



**LA CONSULTATION  
PÉDAGOGIQUE :**

**UNE AVENUE  
DE DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL  
POUR LE PERSONNEL  
ENSEIGNANT**

MARIELLE PRATTE  
COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU  
OCTOBRE 2001

Cette recherche a été subventionnée par PAREA,  
par le Regroupement des collèges Performa  
et par le collège François-Xavier-Garneau

# **La consultation pédagogique**

---

**Une avenue  
de développement professionnel  
pour le personnel enseignant  
du collégial**

Des copies de ce rapport peuvent être obtenues auprès du *Service du développement de la pédagogie et des programmes d'études* du collège François-Xavier-Garneau (les personnes dont le collège est membre du Regroupement des collèges Performa peuvent obtenir gratuitement une copie de ce rapport).

**Collège François-Xavier-Garneau**

1660, boul. de l'Entente  
Québec (Québec)  
G1S 4S3

(418) 688-8310, poste 2304  
sdppe@cegep-fxg.qc.ca

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges Performa à la bibliothèque de chacun des collèges membres de ce Regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale (514-364-3320, poste 241, <http://www.cdc.qc.ca>). On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges Performa aux adresses suivantes : <http://educ.usherb.ca/Performa> et <http://www.salledesprofs.com>

Publication sous la responsabilité du collège François-Xavier-Garneau  
Dépôt légal –3<sup>e</sup> trimestre 2001  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN – 2-920910-41-8

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité  
de l'établissement et de l'auteur.

*La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.*

*À ma mère,  
pour avoir cru en moi.*

*À mon fils Nicolas,  
pour avoir crû différemment de moi.*

*À mes amies Cécile, Colette, Danny, Ève, Johanne, Lise et Suzanne  
pour avoir crû avec moi*

# Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement les conseillères et conseillers pédagogiques du réseau collégial qui ont si généreusement accepté de contribuer à cette recherche. Je remercie particulièrement les personnes qui ont participé à une entrevue.

Il me tient aussi à cœur d'adresser des remerciements à madame Nathalie Samson pour son soutien technique exceptionnel, à mesdames Ginette Pratte et Carole Pratte pour leur soutien dans le traitement des données, à madame Cécile D'Amour pour son aide à la révision de la cohérence et son soutien à la rédaction du document, aux *Productions Interligne* pour leur aide à la révision des notices bibliographiques ainsi qu'à madame Danielle-Josée Pelletier pour son aide à la révision linguistique.

Pour compléter ces remerciements, je tiens à souligner le précieux soutien moral et affectif de ma famille, particulièrement de mon conjoint Pierre, et de mes amis.

## **Note**

Le masculin seulement a été utilisé dans les tableaux, les titres et les notes de bas de page afin d'en faciliter la lisibilité et sans aucune intention de discrimination.



# Préface

Ce n'est pas par hasard que ma vie professionnelle m'a menée à la fonction de conseillère pédagogique que j'occupe depuis huit ans au collège François-Xavier-Garneau, à Québec. En effet, il me semble que la pédagogie, et tout ce qui gravite autour, habite mon esprit et teinte mes actions depuis l'époque la plus lointaine où ma mémoire peut me porter. Le domaine de l'éducation est celui qui a eu, et qui a encore, le plus de prégnance sur moi.

Plus particulièrement, la recherche de compréhension du phénomène de l'apprentissage ainsi que des dimensions de la profession enseignante n'a cessé de m'habiter. De fil en aiguille, l'exercice de la fonction de conseillère pédagogique m'a amenée à m'intéresser plus profondément au développement professionnel du personnel enseignant.

Il apparaît que le développement professionnel des enseignantes et enseignants est une préoccupation de plus en plus d'actualité, pour ne pas dire de plus en plus criante, dans le domaine de l'éducation. On s'interroge notamment sur la base de connaissances que les enseignantes et enseignants possèdent ainsi que sur les compétences mises en œuvre dans l'acte d'enseigner. Mes intérêts personnels de recherche vont en ce sens. Ainsi, certaines de mes interrogations concernent la façon dont se conjuguent la base de connaissances et les savoirs d'action d'une enseignante ou d'un enseignant : comment met-il en œuvre ses connaissances et, inversement, comment en vient-il à théoriser son expérience ? Comment le novice s'y prend-t-il pour s'insérer dans la profession ? Comment l'expert s'y prend-t-il pour gérer efficacement des situations de formation ?



Ces questions et bien d'autres me conduisent vers un autre domaine d'intérêt professionnel : la consultation pédagogique comme moyen de développement professionnel. L'enseignante ou l'enseignant qui débute dans la profession, tout autant que l'enseignant d'expérience qui est confronté à des changements significatifs dans son contexte de travail, est susceptible d'avoir besoin, à un moment ou à un autre, d'un soutien extérieur pour rétablir son équilibre professionnel. C'est là que l'on entre dans le champ d'action de la conseillère ou du conseiller pédagogique. De quel soutien l'enseignante ou l'enseignant a-t-il besoin ? Comment identifier le vrai problème ? Comment adapter l'intervention à la situation ? Quelles sont les compétences de la conseillère ou du conseiller pédagogique qui doivent être mises en œuvre dans une situation de consultation ?

Ce sont ces questions, situées à l'avant-plan de mon cheminement professionnel, qui sont à la source de cette recherche. C'est avec beaucoup de satisfaction que je vous livre aujourd'hui ce que j'ai appris dans le cadre de celle-ci.

Marielle Pratte

Québec, septembre 2001

# Table des matières

<b>Chapitre 1 – Mise en contexte : quand un enseignant décide de consulter un conseiller pédagogique</b> .....	13
<b>1. L’enseignement : une profession complexe et en redéfinition</b> .....	15
<b>2. Les enseignants : des individus en cheminement dans un contexte mouvant</b> .....	17
2.1 Un cheminement professionnel continu exigeant une pratique réflexive .....	17
2.2 Entre le travail collectif et l’isolement professionnel .....	18
2.3 Face à des modifications imposées par le milieu .....	19
<b>3. Une avenue de soutien au développement professionnel des enseignants : la consultation pédagogique</b> .....	20
<b>Chapitre 2 – Bases théoriques sur le développement professionnel et la consultation pédagogique</b> .....	25
<b>1. Les acteurs de l’intervention</b> .....	27
1.1 L’enseignant .....	28
1.2 Le conseiller pédagogique .....	29
<b>2. Le but de l’intervention : le développement professionnel des enseignants</b> .....	34
2.1 Ce qu’est « enseigner ».....	34
2.2 En quoi l’enseignement est une profession et l’enseignant, un professionnel.....	43
2.3 Le développement professionnel .....	52
<b>3. L’intervention de consultation pédagogique</b> .....	57
3.1 L’intention générale de l’intervention : développer la réflexivité .....	58
3.2 Les modes d’intervention : interactions de soutien et interactions de transformation .....	59
3.3 Le type d’intervention : une relation d’aide ponctuelle pour accompagner une personne en changement.....	60
3.4 Accéder à l’implicite par la praxéologie et l’entretien d’explicitation.....	66
3.5 Les étapes d’une intervention de consultation .....	71
3.6 Les critères de qualité d’une intervention de consultation.....	73
3.7 Les facteurs d’une intervention de qualité .....	75

<b>Chapitre 3 – La méthodologie de recherche</b> .....	79
<b>1. L’approche générale</b> .....	81
<b>2. Les phases de la recherche</b> .....	82
<b>3. La collecte des données</b> .....	83
3.1 L’analyse documentaire .....	83
3.2 L’enquête .....	83
<b>4. L’analyse et l’interprétation des données</b> .....	88
Étape 1 : lectures préliminaires du verbatim .....	88
Étape 2 : découpage du texte en unités de classification .....	88
Étape 3 : catégorisation et classification des énoncés .....	89
Étape 4 : quantification .....	89
Étape 5 : description scientifique .....	90
Étape 6 : interprétation .....	90
<b>5. La validation par des experts</b> .....	90
<b>Chapitre 4 – Les résultats de la recherche</b> .....	91
<b>1. À propos des conseillers qui interviennent en consultation</b> .....	94
1.1 La taille des collègues d’où proviennent les conseillers interrogés .....	95
1.2 La formation des conseillers interrogés .....	95
1.3 L’expérience des conseillers interrogés .....	96
1.4 L’importance de la consultation parmi les autres dossiers .....	98
<b>2. À propos des enseignants qui consultent</b> .....	101
1.1 Les types d’enseignants .....	102
1.2 Les types de situations de consultation et l’engagement dans le processus .....	103
1.3 Le degré d’urgence de la demande .....	109
1.4 L’intensité du besoin .....	110
1.5 Les raisons et les objets de consultation .....	111
1.6 Les effets de la consultation pédagogique sur les enseignants .....	120
<b>3. À propos du contexte de la consultation</b> .....	120
3.1 Le lieu de la consultation .....	121
3.2 Le moment de la consultation .....	122
3.3 Le nombre de rencontres .....	123
3.4 La durée des rencontres .....	125

<b>4. À propos de la pratique de consultation des conseillers pédagogiques .....</b>	<b>126</b>
4.1 Les compétences requises de la part du conseiller pédagogique.....	126
4.2 Les cadres d'intervention .....	133
4.3 Les différents rôles des conseillers en situation de consultation.....	136
4.4 La procédure d'intervention.....	142
4.5 Les outils.....	148
4.6 Comment les conseillers vivent la consultation pédagogique.....	148
 <b>Conclusion.....</b>	 <b>155</b>
 <b>Références bibliographiques .....</b>	 <b>163</b>
 <b>Liste des annexes</b>	
ANNEXE 1 – Répertoire de ressources du profil de compétences du personnel enseignant du collégial élaboré par un groupe de travail de Performa.....	167
ANNEXE 2 – Liste des collègues membres de Performa.....	173
ANNEXE 3 – Questionnaire sur la consultation pédagogique .....	177

# Chapitre 1

## **Mise en contexte : quand un enseignant décide de consulter un conseiller pédagogique**

Faut-il absolument commencer seul sa carrière dans l'enseignement, avec pour tout bagage son enthousiasme, sa formation universitaire, plutôt théorique, et quelques stages dans une école, pas toujours aussi profitables qu'ils auraient pu l'être ? Faut-il absolument terminer seul et essoufflé sa carrière dans l'enseignement ?

Luce Brossard, 1991

## Mise en contexte : quand un enseignant décide de consulter un conseiller pédagogique

La préoccupation centrale qui a mené à cette recherche est celle du *soutien au développement professionnel des enseignantes et des enseignants du collégial par le moyen de la consultation pédagogique individuelle*.

Pour bien camper notre propos, nous présentons, dans ce chapitre d'introduction, les principaux aspects du contexte général dans lequel se situent ces interventions. Nous exposons d'abord brièvement certaines des caractéristiques de l'acte d'enseigner, de manière à en saisir l'envergure et la complexité. Ensuite, nous abordons le contexte de pratique des enseignantes et des enseignants du collégial en soulignant l'engagement de ceux-ci dans un cheminement professionnel continu, eux qui évoluent dans un contexte mouvant et sont soumis à des exigences de travail collectif tout en se sentant souvent isolés sur le plan pédagogique.

Finalement, nous présentons la consultation pédagogique individuelle comme un moyen pertinent de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur processus de développement professionnel continu et nous formulons nos questions de recherche.

### 1. L'enseignement : une profession complexe et en redéfinition

L'enseignement est un travail professionnel d'une grande complexité. L'énumération des caractéristiques suivantes, que nous présentons plus en détail dans le chapitre 2, met en évidence qu'il s'agit là d'une fonction non seulement complexe mais aussi difficile à cerner.

- Enseigner est un acte *complexe* car il comprend des tâches diversifiées et de haut niveau intellectuel.
- Enseigner est un acte *interactif* car il comporte, en son cœur même, des interactions multiples : interactions entre, d'une part, l'enseignante ou

l'enseignant et, d'autre part, un ou des élèves, mais aussi interactions entre les élèves, encouragées, encadrées et gérées par l'enseignante ou l'enseignant, tout cela autour de divers objets d'apprentissage.

- Enseigner est un acte « *à long délai de réponse* » puisque l'enseignement est une tâche dans laquelle se déroulent des processus à « évolution lente et souterraine ».
- Enseigner est un acte *dirigé*, c'est-à-dire que les finalités de l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant sont en grande partie prédéfinies et imposées.
- Enseigner est un acte « *situé* », en ce sens que c'est une activité qui doit s'adapter à une situation ou à un contexte (physique, social, humain, culturel, etc.) particuliers.
- Enseigner est un acte *contingent* puisqu'il se met en œuvre dans des situations caractérisées par l'incertitude et l'indétermination, car on ne peut jamais prévoir exactement ce qui va se passer dans la classe et comment réagiront les élèves.
- Enseigner est un acte *rationnel* du fait que l'enseignante ou l'enseignant est sans cesse en situation de prendre des décisions et de les appliquer.
- Enseigner est un acte *réflexif* du fait que l'enseignante ou l'enseignant, pour développer une véritable maîtrise de son activité, doit transformer son expérience en savoir.
- Enseigner est un acte *professionnel* compte tenu de son caractère complexe, contingent, rationnel, réflexif et parce qu'il comporte, notamment, des responsabilités sociales et des exigences éthiques.

Le travail enseignant peut être vu comme un processus visant l'atteinte d'objectifs de formation, dans le cadre du lieu névralgique et incertain qu'est la classe. L'enseignante ou l'enseignant est le maître des moyens utilisés pour atteindre ces objectifs. Comme nous l'expliquerons au chapitre suivant, il ne dispose toutefois pas d'une base de connaissances stable et explicitement reconnue dans laquelle puiser pour trouver les moyens les plus adéquats pour atteindre les objectifs visés. Par surcroît, l'individualité de l'élève interdit tout traitement standardisé.

Comme nous le présenterons plus amplement dans le chapitre suivant, il apparaît que le travail enseignant ne possède pas encore officiellement la dénomination de profession, malgré les démarches qui se font actuellement en ce sens. Cet état de fait contribue à limiter la possibilité d'en avoir une représentation précise. Force nous est de constater que l'enseignement se présente alors comme un travail aux multiples facettes, aux contours indécis, aux résultats difficiles à mesurer, au caractère répétitif en même temps qu'aléatoire.

Dans ce contexte, les savoirs d'expérience se construisent lentement à partir d'expériences personnelles souvent caractérisées par leur faible taux de reproductibilité. Ceci conduit, pour nombre d'enseignantes et d'enseignants, à un sentiment d'incertitude professionnelle, sentiment qui pousse parfois ceux-ci à consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique pour les aider à clarifier leur identité professionnelle.

## 2. Les enseignants : des individus en cheminement dans un contexte mouvant

En plus du flou entourant le statut de la « profession enseignante », il faut aussi prendre en considération la variabilité du statut professionnel particulier à chaque enseignante ou enseignant, selon l'étape où il en est rendu dans ce que nous appellerons son *cheminement professionnel continu*.

### 2.1 Un cheminement professionnel continu exigeant une pratique réflexive

De l'« insertion professionnelle », au moment de l'entrée dans la profession, à l'« expertise professionnelle », après une durée d'activité professionnelle plus ou moins longue, l'enseignante ou l'enseignant passe par plusieurs phases de développement professionnel, phases qui sont souvent ponctuées d'insécurités, de heurts et de déséquilibres.

Au-delà de la participation à des activités de formation et à des activités de perfectionnement, l'enseignante ou l'enseignant doit, pour se développer professionnellement, s'investir dans un travail d'explicitation de ses savoirs d'expérience et dans une démarche d'élaboration de ses propres modèles d'intervention. Il s'agit alors d'une démarche de transformation de ses propres pratiques, ce qui est plus profond et plus exigeant que l'appropriation de connaissances ou de modèles élaborés par des théoriciennes ou des théoriciens. L'enseignante ou l'enseignant ne peut être considéré comme un simple utilisateur d'outils construits par d'autres (chercheurs, formateurs), lui permettant d'apporter des solutions toutes faites à ses interrogations pédagogiques. C'est aussi, et principalement, par la réflexion dans l'action et sur l'action qu'une praticienne ou un praticien peut développer ou améliorer ses compétences professionnelles.

Le **postulat** sur lequel nous nous appuyons dans cette recherche est celui de l'importance de la *pratique réflexive* dans le développement professionnel, toutes professions confondues. Ainsi, le « savoir enseigner », comme tout « savoir exercer une profession », passe par la compréhension que la praticienne ou le praticien a de son agir et c'est en partant de cette compréhension qu'il peut transformer son agir.



L'enseignante ou l'enseignant demeure donc l'agent principal de transformation de sa propre pratique.

Cette démarche de réflexion sur sa pratique peut se faire de façon autonome. Il arrive aussi que ce processus autonome soit altéré et que l'enseignante ou l'enseignant ait besoin d'aide ou de soutien pour avancer dans sa démarche et qu'il fasse alors appel aux services d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique.

Il importe que les collègues puissent répondre adéquatement aux besoins de soutien du personnel enseignant au moment où celui-ci vit des crises professionnelles tout autant qu'aux moments où il désire se développer, innover ou actualiser sa pratique.

## **2.2 Entre le travail collectif et l'isolement professionnel**

L'enseignement est à la fois investi d'un caractère collectif et d'un caractère individuel.

C'est depuis toujours que le *caractère individuel* est associé à l'acte d'enseigner. En effet, l'enseignante ou l'enseignant se retrouve seul devant la classe. C'est seul, dans ce lieu de rencontre entre lui et les élèves, qu'il déploie ses stratégies, qu'il met en œuvre son savoir d'expérience. Ce caractère individuel, auquel la plupart des enseignantes et enseignants tiennent comme à la prunelle de leurs yeux, est toutefois assorti d'une certaine forme d'isolement, souvent déplorée par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Bien que rattaché à l'unité d'appartenance qu'est le département, l'enseignante ou l'enseignant se sent souvent isolé pédagogiquement. En effet, du fait de ses nombreuses obligations à caractère administratif, la vie départementale n'est pas toujours suffisamment porteuse de réflexion pédagogique permettant aux enseignantes et enseignants d'échanger leurs idées et leurs expériences, ce qui pousse parfois ceux-ci à chercher d'autres lieux d'échange et de rétroaction. Ce sont là d'autres raisons qui poussent des enseignantes et enseignants à consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique.

Le *caractère collectif* de l'enseignement prend son envol depuis quelques années, porté par l'approche-programme qui est de plus en plus prégnante dans le milieu collégial. Bien que porteur de nombreux avantages, le caractère collectif de l'acte d'enseigner peut cependant s'avérer source de conflits. En effet, que ce soit à la suite des changements que l'enseignante ou l'enseignant doit effectuer dans sa pratique ou que ce soit dans l'exercice quotidien de ses activités de travail, celui-ci est souvent confronté à une diversité de personnes ou d'instances porteuses d'orientations ou de

pratiques différentes des siennes. À l'intérieur de toute organisation, quelle qu'elle soit, un changement de structure ou d'orientation, l'instauration de nouvelles méthodes ou approches, peuvent faire apparaître ou réapparaître des intérêts et des objectifs divergents entre des individus ou des groupes d'individus. En fait, toute modification aux règles du jeu préalablement établies est potentiellement source de déséquilibre. Les conflits sont inévitables et ils constituent un élément de la vie au travail, qu'il s'agisse de désaccords sur la perception des faits, sur les méthodes, sur les objectifs, sur les valeurs, sur les intérêts personnels ou sur la zone de liberté des actrices ou acteurs en cause. Ce type de situations difficiles motive certains membres du personnel enseignant à recourir à la consultation pédagogique.

### **2.3 Face à des modifications imposées par le milieu**

Il est révolu le temps où on étudiait à l'université, assuré de disposer, au terme d'une formation professionnelle réussie, d'une compétence reconnue à vie dans son champ de travail. Dans le domaine de l'enseignement, comme dans bien d'autres domaines professionnels, le savoir s'accumule rapidement, les problématiques se modifient et le contexte socio-économique change.

Les cégeps n'échappent pas à ce constat. En effet, les enseignantes et les enseignants du collégial sont particulièrement touchés par des modifications de leur contexte de travail et par la complexification de leur tâche. Ils doivent répondre aux besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée, assurer l'implantation d'une réforme pédagogique, composer avec des ressources qui s'amenuisent et prendre le train de l'évolution technologique. À cela s'ajoute la participation à des opérations nouvelles, notamment l'élaboration de nouveaux programmes, l'évaluation de programmes, la concertation en équipe de programme, etc. De quoi déstabiliser même les plus aguerris. Il apparaît de plus en plus que l'ensemble des nouveautés et des changements auxquels les enseignantes et les enseignants ont à faire face est, pour nombre d'entre eux, source d'inquiétudes, de frustrations, de perte de confiance en soi, de désengagement et même, dans certains cas, d'altération de l'estime de soi comme professionnel. Pour certaines personnes, une adaptation de leurs pratiques antérieures suffit à répondre aux nouveaux besoins professionnels, mais pour d'autres, une réelle métamorphose s'impose.

Dans les cas où l'enseignante ou l'enseignant est confronté à des pressions du milieu pour adapter ses pratiques aux nouvelles réalités, il arrive qu'il choisisse de faire appel à une conseillère ou à un conseiller pédagogique pour le soutenir dans sa démarche.

### 3. Une avenue de soutien au développement professionnel des enseignants : la consultation pédagogique

Le premier réflexe dans les collèges, quand il est question de soutien pédagogique, est d'offrir du perfectionnement sous une forme ou une autre. Il peut s'agir d'activités créditées, comme dans les programmes Performa, ou bien d'activités non créditées, telles des ateliers de discussion, des formations de courte durée sur des thèmes pédagogiques, des dîners-conférences, des journées pédagogiques, etc.

Il apparaît toutefois que les formes courantes de perfectionnement, qu'il s'agisse de programmes de formation prédéfinis ou d'activités ponctuelles de perfectionnement, ne suffisent pas toujours à produire les effets escomptés, c'est-à-dire la modification des pratiques et ce que nous pourrions nommer « le bien-être professionnel ». Bien que répondant adéquatement à certains besoins, ces types de perfectionnement ne sont pas suffisants en période de grands changements. De plus, ces types de perfectionnement permettent plus difficilement un soutien individualisé.

Il y a pourtant à cet égard une réalité pressante, pour ne pas dire criante, qu'on ne peut se permettre de passer sous silence : pour rétablir un certain bien-être professionnel continu, les maîtres en exercice ont besoin à divers moments (selon leur situation, leur expérience, leur attitude, etc.) d'un soutien pédagogique, le plus possible individualisé, dans le processus d'adaptation de leurs pratiques professionnelles.

Dans le cadre d'un tel soutien individualisé, le rôle de la conseillère ou du conseiller pédagogique pourrait se résumer ainsi : sa mission consiste essentiellement à amener un « enseignant-praticien » à évoluer de sa pratique « expérientielle » vers une pratique plus professionnelle, c'est-à-dire à devenir plus conscient et plus critique de ses modes de pensée, de conception et d'action.

L'intervention de soutien de la conseillère ou du conseiller pédagogique pour remplir cette mission est complexe. En effet, Lescarbeau, Payette et St-Arnaud identifient plusieurs rôles pouvant être joués dans une intervention de consultation. En plus du rôle général d'*aidant* qu'il remplit, du fait d'aider un individu à résoudre un problème pédagogique personnel, à planifier une action difficile, à accepter un échec, etc., le conseiller peut se voir appelé, dans une même intervention, à jouer l'un ou plusieurs des rôles suivants : *formateur*, lorsqu'il intervient comme personne-ressource, agent de *feedback*, lorsqu'il recueille de l'information, qu'il l'organise et la communique à la personne qui consulte, *expert-conseil*, lorsqu'il fournit des avis sur une piste de développement, sur un processus à mettre en place, *agent de liaison*, lorsqu'il contribue à établir des liens fonctionnels entre la personne

qui consulte et d'autres ressources, *théoricien*, lorsqu'il fournit un cadre conceptuel pour faire progresser le processus ou pour faciliter la compréhension des phénomènes en cours.

Dans le cadre de consultations individuelles d'enseignantes ou d'enseignants, on peut donc considérer le conseiller pédagogique tantôt comme un *expert de processus*, tantôt comme un *expert de contenu*. En effet, il est expert de processus lorsqu'il soutient l'enseignante ou l'enseignant dans son processus d'analyse de ses pratiques et d'évaluation de leur efficacité, en prenant en compte les valeurs et conceptions de l'enseignante ou de l'enseignant, et qu'il le soutient dans son processus d'évolution professionnelle et de recherche d'un nouvel équilibre. Dans tout ce processus, en tant qu'expert de contenu, il apporte un *input* de contenu pédagogique : en tant qu'expert en apprentissage et en enseignement, il peut suggérer des outils, des méthodes, des stratégies ou signaler des sources d'inspiration à ce sujet. Le conseiller doit donc être, à la fois, un expert du processus de résolution du problème et un expert des dimensions du problème.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques, de par leur statut, sont reconnus comme détenant une expertise dans le domaine visé par la consultation, c'est-à-dire l'apprentissage et l'enseignement. Ils portent donc facilement et naturellement leur rôle d'*experts de contenu*. Par contre, à l'exception des personnes possédant une formation en orientation ou en psychologie, rares sont les conseillères ou conseillers qui ont reçu une formation à la consultation, que nous appellerons « formation en *counseling* » pour les soutenir dans leur rôle d'*experts de processus*. Il n'existe, il faut le noter, aucun programme particulier de formation préparant à la consultation pédagogique. Cela a pour effet que les conseillères et les conseillers pédagogiques ne sont pas toujours bien formés, ni outillés, pour exercer cet aspect de leur rôle dans les interventions de soutien individuel. Le plus souvent, ils apprennent cet aspect de leur métier « sur le tas », de façon intuitive, au fil des expériences heureuses ou malheureuses.

Il apparaît toutefois que, formés ou non pour effectuer des interventions de consultation, les conseillères et les conseillers ont acquis, au fil des expériences diverses de leur pratique, une réelle expertise qu'il nous intéresse de découvrir. Nous voulons connaître les dimensions de cette expertise et nous nous intéressons à savoir comment cette expertise leur permet d'être efficaces dans leurs interventions de consultation. À la suite de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, nous entendons par « efficacité » de la consultante ou du consultant, la capacité de celui-ci :

- d'établir et de maintenir une relation de coopération ;
- de gérer rigoureusement le processus d'intervention ;

- d'utiliser des instruments appropriés ;
- de gérer les résistances au changement ;
- d'aider la personne qui consulte à augmenter son efficacité ;
- d'adapter son intervention à l'individu qui le consulte et au contexte de pratique professionnelle de celui-ci.

Dans cette consultation pédagogique qui nous intéresse, il y a deux acteurs : l'enseignante ou l'enseignant qui consulte et la conseillère ou le conseiller pédagogique. Du côté de l'enseignante ou enseignant qui consulte, nous posons comme diagnostic initial que des pressions de nature variée, qu'elles soient de provenance intérieure ou extérieure à la praticienne ou au praticien enseignant, conduisent celui-ci à faire la démarche de consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique. Du côté des conseillères et conseillers pédagogiques, nous savons qu'ils réalisent de telles interventions de consultation et qu'il y a, au fil des expériences, développement d'expertise – expertise que nous souhaitons connaître.

L'**objectif de la recherche** est d'obtenir un portrait de la situation de consultation pédagogique dans les collèges. Pour ce faire, nous avons cherché à répondre aux **questions de recherche** suivantes : Qui sont les conseillères et les conseillers qui font de la consultation pédagogique ? Que sait-on au sujet des enseignantes et des enseignants qui consultent ? Quel est le contexte des consultations ? Quelles sont les grandes dimensions de la pratique de consultation des conseillères et des conseillers ?

Le fait que des organismes aient accepté de financer cette recherche liée à la problématique du soutien pédagogique témoigne de sa pertinence sociale ainsi que des besoins ressentis dans le milieu pour l'augmentation des connaissances liées à ce domaine. Le besoin est ressenti et, de plus, les solutions ou les réponses se font attendre. La pertinence sociale se double ainsi d'une pression sociale en vue de la recherche de solutions. Il apparaît donc que cette thématique de recherche dépasse le seul intérêt personnel d'une chercheuse.

## Chapitre 2

# **Bases théoriques sur le développement professionnel et la consultation pédagogique**

À mesure que la méthode de réflexion dans l'action devient accessible, on peut espérer qu'un nombre croissant de praticiens-chercheurs auront le courage de leur originalité et entreprendront de se donner un modèle sur mesure.

St-Arnaud, 1992

# Bases théoriques sur le développement professionnel et la consultation pédagogique

La préoccupation centrale qui a mené à cette recherche est celle du *soutien au développement professionnel des enseignantes et des enseignants par le moyen de la consultation pédagogique individuelle*.

Nous présentons dans ce chapitre diverses informations ainsi que les principaux concepts qui se rapportent à ce type d'intervention. Ainsi, en premier lieu, nous exposons brièvement quelques caractéristiques des deux acteurs engagés dans cette intervention de consultation : l'enseignante ou l'enseignant ainsi que la conseillère ou le conseiller pédagogique. En deuxième lieu, nous considérons le but visé par l'intervention, soit le développement professionnel du personnel enseignant du collégial, ce qui nous amène à présenter ce qu'est enseigner, en quoi l'enseignement est une profession et l'enseignant, un professionnel et, finalement, ce que nous entendons par développement professionnel. En dernier lieu, nous abordons les dimensions de l'intervention de consultation elle-même. Il est alors question, notamment, du concept de relation d'aide ponctuelle, des critères de qualité, des facteurs d'efficacité ainsi que des étapes de l'intervention.

## 1. Les acteurs de l'intervention

Deux acteurs sont directement engagés dans une intervention de consultation pédagogique : l'enseignante ou l'enseignant qui consulte, et la conseillère ou le conseiller consulté.

### 1.1 L'enseignant

La situation générale de l'enseignant

Rappelons d'abord que les enseignantes et enseignants dont il est question dans cette recherche sont des enseignantes ou enseignants du milieu collégial. Il s'agit

d'individus « en exercice » dans un collège et non d'individus en cours de formation universitaire pour apprendre à exercer la profession enseignante et à qui on offre du soutien dans le cadre de stages.

À l'exception de celles et de ceux qui en sont au début de leur première session d'enseignement, on peut considérer que les enseignantes et les enseignants possèdent au moins une certaine expérience de l'enseignement et, dans plusieurs cas, qu'ils possèdent même une grande expertise. Il est important de noter, toutefois, qu'une formation pédagogique n'est pas une exigence d'embauche pour enseigner au collégial. Des études ou une expertise reconnues dans la discipline d'enseignement peuvent être jugées suffisantes.

Une autre caractéristique d'une très grande importance, et sur laquelle nous nous attarderons plus loin dans ce chapitre, est le flottement qui existe autour du statut de la fonction d'enseignant, fonction qui présente dans les faits de nombreux traits d'une profession mais qui n'est pas officiellement considérée comme telle, ce qui alimente des interrogations sur l'identité professionnelle et peut créer des inconforts plus ou moins marqués.

L'une ou l'autre de ces caractéristiques sont susceptibles d'influer sur les motifs de consultation et, par le fait même, sur la façon d'intervenir des conseillères et des conseillers.

### La situation de consultation, du point de vue de l'enseignant

Cette recherche porte sur les interventions de consultation individuelle. Il s'agit de situations où une enseignante ou un enseignant du collégial, de façon individuelle, décide de consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique pour des motifs liés à une dimension quelconque de sa pratique professionnelle. Cette personne peut vouloir obtenir de l'information, échanger sur des questions pédagogiques, obtenir une rétroaction sur des idées ou sur sa pratique, obtenir du soutien pour innover, implanter un changement, régler un problème ou faire le point sur sa carrière. Elle prend alors l'initiative de consulter un conseiller pédagogique à cet effet.

Nous avons classé les enseignantes et enseignants qui consultent selon trois types de cas : ceux qui consultent de façon *autonome*, ceux qui consultent de façon *recommandée* et ceux qui consultent de façon *obligée*. Les enseignantes et enseignants qui consultent de façon *autonome* sont ceux qui viennent vraiment d'eux-mêmes sans aucune recommandation ou pression d'un tiers. Ceux qui consultent de façon



*recommandée* sont ceux à qui on a suggéré, de façon explicite, de consulter une conseillère ou un conseiller. Cette suggestion ou recommandation provient généralement de la direction ou du département. Dans ce cas, les personnes visées font tout de même le choix de venir puisqu'elles auraient pu décider de ne pas donner suite aux recommandations. Enfin, les enseignantes et enseignants qui consultent de façon *obligée* n'ont pas le choix de consulter ou non puisque, la plupart du temps, ce sont des personnes qui risquent soit de perdre leur emploi à cause de problèmes sérieux, soit de ne pas obtenir leur permanence.

Dans les cas de consultation obligée, l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant et les résultats que celui-ci attend de l'intervention risquent fort d'être différents de ceux que l'on retrouve lors d'une consultation volontaire et ceci est susceptible d'avoir une influence sur le climat de travail. Il apparaît en effet que, dans une situation de consultation imposée, la confiance est plus difficile à installer. Ce contexte de consultation modifie également les résultats que le conseiller et, dans ce cas, l'établissement attendent de l'intervention, ce qui peut modifier les critères d'efficacité de l'intervention et, conséquemment, les paramètres de cette intervention. Signalons un autre impact sur lequel nous reviendrons plus loin : dans ce contexte de consultation *obligée* pour l'enseignante ou l'enseignant, la conseillère ou le conseiller se sent soumis à une obligation de résultats en plus d'une obligation de moyens.

## **1.2 Le conseiller pédagogique**

### La situation générale du conseiller pédagogique

La conseillère ou le conseiller pédagogique dont il est question ici fait partie de la catégorie d'emploi des professionnelles et professionnels du milieu collégial. Le *Plan de classification 2000* le décrit comme assumant des fonctions de conseil, d'animation, de soutien et de rétroaction auprès du personnel cadre responsable des services d'enseignement, auprès des enseignantes et enseignants et auprès des autres professionnelles ou professionnels. Ces fonctions s'exercent relativement aux dimensions suivantes : l'implantation, la coordination, le développement et l'évaluation des programmes d'enseignement, le soutien et l'animation pédagogique, l'organisation scolaire, la recherche, le choix et l'utilisation des méthodes, des techniques et du matériel didactique, la reconnaissance des acquis ainsi que les applications pédagogiques de l'ordinateur.

Encore selon le *Plan de classification 2000*, une seule qualification est requise pour exercer cette fonction : détenir un diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi. De plus, quelques exigences particulières sont formulées : une formation sur les théories et les modèles en éducation, une capacité d'agir comme personne-ressource dans le domaine de la recherche et dans ceux de la consultation et du perfectionnement pédagogiques, la capacité d'utiliser la micro-informatique ainsi qu'une excellente maîtrise du français écrit et parlé.

Une recherche<sup>1</sup> sur l'exercice du rôle conseil des conseillères et conseillers pédagogiques du collégial nous informe que, dans plusieurs cas, la conseillère ou le conseiller pédagogique est une enseignante ou un enseignant du collégial qui choisit un tel poste soit pour assurer sa survie dans l'institution, soit pour pousser plus loin son engagement dans le domaine de la pédagogie. La réalité de l'exercice de la fonction de conseillère ou de conseiller constitue souvent un choc pour un tel nouveau venu. En effet, il lui apparaît rapidement que son expertise en enseignement ne le prépare pas tout à fait pour exercer la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique. Les nouvelles conseillères et les nouveaux conseillers pédagogiques d'autres provenances (psychologues, conseillères ou conseillers pédagogiques à un autre ordre d'enseignement, andragogues, etc.) doivent, eux aussi, procéder à une actualisation de leurs compétences pour exercer efficacement leur rôle.

En effet, comme nous l'avons souligné plus tôt, il n'existe aucune formation qui prépare spécifiquement à l'exercice de la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique, fonction qui demande de composer avec des connaissances et des habiletés issues de plusieurs domaines notamment la pédagogie, la psychologie et l'administration. La conseillère ou le conseiller pédagogique doit donc apprendre son métier « sur le tas » et, la plupart du temps, sans personne pour l'épauler vraiment, sauf dans les cas où un collègue qui a une tâche assez similaire à la sienne et qui a déjà acquis suffisamment d'expérience dans la profession est disposé à partager son expertise.

---

<sup>1</sup> A. Cantin, *Exercice du rôle conseil : apprendre la distance et la garder*, Travail de recherche non publié réalisé dans le cadre d'études universitaires, 1996.

À cet égard, les conseillères et conseillers pédagogiques membres de Performa<sup>2</sup> se trouvent dans une situation exceptionnelle car ils bénéficient d'un réseau de contacts et d'échange d'expertise riche et fort utile. Ce réseau s'avère très pertinent et précieux puisqu'il est difficile pour les conseillères et les conseillers pédagogiques, généralement peu nombreux à l'intérieur d'un collège, de créer et d'entretenir des contacts extérieurs et qu'il est aussi difficile d'exercer adéquatement ce rôle de façon isolée.

Il est bien sûr possible, pour la conseillère ou le conseiller pédagogique qui entre dans la profession, d'effectuer des transferts de connaissances ou d'habiletés issues de ses expériences professionnelles antérieures mais, le plus souvent, il apparaît que beaucoup d'habiletés restent à développer. Dans le cas des conseillères et des conseillers qui étaient préalablement enseignantes ou enseignants, ils peuvent manquer, par exemple, d'habiletés au niveau de l'animation d'équipes de travail, de la gestion de conflits, de la rédaction de politiques ou de rapports, etc. La composition du rôle reste donc à faire pour la nouvelle ou le nouveau venu dans la profession.

Soulignons également que la conseillère ou le conseiller doit posséder ou développer une grande tolérance à l'incertitude, voire à l'ambiguïté ainsi que de bonnes habiletés de discrimination et de décision. En effet, il apparaît que, dans le domaine de la pédagogie collégiale, il existe peu d'expertise écrite sur laquelle baser son action et la conseillère ou le conseiller pédagogique doit souvent s'engager dans des démarches caractérisées par l'urgence, l'innovation, le risque et l'incertitude.

### Le conseiller pédagogique : un consultant interne dédié à la pédagogie

Il nous apparaît important de développer ici le concept de *consultant interne* pour mieux cerner la réalité de la conseillère ou du conseiller pédagogique du collégial.

La conseillère ou le conseiller pédagogique du collégial est un consultant interne puisqu'il est lié à une institution. Cette institution s'attend à ce qu'il endosse ses finalités, orientations et pratiques et qu'il fasse la promotion de celles-ci. Il doit respecter des règles et des procédures, travailler à l'intérieur de contraintes

---

<sup>2</sup> Performa regroupe des représentants locaux de 50 collèges du Québec pour les programmes universitaires de perfectionnement pédagogique de l'université de Sherbrooke. (Il y a 51 représentants locaux puisqu'un collège compte deux représentants).

particulières et répondre à des commandes institutionnelles ou ministérielles. Il est aussi lié par une convention collective.

De plus, la conseillère ou le conseiller œuvre dans la même institution que l'enseignante ou l'enseignant qui vient le consulter. Ces deux personnes en interaction dans la situation de consultation pourront être appelées à se croiser dans les corridors, à assister aux mêmes réunions, voire à travailler ensemble sur d'autres dossiers. Cette proximité d'environnement de travail entre la conseillère ou le conseiller et l'enseignante ou l'enseignant a un impact certain sur la situation de consultation.

De plus, il faut prendre en considération que les conseillères et les conseillers pédagogiques ne sont ni des enseignantes ou des enseignants ni des cadres. Ils se situent entre les deux. Ils font le pont, ils servent de relais entre ces deux fonctions. Pour conserver leur intégrité, ils doivent donc travailler à ne s'identifier ni à l'une ni à l'autre fonction. Les conseillères et conseillers eux-mêmes parlent de « zone franche », cette zone d'intervention où ils ne sont pas confondus avec la direction, cette zone qui correspond à la marge de manœuvre qui leur permet de conserver la confiance des enseignantes et des enseignants et ainsi, conserver la possibilité d'exercer adéquatement leur rôle de soutien par rapport à ceux-ci.

En plus d'être une consultante ou un consultant interne, la conseillère ou le conseiller pédagogique du collégial est aussi un consultant dédié à un domaine particulier, à savoir la pédagogie entendue au sens large, englobant tout ce qui touche l'apprentissage et l'enseignement. En conséquence, à ses connaissances, habiletés et compétences en relation d'aide doivent s'ajouter des connaissances, habiletés et compétences en pédagogie et, tout ceci, comme nous venons de le mentionner, doit s'inscrire dans les orientations de l'institution où il travaille. L'expert de processus se double ainsi d'un expert du domaine tel que compris, valorisé et appliqué dans son institution.

Il est donc important de prendre en compte que, dans son rapport avec une enseignante ou un enseignant, la conseillère ou le conseiller pédagogique n'agit pas à titre d'aidant qui vise le développement global de la personne, mais à titre d'expert d'un domaine particulier, celui de la pédagogie, et d'expert dans la façon d'aider une autre personne à se développer dans ce domaine.

### La situation de consultation, du point de vue du conseiller pédagogique

Tel que mentionné précédemment, selon le *Plan de classification 2000*, la conseillère ou le conseiller exerce, parmi ses nombreuses responsabilités, celle d'une fonction de conseil et de soutien auprès des enseignantes et enseignants. Cette fonction peut, et c'est souvent le cas, se concrétiser par des activités de consultation auprès d'enseignantes et d'enseignants, individuellement ou en groupe.

Au premier abord, on peut dire que, dès qu'une enseignante ou un enseignant s'adresse à une conseillère ou un conseiller pédagogique et que la personne sollicitée répond à cette demande, il y a une situation de consultation individuelle. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons uniquement au cas suivant : ***l'intervention professionnelle de la conseillère ou du conseiller pédagogique en situation de consultation individuelle d'une enseignante ou d'un enseignant, cette intervention ayant comme but de soutenir le développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant qui consulte.***

Idéalement, cette intervention est fondée sur un cadre de référence explicite en ce qui a trait au processus de l'intervention de conseil et de soutien. Idéalement aussi, cette intervention est en accord avec les valeurs, orientations et politiques du réseau collégial et de l'établissement en matière de pédagogie et de développement professionnel du personnel enseignant.

Il convient toutefois de rappeler, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, que peu de conseillères et de conseillers interviennent à partir d'un modèle ou d'un cadre de référence explicite en ce qui a trait au processus d'intervention. On peut alors dire, dans les cas où l'intervention se fait sans un tel cadre de référence, que la conseillère ou le conseiller n'est pas nécessairement un *professionnel du processus* dans cette intervention de soutien même s'il est *une professionnelle ou un professionnel du contenu*.

Le caractère professionnel de l'intervention est aussi lié aux caractéristiques de toute intervention professionnelle, tous domaines d'action confondus. Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, une professionnelle ou un professionnel doit avoir la capacité

d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture, de faire de façon rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif,

d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience, d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats, enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière<sup>3</sup>.

Signalons finalement que, bien qu'à l'instar de toute professionnelle et de tout professionnel, les conseillères et les conseillers soient soumis à des exigences éthiques, celles-ci ne sont pas explicitement définies pour ce type de profession. Il n'y a, en effet, aucun code de déontologie ou code d'éthique reconnu pour les conseillères et les conseillers pédagogiques pour les aider à délimiter leurs actions.

## 2. Le but de l'intervention : le développement professionnel des enseignants

Avant de considérer la notion de développement professionnel des enseignantes et des enseignants, il nous est apparu essentiel de jeter tout d'abord un éclairage sur les multiples facettes de *l'acte d'enseigner*. Nous abordons ensuite la notion de *développement professionnel*, notion qui est assez large. En effet, parler de développement professionnel des enseignantes et enseignants sous-entend que *l'enseignement est une profession et l'enseignant, un professionnel*, qu'il y a *des compétences nécessaires à l'exercice de cette profession* et qu'il est possible pour l'enseignante ou l'enseignant de *développer sa compétence* dans son domaine.

### 2.1 Ce qu'est « enseigner »

Selon un groupe de travail de Performa qui s'est penché sur le profil de compétences des enseignantes et des enseignants du collégial, *enseigner* réduit à sa plus simple expression, « *c'est aider à apprendre* »<sup>4</sup>. Il y a donc nécessairement corrélation entre la conception qu'a un individu de l'enseignement et celle qu'il a de l'apprentissage. En conséquence, il convient, préalablement à la définition de la fonction enseignante, de préciser nos représentations concernant l'apprentissage. À la suite du groupe de travail de Performa, mentionné précédemment, nous situons notre conception de l'apprentissage dans une approche constructiviste. Nous postulons que l'apprentissage implique des processus internes actifs de l'élève, qui interagissent avec le milieu environnant, et que le savoir est le produit de l'action de l'élève.

---

<sup>3</sup> L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*, 1996, p. 14.

<sup>4</sup> J. Laliberté et S. Dorais, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais, *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998, p. 27.

Ainsi, toujours à la suite des mêmes auteurs, nous postulons que l'apprentissage est à la fois un processus actif et constructif, et le produit de ce processus. Le processus dont il est question peut être défini comme un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet »<sup>5</sup> tandis que le produit de ce processus est la « résultante d'un cheminement d'évolution chez un sujet qui peut se traduire, entre autres, par l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être »<sup>6</sup>.

Une fois le concept d'apprentissage évoqué, il convient maintenant de préciser celui d'enseigner.

Tel que mentionné précédemment, *enseigner*, dans sa plus simple expression, c'est aider à apprendre, c'est-à-dire créer les conditions et les situations qui sont susceptibles de stimuler, de soutenir et d'encadrer le processus d'apprentissage. Enseigner : un concept si simple dans son expression mais combien complexe dans sa réalité. En effet, nous sommes d'avis, à la suite du groupe de travail de Performa<sup>7</sup> qu'enseigner est un acte complexe, interactif, réflexif et professionnel. De plus, à la suite d'autres auteurs, nous considérons important de relever qu'enseigner est aussi un acte « à long délai de réponse » ainsi qu'un acte dirigé, situé, contingent et rationnel. Voyons comment ces caractéristiques précisent ce qu'est enseigner.

### Enseigner est un acte complexe

Enseigner est un acte *complexe* car il comprend des tâches diversifiées, non explicitement définies et de haut niveau intellectuel, ce qui, selon Gauthier et ses collaborateurs, en rend la maîtrise difficile.

La maîtrise d'une situation complexe comme celle de l'enseignement n'est pas entièrement garantie par la possession d'un savoir ou de savoirs scientifiques. Autour du praticien engagé dans l'action se crée un espace pédagogique, un espace de savoirs

---

<sup>5</sup> R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 67.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.67.

<sup>7</sup> J. Laliberté et S. Dorais, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais, *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998.

et de décisions, un espace de liberté et de jeu aussi, un espace à investir et à créer<sup>8</sup>.

À la suite de Gillet, nous croyons que la situation pédagogique n'est ni réductible à l'application d'une science, ni déductible de ses propositions. Doyle (1980), pour sa part, a décrit la complexité de l'enseignement à partir des caractéristiques suivantes : un nombre élevé d'éléments en interaction, le caractère pluridimensionnel de la situation, la simultanéité des événements, la faible prévisibilité de la situation et une pression temporelle forte.

### Enseigner est un acte interactif

L'enseignante ou l'enseignant est en relation avec des personnes, le plus souvent en groupe mais aussi, dans certaines circonstances, individuellement. Par son action directe auprès de ces personnes mais aussi par les interactions qu'il instaure entre celles-ci, il contribue à modifier ce qu'elles savent et, conséquemment, ce qu'elles sont. L'enseignement est donc un travail qui agit sur des personnes plutôt que sur une matière. Les enseignantes et les enseignants sont ainsi des « travailleurs interactifs », au sens où l'entend Cherradi.

Au cœur même de l'enseignement, on trouve non seulement ces interactions multiples entre l'enseignante ou l'enseignant et un ou des élèves mais également des interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et ses pairs, au niveau du département ou du programme.

### Enseigner est un acte à long délai de réponse

Cela va dans le sens de l'entendement commun de mentionner qu'enseigner est un acte à *long délai de réponse*. En effet, l'enseignement, selon de Montmollin, est une tâche dans laquelle se déroulent des processus à évolution lente et souterraine. Effectivement, plusieurs des résultats de l'enseignement, notamment la modification des attitudes des élèves, les apprentissages complexes et le développement psychomoteur, se produisent avec un certain décalage temporel et ils sont souvent difficiles à identifier. Durand résume ainsi cette réalité : « en termes concrets, cela

---

<sup>8</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 250.



signifie que l'effet des interventions des enseignants ne se manifeste qu'avec une certaine latence »<sup>9</sup>, ce qui permet difficilement de mesurer cet effet.

### Enseigner est un acte dirigé

Durand présente l'enseignement comme un acte *dirigé* en ce sens que les finalités de l'intervention enseignante sont prédéfinies et sont souvent imposées aux enseignantes et aux enseignants. Bien entendu, ces finalités, chaque enseignante ou enseignant peut les faire siennes, dans une plus ou moins grande mesure. On comprendra qu'il est d'autant plus facile d'exercer le métier que ce degré d'adhésion est élevé.

En plus de se préoccuper des finalités particulières à chacun des programmes de formation, tout enseignant ou enseignante poursuit d'autres finalités ou buts qui sont semblables peu importe le programme dans lequel il œuvre. Ainsi, Carver et Scheier identifient différents degrés d'ambition des buts recherchés par l'activité d'enseignement. Ces auteurs précisent que, du niveau le plus bas au niveau le plus élevé d'ambition, les buts recherchés par la prestation d'enseignement sont les suivants : l'ordre et le climat favorable à l'apprentissage (le contrôle des élèves et de leurs comportements), la participation (l'engagement actif des élèves dans la tâche), le travail (le travail intellectuel des élèves : résolution de problèmes, mémorisation, formation de concepts, etc.), l'apprentissage (obtention d'effets à long terme) et le développement des élèves (la formation fondamentale ; éduquer en plus d'instruire).

### Enseigner est un acte situé

Parler de l'enseignement comme d'un acte *situé* signifie que c'est une activité qui doit s'adapter à une situation et un contexte (physique, humain, social, culturel, etc.) particuliers. L'activité enseignante est, en effet, indissociable de la situation ou du contexte où elle prend place. Il importe donc de considérer les contraintes de la situation d'enseignement auxquelles l'enseignante ou l'enseignant est soumis.

Durand précise qu'une des dimensions du contexte de l'enseignement concerne le paradoxe suivant : « l'école revendique une action et un effet à finalités extra-scolaires, tout en maintenant un fonctionnement séparé, distinct de ce monde »<sup>10</sup>. Les enseignantes et les enseignants se voient ainsi confrontés à l'exigence de faire acquérir

<sup>9</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 48.

<sup>10</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 50.

des connaissances et compétences utilisables dans la vraie vie tout en maintenant une barrière entre la vie réelle et la situation de classe. Le découpage en disciplines et le choix de celles-ci est un exemple concret d'une logique scolaire qui se différencie de la logique extra-scolaire.

On peut aussi qualifier l'activité de l'enseignante ou l'enseignant de « située » du fait qu'elle s'inscrit dans une durée. Le temps scolaire est compté et structuré, ce qui implique que l'intervention enseignante se situe à l'intérieur d'une plage horaire prédéfinie et la plupart du temps non modifiable.

### Enseigner est un acte contingent

Enseigner est un acte *contingent* puisqu'il se met en œuvre dans des situations caractérisées par l'incertitude et l'indétermination. En effet, on ne peut jamais prévoir avec exactitude ce qui va se passer dans la classe, comment réagiront les élèves et qu'elle sera la situation particulière qui va survenir. L'humain n'étant pas prévisible, le travail sur l'humain ne l'est pas non plus. L'enseignement est marqué, ici, par une caractéristique commune aux professions.

Schön souligne cet état de fait en mentionnant qu'« en pratique professionnelle, les situations se caractérisent par des événements uniques »<sup>11</sup> et en précisant bien que cette dimension de contingence des situations n'est pas l'apanage exclusif d'un domaine professionnel particulier, mais qu'elle constitue plutôt un trait distinctif des professions. Ainsi, il donne en exemple le fait que 85 % des cas rencontrés par les médecins ne sont pas traités dans les ouvrages de référence et que « les ingénieurs rencontrent des problèmes de conception particuliers et sont appelés à analyser des défauts de structure et de matériaux dans des conditions où il est impossible d'appliquer les données et les mesures standard »<sup>12</sup>. Il ajoute que cette situation de « cas unique » qui caractérise la pratique d'une profession « exige un art de la pratique qui pourrait être enseigné s'il était constant et connu, mais il ne l'est pas »<sup>13</sup>.

Bref, comme le résume si bien Schön, « enseigner est un acte marqué par la singularité et la versatilité, ce qui rend impossible la simple application de formules, d'approches

---

<sup>11</sup> D. Schön, *Le praticien réflexif*, 1994, p. 36.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 36.

ou de techniques. Ceci a pour effet de conduire l'enseignante ou l'enseignant à être constamment en position de résolution d'un dilemme entre rigueur et pertinence »<sup>14</sup>.

### Enseigner est un acte rationnel

Enseigner est un acte rationnel du fait que, dans cette activité, l'enseignante ou l'enseignant tant au niveau de la planification que de la prestation de cours est sans cesse en situation de juger et de prendre des décisions.

Durand, par son rapprochement entre l'enseignante ou l'enseignant et ce qu'il nomme un « opérateur », nous amène à nous représenter l'enseignement comme l'actualisation d'un processus de décision de cet « enseignant-opérateur ». Cette idée d'associer l'enseignante ou l'enseignant à un décideur n'est pas nouvelle. Déjà, les travaux de Charlier et Donnay nous avaient présenté l'enseignement sous l'angle de la décision. Ces auteurs considèrent, en effet, que l'unité de base de l'activité cognitive des enseignantes et des enseignants est un choix délibéré parmi diverses réponses possibles.

L'enseignante ou l'enseignant prend des décisions et qui dit prise de décision, dit jugement. L'analogie de l'enseignante ou l'enseignant avec le juge est d'ailleurs très significative à cet égard. En effet, comme le souligne Gauthier et ses collaborateurs, tout comme le juge, l'enseignante ou l'enseignant interprète la situation, adapte la loi aux cas, cherche la meilleure solution parmi celles qui sont disponibles ou en invente une meilleure.

Durand nous informe que deux séries de faits sont mises en évidence par les études sur le processus de décision des enseignantes ou des enseignants. Il apparaît d'abord que, contrairement à ce qu'en avait pensé Shavelson, le processus de décision en cours d'action n'est pas principalement basé sur la qualité et la quantité de connaissances dont dispose l'enseignante ou l'enseignant à propos de la situation éducative. La deuxième série de faits souligne le lien entre les décisions des enseignantes et des enseignants et les événements de la classe. L'observation montre que les enseignantes et les enseignants

installent des procédures et contrôlent leur déroulement. Pour ce faire, ils disposent d'une norme d'acceptabilité et d'un ensemble d'indicateurs tels que le niveau sonore, le taux de participation des

---

<sup>14</sup> D. Schön, *Le praticien réflexif*, 1994, p. 68.

élèves... Leur activité consiste à *juger* [c'est nous qui soulignons] si ces indicateurs se situent dans les limites acceptables, et tant que ce jugement est positif, ils n'interviennent pas<sup>15</sup>.

L'action est alors fortement guidée par des *jugements* sur des critères pragmatiques comme la vitesse de réponse, la précision de l'action, la recherche d'économie de la charge cognitive, affective et énergétique de l'enseignante ou de l'enseignant, etc.

Pour minimiser les processus intellectuels de jugement et de prise de décision et dans un esprit de recherche d'économie dans l'action, les enseignantes ou enseignants expérimentés travaillent, selon Agre, à établir des routines, c'est-à-dire des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation.

### Enseigner est un acte réflexif

C'est dans la foulée de l'idée de *praticien réflexif*, amplement développée par Schön, que nous ajoutons qu'enseigner est aussi un acte *réflexif*. L'idée de l'enseignement comme acte réflexif se situe en prolongation de l'idée de l'enseignement comme acte rationnel mais cette représentation va un peu plus loin. L'acte réflexif signifie, en fait, que l'enseignante ou l'enseignant, en plus de prendre des décisions dans l'action, apprend de cette action, qu'il utilise son expérience pour en tirer un nouveau savoir. Il s'agit donc du processus de développement de l'expertise à partir d'une réflexion sur l'action. « Ce dernier [l'enseignant] est capable non seulement d'élaborer des règles et des procédures pour guider son action, mais il est également capable de les modifier et de les adapter selon les contingences de la situation et, ultimement, d'en fournir les raisons »<sup>16</sup>.

Ce caractère réflexif de la pratique est un autre des traits que Schön a associés aux professions, comme celui de la contingence que nous avons examiné plus haut. Schön explore en profondeur la notion de « praticien réflexif », cette professionnelle ou ce professionnel qui se construit un nouveau savoir par la réflexion dans l'action et sur l'action. Il explique comment cette praticienne ou ce praticien en vient à dépasser le niveau du « savoir tacite » ou ce qu'il appelle le « savoir caché dans l'agir professionnel ». Le savoir tacite, c'est le savoir qui est implicite dans les actions d'un

---

<sup>15</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 23.

<sup>16</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 250.

individu, un savoir que bien souvent on ne peut pas nommer. Ce savoir possède les propriétés suivantes : il peut donner lieu à des gestes qu'on pose spontanément sans y réfléchir ; on ignore souvent si on a appris à agir ainsi ; on réalise seulement qu'on agit de telle façon. Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé aux gestes qu'on pose. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Le savoir tacite est en fait un savoir qu'on utilise en cours d'action sans être conscient qu'on utilise ce savoir.

La praticienne ou le praticien réflexif est celui qui dépasse le niveau du savoir tacite et qui, par une réflexion dans et sur l'action, en vient à

la recherche d'une théorie au lieu de s'orienter vers la recherche du succès. Les résultats positifs et négatifs en viennent à être vus non comme des signes de succès ou d'échecs en cours d'action mais plutôt comme une information pertinente en matière de théorie<sup>17</sup>.

Quand une praticienne ou un praticien réfléchit sur son action, il devient une chercheuse ou un chercheur dans un contexte de pratique et il augmente ainsi sa virtuosité dans son domaine de pratique. Sa réflexion peut porter sur les stratégies, les contextes, son rôle, etc. En fait, la pratique réflexive prend en quelque sorte la forme d'une « conversation avec la situation », de manière à mettre en évidence de nouvelles informations qui seront ensuite intégrées au système de savoir de la praticienne ou du praticien.

Durand précise cette notion de pratique réflexive en mentionnant qu'il y a, dans l'enseignement, une subtile dialectique du nouveau et du connu. Cet auteur nous apporte un éclairage nouveau sur la dimension réflexive de la profession enseignante en y appliquant les principes de l'ergonomie du travail. L'ergonomie du travail est une approche qui s'inspire de l'approche ethnographique. Elle se fait à partir d'analyses sur le terrain plutôt que de conduire des expériences en laboratoire. L'ergonomie de l'activité humaine vise avant tout l'accroissement de la compétence des « opérateurs » dans le métier ou la profession étudiée. Scruter l'enseignement à partir d'un cadre ergonomique, c'est porter son regard sur les conditions de travail concrètes de l'enseignante ou de l'enseignant et scruter le mode de réflexion puis l'action de cet « opérateur », c'est-à-dire de l'enseignante ou de l'enseignant.

---

<sup>17</sup> D. Schön, *Le praticien réflexif*, 1994, p. 86.

Les études sur l'ergonomie humaine, comme le fait remarquer Durand, se fondent sur deux concepts centraux : la tâche et l'activité. La *tâche* est « définie par un but et des conditions particulières pour atteindre ce but »<sup>18</sup>. *L'activité* « désigne ce que fait " l'opérateur " pour réaliser la tâche »<sup>19</sup>. L'activité se compose de deux facettes : l'une, observable, comprenant la composante motrice et verbale et l'autre, non observable, faisant appel aux processus cognitifs des opératrices ou opérateurs. En enseignement, par exemple, la *tâche* se trouve définie notamment dans les programmes d'études et les précisions concernant les cours tandis que *l'activité* se réalise principalement dans la prestation des cours.

L'approche ergonomique de la profession enseignante postule que la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant ne peut être adéquatement réalisée sans la médiation de « l'opérateur » et que cette médiation s'incarne dans son activité. En d'autres termes, le travail prescrit ne dit jamais tout du travail requis pour mener à bien une tâche car l'« opérateur » est un élément actif et non passif du processus de travail. En effet, les tâches se présentant avec beaucoup de variabilité et de singularité, l'expertise particulière de l'« opérateur » est nécessairement mise à contribution, d'où la nécessité que le praticien développe cette expertise, ce qui nous ramène à la construction du savoir dans l'action. Cette représentation se situe dans la ligne de pensée qu'enseigner est un acte réflexif. C'est ce processus réflexif que l'ergonome tente de recueillir, d'analyser, de synthétiser et de formaliser afin d'améliorer le travail.

### Enseigner est un acte professionnel

Enfin, comme nous l'avons signalé au tout début de ce rapport, nous sommes d'avis qu'enseigner est un acte *professionnel* compte tenu de son caractère complexe, contingent, rationnel, réflexif et parce qu'il comporte, notamment, des responsabilités sociales et des exigences éthiques.

Ce caractère professionnel n'est toutefois pas une évidence aux yeux de tous : le statut de l'enseignement est en effet objet de discussion, comme nous le ferons apparaître dans la section suivante.

Signalons dès maintenant que, même pour qui admet le caractère professionnel de l'enseignement, il faut reconnaître que les enseignantes et les enseignants ne disposent

---

<sup>18</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 40.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 40.

pas d'une autonomie quasi totale comme cela peut être le cas pour d'autres catégories de professionnelles et de professionnels. En effet, on peut dire, à la suite de Durand, que l'enseignement consiste en un « subtil équilibre entre contrainte et autonomie »<sup>20</sup>. Tardif et Lessard reprennent cette idée en caractérisant les enseignantes ou enseignants d'« exécutants autonomes » au cœur d'une organisation de plus en plus « orientante ».

Pour qui s'interrogerait sur le rapport existant entre toutes ces caractéristiques de l'enseignement et la consultation pédagogique, nous y reviendrons mais signalons simplement pour le moment que, compte tenu de ces caractéristiques de l'enseignement, on peut comprendre que les enseignantes et enseignants eux-mêmes puissent ne pas être au clair avec leur identité professionnelle et qu'ils puissent ressentir, à un moment ou à un autre, le besoin de consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique pour les soutenir dans leur recherche d'identité professionnelle et dans la pratique qui en découle.

## **2.2 En quoi l'enseignement est une profession et l'enseignant, un professionnel**

Pour pouvoir, par la suite, préciser ce que nous entendons par développement professionnel des enseignantes et des enseignants, voyons d'abord en quoi l'enseignement est une profession et l'enseignante ou l'enseignant, un professionnel.

Ce n'est que récemment que la recherche et le discours social et pédagogique ont amené à l'avant-plan la réflexion sur la professionnalisation de l'enseignement. Comme le suggèrent Gauthier et ses collaborateurs, profitons de ce contexte de remise en question.

Puisque nous sommes actuellement au cœur d'une période historique de la professionnalisation de l'enseignement, il apparaît pertinent de nous interroger plus à fond sur un ensemble de questions qui lient les savoirs et la professionnalisation d'une occupation pour mieux en cerner les enjeux théoriques et politiques<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 62.

<sup>21</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 47.

## Discussion sur le statut de l'enseignement

Une question se pose : l'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, un art ? Gohier souligne qu'on observe une forte tendance ces dix dernières années, en Europe et en Amérique du Nord, à répondre que l'enseignement est un acte professionnel. Lauzon et Pratte nous informent que trois groupes d'acteurs importants répondent ainsi.

Des décideurs politiques qui constatent l'échec des réformes qui n'avaient pas pris en compte les enseignants et préconisent une redéfinition des responsabilités des enseignants. Des associations professionnelles d'enseignants qui adoptent la professionnalisation de l'enseignement comme une option leur permettant de revendiquer leur autonomie et de faire valoir sur la place publique la complexité de leur tâche et la spécificité de leurs compétences. Des formateurs d'enseignants qui voient dans la professionnalisation de l'enseignement l'occasion de mettre en évidence le développement d'un savoir systématique sur l'enseignement et de réorienter les programmes de formation pour assurer une meilleure intégration des savoirs théoriques et pratiques<sup>22</sup>.

La professionnalisation, telle qu'envisagée par Anadon, suppose la formation continue et elle demande aux enseignantes et aux enseignants de pratiquer un pluralisme de méthodes, d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences, de développer une identité professionnelle forte, de remplacer l'application stricte de méthodologies, de recettes et de « trucs » par la construction de démarches didactiques fondées sur un cadre de référence explicite et orientées par les objectifs d'enseignement.

Bien que dans les conventions collectives l'enseignante ou l'enseignant ne porte pas le titre de professionnel, sa fonction présente tout de même les caractéristiques nécessaires à une telle reconnaissance. Tel que mentionné précédemment au sujet des conseillères et des conseillers pédagogiques, l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant, comme celle de tout professionnel, nécessite la capacité

d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture, de faire de façon rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif,

---

<sup>22</sup> M. Lauzon et M. Pratte, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Juin 1990, p. 1.



d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience, d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats, enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière<sup>23</sup>.

Bref, l'enseignante ou l'enseignant professionnel est celui qui met en œuvre de façon pertinente et efficace les compétences caractéristiques de sa profession et qui travaille au développement de ces compétences. Comme nous le verrons plus loin, se développer professionnellement permet d'augmenter la pertinence et l'efficacité de ses actions.

### Difficultés liées à l'établissement d'une base de connaissances

Trois approches de l'étude contemporaine des professions sont actuellement prédominantes. Les tenants de *l'approche du processus* identifient les étapes à franchir pour qu'une occupation devienne une profession, les tenants de *l'approche structuro-fonctionnelle* identifient les caractéristiques qui distinguent les professions des occupations non professionnalisées tandis que les tenants de *l'approche du pouvoir* définissent la profession, comme le soulignent Ritzer et Walczak, comme « la capacité d'une occupation (par ses leaders) d'obtenir et de conserver un ensemble de droits et de privilèges (et d'obligations) provenant de groupes sociétaux qui, autrement, ne les auraient pas accordés »<sup>24</sup>.

Malgré leurs différences, les trois approches ont en commun de donner de l'importance au savoir spécifique à la profession. Dans le même ordre d'idées, le groupe Holmes constate que « les professions établies ont su développer à travers le temps un corps de connaissances spécialisées, bien balisées, scientifiques et standardisées transmises par l'éducation professionnelle et la pratique clinique »<sup>25</sup>.

Ainsi, il apparaît clairement que la professionnalisation d'une fonction s'assortit de l'établissement d'une base de connaissances dédiée à cette fonction. Qu'en est-il de l'enseignement ? Existe-t-il une base de connaissances reconnue dans ce domaine ? On ne peut manifestement pas répondre par l'affirmative.

<sup>23</sup> L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*, 1996, p. 14.

<sup>24</sup> G. Ritzer et D. Walczak, *Working : Conflict and Change*, 1986, p. 79.

<sup>25</sup> Holmes Group, cité dans : C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 51.

Il semble, en effet, que de nombreux problèmes soient reliés à l'établissement d'une base de connaissances en enseignement. Gauthier et ses collaborateurs, à partir d'une synthèse de nombreuses recherches à ce sujet, classent et définissent ces difficultés selon cinq grands types : épistémologiques, méthodologiques, politiques, pratiques et éthiques.

La *réflexion épistémologique* pose notamment les questions suivantes au sujet d'une base de connaissances en enseignement : s'agit-il d'une structure stable ou mouvante ? s'agit-il d'une base générale ou spécifique ? s'agit-il d'une approche unique ou d'approches complémentaires ? s'agit-il d'une science de l'enseignement ou d'une base spécifique à l'art d'enseigner ? Schön mentionne que le développement d'une base de connaissances scientifiques dépend des buts poursuivis par la profession dont il est question. Ces buts se doivent d'être clairs et stables pour donner lieu à une base de connaissances dans le domaine. Il précise que « les professions “ de moindre prestige ” [comme l'enseignement] sont affublées de buts changeants et ambigus et elles agissent dans un contexte de pratique institutionnelle instable ; dès lors, elles sont incapables de développer une base de savoir professionnel scientifique systématique »<sup>26</sup>.

Les *problèmes méthodologiques* liés à l'établissement d'une base de connaissances sont nombreux. Gauthier et ses collaborateurs en énumèrent quelques-uns : le manque de consensus sur les termes utilisés pour exprimer une signification quelconque, la variété des instruments utilisés pour étudier le même phénomène et le manque de fidélité et de validité de ces instruments, des patrons de recherche différents pour étudier le même phénomène, les différences d'étendue et de qualité des techniques statistiques, etc. Les résultats issus des recherches n'ont pas de cohérence entre eux, ils sont variés et disparates. « On pourrait considérer les énoncés plutôt comme un amas de morceaux de casse-tête provenant d'une boîte contenant plusieurs casse-tête complètement mélangés »<sup>27</sup>.

Gauthier et ses collaborateurs ont aussi mis en évidence que de nombreux *problèmes politiques*, notamment la question de la professionnalisation de l'enseignement et celle de l'usage de la recherche par les politiciens et les décideurs, ont aussi une influence sur les diverses tentatives d'établir une base de connaissances en enseignement.

---

<sup>26</sup> D. Schön, *Le praticien réflexif*, 1994, p. 47.

<sup>27</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 76.

C'est notamment au chapitre de l'utilisation des résultats de recherche dans la formation et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants que se posent, selon Gauthier et ses collaborateurs, *les problèmes pratiques* liés à une base de connaissances en enseignement. En effet, la recherche ne peut pas déterminer les finalités à poursuivre et, comme on l'a dit plus tôt, les résultats de recherche n'ont pas une cohérence interne forte, ce qui ne leur permet pas de servir de base à un programme de formation ou de perfectionnement.

Les *dimensions éthiques* relatives à l'établissement d'une base de connaissances en enseignement peuvent être envisagées du point de vue des chercheurs et du point de vue des acteurs de l'enseignement. Les auteurs de la recherche doivent expliciter leur position théorique, identifier le contexte et les limites de leur recherche en plus de présenter leurs résultats de façon à ce qu'ils puissent être introduits dans la pratique enseignante. Pour sa part, l'enseignante ou l'enseignant ne peut plus baser son agir professionnel exclusivement sur une démarche d'essais et d'erreurs et ignorer les résultats de la recherche qui peuvent éclairer son action. À la suite de Brophy et Evertson, nous croyons que, bien que le maître ne puisse pas être tenu responsable des résultats de ses élèves, il a la responsabilité des moyens mis en œuvre en vue de leur apprentissage, et la recherche constitue une source d'information sur les moyens possibles.

Malgré les difficultés inhérentes à la recherche d'une base de connaissances en enseignement, plusieurs chercheuses et chercheurs ont tenté de définir les contours d'une telle base de connaissances ou d'en identifier les constituantes.

Ainsi, le groupe de travail de Performa, dont nous avons parlé précédemment, a consulté un grand nombre de recherches sur le sujet et il a constitué ce qu'il appelle un *répertoire de ressources* pour la profession enseignante. Ce répertoire de ressources, présenté en annexe, ne constitue pas une base de connaissances organisée mais il nomme les domaines de connaissances dans lesquels doit puiser la professionnelle ou le professionnel enseignant pour exercer sa profession. Ces domaines sont les suivants : domaine culturel ; domaine curriculaire (ce qui se rapporte au programme d'études) ; domaine disciplinaire (celui de la discipline enseignée) ; domaine psychopédagogique ; domaine didactique ; capacités et habiletés transversales ; dispositions, attitudes et valeurs.

À chacun de ces domaines correspond une liste de savoirs dont l'ampleur et la profondeur varient en fonction des domaines. Il importe de noter que, tel que

mentionné par les auteurs, ces listes ne sont ni exhaustives ni « prescriptives » et que ces savoirs peuvent être acquis de multiples façons : formation initiale, perfectionnement, expérience, recherche. Ces domaines identifiés par le groupe de travail de Performa se situent dans la lignée des catégories de savoirs de Shulman, catégories souvent citées dans la littérature sur le sujet : connaissance de la matière, connaissances pédagogiques générales, connaissance du programme, connaissance pédagogique de la matière, connaissance de l'apprenant et de ses caractéristiques, connaissance des contextes, connaissance des finalités, des buts, des valeurs, des fondements philosophiques et historiques.

Dans la foulée de Tardif et de ses collaborateurs (1991), nous sommes d'avis que trois autres domaines de connaissances peuvent s'ajouter à ceux mentionnés précédemment. Il s'agit des savoirs de la tradition pédagogique (la coutume), des savoirs d'expérience (la jurisprudence privée) et des savoirs d'action pédagogique (la jurisprudence validée), ces derniers visant à rendre publics les savoirs d'expérience privés.

Gauthier et ses collaborateurs, en se basant sur les résultats des recherches de type processus-produit, cognitivistes ou interactionnistes-subjectivistes, nous présentent les résultats d'une recherche sur une tentative d'établissement d'une base de connaissances en enseignement. Ils présentent les résultats en relation avec deux fonctions pédagogiques, soit la *gestion de la matière* et la *gestion de la classe*. La gestion de la matière englobe tout ce qui concerne la planification, l'enseignement et l'évaluation concernant une leçon ou une partie d'une leçon. « La gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de procédures utilisées pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage »<sup>28</sup>.

### Ce qui fait la compétence d'un enseignant du collégial

Posséder un grand nombre de connaissances puisées dans un répertoire, aussi vaste soit-il, ne fait pas de la praticienne ou du praticien une personne compétente dans son domaine. En effet, la compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action. Ainsi, à la suite du groupe de travail de Performa, nous définissons le concept de *compétence* comme suit : « la compétence est une capacité stable d'action immédiate et efficace dans un domaine d'activité, fondée

---

<sup>28</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 176.

sur un ensemble intégré et pertinent de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs »<sup>29</sup>. Ou, comme le dit Le Boterf, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du “ savoir mobiliser ” »<sup>30</sup>.

Le profil de compétences des enseignantes et des enseignants du collégial qui a été retenu comme élément du cadre de référence pour la présente recherche est celui produit par le groupe de travail de Performa, groupe dont nous avons parlé précédemment. Ce profil présente les compétences des enseignantes et des enseignants du collégial en quatre champs d'action : la pratique professionnelle, la communauté éducative, le programme et le cours.

Un des intérêts de ce profil de compétences est d'aborder les compétences de l'enseignement dans des champs qui dépassent le cadre de la classe auquel se limitent trop souvent les études et les cadres de référence sur la profession enseignante. En effet, la plupart des études, notamment les études de type processus-produit,

ont adopté la leçon [ce qu'au Québec nous appelons souvent le *cours* ou la *période de cours*] comme unité exclusive, ce qui revenait à considérer : a) que les enseignants organisent leur travail par rapport à elles, b) qu'en dehors de cet espace-temps, ce qu'ils font ne relève pas de leur tâche professionnelle et c) que leur compétence professionnelle se laisse décrire en termes de leçon<sup>31</sup>.

Notre position se situe dans la lignée des chercheuses et chercheurs s'inscrivant dans le courant nommé *teacher's thinking* porté par des auteurs comme Calderhead et Tochon (1989) qui considèrent que les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant dépassent le cadre habituel de la classe et qu'elles se rapportent à l'ensemble de l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les paragraphes suivants présentent les quatre compétences du profil, telles que définies par le groupe de travail de Performa, profil que nous avons retenu dans cette recherche comme base de compétences à développer chez les enseignantes et les enseignants.

---

<sup>29</sup> J. Laliberté et S. Dorais, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais, *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998, p. 41.

<sup>30</sup> G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, 1995, p. 16.

<sup>31</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 41.

### **Le champ d'action de la pratique professionnelle**

La compétence qui s'exprime dans le champ d'action de la pratique professionnelle est la suivante : *construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale*. Cette compétence présente trois composantes liées aux caractéristiques professionnelles de l'activité d'enseignement :

- s'engager activement envers les élèves, le département, le programme, l'établissement, la profession et la collectivité ;
- prendre en charge son propre développement professionnel en se dotant continûment d'un répertoire de ressources, en actualisant son expertise, en poursuivant une réflexion et une recherche permanentes sur ses pratiques, en réinvestissant ses savoirs d'expérience ;
- assumer la responsabilité de son action en se situant face aux valeurs éducatives et aux règles du système où l'on œuvre, en adoptant une position éthique et en rendant compte de ses décisions et de ses actions et de leurs effets.

### **Le champ d'action de la communauté éducative**

C'est dans ce champ d'action que s'actualise la deuxième compétence du profil : *participer à la vie de sa communauté éducative*. Cette compétence comporte deux composantes :

- collaborer selon son expertise, son champ de responsabilité propre, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de la mission éducative et des politiques de l'établissement de même que des politiques, orientations et activités de son département ;
- participer à la vie intellectuelle, culturelle, scientifique de l'établissement, du réseau collégial et du monde de l'éducation.

### **Le champ d'action du programme d'études**

La compétence mise en œuvre dans le champ d'action du programme est formulée dans une perspective d'approche-programme : *participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre*. Les deux composantes de cette compétence s'expriment en ces termes :

- collaborer selon son expertise et son champ de responsabilité propre à l'analyse de la situation éducative, à la conception, à la mise en œuvre et à l'amélioration continue du ou des programmes où l'on intervient ;

- accorder ses décisions et ses actions individuelles aux décisions et actions collectives et concertées de l'ensemble des acteurs du programme.

### **Le champ d'action du cours**

La compétence liée à ce champ d'action : *enseigner dans une perspective de formation fondamentale* est celle dont la littérature fait le plus souvent mention. Cette compétence comporte les quatre composantes suivantes :

- analyser la situation éducative (ex : situer le rôle et la place du cours dans le programme) ;
- concevoir l'intervention pédagogique (ex : sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation) ;
- réaliser l'intervention pédagogique (ex : présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les élèves) ;
- réguler son action (ex : analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des élèves et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures).

## **2.3 Le développement professionnel**

Avec cette section, nous entrons véritablement dans le cœur de la préoccupation qui a suscité notre recherche : comment soutenir le développement professionnel du personnel enseignant ?

Le développement professionnel, c'est essentiellement le développement de la compétence d'une personne qui exerce une profession. Si nous parlons de « développement professionnel du personnel enseignant », c'est parce que nous pensons, comme nous l'avons établi précédemment dans ce chapitre, que les conditions sont réunies pour adopter dès à présent la conception suivante, du moins dans le cadre des interventions de consultation pédagogique : considérer l'enseignement comme une profession, et les enseignantes et enseignants comme des professionnels.

### **Fondements de notre conception du développement professionnel**

Être un professionnel, cela exige la mise en oeuvre de nombreuses capacités. Dans notre propos sur le développement professionnel nous revenons plus particulièrement sur trois d'entre elles, que nous formulons ici en nous inspirant notamment de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud :

- 1) la capacité d'utiliser différentes grilles de lecture pour analyser des situations singulières et complexes ;
- 2) la capacité de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats ; la capacité, aussi, de structurer ces moyens et de les adapter à la spécificité de la situation, de manière à maximiser l'efficacité de l'action ;
- 3) la capacité d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats et, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long sa carrière, de poursuivre de façon continue son développement professionnel.

Une personne ayant ces capacités possède manifestement une compétence professionnelle.

Tout cela descend en droite ligne de tout ce que nous avons fait valoir, précédemment, concernant « la compétence ». Rappelons simplement, pour mémoire, les propos suivants de Le Boterf et d'un groupe de travail de Performa. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du “ savoir mobiliser ” »<sup>32</sup>. « La compétence est une capacité stable d'action immédiate et efficace dans un domaine d'activité, fondée sur un ensemble intégré et pertinent de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs »<sup>33</sup>.

Rappelons quelques considérations sur ces capacités d'une personne compétente dans sa profession avant d'exposer ce que nous entendons par « développement professionnel ».

En évoquant la singularité des situations et les décisions que cela impose (choisir, structurer, adapter), les deux premières capacités énoncées ci-dessus nous ramènent à deux caractéristiques de l'acte d'enseigner que nous avons présentées précédemment dans ce chapitre. En effet, enseigner est un acte contingent, donc, comme le résume si bien Schön, enseigner est un acte marqué par la singularité et la versatilité, ce qui rend impossible la simple application de formules, d'approches ou de techniques. Ceci a pour effet de conduire l'enseignante ou l'enseignant à être constamment en position de résolution d'un dilemme entre rigueur et pertinence. Également, enseigner est un acte rationnel du fait que, dans cette activité, l'enseignante ou l'enseignant, tant au niveau

---

<sup>32</sup> G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, 1995, pp. 16-17.

<sup>33</sup> J. Laliberté et S. Dorais, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais, *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998, p. 68.



de la planification que de la prestation de cours, est sans cesse en situation de juger et de prendre des décisions.

La deuxième capacité faisant référence à l'efficacité de l'action, précisons dans quel sens nous entendrons « efficacité de l'enseignement ». Pour situer notre position, considérons deux conceptions mises en évidence par Shulman. La première est une conception « normative » où l'efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant est définie par la correspondance à un idéal qui tient lieu de norme. La seconde est une conception « pragmatique » ou « corrélationnelle » de l'efficacité. Cette conception implique que l'efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant est évaluée à partir du degré d'atteinte des résultats jugés désirables. Gauthier et ses collaborateurs nous rappellent que chacune de ces deux options pose de nombreux problèmes éthiques et qu'il faut être prudent lorsqu'on tente d'évaluer l'efficacité dans le domaine de l'enseignement.

Quant à nous, en cohérence avec ce que nous avons exposé jusqu'ici, nous sommes d'avis que l'efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant relève plutôt de la mise en œuvre adéquate des compétences constitutives de la profession que d'une quelconque conception normative. Pour ce qui est de l'efficacité considérée du point de vue de l'atteinte des résultats visés, c'est bien sûr là une préoccupation valable, mais on ne doit pas perdre de vue que cette atteinte est fonction non seulement de la contribution de l'enseignement mais également, et de façon non négligeable, de l'engagement de l'élève dans ses démarches d'apprentissage. En évaluant l'efficacité de l'enseignement à partir de la mise en action des compétences de l'enseignante ou de l'enseignant, nous nous concentrons donc sur « l'effet enseignant », pour le distinguer de « l'effet élève », si l'on peut dire. Il va sans dire que si l'enseignement est plus « efficace », au sens où nous l'entendons, cela contribuera à augmenter la probabilité d'atteindre, pour un plus grand nombre d'élèves, les résultats de formation visés.

Pour terminer sur cette question de l'efficacité, signalons que, pour qui voit les choses comme nous, le développement professionnel, en consolidant et augmentant la compétence, contribue nécessairement à l'augmentation de l'efficacité de l'enseignement. Ou, comme nous le disions en conclusion de la discussion sur le statut de l'enseignement : un professionnel en développement est celui qui travaille à acquérir une plus grande efficacité dans son action.

La troisième capacité typique d'un professionnel est très particulière puisqu'elle n'est pas seulement constitutive de la compétence professionnelle, mais qu'en plus, de par sa mise en action, elle contribue au développement de cette même compétence, elle

contribue à la consolidation et au développement des autres éléments de la compétence. Autrement dit : un praticien réflexif est non seulement un praticien professionnel mais également un praticien en développement professionnel. Cette articulation à la dialectique singulière, on la perçoit aussi dans le profil de compétences en enseignement élaboré par le groupe de travail de Performa. En effet, dans le premier des quatre champs d'action de la pratique professionnelle qui structurent le profil, on trouve la composante suivante « prendre en charge son propre développement professionnel » : qui prend en charge son propre développement professionnel, ne fait pas seulement preuve de compétence, il développe nécessairement celle-ci.

### Ce qui caractérise le développement professionnel

Puisque les trois capacités rappelées ci-dessus sont cruciales dans l'intervention professionnelle, le développement professionnel devrait, en conséquence, comporter les facettes suivantes (et cela est vrai autant pour le développement professionnel des conseillères et des conseillers que pour celui des enseignantes et des enseignants).

Un individu en développement professionnel doit :

- A) développer, articuler et consolider sa base de connaissances, son répertoire de ressources (*cf.* capacités 1 et 2) ;
- B) développer sa capacité à analyser « sur le fait » les situations rencontrées, avec toute leur versatilité et leur singularité, capacité qui s'appuie notamment sur des grilles de lecture incluses dans le répertoire de ressources (*cf.* capacité 1) ;
- C) développer son « art de la pratique », sa capacité à prendre des décisions pertinentes aux niveaux du choix, de l'articulation et de l'adaptation des moyens, pour tenir compte de la singularité des situations rencontrées et maximiser l'efficacité de l'action (*cf.* capacité 2) ;
- D) développer sa réflexivité c'est-à-dire sa capacité à réfléchir de façon critique sur ses actions et leurs résultats, et à tirer de cette réflexion de nouveaux savoir – savoirs qui contribueront à consolider et développer toutes les facettes de la compétence, à améliorer toutes les dimensions de la pratique professionnelle (*cf.* capacité 3).

La dernière des facettes du développement professionnel reprend le postulat sur lequel nous avons choisi d'appuyer notre recherche : celui de l'importance de la pratique réflexive dans le développement professionnel, toutes professions confondues. Ainsi, le « savoir enseigner », comme tout « savoir exercer une profession », passe par la

compréhension que la praticienne ou le praticien a de son agir et c'est en partant de cette compréhension qu'il peut transformer son agir.

Signalons que cette façon de présenter le développement professionnel en quatre volets est cohérente avec le point de vue du groupe de travail de Performa qui a élaboré un profil de compétences en enseignement. En effet, selon ce groupe de travail, l'une des composantes même du profil de compétences, consiste à prendre en charge son propre développement professionnel en se dotant continûment d'un répertoire de ressources (*cf.* A), en actualisant son expertise (*cf.* B et C), en poursuivant une réflexion et une recherche permanentes sur ses pratiques et en réinvestissant ses savoirs d'expérience (*cf.* D).

### Précisions sur divers volets du développement professionnel

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, l'enseignante ou l'enseignant est le maître des moyens utilisés pour atteindre les objectifs d'enseignement mais il ne dispose pas d'une base de connaissances stable et explicitement reconnue dans laquelle puiser pour trouver les moyens les plus adéquats pour atteindre les objectifs visés. Dans sa démarche de développement professionnel, il doit donc notamment travailler, en tirant parti de tout ce qui est disponible (résultats de recherches, expériences personnelles, expériences de collègues, réflexions publiques dans des revues et colloques, activités de perfectionnement et consultation d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique) à SE constituer une telle base, à valider ses éléments, à les relier les uns aux autres, pour se donner un cadre de référence solide et explicite, comprenant notamment des grilles de lecture et un riche répertoire de ressources pertinentes.

Compte tenu du caractère contingent des situations d'enseignement, comme le mentionne Schön, « l'art de la pratique » n'est pas constant et peut donc difficilement être enseigné. L'enseignante ou l'enseignant, comme tout professionnel aux prises avec cette contingence des situations rencontrées, doit donc, au-delà de ce qu'il peut apprendre des autres (chercheurs, professeurs, collègues), et qui n'est pas sans intérêt, développer par lui-même, à partir de ses propres expériences, un art de la pratique qui lui soit propre. Son « art de la pratique » reposera grandement sur sa capacité à prendre des décisions pertinentes aux niveaux du choix, de l'articulation et de l'adaptation des moyens, pour tenir compte de la singularité des situations rencontrées et maximiser l'efficacité de l'action. Rappelons qu'une des difficultés de la prise de décision en

enseignement tient au fait que bien souvent les décisions doivent se prendre sur le champ, dans le feu de l'action.

Notons également que, du fait même de la contingence des situations, le taux de reproductibilité des expériences d'enseignement est faible et qu'en conséquence les savoirs d'expérience se construisent lentement et difficilement. Le travail pour ce faire sera d'autant plus rapide et aisé que sera grande la capacité de réflexivité de la praticienne ou du praticien. Comme nous l'avons souligné plus d'une fois, pour se développer professionnellement, l'enseignante ou l'enseignant doit, en effet, s'investir dans un travail d'explicitation de ses savoirs d'expérience et dans une démarche d'élaboration de ses propres modèles d'intervention. Il doit en venir à dépasser le niveau du « savoir tacite », ce « savoir caché dans l'agir professionnel ». Nous reviendrons plus loin, dans les modalités de la consultation pédagogique, sur des moyens d'aider l'enseignante ou l'enseignant à avoir accès à ses savoirs implicites.

Rappelons qu'une transformation de ses propres pratiques à l'aide de la réflexivité, c'est un processus plus profond et plus exigeant que l'appropriation de connaissances ou de modèles élaborés par des théoriciennes ou des théoriciens. Le processus est exigeant, mais il est également valorisant et efficace. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, quand une praticienne ou un praticien réfléchit sur son action, il devient une chercheuse ou un chercheur dans un contexte de pratique et il augmente ainsi sa virtuosité dans son domaine de pratique.

On aura compris de tout ce qui précède que la personne au centre du processus de développement professionnel est justement la personne en développement : l'enseignante ou l'enseignant est donc l'agent principal de transformation de sa propre pratique.

Comme nous l'avons fait remarquer, bien que cette démarche de réflexion sur sa pratique puisse se faire de façon autonome, il arrive aussi que ce processus autonome soit altéré et que l'enseignante ou l'enseignant ait besoin d'aide ou de soutien pour avancer dans sa démarche. C'est ici que la consultation pédagogique devient une avenue de développement professionnel, comme nous allons l'examiner dans la section suivante.

### **3. L'intervention de consultation pédagogique**

Il convient maintenant de préciser comment les conseillères et les conseillers pédagogiques peuvent intervenir pour soutenir le développement professionnel des enseignantes et des

enseignants. Quelles sont les approches, méthodes ou techniques susceptibles de favoriser la réflexivité chez l'enseignante ou l'enseignant qui consulte et susceptibles d'aider celui-ci à résoudre le problème particulier pour lequel il vient consulter ?

La réflexivité, comme nous l'avons fait apparaître dans la section précédente, est un moyen privilégié de résoudre le problème particulier tout en favorisant le développement professionnel. Nous commençons donc cette section sur l'intervention de consultation pédagogique par des considérations sur cette intention générale : développer la réflexivité des enseignantes et des enseignants. Par la suite, nous nous attardons à la nature de l'intervention (des interactions de soutien et de transformation, une relation d'aide ponctuelle, un accompagnement pour une personne en changement), à ses moyens (la praxéologie et l'entretien d'explicitation), ses étapes, ses qualités ainsi qu'aux facteurs qui peuvent influencer cette intervention.

### **3.1 L'intention générale de l'intervention : développer la réflexivité**

Compte tenu du caractère complexe, imprécis et mouvant de la profession enseignante, il est facile de comprendre que les intervenantes et les intervenants qui soutiennent le développement professionnel du personnel enseignant manquent de repères clairs. Il n'y a pas de base de connaissances en enseignement qui soit explicitement définie et il n'y a aucun profil de compétences pour les enseignantes et les enseignants du collégial qui ne recueille l'assentiment général à travers le réseau collégial.

Dans ce contexte, le soutien pédagogique au développement professionnel apparaît comme une pratique d'accompagnement plutôt que de recherche de standardisation. Le développement de la réflexivité des enseignantes et des enseignants apparaît alors aux conseillères et conseillers comme un élément crucial. En effet, bien qu'ils trouvent important de former aussi à certains éléments reproductibles, les conseillères et les conseillers pédagogiques sont conscients, comme le font remarquer Delvaux et ses collaborateurs, que « sans un travail d'appropriation personnelle de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, ces éléments reproductibles risquent de déboucher sur un enseignant “ fonctionnaire ” ou “ applicationniste ” »<sup>34</sup>, ce qui ne serait nullement approprié pour une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement.

Encourager les enseignantes et les enseignants à la réflexivité constitue donc la principale visée des interventions de consultation. En effet, comme le rappelle Dunkin,

---

<sup>34</sup> B. Delvaux et al. *Transformation du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants – Rapport intermédiaire*, 1994, p. 51.

tant que les maîtres ne développeront pas la capacité de conceptualiser et d'analyser systématiquement ce qu'est l'enseignement, ils seront incapables de contrôler leur propre fonctionnement et resteront à la merci des intérêts commerciaux et prêts à adopter la dernière innovation dont l'efficacité n'a probablement jamais été démontrée ; leur capacité de formuler, de vérifier, de tirer des conclusions de l'application de nouvelles procédures d'enseignement et d'apprentissage sera extrêmement limitée<sup>35</sup>.

Comme le soulignent Delvaux et ses collaborateurs, il est important de placer les enseignantes et les enseignants dans une relation dynamique entre théorie et pratique. En effet, ils doivent être capables, pour se développer professionnellement, de « se référer à des théories susceptibles de les aider dans leurs pratiques et à se les approprier en articulation dialectique avec leur propre vécu, leurs propres situations »<sup>36</sup>. Ainsi, les conseillères et les conseillers pédagogiques tentent, par le soutien donné aux enseignantes et aux enseignants, de les amener à développer une identité de « praticien-chercheur » capable de s'approprier des théories mais aussi d'adapter celles-ci à leur propre expérience. Encore selon Delvaux et ses collaborateurs, « tant la figure du praticien pur que celle du théoricien pur semblent rejetées, au profit des figures mixtes capables d'allier l'ancrage dans la pratique et la référence réflexive aux théories »<sup>37</sup>.

Cette capacité de réflexivité, les enseignantes et les enseignants ne la possèdent pas nécessairement à un haut niveau : les conseillères et les conseillers pédagogiques le savent et ils ont conscience de devoir contribuer à la développer. Comme les formatrices et les formateurs rencontrés par Delvaux et ses collaborateurs, les conseillères et les conseillers pédagogiques sont généralement convaincus qu'une enseignante ou un enseignant, même celui qui serait « *a priori* non réflexif » est « capable de le devenir si on met en place une série de dispositifs qui favorisent cette nécessité de recul sur sa pratique »<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> M. J. Dunkin. *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*, 1981, p. 39.

<sup>36</sup> B. Delvaux et al. *Transformation du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants – Rapport intermédiaire*, 1994, p. 13.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 51.

### **3.2 Les modes d'intervention : interactions de soutien et interactions de transformation**

Signalons d'abord que l'intervention de consultation, comme le travail enseignant d'ailleurs, est un travail interactif. Cherradi définit trois catégories de travail interactif : *les interactions d'attribution* qui ont pour fonction de « conférer aux usagers une définition ou des étiquettes sociales »<sup>39</sup>, *les interactions de soutien* « qui visent à prévenir, stopper ou retarder la détérioration du bien-être d'une personne ou son statut social »<sup>40</sup> et *les interactions de transformation* qui ont pour but de « changer l'état biophysique, psychologique et même d'agir sur les attributs sociaux d'un client ou d'un usager et ceci en vue d'améliorer son bien-être et son fonctionnement social. »<sup>41</sup>.

Ce sont les deux derniers types d'interactions (soutien et transformation) qui caractérisent l'intervention des conseillères et des conseillers pédagogiques auprès des enseignantes et enseignants qui les consultent.

### **3.3 Le type d'intervention : une relation d'aide ponctuelle pour accompagner une personne en changement**

L'accompagnement pédagogique en vue de développer la réflexivité des enseignantes et des enseignants en situation de consultation est une forme d'intervention que l'on peut qualifier de relation d'aide.

Biggs, dans son *Dictionnaire of counseling*, présente la *relation d'aide* comme un terme générique qui désigne le cadre général d'une intervention auprès d'une personne alors que le terme *counseling* désigne une modalité particulière d'intervention, une façon de faire une relation d'aide.

St-Arnaud (1998) présente une forme particulière de relation d'aide qu'il nomme *relation d'aide ponctuelle*. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un nouveau modèle de relation d'aide. Cette expression vient plutôt préciser un type d'intervention qui existe déjà mais dont la réalité n'était pas bien recouverte par les modèles ou concepts existants.

Inspirée des travaux de recherche du courant de la *psychothérapie brève*, la relation d'aide ponctuelle met l'accent, comme son appellation l'indique, sur l'aspect

---

<sup>39</sup> S. Cherradi, *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, 1990, p. 22.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 13.

« ponctuel » de l'intervention, sur ce qui ne concerne qu'un point, un élément de l'ensemble. St-Arnaud (1998) précise que, dans le cadre d'une intervention d'aide ponctuelle, on part d'un événement précis ou de circonstances particulières qui ont fait émerger un malaise ou un déséquilibre. Cela n'exclut cependant pas que le changement puisse toucher un ensemble plus vaste de dimensions de la situation de la personne qui consulte. Il s'agit, en fait, dans le cadre d'une intervention d'aide ponctuelle, de déterminer, avec la personne qui consulte, un point précis qui fera l'objet d'un « contrat d'intervention » pouvant être réalisé dans un nombre restreint de rencontres. On cherche donc, dans une relation d'aide ponctuelle, à définir la situation à changer, le résultat attendu et les règles du jeu, ce qui suppose souvent, pour la conseillère ou le conseiller, la nécessité de recadrer la demande initiale.

On peut être surpris que nous jugions intéressant de présenter un modèle d'intervention qui prévoit explicitement un déroulement comptant un nombre restreint de rencontres. Nous sommes d'avis qu'il faille tenir compte, comme le fait si bien remarquer St-Arnaud (1998), du fait que dans le cadre de la consultation pédagogique, tout comme dans le cadre d'un programme d'aide aux employés (PAE) ou dans le cadre d'un service public (CLSC, CSST), peu de ressources professionnelles sont disponibles et que les contraintes institutionnelles forcent les personnes qui interviennent à s'adapter à celles-ci et à limiter *a priori* le nombre de rencontres qu'elles peuvent offrir.

### Le concept de changement

Lorsqu'une démarche de consultation est entreprise par l'enseignante ou l'enseignant, c'est généralement qu'un certain déséquilibre est ressenti par cette personne et qu'un changement est envisagé. Le modèle de relation d'aide ponctuelle, décrit précédemment, endosse la position épistémologique de Cottone qui considère que le *changement* est la donnée de base d'une intervention puisque l'individu et sa situation sont constamment dans un état provisoire, qu'ils sont en processus de changement continu. Attardons-nous donc au concept de changement.

Selon Carton, trois critères peuvent influencer sur l'attitude d'un individu par rapport au changement : la nécessité, l'utilité et l'intérêt que présentent le changement pour la personne en cause. La nécessité se rapporte à des facteurs extérieurs à la personne. Il y a nécessité lorsque le changement est essentiel à la survie ou à la progression d'une personne dans la situation. Quant à l'utilité, elle correspond au besoin de la personne d'obtenir des résultats tangibles, de voir sa démarche porter fruits, ses efforts être couronnés de succès. Finalement, l'intérêt constitue le critère le plus décisif quant à



l'acceptation du changement à envisager, et aux efforts qu'il faut consentir durant la démarche qui y mène, puisqu'il concerne le gain personnel, ce dernier étant étroitement lié à la motivation des individus.

Roy et Fortier sont d'avis que les changements visés qui sont en cohérence avec les aspirations de l'individu auront une intégration rapide et durable, en autant que les effets indésirables soient moins importants que l'effet désiré. Par contre, les changements qui s'avèrent en contradiction avec les aspirations actuelles de l'individu, ceux qui sont imposés ou inattendus, ne seront intégrés qu'après un processus plus long. Ce processus est influencé par la distance « affective » qui *lie* l'individu à ce qui doit être changé et par la distance « aspirationnelle » qui le *sépare* du résultat envisagé. Plus la distance affective est courte et la distance aspirationnelle longue, plus le processus de changement est difficile et douloureux, plus le risque de blocage est élevé.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans les interventions de consultation pédagogique qui nous intéressent dans cette recherche, une enseignante ou un enseignant peut consulter soit de sa propre initiative, soit parce qu'on lui a recommandé de le faire ou encore parce qu'on l'y a obligé. Dans les cas de « consultation autonome », l'intérêt et l'utilité du changement seront vraisemblablement forts, et la nécessité extérieure faible, ce qui porte à croire que la personne cherchera un changement qui répond à ses aspirations personnelles. On peut donc s'attendre à ce que l'enseignante ou l'enseignant qui consulte de façon autonome soit disposé à s'engager dans un processus de changement et à ce que cette personne intègre assez facilement les changements apportés. En contrepartie, dans les deux autres circonstances de consultation, la situation est inversée, la nécessité extérieure étant grande alors que seront vraisemblablement plus faibles, l'intérêt et l'utilité ressentis ainsi que la cohérence des aspirations avec le changement envisagé. On peut donc présumer qu'une certaine résistance au changement pourra être constatée dans les cas de « consultation recommandée » et que, dans les cas de « consultation obligée », une telle résistance au changement sera sensiblement présente et pourra même constituer un facteur important de l'intervention. On ne sera alors pas surpris de constater, dans ces cas, des difficultés ou blocages dans l'une ou l'autre des phases du changement.

Avant de considérer comment la conseillère ou le conseiller peut accompagner l'enseignante ou l'enseignant durant ce processus, voyons comment différents auteurs conçoivent les phases du processus de changement. Sans que nous entrons dans le

détail de leurs modèles, on pourra tout de même constater que ceux-ci présentent bon nombre de recoupements.

Lewin, Artaud et Muchielli découpent, tous les trois, le processus de changement en quatre phases. Lewin les nomme ainsi : le choc, la remise en question, l'engagement et la maîtrise. Artaud parle d'aliénation, de dissonance, de réconciliation et d'identité. Pour sa part, Muchielli utilise les termes suivants : l'éveil, la désintégration, la reconstruction et l'intégration.

Reprenons les termes d'Artaud pour décrire ces phases. L'*aliénation*, c'est l'état qui préside au changement. C'est une phase où le déséquilibre s'installe chez l'individu, un peu à son insu. C'est une phase où l'individu s'est un peu abandonné lui-même, il se décentre pour ne pas mettre en péril son apparente sécurité. La *dissonance* est ensuite une phase marquée par l'émergence de symptômes annonciateurs que le système de l'individu est en déséquilibre. Il peut alors y avoir apparition de malaises, d'insécurité, de colère ou tout simplement d'une impression vague qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Dans la phase de *réconciliation*, l'individu commence à changer. Il doit prendre des risques et avancer en terrain inconnu. Il apprend à dialoguer avec ses forces intérieures et il s'engage dans une démarche pour rééquilibrer le système dans lequel il se situe. Il peut alors, en fonction de sa situation particulière, s'engager dans un processus de deuil par rapport à certaines dimensions de sa situation ou de son identité et, parallèlement, s'engager dans d'autres processus pour intégrer de nouvelles dimensions à sa vie. À mesure que l'individu progresse dans le processus de changement, il retrouve peu à peu un nouvel équilibre. L'individu atteint la phase d'*identité* lorsqu'il a réussi à se restructurer et qu'il retrouve la paix et la joie.

### Accompagner une personne dans un processus de changement

Le rôle qui est dévolu à la conseillère ou au conseiller pédagogique est celui d'*accompagner le changement*. En fait, et plus précisément, son rôle est d'accompagner une personne qui s'engage dans un processus de changement. Quel que soit le changement visé, nous sommes d'avis que celui-ci est possible uniquement si la personne qui doit effectuer ce changement se voit active et responsable de ce changement. Concevoir les choses de cette façon, cela implique que, dès le point de départ, une relation de coopération doit s'installer entre la conseillère ou le conseiller et la personne en changement.

La conception qu'a St-Arnaud (1998) de la coopération nous semblant appropriée, à quelques nuances près, aux situations de consultation pédagogique, nous retenons donc ses grandes lignes que nous présentons ici, avec les nuances que nous trouvons important d'apporter.

St-Arnaud précise que, « par définition, la coopération comporte trois éléments : un but commun, une définition précise des champs de compétences de chacun des partenaires et un équilibre du pouvoir en fonction des champs de compétences de chacun »<sup>42</sup>. Il apparaît que c'est dans les premières minutes de l'intervention que doit s'installer cette relation de coopération entre les acteurs.

St-Arnaud nous rappelle aussi que, dans toute consultation, tous domaines confondus, la personne qui demande de l'aide peut se situer dans un continuum entre deux positions : la personne demande de l'aide pour « se modifier », c'est-à-dire qu'elle demande de l'aide pour résoudre ses conflits intérieurs, pour retrouver un équilibre car elle se situe alors dans une position où elle n'arrive pas à utiliser adéquatement ses propres capacités, ou encore, à l'autre extrémité du continuum, la personne demande de l'aide pour « mieux s'utiliser elle-même », pour alors maximiser ses propres capacités. La conseillère ou le conseiller doit ajuster son intervention à la position de la personne qui vient le consulter, position qui se situe entre une grande dépendance et une grande maîtrise des capacités de cette personne.

Deux grandes fonctions sont constitutives du rôle d'accompagnateur joué par la conseillère ou le conseiller en situation de consultation : la fonction de suppléance et la fonction d'assistance. La fonction de suppléance est davantage utilisée dans les cas où la personne demande de l'aide pour « se modifier », donc dans les cas où le pouvoir de changement de la personne est souvent assez faible, où cette personne arrive difficilement à utiliser ses propres forces pour agir sur la situation. Pour sa part, la fonction d'assistance est davantage utilisée dans les cas où la personne cherche à « mieux s'utiliser elle-même », à maximiser ses propres capacités.

La *fonction de suppléance* regroupe des procédés par lesquels on met à la disposition de la personne aidée le savoir de la consultante ou du consultant. Cette fonction regroupe des interventions qui servent soit à transmettre à la personne aidée le résultat des expertises que l'on fait sur sa situation (suppléance sur le contenu), soit à gérer l'intervention elle-même (suppléance sur le processus). St-Arnaud précise que

---

<sup>42</sup> Y. St-Arnaud, *La relation d'aide ponctuelle*, 1998, p. 241.

« l'expertise peut servir à évaluer la situation ou la personne elle-même, à orienter l'action de cette personne ou à l'habiliter pour qu'elle puisse répondre à ses besoins »<sup>43</sup> ou encore à structurer la relation d'aide, à encadrer la démarche ou à instrumenter la personne. Il est important, pour que la personne aidée puisse utiliser à bon escient le savoir homologué qu'elle n'y cherche pas la vérité mais plutôt des pistes de réflexion et qu'elle valide ce savoir dans la situation particulière qui fait l'objet de l'intervention.

Par ailleurs, la *fonction d'assistance* « comprend toutes les interventions par lesquelles la personne aidante utilise ou active les ressources de la personne qui consulte »<sup>44</sup>. La personne aidante met alors en œuvre un ensemble de compétences relationnelles pour permettre à la personne aidée d'être elle-même maître d'œuvre du changement visé. Cette fonction suppose d'abord, de la part de la personne aidante, une très grande attitude de réception et d'accueil face à l'information en provenance de la personne aidée. L'intervenante ou l'intervenant utilise ensuite toutes sortes de procédés empathiques (accentuation, reflet, reformulation, etc.) « qui ont pour effet d'amplifier l'information en provenance de l'organisme de la personne aidée, de la faire circuler et de rendre la personne aidée créatrice au cours de l'intervention »<sup>45</sup>. Dans une relation de ce type, le cadre de référence qui sera utilisé de façon prédominante pour agir sur la situation en cause sera celui de la personne qui demande de l'aide et non celui de l'intervenante ou de l'intervenant. Cette fonction d'assistance est en fait basée sur le postulat que la personne qui demande de l'aide possède en elle les principales ressources nécessaires pour changer la situation qui la perturbe et qu'il s'agit essentiellement de l'aider à reprendre contact avec ces ressources qui lui permettront de s'autoévaluer, de s'autodéterminer et de s'autoréguler. À ce titre, St-Arnaud nous rappelle que c'est là un des postulats de base de l'approche humaniste-existentielle, à savoir la présence dans tout organisme humain d'une tendance à l'actualisation, tendance qui se manifeste par un besoin d'autodétermination.

La conseillère ou le conseiller fera appel à la fonction de d'assistance et à la fonction de suppléance dans un dosage différent selon que les capacités de réflexivité de la personne qui consulte seront plus ou moins développées.

La consultante ou le consultant doit de toutes façons se rappeler qu'il n'est pas un sauveur et que l'objectif ultime de la relation d'aide ponctuelle consiste à redonner à la

---

<sup>43</sup> Y. St-Arnaud, *La relation d'aide ponctuelle*, 1998, p. 247.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 241.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 247.

personne aidée l'usage de son propre processus naturel de croissance. À ce titre, Condamin fait remarquer qu'il ne faut toutefois jamais perdre de vue qu'« on ne peut forcer quelqu'un à être en processus de devenir. Le désir d'être, comme tout désir, résiste aux ordres »<sup>46</sup>.

Ainsi, dans une interaction professionnelle comme la consultation pédagogique, l'usagère ou l'utilisateur conserve son autonomie. Il peut, en tout temps, se détacher de la relation, il peut la neutraliser ou encore en contrer les effets. Alors que cette autonomie est un avantage pour l'usagère ou l'utilisateur, un gage de sécurité, une protection contre d'éventuelles erreurs ou tentatives de manipulation de la part de la conseillère ou du conseiller, elle peut constituer une difficulté pour l'intervenante ou l'intervenant qui s'engage dans une interaction de soutien ou une interaction de transformation (telles que décrites à la section 3.2). En effet, comment procéder pour atteindre les objectifs de l'intervention si l'usagère ou l'utilisateur a tendance, de son côté, à ne pas s'engager dans le processus ? Les exigences éthiques de la profession se font sentir ici : la conseillère ou le conseiller qui intervient doit prendre soin de ne pas assujettir l'autre puisqu'il s'agit plutôt de lui donner les moyens de son propre développement. Pour y arriver, la conseillère ou le conseiller doit instaurer et conserver une relation significative, une relation de confiance avec l'enseignante ou l'enseignant. Il ne doit pas l'exclure du processus mais le maintenir au jeu.

### **3.4 Accéder à l'implicite par la praxéologie et l'entretien d'explicitation**

La pratique de la réflexivité exige que la personne ait accès à des informations de différentes natures sur sa propre action. La conseillère ou le conseiller qui veut soutenir l'enseignante ou l'enseignant dans le développement de cette réflexivité doit donc d'abord l'aider à avoir accès à ces informations.

#### **Comprendre son action et identifier comment l'améliorer**

Comme le mentionne Durand, « les conduites humaines sont aujourd'hui abordées à partir d'une distinction entre deux niveaux de structuration : le niveau superficiel des comportements observables et le niveau profond des processus non observables »<sup>47</sup>. La pratique de la réflexivité exige que la personne ait accès aux informations de ces deux

<sup>46</sup> A. Condamin, *La traversée du miroir, ou retrouver un sens à l'enseignement après une crise professionnelle*, *Actes du 18<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*, 1998, p. 5.

<sup>47</sup> M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, 1996, p. 20.

niveaux pour passer, comme nous l'avons mentionné précédemment lorsqu'il a été question de la pratique professionnelle, de l'implicite à l'explicite.

Une des difficultés liées à l'intervention de relation d'aide en consultation pédagogique est d'avoir accès aux cognitions et émotions de l'enseignante ou de l'enseignant qui se situent à ce niveau profond de processus non observables dont parle Durand. Il ne s'agit pas seulement d'une question de méthode. Bien qu'il soit possible d'accéder à ces niveaux profonds de façon indirecte par un rappel stimulé qui permet l'évocation d'une situation qui est ainsi « revécue », il n'en demeure pas moins que « le recours à des auto-évaluations et à des discours sur les pratiques personnelles expose à des biais dus à une reconstruction et à une rationalisation *a posteriori* sous la pression de normes sociales »<sup>48</sup>. En effet, il n'est pas facile de « débusquer les effets de normes », comme les appelle Durand, ces effets de normes qui s'insinuent dans le discours de toute personne qui parle de son vécu, qui « raconte » son histoire.

Comme l'observe Goffman, « dans son interaction avec autrui, l'individu interprète la situation et tente de se présenter au mieux afin de ne pas perdre la face et de ne pas la faire perdre à son interlocuteur »<sup>49</sup>. La totale transparence d'une communication apparaît donc un idéal faux et stérile. La nature de la relation humaine demeure profondément ambiguë et insaisissable. Les êtres humains ne parlent et n'agissent pas toujours en cohérence avec ce qu'ils pensent. Chacun joue en quelque sorte un rôle et la ruse de l'un comme de l'autre ne peut être complètement évacuée du jeu des relations humaines.

Bien qu'accéder aux cognitions et émotions de l'enseignante ou de l'enseignant présente des difficultés non négligeables, tenter d'y parvenir est une démarche des plus pertinentes pour la conseillère ou le conseiller. Malgré que l'expérience particulière de l'enseignante ou de l'enseignant dénote un caractère singulier qu'il est difficile de communiquer parfaitement à une autre personne, il importe de tenter de la faire expliciter afin de mettre en branle le processus de changement.

Le plus important reste, bien sûr, d'aider l'enseignante ou l'enseignant lui-même à comprendre sa propre trajectoire et à identifier comment agir sur celle-ci. La praxéologie constitue un moyen de parvenir à ces fins.

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>49</sup> E. Goffmann, 1974, cité dans : C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 267.

### Un moyen : la praxéologie

La praxéologie est une démarche utilisée par une consultante ou un consultant pour soutenir ou développer la réflexivité de la personne qui consulte. La praxéologie est définie par St-Arnaud (1995) comme « une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome, efficace »<sup>50</sup>. Devenir conscient des dimensions de son action aide la praticienne ou le praticien à trouver des moyens plus adéquats et augmente ainsi la possibilité qu'a celui-ci d'obtenir l'effet visé par ses actions.

L'objectif de la consultante ou du consultant qui utilise la praxéologie est d'amener l'individu qui le consulte à s'autoréguler, c'est-à-dire de l'amener à se doter de critères qui lui permettent d'évaluer rapidement, dans le feu de l'action, l'efficacité de l'action qu'il est en train de poser et de la corriger sur-le-champ si elle ne produit pas l'effet visé.

Le recours à la praxéologie permet de mettre au jour, s'il en est un, l'écart entre *la théorie professée* par la personne qui consulte et *la théorie pratiquée* par celle-ci. Cet écart constitue souvent la clé qui permet à la personne qui consulte de trouver les moyens de se réajuster, de retrouver l'équilibre ou, du moins, d'avancer d'un pas vers un nouvel équilibre.

La *théorie professée*, comme le soulignent Legault et Paré, « comporte tout le discours utilisé pour parler de son expérience, pour l'expliquer, pour la justifier. La théorie professée inclut le langage généralement utilisé dans le milieu professionnel pour parler de son action »<sup>51</sup>. La *théorie pratiquée* englobe, quant à elle, les théories implicites que possède toute enseignante et tout enseignant. « Il s'agit de modèles tacites, non formulés, qui donnent naissance aux comportements d'un éducateur »<sup>52</sup>. Argyris et Schön postulent que, dans une situation difficile, un écart systématique apparaît entre la théorie professée par la praticienne ou le praticien pour expliquer son action et la théorie qu'il pratique à son insu. Souvent inconsciente et, par définition, implicite et non formulée, la théorie pratiquée a préséance en situation de tension ou de crise. C'est elle qui détermine vraiment l'action. Il devient alors très difficile pour la praticienne ou le praticien de modifier cette action puisqu'elle est régie par des forces, des valeurs et des conceptions qui lui échappent.

---

<sup>50</sup> Y. St-Arnaud, *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, 1995, p. 19.

<sup>51</sup> M. Legault et A. Paré. Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles, *Cahiers de la recherche en éducation*, 1995, p. 125.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 125.

Quand on demande à la personne qui consulte de s'exprimer alternativement sur son intention puis sur ses actions, elle découvre habituellement d'elle-même les incohérences qui y résident. Elle est alors mieux placée pour élaborer des hypothèses sur des actions susceptibles de réduire ces incohérences.

### Une technique : l'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation constitue une technique d'entretien basée sur la praxéologie et qui vise à aider la personne qui consulte à expliciter son action. Cette technique, présentée par Vermersch, nous semble intéressante et pertinente comme technique d'intervention en consultation pédagogique pour favoriser la réflexivité nécessaire au développement professionnel. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, le fait de prendre du recul par rapport à son action, de mettre au jour ses intentions, de comprendre ses méthodes et ses procédures de travail, amène progressivement l'enseignante ou l'enseignant à prendre du pouvoir sur sa propre action et à la modifier dans le sens d'un nouvel équilibre plus satisfaisant.

Vermersch précise que, dans la majorité des cas, l'explicitation de son action nécessite une assistance car décrire sa propre action présente deux difficultés. La première tient au fait qu'il y a en effet une part importante de ce que l'on sait faire dont on n'est pas conscient et qu'on est incapable de mettre en mots sans une aide extérieure. Une seconde difficulté tient au fait que, pour verbaliser son action, une personne doit prendre le temps d'effectuer un réel retour sur cette action de manière à prendre conscience de *l'ensemble* des dimensions tant émotives que pratiques de celle-ci et que, lorsqu'elle est seule, la personne a tendance à explorer toujours les mêmes dimensions et à laisser d'autres dimensions partiellement ou totalement inexplorées.

Ce sont ces difficultés que l'entretien d'explicitation tente de dissoudre en facilitant la mise en mots de l'expérience et en rendant explicite la partie implicite de l'action. Il s'agit, en fait, d'une « prise de conscience assistée ».

Dans l'entretien d'explicitation, la conseillère ou le conseiller agit comme « autre » en questionnant la personne qui consulte pour lui faire expliciter les différentes dimensions de sa pratique pour ensuite l'aider à la reconstruire. L'entretien d'explicitation consiste essentiellement à aider la personne à identifier ce que Vermersch appelle les informations satellites de l'action c'est-à-dire les informations qui gravitent autour de l'action et qui sont porteuses chacune à leur manière d'une part du sens de celle-ci. Ces informations concernent le contexte de l'action (circonstances,



environnement), l'intention à la source de l'action (buts, finalités, motifs), les savoirs qui fondent l'action (savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs réglementaires), les jugements qui guident l'action (évaluations subjectives, opinions, commentaires, croyances) ainsi que les gestes posés dans l'action elle-même (déroulement des actions, actions mentales). Dans le cadre d'un entretien d'explicitation, lorsqu'une personne arrive, avec de l'aide, à s'exprimer sur ces objets, elle devient plus consciente de son action, ce qui contribue à lui donner davantage de pouvoir sur celle-ci.

Vermersch précise que la *position de parole* de la personne qui explicite son action est très importante dans ce type d'entretien. La « position de parole » se manifeste par les expressions, les mots, le style de langage utilisés ainsi que par les caractéristiques physiques qui les accompagnent : timbre de voix, ton, expression du visage, position corporelle, etc. C'est la position de parole qui informe la consultante ou le consultant si la personne est bel et bien dans la « re-création » de l'action, si elle est en contact avec ce qui s'est vraiment passé dans l'action. La position de parole recherchée est ce que Vermersch appelle la *position de parole incarnée*, c'est-à-dire une position de parole ancrée dans l'expérience vécue, une position de parole où la personne est en réelle relation avec ce dont elle parle, avec ce qu'elle a fait et ressenti. En fait, quand elle est en position de parole incarnée, la personne qui raconte son histoire réussit à s'approcher le plus possible de ce qu'elle a vécu, elle « évoque » ce vécu.

On peut reconnaître cette position de parole incarnée par divers indices comme, par exemple, le décrochage du regard qui révèle généralement que le sujet tourne son regard vers l'intérieur, ou encore le ralentissement du rythme de la parole, synonyme d'une recherche mentale d'informations. D'autres indices linguistiques peuvent aussi être observés comme, par exemple, le fait d'utiliser un vocabulaire concret, descriptif, relié à des connotations sensorielles. Il semble que lorsque l'évocation est fortement présente, la personne ait tendance à verbaliser davantage au présent avec une forte utilisation du « je ». Dans tous les cas, chez l'individu qui se situe dans une « position de parole incarnée », il y a une grande corrélation entre les dimensions verbale et non-verbale de son discours.

Lorsque l'individu s'éloigne d'une position d'*évocation* du vécu, qu'il perd contact avec les dimensions émotives du vécu, qu'il se centre sur la seule dimension rationnelle en parlant de son action, la consultante ou le consultant peut chercher, par des questions anecdotiques, à remettre la personne dans le bain de ce qu'elle a vécu pour que son récit ne reste pas trop empreint de rationalité et qu'il reprenne contact avec toutes les dimensions de l'expérience vécue. En effet, comme le souligne Artaud,

à vouloir d'entrée de jeu donner un sens précis [au discours sur l'action] en lui imposant la carapace d'une interprétation rationnelle, on l'empêche de livrer son sens. On lui impose une forme au lieu de le laisser émerger dans son originalité irréductible. En l'assimilant à un système conceptuel, on renonce à le ressentir<sup>53</sup>.

Artaud reprend ainsi les termes de Tillich à ce sujet en mentionnant que « l'expérience immédiate de l'homme est plus révélatrice de la nature et des caractéristiques de la réalité que l'expérience cognitive »<sup>54</sup>. Ainsi, le fait de revivre l'expérience amène l'individu à prendre conscience de dimensions implicites ou de dimensions inconscientes de son action qui sont, en fait, à son insu, des moteurs importants de son action.

Voilà donc une technique intéressante et efficace que la conseillère ou le conseiller pédagogique peut utiliser pour aider une praticienne ou un praticien enseignant à développer sa réflexivité et à ainsi parvenir à s'autoréguler dans sa pratique professionnelle.

### **3.5 Les étapes d'une intervention de consultation**

Pour Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, toute intervention de consultation, tous domaines confondus, comporte les étapes suivantes : l'entrée, le contrat, l'orientation, la planification, la réalisation et la terminaison. Voyons en quoi consiste ces étapes qui nous semblent pertinentes dans le cadre de la consultation pédagogique.

L'*entrée*, c'est le premier contact, c'est l'étape où les deux personnes en présence font connaissance. La personne qui vient consulter exprime sa demande d'aide et une décision est prise, d'un commun accord, de prendre du temps pour discuter de la situation. Nous tenons à souligner qu'il arrive plus ou moins fréquemment, selon la taille des collèges, l'ancienneté de la conseillère ou du conseiller pédagogique, etc., que la conseillère ou le conseiller pédagogique et l'enseignante ou l'enseignant aient déjà une certaine connaissance l'un de l'autre et une certaine perception, plus ou moins positive, l'un de l'autre. Même dans ce cas où les deux personnes se connaissent, il ne faut tout de même pas négliger cette étape qui consistera alors à aller chercher des informations mutuelles pertinentes par rapport au contexte particulier de la demande de consultation.

---

<sup>53</sup> G. Artaud, *L'adulte en quête de son identité*, 1985, p. 72.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 73.

Le *contrat*, c'est l'étape où une entente formelle ou informelle se conclut entre la conseillère ou le conseiller et la personne qui consulte au sujet d'une offre de service. C'est dans cette étape que les attentes et les rôles sont clarifiés.

L'*orientation* est une étape cruciale où la situation de la personne qui consulte est regardée plus attentivement. Il s'agit, en effet, d'identifier plus clairement le contexte, les difficultés, les représentations, les résistances, etc. C'est l'étape où l'on clarifie le système de la cliente ou du client, où l'on identifie dans quel sens on veut le changer et quelles seront les priorités d'action.

C'est dans l'étape de *planification* que des pistes de solution et un plan d'action sont élaborés. Il s'agit alors d'identifier les actions qui pourront être entreprises par l'une ou l'autre des parties ou conjointement, et les suivis qui seront donnés à ces actions.

La *réalisation* permet d'orchestrer, de gérer, de mettre en œuvre les activités du plan d'action. Des évaluations régulières pourront permettre d'adapter le plan d'action en cours de processus.

La *terminaison* c'est l'étape de l'évaluation de l'intervention et de l'identification des suites à donner, s'il y a lieu. Est-ce qu'on termine là l'intervention de soutien ? Est-ce qu'on entreprend de travailler sur d'autres objets ?

Il est important de prendre en considération que, selon les situations, ces étapes peuvent se dérouler toutes dans une seule entrevue comme elles peuvent s'étaler sur une série de rencontres plus ou moins nombreuses.

### **3.6 Les critères de qualité d'une intervention de consultation**

Nous nous inspirons de l'ouvrage de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, intitulé *Profession : consultant*, pour ce qui est des critères de qualité d'une intervention. Ainsi, nous définissons une intervention de qualité comme une intervention pertinente, efficace et efficiente.

#### **La pertinence**

L'intervention est *pertinente* si elle s'inscrit dans « les orientations et les priorités du système ou des personnes en cause »<sup>55</sup>, et que le choix des objectifs poursuivis est approprié.

---

<sup>55</sup> R. Lescarbeau, M. Payette et Y. St-Arnaud. *Profession : consultant*, 1990, p. 39.

Lescarbeau, Payette et St-Arnaud précisent que l'intervention pertinente doit ainsi être adaptée au degré d'urgence de la situation, à l'intensité du besoin ainsi qu'au contexte et aux objets sur lesquels porte l'intervention. L'intervention doit s'ajuster à ces caractéristiques de la situation.

Une intervention pertinente respecte les éléments du contexte, tant celui de la personne qui consulte que celui de la consultante ou du consultant. Quelles sont les limites d'action de la conseillère ou du conseiller ? Quelle est la situation particulière de la personne qui consulte ? Quelle est l'énergie apparente et quelle est l'énergie réelle dont dispose la personne qui consulte en vue d'améliorer sa situation ? Quel est le temps réel dont dispose la conseillère ou du conseiller pour donner du soutien à la personne ? Voilà autant de dimensions dont il faut tenir compte lors de l'intervention.

Une intervention pertinente doit aussi être en lien avec les besoins à la base de cette intervention. Pour quelles raisons la personne vient-elle en consultation ? Sur quoi désire-t-elle travailler ? Il arrive que les besoins annoncés par la personne qui consulte ne soient pas ceux pressentis par la conseillère ou le conseiller. Comment le contrat doit-il s'établir entre les deux personnes ? De quelle ampleur sont les objets sur lesquels la conseillère ou le conseiller doit intervenir ? S'agit-il d'objets spécifiques ou encore d'un développement général des compétences en enseignement ? Quel rôle la conseillère ou le conseiller est-il appelé à jouer dans cette intervention ? L'intervention pertinente tient compte de ces dimensions.

### L'efficacité

L'intervention est *efficace* si elle permet d'atteindre les objectifs visés. L'intervention atteint les objectifs si « la situation qui a suscité l'intervention s'est transformée dans la direction souhaitée, c'est-à-dire que les objectifs de l'intervention ont été atteints en conformité avec les critères établis en commun »<sup>56</sup>.

Dans le cas de la consultation pédagogique, trois objectifs devraient être poursuivis outre celui d'obtenir un progrès dans la résolution de la situation-problème qui a amené la personne à consulter. Les deux premiers objectifs devraient être présents dans toute intervention de consultation, peu importe le domaine, comme le soulignent Lescarbeau, Payette et St-Arnaud. Il s'agit de la *recherche d'autonomie* de la personne qui consulte et de *l'absence d'effets secondaires*. Le troisième objectif est lié plus spécifiquement à

---

<sup>56</sup> R. Lescarbeau, M. Payette et Y. St-Arnaud. *Profession : consultant*, 1990, p. 39.

la situation particulière de la consultation pédagogique : il s'agit de *favoriser le développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant* qui consulte.

Ainsi, toute intervention de consultation doit viser à ce que la personne qui consulte puisse acquérir les outils et les moyens nécessaires pour pouvoir agir le plus rapidement possible de façon autonome. Une intervention qui garde la personne qui consulte dans un état de dépendance vis-à-vis de la consultante ou du consultant n'est pas une intervention efficace. De même, une intervention qui nie le besoin de soutien de l'individu n'est pas efficace non plus.

De plus, une intervention efficace, tous domaines d'intervention confondus, est aussi une intervention qui ne crée pas d'effets secondaires non désirables comme : « conflit latent, compétition, incapacité d'intégrer le feed-back reçu, etc. »<sup>57</sup>.

Enfin, une intervention efficace dans le cadre de la consultation pédagogique de maîtres en exercice, est une intervention qui encourage l'enseignante ou l'enseignant à s'inscrire ou à progresser dans une démarche de développement de ses habiletés et de son expertise professionnelles telle que décrite plus avant dans ce chapitre. Cette finalité du développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant comporte des objectifs qui lui sont propres et que nous avons exposés plus en détail dans la section portant sur ce sujet. Voilà pour *l'efficacité de la consultation* elle-même.

Dans la prolongation de ce qui vient d'être décrit comme efficacité de la consultation, *l'efficacité de la consultante ou du consultant* lui-même peut se définir, comme nous l'avons signalé dans le chapitre d'introduction, en citant Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, comme la capacité de celui-ci d'établir et de maintenir une relation de coopération, de gérer rigoureusement le processus d'intervention, d'utiliser des instruments appropriés, de gérer les résistances au changement de façon à faire émerger de nouvelles ressources, d'aider la personne qui consulte à augmenter son efficacité et d'adapter son intervention à l'individu qui le consulte et au contexte de pratique professionnelle de celui-ci.

### L'efficience

Une intervention est *efficace* si elle atteint les objectifs visés avec le moins de ressources possible et le plus de facilité possible.

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 39.

L'intervention efficace dispose de méthodes, d'outils et de moyens adaptés qui permettent d'augmenter la probabilité d'atteindre les résultats sans perte de temps ou d'énergie. Les approches, méthodes et techniques décrites précédemment, comme l'entretien d'explicitation, peuvent aider la conseillère ou le conseiller à intervenir de façon efficace en situation de consultation pédagogique.

### **3.7 Les facteurs d'une intervention de qualité**

Lescarbeau, Payette et St-Arnaud nous présentent les facteurs d'une intervention de qualité comme des éléments qui permettent de *prédire* si les objectifs pourront être atteints. Ces facteurs peuvent être liés soit à l'enseignante ou à l'enseignant, soit à la conseillère ou au conseiller.

#### **Les facteurs liés à l'enseignant**

Le degré d'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus est un facteur important de la réussite de l'intervention. On peut présumer que cet engagement est davantage présent dans les cas où la consultation se fait de façon autonome que dans les cas où la personne consulte de façon recommandée ou de façon obligée.

Les représentations que se fait l'enseignante ou l'enseignant du rôle et de l'expertise de la conseillère ou du conseiller ainsi que de la profession enseignante peuvent aussi jouer un rôle déterminant dans l'intervention. Par exemple, si des résistances sont liées aux représentations que l'enseignante ou l'enseignant se fait de la profession enseignante, cela peut ralentir ou bloquer le processus de développement professionnel de celui-ci. Voici quelques représentations « qui présentent l'énorme handicap de maintenir le métier dans une sorte de cécité conceptuelle »<sup>58</sup>. La connaissance de la matière suffit (celui qui sait lire peut naturellement montrer à lire), le talent suffit (enseigner, tu l'as ou tu l'as pas), le gros bon sens suffit (le gros bon sens de qui ?), le senti suffit (écouter les messages de son for intérieur, de son intuition), l'expérience suffit (le métier s'apprend sur le tas, par essais et erreurs), la culture suffit (la base de l'enseignement est la culture). Indéniablement, ces représentations contribuent à faire piétiner le pédagogue dans l'amateurisme le plus stérile.

---

<sup>58</sup> C. Gauthier et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 1997, p. 13.

Un autre facteur lié à l'enseignante ou à l'enseignant est le possible écart entre, d'une part, les besoins ressentis spontanément par la personne qui consulte et, d'autre part, ses besoins réels, mis au jour avec l'aide de la conseillère ou du conseiller, écart qui peut affecter l'issue de l'intervention.

Enfin, la capacité qu'a l'enseignante ou l'enseignant de s'engager dans une analyse réflexive de sa propre situation est un facteur déterminant dans le processus de changement.

### Les facteurs liés au conseiller pédagogique

Selon les informations recueillies auprès des conseillères et des conseillers pédagogiques, il apparaît que certains éléments du contexte de travail de la conseillère ou du conseiller comme, par exemple, sa disponibilité pour la consultation pédagogique, sa crédibilité dans le milieu, sa visibilité dans l'institution ou même l'emplacement de son bureau dans le collège sont des facteurs susceptibles d'exercer une influence sur l'intervention.

D'autres facteurs peuvent altérer l'intervention comme, par exemple, les conflits possibles entre l'activité de consultation pédagogique et d'autres dossiers comme le dossier de l'évaluation des enseignantes et des enseignants. La représentation que se fait la conseillère ou le conseiller de la profession enseignante, du rôle qu'il doit tenir dans l'intervention, ou même la perception qu'en a son service ou la direction de son institution sont également des facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'intervention.

En terminant, mentionnons que les compétences de la conseillère ou du conseiller dans le domaine de la consultation pédagogique, qu'elles soient issues de sa formation ou de son expertise, peuvent aussi être déterminantes dans la consultation.

## Chapitre 3

# La méthodologie de recherche

Nous avons envisagé la recherche selon une approche interprétative qui consiste à chercher « comment les organisations sociales et la culture, spécifiques à un milieu ou communes à plusieurs milieux, influencent les choix et les conduites des personnes en action ». (Erikson)



# La méthodologie de recherche

De nombreux débats épistémologiques ont marqué la recherche en enseignement depuis plusieurs années, ce qui peut être interprété comme un signe de vitalité. Qu'elle soit de type « processus-produit » ou focalisée sur le « fonctionnement cognitif des enseignantes et des enseignants », la recherche en enseignement tente d'identifier des indicateurs et des facteurs d'efficacité de l'enseignement, et de montrer comment l'enseignement ou la personne qui enseigne fait une différence dans l'apprentissage des élèves. Après de nombreuses recherches sur « l'effet école » qui ont mis en évidence des variables liées au système éducatif en place, susceptibles d'avoir un effet sur l'apprentissage, ces dernières années, les recherches portent principalement sur « l'effet enseignant ». C'est dans ce courant de « l'effet enseignant » que se situe notre recherche.

## 1. L'approche générale

La méthode sert les objectifs. Puisque nous aspirons à **tracer un portrait** d'une situation, nous avons donc privilégié une méthode nous permettant de décrire cette situation, c'est-à-dire de décrire les pratiques des conseillères et des conseillers pédagogiques et le contexte de ces pratiques lors de leurs interventions de consultation individuelle auprès d'enseignantes et d'enseignants des collèges, et ce, en vue de favoriser le développement professionnel de ceux-ci. Pour ce faire, il nous est alors apparu pertinent de privilégier une *approche qualitative* de recherche. Nous avons donc envisagé la recherche selon une *approche interprétative* telle que définie par Érikson : la tâche de la chercheuse ou du chercheur en recherche interprétative consiste à découvrir comment les organisations sociales et la culture, spécifiques à un milieu ou communes à plusieurs milieux, influencent les choix et les conduites des personnes en action.

La recherche a été menée selon un processus de *théorisation ancrée*, tel que défini par Huberman, en procédant par induction analytique et par « vagues » d'entretiens, c'est-à-dire par succession d'opérations de cueillette de données. Le cadre de référence a donc été

élaboré par un processus d'induction. Ainsi, au tout début des travaux, nous avons construit un cadre de référence « embryonnaire », à partir de notre expérience personnelle comme conseillère pédagogique et à partir d'une revue sommaire de la littérature. Ce cadre de référence initial a ensuite été précisé et affiné au fil des cycles de collecte des données.

Nous avons choisi de faire la collecte et l'analyse des données en cycles successifs pour deux raisons. Une première raison tient au fait que le thème de recherche, le *soutien* pédagogique à des maîtres *en exercice*, est peu documenté contrairement au thème de la *supervision* pédagogique de maîtres *en formation initiale*. Nous ne disposions donc pas d'un cadre de référence explicite pouvant servir de base à la collecte des données. Nous avons donc dû construire ce cadre de référence au fil des cycles de collecte des données.

La deuxième raison est reliée à la petite taille de l'échantillon de sujets pouvant être interrogés dans chaque collège. En effet, les statistiques nous informent qu'un petit nombre de conseillères ou de conseillers pédagogiques par collège (de 1 à 3) ont cette responsabilité de consultation parmi leurs fonctions. En procédant comme nous l'avons fait, nous prenions soin de ne pas « brûler » notre corpus de sujets potentiels par l'utilisation de grilles d'enquête aux catégories prédéterminées et fixes qui ne nous auraient pas permis de tirer le maximum d'information des données recueillies.

## 2. Les phases de la recherche

Cette recherche comporte trois cycles de collecte de données, chaque cycle étant associé à une phase de la recherche. Les trois phases de la recherche, la phase d'exploration, la phase de consolidation et la phase de validation visent des objectifs différents. La première phase, la phase d'*exploration*, se situe dans le « contexte de la découverte ». Elle vise, à partir d'un cadre conceptuel embryonnaire, à faire émerger de l'analyse des données un cadre conceptuel plus explicite et pouvant servir de base à un deuxième cycle de collecte des données. La deuxième phase, la phase de *consolidation*, vise à recueillir la masse critique des données à l'aide du cadre conceptuel élaboré à partir de l'analyse des données de la phase d'exploration. La troisième phase, la phase de *validation*, se situe dans le « contexte de la preuve ». Il s'agit alors de valider les résultats issus de l'analyse des données de la deuxième phase par une nouvelle collecte de données.

Nous décrivons dans les sections suivantes la procédure de collecte des données ainsi que la procédure d'analyse et d'interprétation de ces données puis, enfin, la validation par des expertes et des experts du domaine. Nous présentons aussi les méthodes et outils utilisés.

### 3. La collecte des données

Deux modes de collecte des données ont été utilisés. Il s'agit de l'analyse documentaire et de l'enquête. Nous n'avons pas retenu le mode de l'observation compte tenu des difficultés liées au caractère confidentiel de la consultation pédagogique.

#### 3.1 L'analyse documentaire

L'*analyse documentaire* a permis de recueillir des données en provenance de la littérature. Ces données issues de la documentation ont été mises en relation avec les données recueillies auprès des personnes interrogées, afin de constituer le cadre de référence présenté au chapitre précédent.

Dans ce cadre de référence, nous avons notamment précisé notre représentation de la profession enseignante et du développement professionnel ainsi que les principales caractéristiques de l'intervention de consultation : ses objectifs, sa nature, des moyens, les étapes, des critères de qualité ainsi que des facteurs pouvant influencer sur l'intervention.

#### 3.2 L'enquête

L'*enquête* a été utilisée pour recueillir des données auprès de conseillères et de conseillers pédagogiques.

Nous aurions souhaité assurer la triangulation des sources en recueillant aussi des données auprès d'enseignantes et d'enseignants en plus de recueillir des données dans la littérature et auprès de conseillères et de conseillers. Il s'est cependant avéré très difficile d'avoir accès à des données en provenance d'enseignantes ou d'enseignants, compte tenu des mêmes difficultés qui nous ont menée à ne pas retenir le mode de l'observation, à savoir celles liées au caractère confidentiel des rencontres de consultation. Il s'est, en effet, révélé assez facile de trouver des conseillères et des conseillers pédagogiques qui acceptent de parler de leur expérience mais, par contre, très difficile d'identifier des enseignantes et des enseignants qui ont bénéficié de leurs services et qui soient disposés à nous faire profiter de leur expérience. Nous avons tout de même pu réaliser deux entrevues d'enseignants mais nous n'avons pas retenu, au moment de l'analyse des données, les informations recueillies lors de ces entrevues, compte tenu de leur faible représentativité. Nous tenons tout de même à souligner que ces données en provenance d'enseignantes ou d'enseignants pourraient ultérieurement être utilisées lors d'une autre recherche, dans le but d'approfondir le sujet.

Les conseillères et les conseillers pédagogiques identifiés pour constituer l'échantillon des personnes interrogées pour la collecte des données sont les 51 conseillères et conseillers pédagogiques membres de Performa. Chacune de ces personnes représente un collège du Québec membre de Performa, ce qui assure une très grande représentativité de l'échantillon puisque tous les collèges publics du Québec y sont représentés à l'exception du collège de Jonquière. Nous présentons en annexe la liste des collèges membres de Performa. Le fait qu'un grand nombre de personnes de collèges différents participent à la recherche nous a permis d'assurer le caractère « inter-site » des analyses.

Ce choix d'échantillonnage nous a permis de rejoindre au moins une personne fortement susceptible de faire de la consultation pédagogique dans presque tous les collèges de la province. De plus, le fait de pouvoir profiter de rencontres en Assemblée générale de ces conseillères et conseillers, pour certaines opérations de collecte des données, s'est avéré un facteur facilitant pour la recherche. Aussi, comme c'est souvent la conseillère ou le conseiller pédagogique responsable de Performa qui a la responsabilité, dans son collège, du dossier du perfectionnement des enseignantes et des enseignants, c'est la plupart du temps également cette personne qui est appelée à les rencontrer en consultation pédagogique. Ce choix d'échantillonnage nous est donc apparu un gage de réussite dans l'opération de collecte des données et cela s'est confirmé dans la réalité. En effet, de toutes les conseillères et tous les conseillers pédagogiques interrogés avec l'une ou l'autre des techniques d'enquête, il est apparu que seulement deux d'entre eux nous ont mentionné ne pas faire de consultation pédagogique dans leur collège. De plus, nous avons rejoint, par l'une ou l'autre des techniques d'enquête, 44 des 51 conseillères et conseillers pédagogiques formant notre échantillon, soit 86 % des sujets potentiels. En plus de nous offrir une riche source de données, ce fort taux de participation révèle le grand intérêt des conseillères et des conseillers pédagogiques pour l'objet de notre recherche.

Il est important de remarquer que l'échantillonnage des conseillères et des conseillers interrogés n'était pas aléatoire. Le fait que toutes ces personnes soient répondantes locales de Performa nous garantissait, comme nous l'avons précisé précédemment lorsque nous avons présenté les acteurs en cause dans la consultation pédagogique, que ces personnes étaient fort probablement très engagées dans le dossier du perfectionnement du personnel enseignant et aussi que ces personnes se trouvaient en situation privilégiée de ressourcement dans leur domaine, du fait des possibilités de contacts qu'elles ont par le biais du réseau Performa. S'il y avait, dans le réseau

collégial, beaucoup de conseillères et de conseillers pédagogiques faisant de la consultation pédagogique et n'appartenant pas à Performa, on ne pourrait alors pas généraliser les conclusions tirées de l'enquête à l'ensemble de la population des conseillères et des conseillers pédagogiques. Dans les faits, il apparaît que les conseillères et les conseillers pédagogiques membres de Performa représentent près de la moitié des personnes pouvant faire de la consultation pédagogique dans le réseau collégial puisque Performa regroupe tous les collèges publics sauf un et que le nombre de personnes pouvant faire de la consultation dans un collège est de une, deux ou trois personnes selon la grosseur du collège. Ceci constitue, à notre avis, une forte représentation que nous jugeons suffisante pour pouvoir généraliser les résultats.

### Les techniques d'enquête

Trois techniques d'enquête ont été utilisées auprès des conseillères et des conseillers pédagogiques : *l'entrevue semi-dirigée*, *le groupe de discussion semi-dirigée* et *le questionnaire*.

#### **L'entrevue semi-dirigée**

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée à chacune des trois phases de la recherche, l'exploration, la consolidation et la validation, avec des objectifs différents pour chacune de ces phases.

Nous avons d'abord réalisé deux entrevues dans la phase d'exploration, auprès d'une femme et d'un homme, afin d'enrichir notre cadre de référence embryonnaire avant de rédiger le questionnaire et afin, également, d'identifier les thèmes à traiter dans les groupes de discussion semi-dirigée de la phase suivante. L'analyse des données ainsi recueillies nous a aussi permis d'améliorer notre protocole d'entrevue. Nous avons ensuite réalisé six entrevues dans la phase de consolidation, auprès de trois femmes et de trois hommes, ce qui a constitué la masse critique des données recueillies avec cette technique. Enfin, nous avons mené deux autres entrevues dans la phase de validation, auprès d'une femme et d'un homme, pour nous permettre de recueillir d'autres données à l'aide d'un cadre de référence affiné de même que pour valider l'information issue des cycles précédents.

Nous avons donc effectué, en tout, dix entrevues de conseillères et de conseillers pédagogiques, cinq femmes et cinq hommes. Ces personnes provenaient toutes de collèges différents et variés quant à leurs caractéristiques (des collèges situés dans les

grands centres, des collèges situés en région, etc.), ces collèges étant de différentes dimensions. Nous ne pouvons pas nommer ces collèges pour éviter des recoupements d'information qui mettraient en péril la confidentialité qui a été garantie aux sujets ayant participé aux entrevues.

L'entrevue semi-dirigée a consisté en une entrevue individuelle d'une durée d'environ 1 heure et 15 minutes. Les entrevues ont été effectuées à partir d'un protocole d'entrevue constitué de questions larges et ouvertes portant sur les principaux thèmes sur lesquels nous voulions recueillir de l'information. Ces questions ouvertes ont été complétées, au fil de l'entrevue, par des sous-questions destinées à faire préciser l'information déjà recueillie ou à orienter l'entrevue sur un autre thème prévu au protocole. L'approche générale des entrevues a été de laisser la personne interrogée s'exprimer librement et totalement sur le sujet et à lui poser des questions seulement pour la soutenir dans ses propos ou pour l'orienter sur un autre thème.

Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore puis le *verbatim* de ces entrevues a ensuite été saisi pour fin d'analyse de contenu. La signature d'une feuille de consentement de participation nous a donné l'autorisation de traiter les données recueillies en plus d'assurer à la personne interrogée la confidentialité de ses propos. Nous avons, par la suite, fait signer une autre feuille de consentement nous autorisant à publier dans ce rapport des extraits non identifiés du *verbatim* des entrevues, pour fin d'illustration de nos propos.

#### **Le groupe de discussion semi-dirigée**

Nous avons choisi la technique du groupe de discussion semi-dirigée en vue de favoriser l'émergence d'informations riches par la dynamique d'échange que cette technique engendre entre les participantes et les participants. Cette technique a aussi l'avantage de permettre aux personnes interrogées d'approfondir le sujet.

Pour les groupes de discussion semi-dirigée, les conseillères et les conseillers pédagogiques ont été sélectionnés de manière à former des groupes provenant de collèges les plus hétérogènes possible (taille des collèges, nombre d'enseignantes et d'enseignants dans ces collèges, collèges privés ou publics, type de programmes offerts, etc.) de manière à favoriser la variété des contextes de consultation étudiés. Cinq groupes de discussion ont été constitués, auxquels participaient, au total, 40 conseillères et conseillers, ce qui constitue, encore là, un fort pourcentage de participation (78 % des 51 sujets potentiels).

La même procédure que pour les entrevues a été appliquée : enregistrement sur bande sonore, saisie du *verbatim* et signature des deux feuilles de consentement.

### **Le questionnaire**

Nous visions deux objectifs par l'utilisation du questionnaire : recueillir des données générales sur les conseillères et les conseillers eux-mêmes et obtenir de l'information concernant leur contexte d'intervention ainsi que leur pratique de consultation. Ces données sont utiles à deux égards. D'abord parce que les conseillères et les conseillers sont au cœur de notre objet de recherche, la consultation pédagogique, mais également parce qu'ils sont, compte tenu de notre méthodologie de recherche, la principale source d'information sur les bénéficiaires de la consultation pédagogique, celles et ceux dont le développement professionnel nous intéresse : les enseignantes et les enseignants qui consultent. En effet, pour interpréter correctement les informations obtenues concernant le personnel enseignant, il faut savoir qui nous fournit ces informations.

Les questions générales sur la situation des conseillères et des conseillers portaient sur les dimensions suivantes : la taille de l'institution dans laquelle ils œuvrent, le nombre de conseillères ou de conseillers qui font de la consultation dans leur collège, la portion de leur tâche qui est liée à la consultation, leur formation, leur expérience, le nombre de personnes rencontrées en consultation dans l'année en cours et l'importance accordée à la consultation. Les informations obtenues sur ces questions sont présentées dans la première section du chapitre suivant.

Pour répondre aux questions concernant leur pratique, les conseillères et les conseillers ont été invités, dans un premier temps, à identifier trois situations particulières de consultation qu'ils avaient vécues avec des enseignantes ou des enseignants différents. Ensuite, ils ont été invités à répondre à deux séries de questions, la première visant à obtenir de l'information sur les caractéristiques des enseignantes et des enseignants en cause dans chacune des trois situations et la deuxième touchant le déroulement de ces mêmes trois situations de consultation.

Le questionnaire d'enquête, présenté en annexe, a été remis aux 51 conseillères et conseillers pédagogiques membres de l'Assemblée Performa. Y ont répondu, de façon anonyme, 30 d'entre eux, ce qui représente 59 % des sujets contactés. Puisque chacun des 30 questionnaires reçus nous donnait accès, en principe, à des informations en provenance de trois situations différentes de consultation, cette opération nous donnait ainsi accès, au total, à des informations concernant 90 situations potentielles de consul-

tation différentes s'étant déroulées dans un grand nombre de collèges différents. Cela contribue à la représentativité de la recherche.

#### **4. L'analyse et l'interprétation des données**

L'analyse des données en provenance de la littérature nous a permis de constituer un premier cadre de référence qui a ensuite servi de base à l'élaboration des outils de collecte des données auprès des conseillères et des conseillers. Cette analyse de données de la littérature nous a aussi permis d'élaborer une première version des assises théoriques de la recherche, version qui a par la suite été enrichie par les informations issues des différentes techniques d'enquête auprès des conseillères et des conseillers.

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons d'abord procédé à une analyse quantitative des données du fait que celui-ci était constitué de questions fermées. Nous avons ensuite effectué une analyse qualitative de ces données en les mettant en parallèle avec les données provenant des entrevues et des groupes de discussion.

Nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des données en provenance des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion semi-dirigés en utilisant la méthode d'*analyse de contenu* telle que définie par l'Écuyer. Cette méthode comporte six étapes : lectures préliminaires, découpage du texte en unités de classification, catégorisation et classification des énoncés, quantification, description scientifique puis interprétation. Voyons en quoi elles consistent.

##### ***Étape 1 : lectures préliminaires du verbatim***

Avant de procéder à une quelconque classification des données, nous avons préalablement lu, à deux reprises, la totalité du *verbatim* en vue d'en saisir le sens général, les particularités et les idées-force.

##### ***Étape 2 : découpage du texte en unités de classification***

Comme l'objectif de la recherche est d'établir le portrait d'une situation, nous avons privilégié *l'unité de sens* plutôt que *l'unité de numération* pour le découpage du texte en énoncés. Le texte a donc été découpé en mots, groupes de mots, phrases ou paragraphes qui correspondent à des tranches ayant un sens global unitaire.



### **Étape 3 : catégorisation et classification des énoncés**

Trois modèles de catégorisation des énoncés ont été utilisés : le modèle ouvert (catégories émergentes), le modèle mixte (catégories pré-identifiées mais souples) et enfin le modèle « presque » fermé (catégories pré-identifiées, théoriquement immuables, mais pouvant être modifiées de façon mineure).

Dans la phase d'exploration, nous avons utilisé le *modèle ouvert* de catégorisation des données. Ce modèle permet l'émergence de nouvelles catégories à partir de l'analyse des données. Le *modèle mixte* a ensuite été utilisé dans la phase de consolidation car nous disposions alors d'un cadre de référence plus explicite, issu des travaux de la phase d'exploration. Ces catégories sont toutefois demeurées souples. En effet, il a alors été possible de les fusionner, de les scinder et d'en ajouter de nouvelles. La dernière phase de la recherche, la phase de validation, a privilégié le *modèle fermé* (ou presque). Les catégories étaient alors prédéfinies et presque immuables. Seuls des ajustements mineurs ont été effectués pour ne pas rester insensible à des aspects inattendus.

Nous avons terminé cette étape en classant chacun des énoncés dans la catégorie correspondant au sens de celui-ci. Chaque énoncé a été classé dans le plus petit niveau logique possible. Quelques énoncés, porteurs simultanément de deux sens, ont été classés dans les deux catégories correspondantes.

### **Étape 4 : quantification**

Nous avons ensuite procédé à une *analyse quantitative sommaire* des données pour mettre en évidence les informations apportées par les différents types de compilations. Il ne nous est pas apparu pertinent de procéder à des traitements statistiques élaborés puisque la majeure partie de nos données ne s'y prêtait pas et que, de plus, ce n'était pas là l'intérêt principal de la recherche. Nous avons plutôt choisi de limiter le traitement quantitatif à l'établissement de pourcentages, et ce, dans les cas où cela nous est apparu pertinent.

### **Étape 5 : description scientifique**

La quantification a été suivie d'une *analyse qualitative approfondie* dans le but de faire émerger les significations qui se dégageaient en sus des informations quantitatives. C'est à cette étape que nous avons mis en parallèle l'information en provenance du questionnaire avec celles provenant des entrevues et des groupes de discussion. Nous avons alors regroupé les énoncés portant un sens similaire, décrit les

particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et mis en évidence les relations qui se dégagent ainsi que la spécificité des ressemblances.

### ***Étape 6 : interprétation***

C'est dans l'étape d'interprétation (parfois nommée inférence), qui consiste à faire des extrapolations, que nous avons cherché à répondre aux questions de recherche, à partir des résultats. Nous avons tenté d'expliquer les résultats et leur signification. Cette étape de travail nous a permis de tirer des conclusions et de formuler d'autres pistes de réflexion.

## **5. La validation par des experts**

Avant de publier le rapport, nous avons demandé aux conseillères et aux conseillers pédagogiques qui ont participé aux entrevues individuelles de valider les informations qu'il contient. Cette étape de validation vise à éviter tout biais dans la recherche et à favoriser le plus possible sa rigueur, sa richesse et sa « signifiante » pour les expertes et les experts du domaine.

## Chapitre 4

### Les résultats de la recherche

Moi, ce qui me frappe dans les caractéristiques des personnes qui me consultent, c'est que ce sont des gens qui se sentent isolés. Peu importe qu'ils appartiennent à un département, peu importe que ce soit une grosse équipe de profs, ou une équipe de cours serrée. Par rapport à un problème donné, ils se sentent isolés, ils n'osent pas en parler à leurs collègues, ils ne savent pas comment aborder ça. Puis là, ils viennent me voir. C'est comme si avec moi ils pouvaient dire un peu n'importe quoi, ça porte moins à conséquence.

*Extrait de verbatim*

## Les résultats de la recherche

Nous présentons dans ce chapitre un portrait de la situation de consultation pédagogique dans les collèges afin de répondre à nos questions de recherche : Qui sont les conseillères et les conseillers qui font de la consultation pédagogique ? Que sait-on au sujet des enseignantes et des enseignants qui consultent ? Quel est le contexte des consultations ? Quelles sont les grandes dimensions de la pratique de consultation des conseillères et des conseillers ?

Avant de présenter les résultats, nous tenons à rappeler le point de vue qui est adopté dans cette recherche : pour tirer le meilleur parti possible de la consultation pédagogique comme avenue de développement professionnel du personnel enseignant, il faut comprendre comment se déroule l'intervention et identifier des facteurs sur lesquels il est possible d'avoir de l'influence. Les compétences, attitudes, perceptions, conceptions et méthodes des conseillères et des conseillers pédagogiques font partie de ces facteurs. Nous savons que les conseillères et conseillers pédagogiques qui réalisent des interventions de consultation pédagogique développent une expertise au fil de leurs expériences. Nous présentons, dans ce chapitre, différentes dimensions de cette expertise que nous avons tenté de cerner afin de mieux comprendre la situation de consultation pédagogique et de rendre « public » et accessible ce savoir d'expérience « privé ».

Rappelons que les données qui ont été analysées et qui mènent aux résultats de la recherche proviennent de conseillères et de conseillers. En effet, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, des données en provenance des enseignantes et des enseignants n'ont pas pu être colligées dans le cadre de la présente recherche. Nous sommes d'avis que les informations en provenance des conseillères et des conseillers présentent une grande pertinence parce que ces individus sont les agents de la consultation pédagogique dans les collèges. Toutefois, ces données comportent aussi des limites non négligeables puisque le développement professionnel qui nous intéresse est celui de personnes différentes de celles qui s'expriment sur le sujet.

Nous présentons dans ce chapitre les résultats qui se dégagent de l'analyse des données provenant du questionnaire, des groupes de discussion ainsi que des entrevues individuelles. Tel que décrit dans la méthodologie, nous avons procédé à une analyse quantitative sommaire des données pour mettre en évidence l'information apportée par les différents types de compilations. Nous avons choisi de limiter le traitement quantitatif à l'établissement de pourcentages et ce, uniquement dans les cas où cela nous est apparu pertinent. Nous avons aussi procédé à une analyse qualitative des données en mettant en parallèle l'information en provenance du questionnaire avec celles provenant des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Nous exposons ici les résultats combinés de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative.

Dans le but d'illustrer notre propos, nous présentons aussi, dans les cas où cela nous est apparu pertinent, des extraits du *verbatim* des conseillères et des conseillers interrogés. Ces extraits sont issus soit des entrevues individuelles, soit des groupes de discussion. Dans la presque totalité des cas, le *verbatim* est présenté de façon intégrale. Cependant, dans certains cas où l'idée était exprimée de façon trop éparse dans le *verbatim* et dans d'autres cas où le langage verbal était trop éloigné du langage écrit, nous avons, dans un souci de clarté, légèrement reformulé celui-ci. Dans tous les cas, nous avons cherché à conserver, dans la mesure du possible, le langage imagé ou les expressions intenses utilisés par les conseillères et les conseillers, de manière à témoigner de la représentation que ceux-ci se font de la situation sur laquelle ils s'expriment.

### **1. À propos des conseillers qui interviennent en consultation**

Comme nous l'avons souligné précédemment, les conseillères et les conseillers pédagogiques sont les agents de la consultation pédagogique. Leurs compétences, attitudes, perceptions, conceptions et méthodes constituent donc des facteurs cruciaux pouvant influencer sur la qualité de la consultation pédagogique et, conséquemment, sur le développement professionnel qui peut en résulter chez les enseignantes et enseignants qui bénéficient de cette consultation.

Dans la dernière section de ce chapitre, nous traiterons des compétences, conceptions et méthodes des conseillères et conseillers à partir de ce qui s'est dégagé des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Présentons dès maintenant des informations obtenues par le questionnaire d'enquête : la taille des collèges d'où proviennent les conseillères et les conseillers qui ont participé à la recherche, leur formation et leur expérience ainsi que l'importance de la consultation parmi leurs autres dossiers. Ces données ont également une importance du point de vue méthodologique. En effet, compte tenu de notre

méthodologie de recherche, ces conseillères et conseillers constituent notre principale source d'information sur tous les aspects de la consultation pédagogique. De savoir qui sont ces individus à la source de nos données éclaire l'ensemble des résultats de la recherche.

### 1.1 La taille des collèges d'où proviennent les conseillers interrogés

Rappelons qu'en tout, 44 des 51 sujets constituant notre échantillon ont participé à l'une ou l'autre des méthodes de collecte des données, ce qui constitue 86 % des personnes visées. Tel que présenté dans le tableau suivant, environ 53 % de ces personnes proviennent de petits collèges de moins de 2000 élèves, 20 % proviennent de collèges de grosseur moyenne, c'est-à-dire comptant entre 2000 et 4000 élèves, et 27 % proviennent de collèges de plus de 4000 élèves.

Grosseur des collèges  
d'où proviennent les conseillers qui ont participé à la collecte de données

Moins de 2000 élèves	53 % des conseillers participants
De 2000 à 4000 élèves	20 % des conseillers participants
Plus de 4000 élèves	27 % des conseillers participants

### 1.2 La formation des conseillers interrogés

Nous avons questionné les conseillères et les conseillers pédagogiques sur deux aspects de leur formation : leur formation en pédagogie et leur formation en *counseling*, cette dernière pouvant avoir été obtenue par le biais d'une formation en orientation ou d'une formation en psychologie. Évidemment, la formation en pédagogie nous est apparue essentielle pour intervenir efficacement dans le domaine visé par la recherche, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage. Pour sa part, la formation en *counseling* nous a semblé très précieuse pour exercer efficacement un rôle de consultante et de consultant, peu importe le domaine visé.

L'analyse des données recueillies nous apprend que 70 % des personnes interrogées détiennent une **formation en pédagogie**. Cette formation est assez également répartie entre des diplômes de certificat, de baccalauréat ou de maîtrise dans un domaine lié à la pédagogie.

Par contre, seulement six personnes, parmi les répondantes et les répondants, ont mentionné détenir une **formation en *counseling***, deux personnes ayant acquis cette formation par le biais d'une formation en orientation et quatre personnes l'ayant acquise par le biais d'une formation en psychologie.

### 1.3 L'expérience des conseillers interrogés

Nous avons interrogé les conseillères et les conseillers pédagogiques sur trois aspects de leur expérience : leur expérience de conseillère ou de conseiller pédagogique au collégial, leur expérience d'enseignement ainsi que leur expérience de *counseling*.

Comme on peut le constater dans le tableau suivant, quant à leur **expérience de conseillère ou de conseiller pédagogique au collégial**, les personnes interrogées se répartissent assez également entre « novices » et « anciens ». Ainsi, 22 % des personnes interrogées ont entre 1 et 3 ans d'expérience, 24 % ont entre 4 et 9 ans d'expérience, 30 % ont entre 10 et 19 ans et, enfin, 24 % ont plus de 20 ans d'expérience comme conseillère ou conseiller pédagogique au collégial.

Nombre d'années d'expérience comme conseiller pédagogique des conseillers qui ont participé à la collecte de données

De 1 à 3 ans	22 % des conseillers participants
De 4 à 9 ans	24 % des conseillers participants
De 10 à 19 ans	30 % des conseillers participants
20 ans et plus	24 % des conseillers participants

Par ailleurs, il apparaît que 80 % des conseillères et des conseillers interrogés détiennent une **expérience d'enseignement**, au collégial ou ailleurs. Ces personnes se répartissent assez également dans l'enseignement de disciplines reliées à la formation générale (particulièrement la philosophie), à la formation pré-universitaire, à la formation technique ou encore à des disciplines qui peuvent intervenir à la fois dans la formation technique ou la formation pré-universitaire comme, par exemple, la biologie, la psychologie ou les mathématiques. Les données concernant la répartition dans les disciplines ne peuvent malheureusement pas être quantifiées de façon précise puisque les personnes interrogées n'ont pas toutes répondu à cette question.

Il est important de noter que l'expérience d'enseignement au collégial est perçue comme étant très importante par les conseillères et les conseillers eux-mêmes. Certains vont même jusqu'à suggérer un retour périodique à l'enseignement pour conserver leur expertise. Voici quelques commentaires formulés en ce sens.

Moi je dirais que, pour un conseiller pédagogique qui voudrait être un bon conseiller pédagogique, puis conséquemment être un bon accompagnateur, il devrait y avoir un retour obligé à l'enseignement pendant un certain temps significatif. Peut-être, je ne sais pas moi, une année par cinq ans ou une demi année par cinq ans mais je pense qu'il faudrait qu'il y ait une période de retour à l'enseignement qui serait un petit peu significative et assez longue pour pouvoir faire une bonne *job* de conseiller pédagogique en général et une bonne *job* de *counseling* parce qu'on serait un peu plus sensibilisé aux réalités qui, veut, veut pas, ont évolué depuis qu'on a quitté l'enseignement.

Parce que je trouve que, dans la consultation qu'on fait, ce qui est *mosus*, c'est que nous autres on est dans le bureau ; je trouve que c'est facile d'avoir des idées. Mais on ne les a pas les 24 heures le matin à 8 heures, devant nous autres. On ne la vit pas cette situation-là et je trouve que dans notre *job* de consultation, en tout cas, moi, je sens un grand manque. C'est que ça fait longtemps que je n'ai pas enseigné et je me dis, si j'avais un perfectionnement à me donner, il faudrait que je le fasse. Parce que je trouve en tout cas qu'on a besoin de retourner en classe.

Il apparaît par ailleurs que 20 % des conseillères et des conseillers interrogés mentionnent détenir une **expérience de *counseling*** acquise en dehors des collèges, dans des fonctions aussi diverses que thérapeute pour enfants, agent de probation, agent de réinsertion sociale, psychologue scolaire, superviseur d'enseignants en formation, intervenant psychosocial, consultant familial, travailleur social, etc.

#### **1.4 L'importance de la consultation parmi les autres dossiers**

La consultation pédagogique tient une place variable dans la tâche des personnes interrogées. En effet, tel que présenté dans le tableau suivant, 53 % d'entre elles mentionnent que cette dimension de leur fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique constitue de 10 % à 20 % de leur tâche (ce qui représente environ une



demi-journée à une journée par semaine), 27 % mentionnent que cela représente de 20 % à 30 % de leur tâche et, enfin, 20 % y consacrent moins de 10 % de leur temps.

Portion de tâche consacrée à la consultation  
pour les conseillers qui ont participé à la collecte de données

Moins de 10 % de la tâche	20 % des conseillers participants
10 à 20 % de la tâche	53 % des conseillers participants
20 % à 30 % de la tâche	27 % des conseillers participants

Indépendamment de la portion de tâche consacrée à la consultation, il apparaît que les conseillères et les conseillers attachent tous vraiment beaucoup d'importance à cet aspect de leur travail. En effet, tel que présenté dans le tableau suivant, 100 % d'entre eux jugent cette dimension de leur fonction comme *extrêmement importante*, *très importante* ou *importante* et aucun ne considère cet aspect comme *peu important* ou *négligeable*.

Les conseillères et les conseillers se sont aussi prononcés sur l'importance accordée à la consultation pédagogique par la direction de leur institution. Il est apparu que l'importance accordée à la consultation pédagogique par la direction, importance telle que perçue par la conseillère ou le conseiller, il faut bien le noter, rejoint la représentation qu'en ont les conseillères et les conseillers eux-mêmes, mais à un degré un peu moindre. En effet, 88 % des conseillères et des conseillers interrogés mentionnent que leur institution trouve cette dimension de la tâche *extrêmement importante*, *très importante* ou *importante* et seulement 10 % mentionnent que leur institution la considère *peu importante*, tandis que 2 % (soit un seul établissement) la considère *négligeable*.

Importance de la consultation dans la fonction de conseiller  
pour les conseillers qui ont participé à la collecte de données

Importance de cet aspect de la tâche	Proportion de conseillers participants accordant cette importance	Proportion des institutions dont la Direction accorde cette importance (tel que le perçoivent les conseillers participants)
--------------------------------------	---	--

Négligeable	0 % des conseillers participants	2 % des institutions
Peu important	0 % des conseillers participants	10 % des institutions
Important	31 % des conseillers participants	35 % des institutions
Très important	45 % des conseillers participants	45 % des institutions
Extrêmement important	24 % des conseillers participants	8 % des institutions

Il est important de noter que, dans les cas où la conseillère ou le conseiller perçoit que la consultation est moins importante, à ses propres yeux ou à ceux de l'institution, il s'agit le plus souvent d'une *importance relative*, c'est-à-dire d'une importance qui tient compte des autres dossiers dont cette personne doit s'occuper. À ce sujet, un conseiller s'exprime ainsi : « Ils ne disent pas de ne pas en faire mais il y a une forte pression pour que je fasse plein d'autres choses aussi ». Il y a, en effet, plusieurs autres dossiers *obligatoires*, du fait qu'ils constituent une commande du ministère de l'Éducation, dont la conseillère ou le conseiller doit s'occuper. Il s'agit notamment de l'élaboration de programmes, de l'évaluation de programmes et des activités synthèse de programme. Voici un témoignage à ce sujet.

La consultation, ce n'est pas mon principal dossier parce que j'ai beaucoup d'autres dossiers obligatoires dont je dois m'occuper.

Il faut donc interpréter de façon nuancée l'importance parfois plus faible qui semble être accordée à la consultation pédagogique par les directions des collèges ou encore par les conseillères ou les conseillers eux-mêmes.

Il importe aussi de préciser ceci : quelques conseillères ou conseillers ont mentionné que la consultation pédagogique était valorisée par la direction du fait qu'un membre de l'équipe de direction avait déjà occupé la fonction de conseiller pédagogique et en comprenait alors très bien l'importance.

Quoi qu'il en soit, cette fonction est apparue très importante pour les conseillères et les conseillers qui l'exercent, comme en témoignent ces expressions très significatives qu'ils ont employées.

Cette dimension est prioritaire parce que j'en décide ainsi.

Ça ne se mesure pas en nombre d'heures mais par le fait que ça passe en premier.

Bien moi, je voudrais juste ajouter que ma porte est toujours ouverte pour être disponible aux profs qui me consultent même si mon bureau déborde. Je tasse ma paperasse et je laisse sonner mon téléphone.

Je « priorise » ce dossier malgré le travail à faire sur les autres dossiers.

C'est très important qu'on demeure « porte ouverte ». Je le défends dans mon service. On a beau répondre à toutes sortes d'autres demandes, il faut rester disponible.

Aussi, il faut noter qu'on ne peut pas établir de lien direct entre le *temps accordé* à la consultation et son *niveau de priorité* puisqu'un grand nombre de conseillères ou de conseillers interrogés ont mentionné consacrer peu de temps à cet aspect de leur fonction mais tout de même le considérer prioritaire.

Il apparaît, en effet, que la totalité des personnes qui se sont prononcées sur le sujet se plaignent du manque de temps à consacrer à la consultation pédagogique. Elles mentionnent que le nombre grandissant de dossiers dont elles sont responsables fait en sorte que le temps disponible pour les consultations individuelles a beaucoup diminué au cours des années. Comme elles souhaitent toutefois rester « porte ouverte », elles se sentent un peu coincées, au jour le jour, dans la réalité de leur pratique. À ce titre, certaines personnes ont mentionné ne plus faire de publicité pour susciter la consultation ; elles affichent moins explicitement leur disponibilité et elles n'annoncent plus certaines offres, comme par exemple, celle de faire l'évaluation de cours à l'aide de PERPE<sup>59</sup>. Selon d'autres personnes, les enseignantes et les enseignants se rendent compte que les conseillères et les conseillers sont débordés par le travail sur toutes sortes de dossiers et qu'ils ont donc de moins en moins de disponibilité pour la consultation. Ce constat porte les enseignantes et les enseignants à ne pas demander de consultation. Ainsi s'exprime une conseillère ou un conseiller à ce sujet.

Les professeurs sentent qu'on est très occupé, qu'on a « de la broue dans le toupet » et ils viennent beaucoup moins nous voir, et cette situation est déplorable.

---

<sup>59</sup> PERPE signifie : Perception Étudiante de la Relation Professeur-Étudiants

Il est important de considérer aussi le fait que le travail sur certains dossiers, comme l'élaboration ou l'évaluation de programmes, amène les conseillères et les conseillers à travailler de plus en plus avec des groupes d'enseignantes et d'enseignants. Dans certains cas, cette situation peut se rapprocher d'une certaine forme de consultation pédagogique de groupe. Bien que ce type d'intervention ne fasse pas partie de notre objet de recherche, signalons quelques témoignages de conseillères ou de conseillers à ce sujet.

Je vois que notre travail de formation pédagogique se fait de plus en plus en groupe et pas seulement en individuel car on travaille sur une équipe et pas juste sur un individu avec lequel on fait du « débogage ».

Il y a beaucoup plus la notion de collectivité au sein des profs à cause de l'approche-programme et nous, on est lié à des opérations collectives avec eux.

## 2. À propos des enseignants qui consultent

Tel que précisé plus tôt, nous avons, dans le questionnaire, demandé à chaque conseillère ou conseiller de présenter trois situations de consultation différentes. Puisque 30 personnes ont répondu au questionnaire, nous avons donc accès, en principe, à de l'information sur 90 expériences de consultation. En fait, quelques conseillers ont fourni de l'information sur une ou deux expériences seulement ce qui nous donne accès, de fait, à un total de 84 expériences différentes de consultation. Ces données s'ajoutent à celles que nous avons recueillies dans les groupes de discussion et dans les entrevues individuelles, ce qui porte à plus de 100 le nombre d'enseignantes ou d'enseignants différents au sujet desquels nous avons obtenu de l'information.

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse des données concernant les types d'enseignantes ou d'enseignants qui consultent, les types de situations de consultation et l'engagement de l'enseignante ou l'enseignant dans le processus, le degré d'urgence de la demande, l'intensité du besoin ainsi que les raisons et les objets de consultation.

### 2.1 Les types d'enseignants

Pour caractériser les enseignantes et les enseignants qui consultent, nous avons porté attention à leur expérience dans la profession, à leur sexe ainsi qu'au secteur dans lequel ils enseignent.

Pour ce qui est de l'expérience dans la profession, nous avons réparti les données en deux classes : les enseignantes ou enseignants débutants et ceux d'expérience. Nous avons défini ces classes comme suit : « enseignant débutant » désigne les personnes ayant trois ans ou moins d'expérience dans l'enseignement au collégial ou à un autre ordre d'enseignement et « enseignant d'expérience », celles qui ont plus de trois ans d'expérience.

On peut constater, dans le tableau suivant, que celles et ceux qui sont venus en consultation sont majoritairement des enseignantes et des enseignants d'expérience.

Expérience des enseignants qui consultent

Enseignants débutants	35 % des enseignants qui ont consulté
Enseignants d'expérience	65 % des enseignants qui ont consulté

Quant aux enseignantes et enseignants débutants, il apparaît que ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux à consulter un conseiller pédagogique dans les collèges dotés d'un programme d'insertion professionnelle. Les personnes interrogées ont souligné le fait que les enseignantes et enseignants débutants les consultent davantage que par les années passées et elles associent cela à la mise sur pied d'un programme d'insertion professionnelle dans leur collège. En effet, ce type de programme incite les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants à rechercher un accompagnement et un encadrement pour soutenir leur processus d'insertion dans la profession.

Nous reviendrons, plus loin, sur les types de besoins qui mènent les enseignantes et enseignants en consultation. Signalons seulement pour le moment que, dans la plupart des cas, les enseignantes et enseignants d'expérience arrivent avec des problèmes assez bien définis et des demandes plus précises que celles des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, ces derniers venant surtout pour être accompagnés dans leur processus d'insertion professionnelle.

Quant au sexe des personnes qui consultent, nous n'avons pas obtenu de données laissant penser qu'il y aurait davantage de femmes que d'hommes qui consultent, ou l'inverse. Un seul conseiller nous a dit avoir noté que les femmes viennent plus souvent le consulter que les hommes.

Il apparaît, à la lecture du tableau suivant, que les enseignantes et les enseignants qui consultent proviennent davantage du secteur technique (48 %) que du secteur pré-universitaire (25 %) ou de la formation générale (27 %).

Provenance des enseignants qui consultent

Formation générale	27 % des enseignants qui ont consulté
Secteur pré-universitaire	25 % des enseignants qui ont consulté
Secteur technique	48 % des enseignants qui ont consulté

## 2.2 Les types de situations de consultation et l'engagement dans le processus

Rappelons que nous avons classé les enseignantes et enseignants qui consultent selon trois types de cas : les cas où l'enseignante ou l'enseignant consulte de façon *autonome*, ceux où la consultation est *recommandée* et ceux où celle-ci est *obligée*. Les enseignantes et enseignants qui consultent de façon *autonome* sont ceux qui viennent vraiment d'eux-mêmes sans aucune recommandation ou pression d'un tiers. Dans le deuxième type de situation, il a été explicitement suggéré à l'enseignante ou à l'enseignant de consulter une conseillère ou un conseiller, cette recommandation pouvant provenir de sources diverses comme, par exemple, la direction du collège ou le département d'enseignement. Dans ce cas, les personnes visées font tout de même le choix de consulter puisqu'elles auraient pu décider de ne pas donner suite aux recommandations. Enfin, la consultation *obligée* concerne des enseignantes et enseignants qui risquent soit de perdre leur emploi à cause de problèmes sérieux, soit de ne pas obtenir leur permanence ; dans ce contexte, ils n'ont pas le choix de consulter ou non puisque cette démarche leur est imposée.

Il apparaît, tel que présenté dans le tableau suivant, que la majorité des enseignantes et enseignants qui consultent (62 %) le font de manière autonome. Les enseignantes et enseignants qui consultent de manière recommandée constituent 23 % des cas et ceux qui consultent de façon obligée sont encore moins nombreux (15 % des cas).

Les types de situations de consultation

Enseignants qui ont consulté de façon autonome	62 %
Enseignants qui ont consulté de façon recommandée	23 %
Enseignants qui ont consulté de façon obligée	15 %

Les commentaires des conseillères et des conseillers sur ces différentes situations mettent en évidence l'impact du caractère plus ou moins volontaire de la démarche de consultation sur **l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant** dans le processus. Cela permet de voir à l'œuvre les critères de « nécessité », « utilité » et « intérêt » d'un changement, critères dont nous avons présenté les effets potentiels dans la section du chapitre 2 portant sur le concept de changement.

Avant de nous attarder aux impacts de ces critères sur l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus de consultation, selon que la consultation est autonome, recommandée ou obligée, signalons un facteur qui vient limiter, de façon générale, l'engagement des enseignantes et des enseignants dans une démarche personnelle de développement professionnel : la quantité de travail qu'ils doivent consacrer aux dossiers liés à la réforme de l'enseignement collégial et à toutes sortes d'autres commandes de l'institution. Ainsi s'expriment des conseillères ou des conseillers.

Les enseignants n'ont plus le temps de venir nous consulter. Ils sont assommés par les nouveaux dossiers liés à la réforme.

Ils ne s'engagent pas souvent profondément dans la démarche à cause du manque de temps ce qui fait qu'il n'y a pas toujours de résultats.

Signalons également que les conseillères et les conseillers pédagogiques ont mis en évidence, dans leurs commentaires, l'isolement pédagogique dont sont souvent victimes les enseignantes et les enseignants. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2, bien que rattaché à l'unité d'appartenance qu'est le département, l'enseignante ou l'enseignant se sent souvent isolé pédagogiquement. En effet, du fait de ses nombreuses obligations à caractère administratif, la vie départementale n'est pas toujours suffisamment porteuse de réflexion pédagogique permettant aux enseignantes et enseignants d'échanger leurs idées et leurs expériences, ce qui pousse parfois ceux-

ci à chercher d'autres lieux d'échange et de rétroaction. Ainsi témoigne une conseillère ou un conseiller à ce sujet.

Moi, ce qui me frappe dans les caractéristiques des personnes qui me consultent, c'est que ce sont des gens qui se sentent isolés. Peu importe qu'ils appartiennent à un département, peu importe que ce soit une grosse équipe de profs ou une équipe de cours serrée. Par rapport à un problème donné, ils se sentent isolés, ils n'osent pas en parler à leurs collègues, ils ne savent pas comment aborder ça. Puis là, ils viennent me voir. C'est comme si avec moi ils pouvaient dire un peu n'importe quoi, ça porte moins à conséquence.

Examinons maintenant l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus de consultation pour chacun des trois types de situations retenus.

En ce qui concerne les personnes qui consultent de façon **autonome**, on constate chez elles un réel désir de changement et un net engagement dans le processus de consultation. Plusieurs d'entre elles reviennent régulièrement, à divers moments, pour des problèmes différents. Ces personnes développent une confiance envers la conseillère ou le conseiller et sont portées à revenir consulter. De plus, il apparaît que, dans plusieurs cas, les problèmes de ces personnes sont des problèmes relativement légers et faciles à circonscrire, bien qu'il s'agisse fréquemment de problèmes urgents. Pour toutes ces raisons, les cas où les gens consultent de façon autonome sont parmi les plus intéressants à traiter par les conseillères et les conseillers, selon leurs dires.

Les cas de consultation **recommandée** sont un peu plus difficiles à cerner. Les personnes qui consultent choisissent d'entreprendre la démarche de consultation mais leur décision répond à une volonté extérieure (du département ou du collègue, par exemple), suscitée souvent par un événement comme l'évaluation de l'enseignement de l'individu ou du programme dans lequel celui-ci enseigne. Ces personnes se présentent fréquemment avec des éléments précis qu'elles disent vouloir améliorer. Les conseillères et les conseillers ne semblent pas avoir de difficultés particulières avec ce type de cas.

Bien que les enseignantes et les enseignants qui consultent de façon **obligée** soient les moins nombreux, les conseillères et les conseillers interrogés ont longuement abordé le cas de ces personnes dont la démarche ne résulte pas d'une initiative personnelle. Les conseillères et les conseillers ont le sentiment que, dans la presque totalité des cas, ces



personnes ne s'engagent pas vraiment dans le processus de changement, ce qui a pour conséquence que le développement professionnel souhaité (à tout le moins par la conseillère ou le conseiller, sinon par l'enseignante ou l'enseignant en cause) n'est pas obtenu.

Nous présentons ici plusieurs commentaires de conseillères et de conseillers pour illustrer combien cette situation a tenu de place dans leurs propos et pour mettre en évidence les différentes dimensions de cette situation. On notera, entre autres, que les conseillères et les conseillers peuvent percevoir comme un échec personnel l'absence des résultats souhaités, ce qui a un effet négatif sur leur propre sentiment de compétence.

Les cas référés par la direction sont très lourds.

Je ne crois pas que ce type de consultation soit efficace parce qu'il n'y a pas d'ouverture, la personne ne s'investit pas.

Pas de papiers, rien, les bras croisés : la direction m'a dit de venir te voir...

Il y a les consultations obligées : quand la direction t'envoie un prof. Moi, je crois pas à ça deux secondes... Dans les expériences que j'ai eues de consultations obligées, j'ai toujours eu l'impression de perdre mon temps et de servir finalement la mécanique. J'ai jamais, les fois où j'ai fait ça, eu l'impression qu'on arrivait à quelque chose. Je trouve que ça n'avance pas parce qu'il n'y a pas d'attitude d'ouverture.

J'essaie des affaires, j'y vais de bonne foi mais à chaque fois qu'ils sortent du bureau, je suis bien déçu parce que je sens que ça n'a pas passé.

Mais je travaillais fort quand même pour préparer des affaires bien pointues, parce qu'on avait un diagnostic bien pointu. Puis, tu sais, quand la personne repart, tu te dis : j'ai travaillé fort pour rien. Tu as vraiment l'impression d'avoir perdu deux heures à lui préparer quelque chose de pointu, parce que, de toutes façons, la personne est pas prête, c'est pas ça sa priorité, c'est pas ça sa lecture de la situation.

Je ne vais pas lui dire non plus, clairement : Écoute, t'es dans le champ mais pas à peu près. Je trouve que je suis dans une situation délicate. En même temps, je sais que la direction se prépare vers un refus de priorité. Mais moi, je le sais ce qui s'en vient au bout de la ligne puis j'ai l'impression que lui voit pas ça clairement comme ça. Je me dis : Ben là, on va avoir un problème tantôt parce que si tu « clanches » pas, tu vas avoir des problèmes, parce que quand les étudiants vont être questionnés là-dessus, il n'y aura pas de changement.

Mais il faut que la direction dise qu'ils lui ont offert de l'aide, et l'aide, c'est moi... Avant de le mettre dehors, il faut qu'ils disent qu'ils l'ont aidé, il faut qu'ils disent qu'ils ont offert quelque chose... et ce quelque chose, c'est moi.

Mais j'y crois tellement pas, ça n'a pas de bon sens.

Le conseiller ne se sent pas toujours outillé pour travailler avec ces gens. On lui a recommandé [à un enseignant] de venir à la suite de plaintes d'étudiants après un examen. Il n'avait pas l'impression qu'il avait quelque chose à faire là-dedans. Il n'a pas poursuivi la démarche.

Le prof qui est venu obligé n'est pas impliqué vraiment, il vient pour me faire plaisir. Mes propositions ne lui sourient pas. Il dit « C'est ça qu'ils veulent que je fasse, je vais le faire », mais c'est en surface...

En plus de la difficulté provenant du fait que, dans les cas de consultation obligée, l'enseignante ou l'enseignant ne « s'investit » généralement pas vraiment dans le processus, ces cas sont souvent très lourds à traiter, et la conseillère ou le conseiller ne se sent pas toujours outillé pour travailler avec des cas si lourds. Cela contribue à mettre beaucoup de pression sur la conseillère ou le conseiller. De plus, la conseillère ou le conseiller sait que la direction va vérifier si l'enseignante ou l'enseignant s'est amélioré à la suite des rencontres de consultation. Les conseillères et conseillers mentionnent que, dans certains cas, l'enseignante ou l'enseignant ne poursuit pas la démarche, qu'il arrête de venir aux rencontres de consultation, ce qui fait qu'ils ont l'impression d'avoir travaillé dans le vide puisqu'ils ne peuvent même pas mettre en œuvre leurs habiletés et compétences jusqu'à la fin de l'intervention. Cela conduit quelques conseillères et conseillers à refuser de faire ce type de consultation.

Au début on me demandait de les rencontrer, et moi j'ai toujours refusé ça, systématiquement ; il faudrait que ce soit le prof qui le demande. J'avais averti la direction des études que je ne recevais personne s'ils étaient forcés de venir me voir, par rapport à ça.

On a mis ça clair avec la direction : moi je n'en recevais aucun.

Quelques conseillères et conseillers qui œuvrent dans un collège offrant au personnel enseignant un programme d'insertion professionnelle ont mentionné que les enseignantes et les enseignants qui participent à ce programme sont obligés de venir les consulter. Cela constitue un autre type de consultation obligée mais une consultation obligée où, comme le soulignent les conseillères et les conseillers, l'enseignante ou l'enseignant est beaucoup plus engagé, et même souvent très engagé, dans le processus.

Les conseillères et les conseillers ont aussi abordé les cas qu'on pourrait appeler des « consultations manquantes » : ces cas d'enseignantes et d'enseignants qui ont de réels besoins et qui ne viennent pas consulter. Cette situation s'avère évidente particulièrement dans les petits collèges où les conseillères et les conseillers connaissent tout le personnel enseignant ou presque. Ils sont alors souvent au courant de cas précis d'enseignantes et d'enseignants qui ont des besoins et qui ne consultent pas. Les conseillères et les conseillers peuvent aussi prendre conscience de certains problèmes d'enseignantes ou d'enseignants à l'occasion d'interventions auprès d'équipes ou de groupes de travail, dans le cadre de dossiers comme l'élaboration ou l'évaluation de programmes. Ces contacts les amènent à déceler de réelles difficultés pédagogiques chez certains membres du personnel enseignant. Quelques conseillères et conseillers ont même mentionné qu'ils ne rejoignent pas ceux qui ont de réels besoins et que les enseignantes et les enseignants qui viennent les voir, de façon autonome, ne sont pas ceux qui ont les besoins les plus importants. À cet égard, la situation des conseillères et des conseillers par rapport aux enseignantes et aux enseignants ressemble à celle des enseignants face à bien des élèves en difficulté.

### **2.3 Le degré d'urgence de la demande**

Comme on le constate dans le tableau suivant, le degré d'urgence de la situation de consultation est variable. Ce degré d'urgence, tel que perçu par les conseillères et les conseillers, se répartit dans les catégories suivantes : un problème devant être résolu dans l'immédiat, un problème pouvant être résolu à moyen terme ou un problème ne présentant pas de caractère d'urgence.

Il est apparu que la majorité des enseignantes et des enseignants, soit 44 %, consultent pour un problème devant être résolu dans l’immédiat. Certains exemples sont donnés : un enseignant dont les élèves se plaignent et s’apprêtent à signer une pétition à son sujet, un enseignant qui veut élaborer un instrument d’évaluation des apprentissages qu’il doit utiliser dans la semaine, un autre dont les élèves s’absentent de plus en plus de son cours et qui ne sait plus quoi faire pour enrayer l’hémorragie, un enseignant en état de panique, etc. Voici un témoignage à ce sujet.

Mais ça ne sera pas préventif en tout cas. Ça peut être un petit problème, un moyen problème, un gros problème, mais ça va être pour tout de suite, ça sera pas pour l’automne prochain... ça va être pour tout de suite. C’est à nous à décoder qu’est-ce qui presse pour tout de suite et qu’est-ce qui peut être entrepris pour le moyen terme.

L’urgence de la demande  
telle que perçue par les conseillers qui ont participé à la collecte de données

Problème devant être résolu dans l’immédiat	44 % des enseignants qui ont consulté
Problème pouvant être résolu à moyen terme	37 % des enseignants qui ont consulté
Problème ne présentant pas de caractère d’urgence	19 % des enseignants qui ont consulté

## 2.4 L’intensité du besoin

Le besoin qui amène une personne à consulter une conseillère ou un conseiller peut être plus ou moins intense. Nous avons retenu, à cet égard, trois niveaux d’intensité du besoin, selon qu’il s’agit de corriger un déséquilibre mineur, de corriger un déséquilibre moyen ou encore de régler une crise profonde. Comme pour les autres caractéristiques des enseignantes et des enseignants qui consultent, l’intensité du besoin, telle que rapportée ici, est celle qui est perçue par les conseillers.

Tel que mentionné dans le tableau suivant, près de la moitié des enseignantes et des enseignants qui consultent (45 %) le font principalement au sujet d'un déséquilibre mineur. Un besoin urgent, souvent, comme nous venons d'en parler dans la section précédente, mais un besoin qui n'est pas nécessairement grave. Toutefois, un bon pourcentage des personnes consultent au sujet d'un déséquilibre moyen (35 %) et, enfin, 20 % consultent au sujet d'une crise profonde.

L'intensité du besoin principal de l'enseignant  
telle que perçue par les conseillers qui ont participé à la collecte de données

Corriger un déséquilibre mineur	45 % des enseignants qui ont consulté
Corriger un déséquilibre moyen	35 % des enseignants qui ont consulté
Régler un crise profonde	20 % des enseignants qui ont consulté

Comme en témoigne une conseillère ou un conseiller, la crise profonde peut parfois mener à un sentiment d'altération de l'identité professionnelle.

En ce qui concerne ce prof-là, le besoin était vraiment intense car il vivait une crise profonde qui l'emmenait à reconsidérer sa capacité à enseigner au collégial.

### 2.5 Les raisons et les objets de consultation

Avant d'aborder les raisons et les objets de consultation, il importe de préciser que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants se présentant en entrevue n'ont pas une idée claire et précise du problème réel qui se pose à eux. Les conseillères et les conseillers ont été nombreux à s'exprimer à ce sujet. Le tableau suivant présente les résultats de l'information recueillie au sujet de la capacité des enseignantes et des enseignants à identifier leur « besoin véritable », tel que le perçoit la conseillère ou le conseiller.

Identification par l'enseignant du « besoin véritable »  
(tel que perçu par le conseiller)

Seul	43 % des enseignants qui ont consulté
------	---------------------------------------

Facilement, avec l'aide du conseiller	40 % des enseignants qui ont consulté	57 % des enseignants qui ont consulté
Difficilement, avec l'aide du conseiller <i>ou</i> N'a pas réussi, même avec de l'aide	17 % des enseignants qui ont consulté	

Ainsi, les conseillères et les conseillers interrogés sont d'avis qu'une majorité (57 %) des enseignantes et des enseignants qui les consultent ne réussissent pas à identifier par eux-mêmes leur véritable besoin. On peut toutefois noter que, parmi ceux-ci, la plupart (40/57 soit 70 %) ont réussi à identifier leur besoin avec l'aide du conseiller. Voici ce que les conseillères et les conseillers ont exprimé lorsqu'on les a interrogés sur le sujet.

L'écart n'est pas tellement vertical, il est plutôt horizontal. C'est moins souvent le fait que ce soit plus profond que ça que le fait que ce soit plus large que ça.

Le problème mentionné par le prof n'est pas toujours le problème réel.

Souvent, la personne vient pour avoir de l'information ou un document sur un sujet et, en parlant avec elle, il y a un autre problème qui est identifié.

Les cas où le problème a été difficile à cerner sont souvent des cas de consultation obligée. Ainsi, il arrive souvent que, dans ces cas, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas la même analyse de la situation que celle de l'instance qui l'oblige à consulter. Voici, à cet effet, ce que des conseillères ou des conseillers nous ont dit.

C'est difficile avec le prof obligé qui vient et qui n'a pas la même vision du problème que la direction et les élèves qui l'ont évalué.

Pour la direction, c'était un besoin important et, pour le prof, c'était un déséquilibre mineur.

À ce sujet, nous nous permettons de mentionner que, dans certains cas, il nous semble qu'un recadrage des objectifs visés par l'intervention, tel que présenté lorsque nous

avons abordé les concepts de la réflexivité, de la relation d'aide ponctuelle et de l'entretien d'explication dans le chapitre 2, pourrait faire en sorte que les conseillères et les conseillers soient moins sujets à ressentir une obligation de résultat lorsque la personne qui consulte ne s'engage pas vraiment dans le processus de consultation.

Revenons maintenant aux raisons pour lesquelles les enseignantes et les enseignants consultent : celles-ci varient beaucoup. Comme on peut le constater dans le tableau suivant, les raisons de consultation, telles que perçues par les conseillères et les conseillers, peuvent être aussi différentes que d'obtenir de l'information sur un sujet, d'échanger sur des questions de pédagogie, de chercher de l'aide pour se développer, d'implanter un changement ou encore de régler un problème ou de faire le point sur sa carrière. L'analyse des données ne nous a cependant pas permis de quantifier les données recueillies dans chacune des catégories.

Les raisons de consultation  
(classification établie à partir des données fournies par les conseillers)

Obtenir de l'information	Au sujet d'un document, d'une politique, etc.
Échanger	Simplement s'exprimer sur sa réalité personnelle et pédagogique sans nécessairement rechercher de la rétroaction.
Obtenir une rétroaction	Pour réajuster le tir, pour obtenir du renforcement, pour avoir un interlocuteur.  Sur des outils élaborés, sur des stratégies utilisées en classe, etc.
Se développer	Demander du soutien pour :  innover dans sa pédagogie ; organiser sa pensée sur un domaine d'intérêt particulier ; améliorer des outils utilisés en classe.  Demander de la formation sur un sujet.
Implanter un changement	La plupart du temps il s'agit de changements liés à la Réforme du collégial : élaboration de programmes, évaluation de programmes, activité synthèse de programme.
Régler un problème	Les types de problèmes sont très variés : conflits avec les pairs, difficultés avec un élève, etc.
Faire le point sur sa carrière	Faire le point sur son enseignement.

Un bon nombre de conseillères et de conseillers se sont exprimés sur le fait que les enseignantes et les enseignants qui consultent ne viennent pas tous pour régler un problème. Ils ont fait remarquer qu'il y a des consultations où la personne « se sent bien dans sa peau de prof », qu'elle se sent à l'aise dans sa pratique pédagogique. Dans ces cas, ce qu'elle recherche est plutôt de l'ordre de pistes de développement ou simplement d'une oreille à qui se confier, d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur avec qui « jaser » pédagogie. Ainsi s'expriment des conseillères ou des conseillers.

[...] et qui viennent jaser de tout, de rien, mais chez qui je sens, là, un intérêt à ce que je les écoute, puis à confirmer leur intérêt ou une trouvaille pédagogique, ou une trouvaille dans n'importe quoi qui relève de l'éducation en général. [...] Donc avec qui j'ai créé une relation, je dirais de continuité avec eux. Alors je suis



devenu presque comme un ami sur le plan pédagogique pour eux. Ils vont m'interpeller assez régulièrement. [...] Ça n'empêche pas que, avec ces personnes-là, à un moment donné, grâce à cette relation de confiance, ça conduit à des confidences ou à l'expression d'un problème. [...] Des gens qui viennent échanger régulièrement, qui sont généralement des gens assez pédagogiques. C'est moi et ma personnalité qui les interpellent.

Les profs viennent aussi me parler de leur vie personnelle : un problème pédagogique, ça ne se promène pas tout seul.

On fait, malgré tout, du psychopédagogique et le *psycho*, des fois, est plus important que le *pédagogique*, et ça c'est une dimension importante.

D'autres personnes consultent pour développer certains aspects de la pédagogie.

Il y en a qui viennent moins comme quelqu'un qui vit une situation de besoin que comme quelqu'un qui s'intéresse à quelque chose.

Il y en a qui viennent parce qu'ils veulent creuser une question.

Des fois, c'est des avant-gardistes qui veulent aller plus loin.

Il y en a qui viennent pour savoir s'ils sont dans la bonne voie dans le développement d'outils.

Ils peuvent venir pour concrétiser des apprentissages qu'ils ont faits dans un cours Performa.

On rencontre aussi des personnes qui viennent pour faire le point sur leur carrière.

Mais aussi des anciens, qui disent un moment donné : « Ah ! ce serait intéressant, j'aimerais ça faire le point sur mon enseignement ». Donc, regarder avec lui : toute son approche, toute sa démarche, la perception des élèves... Moi, il y en a beaucoup qui viennent sous cet angle-là.

Une personne est venue parce qu'elle se remettait en question, à savoir si elle allait continuer ou pas à enseigner.

Le besoin était intense car il y avait une crise profonde qui l'amenait à reconsidérer sa capacité à enseigner au collégial.

Dans certains cas, ils veulent préciser leur image d'eux-mêmes comme prof.

D'autres veulent de l'aide pour implanter un changement.

Regarde, actuellement, là, j'ai des gens qui viennent parce qu'à partir des devis ministériels ils ne savent pas, en fonction des critères qui sont là, comment déduire une grille de correction.

Certains viennent pour de l'aide pour mettre en œuvre les devis ministériels, faire une grille de correction à partir des critères, évaluation formative, application du constructivisme, autonomie de l'élève.

Ils viennent pour qu'on les aide pour rédiger les plans-cadre ou pour faire des plans de cours selon l'approche par compétences.

Ça change quoi dans ma classe l'approche par compétences ? Ils veulent des exemples concrets.

Elle est venue suite à une évaluation de programme pour faire des modifications par rapport à sa pratique antérieure.

Certaines personnes souhaitent obtenir de l'information.

Pour ceux qui viennent pour chercher de l'information, ça peut être réglé en quelques minutes.

Il y a des cas qui viennent pour des demandes ponctuelles très simples qui sont de l'ordre d'obtenir un peu d'information.

D'autres viennent pour régler un problème. Les problèmes abordés sont très variés. Il peut s'agir de relations avec les pairs, de difficultés vécues avec un élève ou un groupe d'élèves, de difficultés à s'exprimer clairement en classe ou encore à motiver les élèves etc. Voici quelques exemples mentionnés par les conseillères et les conseillers interrogés.

Il y en a aussi qui viennent pour régler des problèmes au sein de leur département. Ils en veulent à un collègue qui a fait ceci ou qui n'a pas fait cela.

Il y en a un qui est venu pour un problème d'adaptation à une clientèle. Il avait des problèmes de communication avec ces élèves..

On lui a dit qu'il n'était pas clair dans ses explications, qu'il faisait du coq à l'âne.

Au-delà des *raisons* de consultation, nous nous sommes aussi intéressée aux *objets* de consultation. Dans un premier temps, nous avons classé ces objets selon les quatre champs d'action du profil de compétences<sup>60</sup> des enseignantes et des enseignants du collégial produit par le groupe de travail de Performa : la pratique professionnelle, la communauté éducative, le programme et le cours. Le tableau suivant présente le pourcentage de personnes qui ont consulté en rapport avec chacun de ces champs d'action.

Les champs d'action au sujet desquels les enseignants consultent  
(classification provenant du profil de compétences en enseignement élaboré par Performa)

La communauté éducative	Participer à la vie de sa communauté éducative : l'établissement où l'on travaille, les équipes et instances qui y œuvrent, le réseau collégial et la collectivité	7 % des enseignants qui ont consulté
Le programme	Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on oeuvre	23 % des enseignants qui ont consulté
La pratique professionnelle	S'engager activement Prendre en charge son propre développement professionnel Assumer la responsabilité de son action	31 % des enseignants qui ont consulté
Le cours	Enseigner dans une perspective de formation fondamentale Analyser la situation éducative Concevoir l'intervention pédagogique Réaliser l'intervention pédagogique Réguler son action	64 % des enseignants qui ont consulté

*Les pourcentages ne totalisent pas 100 % puisque plus d'un champ d'action ont pu être abordés dans la même consultation.*

<sup>60</sup> Le profil de compétences de Performa a été présenté dans le chapitre précédent.

Il apparaît clairement, dans le tableau précédent, que le champ d'action le moins souvent abordé en consultation est celui de la *communauté éducative*. Ce champ est touché par tout juste 7 % des consultations répertoriées.

Vient ensuite le champ d'action du *programme*, auquel se rapportent 23 % des consultations. Il est important de noter que, de l'avis des conseillères et des conseillers interrogés, ce pourcentage a tout de même beaucoup augmenté ces dernières années avec la venue de dossiers liés à la Réforme du collégial comme, par exemple, l'élaboration de programmes, l'évaluation de programmes ou encore l'épreuve synthèse de programme. Nous avons d'ailleurs abordé ce sujet précédemment lorsque nous avons expliqué que l'implantation d'un changement était une des raisons pour lesquelles les enseignantes et les enseignants consultent. Les conseillères et les conseillers précisent que le nombre de consultations ayant trait à ce champ d'action, le programme, est passé en quelques années de presque nul à près du quart des consultations.

Le champ d'action de la *pratique professionnelle* est, lui aussi, abordé dans un bon nombre de consultations, soit 31 % des consultations enregistrées. Quelques conseillères et conseillers ont mentionné que les objets de demande de consultation se complexifient au fil des ans et qu'aux objets de base s'ajoutent de nouveaux objets.

Aux dires des conseillères et des conseillers pédagogiques, le *cours* est sans contredit le champ d'action qui regroupe le plus de cas de consultation. En effet, 64 % des consultations répertoriées étaient reliées à ce champ d'action. Les principaux objets de consultation dans ce champ d'action sont les suivants : la planification de l'enseignement, les stratégies pédagogiques, la gestion de classe, la production de matériel didactique ainsi que l'évaluation des apprentissages. Parmi ces thèmes, ceux qui sont les plus fréquemment mentionnés sont la planification de l'enseignement et la gestion de classe. Voici quelques précisions apportées par les conseillères et les conseillers sur ces objets.

Les principales catégories de problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants dans le champ d'action du cours  
(classification établie à partir des données fournies par les conseillers)

Catégorie de problème	Exemples
Planification de l'enseignement	Conformité avec les devis ministériels, le plan cadre ou les politiques institutionnelles Rédaction d'un plan de cours (selon l'APC*) Planification d'une leçon
Stratégies pédagogiques	Recherche de formules pédagogiques actives Façons de susciter la motivation des élèves Intégration des TIC **
Gestion de classe	Non respect des consignes par les élèves Comportements dérangeants Manque d'intérêt des élèves Absentéisme Les élèves ne font pas le travail demandé Perte de contrôle de l'enseignant en classe
Production de matériel didactique	Notes de cours Guides Matériel audiovisuel
Évaluation des apprentissages	Élaboration d'un instrument d'évaluation Portfolio Grilles d'évaluation Critères d'évaluation Évaluation formative

\* APC : *Approche par compétences*

\*\* TIC : *Technologies de l'information et de la communication*

Nous avons recueilli des données nous permettant de faire le lien entre les objets de consultation et diverses ressources dans lesquelles s'enracine la compétence en enseignement. Telles que présentées en annexe, ces ressources, provenant du profil de compétences en enseignement élaboré par Performa<sup>61</sup>, peuvent être regroupées en sept domaines : domaine culturel ; domaine curriculaire (ce qui se rapporte au programme d'études) ; domaine disciplinaire (celui de la discipline enseignée) ; domaine psychopédagogique ; domaine didactique ; capacités et habiletés transversales ; dispositions,

<sup>61</sup> Le profil de compétences de Performa a été présenté dans le chapitre précédent.

attitudes et valeurs. Le tableau suivant indique la répartition des consultations selon le domaines touchés.

Les domaines de ressources au sujet desquelles les enseignants consultent  
(classification provenant du profil de compétences en enseignement élaboré par Performa)

Domaine culturel	0 % des enseignants qui ont consulté
Capacités et habiletés transversales	11 % des enseignants qui ont consulté
Domaine curriculaire (le programme)	21 % des enseignants qui ont consulté
Domaine disciplinaire	23 % des enseignants qui ont consulté
Domaine didactique	26 % des enseignants qui ont consulté
Dispositions, attitudes et valeurs	40 % des enseignants qui ont consulté
Domaine psychopédagogique	65 % des enseignants qui ont consulté

*Les pourcentages ne totalisent pas 100 % puisque plus d'un domaine de ressources ont pu être abordés dans la même consultation.*

Le domaine de ressources le plus souvent touché est le domaine psychopédagogique qui est considéré dans 65 % des consultations. Vient ensuite le domaine des dispositions, attitudes et valeurs qui est touché dans 40 % des consultations. Les domaines curriculaire (21 %), disciplinaire (23 %) et didactique (26 %) sont abordés à peu près également dans les rencontres de consultation. Enfin, le domaine des capacités et habiletés transversales n'est pas souvent touché (11 %), tandis que le domaine culturel est carrément ignoré.

Il arrive que la conseillère ou le conseiller se rende compte que le besoin de la personne qui consulte se situe dans un domaine où il ne peut pas aider celle-ci. Les conseillères et les conseillers nous ont mentionné avoir de la difficulté, dans certains cas, à juger si un cas devrait être référé à une autre catégorie de professionnel. Voici quelques témoignages à ce sujet.

Il faut diriger le prof vers quelqu'un d'autre quand ça dépasse nos capacités. On n'a pas le droit à l'erreur.

Les cas de détresse personnelle sont plus délicats. C'est difficile de savoir si c'est dans notre rôle ou non.

Quand ça dépasse le champ d'action pédagogique, je suggère au prof de recourir au programme d'aide aux employés.

Dans certains cas, je vérifie si la personne a vu ou voit un psychologue et si elle aura le réflexe de le faire au besoin.

## **2.6 Les effets de la consultation pédagogique sur les enseignants**

Bien que les effets de la consultation pédagogique sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants présente un très grand intérêt pour nous, puisque c'est là le thème de notre recherche, il s'est avéré difficile d'obtenir de l'information à ce sujet.

En effet, comme nous l'avions pressenti, les conseillères et les conseillers ont mentionné avoir peu de moyens d'identifier réellement l'impact de leur intervention. Il arrive que l'enseignante ou l'enseignant ne revienne pas en consultation et, même dans les cas où cette personne revient, la conseillère ou le conseiller ne peut pas aller vérifier dans la pratique de la personne le degré d'intégration des changements. À tout le moins, peut-il juger « en consultation », par les dires de l'enseignante ou de l'enseignant, le degré d'engagement de celui-ci dans le processus de changement et la plus ou moins bonne intégration de nouvelles notions dans son discours.

Dans les cas où ils ont pu y avoir accès, les conseillères et les conseillers nomment les effets suivants de la consultation sur les enseignantes et les enseignants, effets qui peuvent être très différents d'une personne à l'autre : la personne qui consulte devient plus efficiente dans son enseignement, elle se sent mieux dans sa « peau de prof », elle s'engage dans du perfectionnement, elle se crée un réseau d'entraide.

## **3. À propos du contexte de la consultation**

Maintenant que nous avons une bonne idée de qui consulte et de ce qui les amène en consultation, voyons ce qu'il en est du contexte : lieu et moment de la consultation ainsi que nombre et durée des rencontres.

### 3.1 Le lieu de la consultation

Il est apparu, dans les commentaires des personnes interrogées, que les particularités du lieu physique du bureau de la conseillère ou du conseiller pouvaient avoir un effet sur la consultation. Les conseillères et les conseillers qui se sont exprimés sur cette question sont unanimes à dire qu'il est important que leur bureau soit situé dans un endroit discret et facilement accessible pour les personnes qui viennent les consulter.

Je suis au fin fond du monde, là. C'est-à-dire qu'il n'y a personne qui peut savoir qui vient chez nous. Je ne suis pas dans un corridor passant ; c'est intime et noir.

Comme j'ai un bureau dont la porte n'est pas vitrée, alors c'est chez moi que ça se passe. Oui, j'ai l'impression que ça compte pour beaucoup, parce qu'il y a eu beaucoup de crises de larmes cette année. Je me suis dit « coudon », pourquoi c'est moi qui ai ça dans mon bureau ? Effectivement, il y a un côté « opaque », ouais, discret. J'ai l'impression que ça compte.

Lorsque le bureau de la conseillère ou du conseiller est proche de ceux de la direction, cela semble aussi avoir un impact important, mais négatif, tel qu'en témoignent des conseillères et des conseillers.

Mon bureau s'est rapproché de la direction des études et j'ai remarqué qu'il y a moins de profs qui viennent me voir et je pense que ça [la localisation du bureau] a une influence.

Je tiens à avoir des conditions physiques favorables. Je tiens à avoir mon bureau loin des bureaux de la direction. Il me faut un espace physique séparé si je veux garder le lien de confiance avec les profs.

On a été déplacés [les conseillers] dans l'aile administrative et ça ne nous aide pas. On avait une consultation plus confidentielle et anonyme quand on était sur l'étage avec les profs.

Certaines personnes ont mentionné que la consultation ne se déroule pas toujours dans le bureau de la conseillère ou du conseiller, que des consultations peuvent avoir lieu au téléphone parfois. Certains en ont profité pour souligner l'importance d'une fréquente présence de leur part dans les lieux de vie commune du collège, pour ainsi être disponibles aux enseignantes et aux enseignants, « sur le fait ». Il est, en effet,



également rapporté des cas de consultation « de corridor » qui s'approchent, aux dires de certaines personnes, du type d'interventions des « travailleurs de rue ». Voici quelques commentaires à ce sujet.

Pour moi, c'est ça de la consultation, c'est d'avoir des contacts avec le monde peu importe le lieu. Au dîner, c'est là souvent qu'on règle des affaires. On règle des problèmes pédagogiques, les gens nous parlent de ce qu'ils vivent beaucoup plus ouvertement que quand ils sont avec d'autres collègues dans leur département.

Quand ils te rencontrent quelque part, ils te posent des questions. La consultation n'est pas nécessairement toujours à ton bureau, elle se fait un peu partout dans tes interventions. C'est évident, si t'es toujours à ton bureau, bien là, il faut que les gens se déplacent et ils ne le font pas toujours.

### 3.2 Le moment de la consultation

Il est apparu, tel que présenté dans le tableau suivant, que le moment de la consultation se situe davantage en cours de session (52 %) qu'avant la session (15 %) ou encore en début de session (29 %) ou en fin de session (40 %).

Le moment de la consultation

Avant la session	15 % des consultations décrites par les conseillers
En début de session	29 % des consultations décrites par les conseillers
En cours de session	52 % des consultations décrites par les conseillers
En fin de session	40 % des consultations décrites par les conseillers

Le fait que plus de la moitié des enseignantes et des enseignants consultent *en cours de session* concorde avec les données présentées plus tôt concernant l'urgence du besoin de consultation. En effet, rappelons-le, 44 % des enseignantes et des enseignants se présentent avec un problème devant être résolu dans l'immédiat.

Au sujet du moment de la consultation, quelques conseillères et conseillers ont souligné le fait qu'ils demeurent « porte ouverte », c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un rendez-vous pour aller les rencontrer. Les personnes qui se sont exprimées sur le sujet considèrent que cette forme de disponibilité est très importante.

### 3.3 Le nombre de rencontres

Nous avons interrogé les conseillères et les conseillers sur le nombre de rencontres qu'ils réalisent avec une même personne qu'ils reçoivent en consultation. Il apparaît, tel que présenté dans le tableau suivant, que la grande majorité (77 %) des personnes rencontrées en consultation le sont pour une seule rencontre ou encore pour deux ou trois rencontres. Les consultations comprenant plus de trois rencontres sont plus rares (23 % du total des consultations) et, parmi celles-ci, seulement le quart environ (6/23) dépassent cinq rencontres.

Le nombre de rencontres  
dans le cadre d'une démarche de consultation

1 rencontre	38 % des consultations décrites par les conseillers
2 ou 3 rencontres	39 % des consultations décrites par les conseillers
4 ou 5 rencontres	17 % des consultations décrites par les conseillers
plus de 5 rencontres	6 % des consultations décrites par les conseillers

Les conseillères et les conseillers interrogés ont émis des commentaires sur le nombre de rencontres tenues avec les personnes qui viennent les consulter. Voici quelques extraits des commentaires des personnes qui se sont prononcées sur le *grand nombre* de rencontres avec certaines enseignantes et certains enseignants.

Je peux rencontrer un prof jusqu'à une session [c'est-à-dire : à plusieurs reprises réparties sur toute une session] pour des gros problèmes. Pour les suites à une évaluation [de l'enseignement du prof], par exemple, il n'y a pas de fond.

Habituellement, je rencontre les gens à plusieurs reprises, une dizaine de fois.

Il y a aussi des gens qui reviennent sans cesse, qui ont ce qu'on pourrait appeler un « abonnement à vie ». Il faut apprendre à les cadrer.

Je pense à d'autres situations où on doit faire un tour du jardin. Bien, on s'entend sur des étapes et là, ça va m'arriver, moi, de dire : « Bien, écoute, à ce compte-là, il va falloir qu'il y ait cinq ou six rencontres, dont une pour faire ceci, l'autre pour faire l'observation... dans une autre, on va étudier certaines choses, dans une autre, je vais te donner une lecture ou un travail quelconque, ou une réflexion à faire... »

Bon, ça peut arriver qu'on établisse un scénario. Mais encore là, le rythme peut changer, peut accélérer, peut ralentir, peut devenir plus large, plus étroit, mais si je fixe un rendez-vous, c'est parce qu'on a établi un cheminement. Mais ce n'est pas moi qui guide *a priori* le rythme et la fréquence, c'est toujours à partir ou bien d'un projet qu'on s'est fixé, ou bien c'est lui qui décide de la quantité et du rythme. Lui ou elle, bien sûr.

On fait à peu près quatre ou cinq rencontres. Après ça, on est essoufflé de part et d'autre.

Il faudrait plus d'une rencontre avec un personne obligée pour cerner le problème. On me dit que c'est à la personne à chaque fois à décider si elle revient me voir.

Pour les personnes obligées, ce sont des processus qui sont longs.

Les conseillères et les conseillers interrogés se sont aussi prononcés sur des cas où il y a *peu de rencontres*. Voici quelques extraits des commentaires.

Alors, parfois, une ou deux rencontres c'est suffisant. Et on rencontre plusieurs situations comme ça quand la question est bien cernée.

Je ne rencontre pas les personnes à plusieurs reprises, je ne donne pas un autre rendez-vous.

Ce n'est pas fréquent que la personne revienne pour le même problème. Quand elle revient, c'est pour autre chose.

Il apparaît donc que la fréquence des rencontres dépend de plusieurs facteurs, notamment l'habitude de la conseillère et du conseiller d'établir ou non un « plan de match », la difficulté de cerner le problème de la personne qui consulte, l'ampleur et la complexité du problème, la qualité de la relation entre la personne qui est consultée et celle qui consulte ainsi que la disponibilité et la motivation de cette dernière à s'engager dans la démarche.

### 3.4 La durée des rencontres

Le tableau suivant présente la durée des rencontres selon les informations fournies par les personnes interrogées.

La durée des rencontres de consultation

Moins de 10 minutes	2 % des rencontres
Entre 10 et 30 minutes	30 % des rencontres
Entre 30 et 60 minutes	39 % des rencontres
Plus de 60 minutes	29 % des rencontres

Il n'est pas surprenant de constater que certaines rencontres, bien que peu nombreuses (2 % des cas), sont d'une durée de moins de 10 minutes. Elles correspondent à des cas où une enseignante ou un enseignant vient dans le but d'obtenir de l'information. La majorité des rencontres de consultation (39 %) durent entre 30 et 60 minutes. Les rencontres qui durent entre 10 et 30 minutes ou plus de 60 minutes sont elles aussi assez nombreuses, représentant 30 % et 29 % des cas.

Voici le commentaire d'une personne interrogée au sujet de la durée des rencontres.

Je fixe la durée à une heure. J'ai réalisé qu'on n'arrive à rien de mieux en dépassant cette durée. C'est important de savoir quand ça finit, pour être efficace, car sinon on est dans le flou tout le temps de l'entrevue en ne sachant pas quand ça va finir.

D'autres conseillères et conseillers mentionnent qu'il n'y a pas de durée fixe pour les rencontres de consultation et que celles-ci peuvent durer près de deux heures, surtout la première, celle où le besoin réel est cerné. Il semble que la durée des rencontres de

consultation soit une variable qui dépend de nombreux facteurs, notamment le type de procédure habituelle de la conseillère ou du conseiller, la disponibilité des personnes en cause, le type d'objet de consultation ainsi que l'urgence et l'intensité du besoin.

#### 4. À propos de la pratique de consultation des conseillers pédagogiques

Maintenant que nous avons considéré le contexte de la consultation pédagogique et les deux acteurs de celle-ci, attardons-nous à la pratique de consultation elle-même. Après avoir fait le point sur les compétences requises de la part des conseillères et conseillers, nous verrons quels sont leurs cadres d'intervention, les différents rôles qu'ils peuvent jouer en situation de consultation, la procédure qu'ils adoptent, les outils qu'ils utilisent ainsi que la façon dont il vivent cette dimension de leur activité professionnelle. Sur cette dernière question, nous examinerons les difficultés rencontrées par les conseillères et les conseillers, les effets de la consultation sur eux-mêmes, leurs besoins de formation ainsi que leur satisfaction au travail.

##### 4.1 Les compétences requises de la part du conseiller pédagogique

Les informations recueillies auprès des conseillères et des conseillers pédagogiques nous confirment que ceux-ci se perçoivent autant comme des « experts de contenu » que comme des « experts de processus », cette exigence d'une double expertise leur apparaissant comme une des caractéristiques fondamentales de la consultation pédagogique. En cohérence avec cette perception des conseillères et des conseillers, qui est également la nôtre, et avec la façon dont nous concevons la consultation pédagogique, c'est-à-dire comme une intervention de relation d'aide ponctuelle dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, nous spécifions deux volets à la compétence requise de la part des conseillères et des conseillers : une **compétence pédagogique**, correspondant à la dimension « expert de contenu » et une **compétence en relation d'aide**, associée à la dimension « expert de processus ». Nous présentons maintenant des informations sur les représentations des conseillères et des conseillers concernant les éléments de cette double compétence.

Considérons d'abord la **compétence en relation d'aide** puisqu'elle est apparue la plus importante aux yeux des conseillères et des conseillers. En effet, plusieurs d'entre eux mentionnent explicitement que la compétence en relation d'aide constitue « LA compétence incontournable » pour intervenir efficacement en situation de consultation pédagogique.

À partir des propos des conseillères et des conseillers, nous avons dégagé un grand nombre d'éléments constitutifs de la compétence en relation d'aide. Nous avons classé ces éléments en quatre catégories : des attitudes, des habiletés de communication, des habiletés intellectuelles et des habiletés méthodologiques. Le tableau suivant présente ces catégories ainsi que les principales informations recueillies auprès des conseillères et des conseillers sur chacune de celles-ci. Nous avons indiqué en caractère gras les éléments qui se sont présentés avec une plus grande occurrence.

L'habileté qui a eu le plus d'occurrence dans les commentaires des conseillères et des conseillers est l'habileté d'écoute ou d'écoute active. En effet, la presque totalité des personnes interrogées ont identifié cette habileté comme étant l'habileté la plus importante et, pour reprendre leur expression, comme étant une habileté incontournable pour faire une intervention de qualité.

Voyons dans quels termes les conseillers et conseillères commentent certains des éléments de la compétence en relation d'aide.

#### Attitudes

##### **Personne ordinaire, authentique**

Il faut des habiletés, des qualités de « personne ordinaire ». Être là, simplement, comme on est, accessible.

Je pense qu'il y a l'authenticité. Il faut que je dégage ce que je suis et pas plus. Ce que je suis, et je ne suis évidemment pas parfait. Faut que ça se sente.

##### **Tolérance, ne pas juger**

Il faut de la tolérance parce qu'on est souvent en contact avec des gens « dysfonctionnels » et qu'on peut être heurté dans l'image qu'on se fait du « bon prof ».

##### **Respect**

Il faut faire attention, parce qu'une parole bien simple peut blesser. Il faut beaucoup de respect.

Les éléments constituant la **compétence en relation d'aide**  
requis de la part des conseillers pour mener la consultation pédagogique

Catégories	Éléments de compétence, tels que formulés par les conseillers	
Attitudes	<b>Instauration d'un climat de confiance</b> <b>Respect de l'autre</b> Sentiment de compétence personnelle Présence Non jugement Respect Acceptation	Tolérance à l'ambiguïté Objectivité « Personne ordinaire » Ego faible Personne authentique Authenticité Ouverture
Habilités de communication	<b>Écoute; écoute active</b> <b>Empathie</b> <b>Respect de l'éthique (surtout la confidentialité)</b> <b>Respect des limites de la personne</b>	Capacité de rétroaction Capacité d'entrer en relation Capacité d'établir un contact
Habilités intellectuelles	<b>Capacité de reformuler</b> <b>Capacité d'identifier un problème et ses composantes</b> <b>Capacité de décoder des situations ambiguës</b> Recours rapide à ses propres connaissances	Synthèse Analyse Capacité de vulgarisation Capacité de déduction
Habilités méthodologiques	<b>Recadrer</b> <b>Utiliser des outils d'intervention</b> <b>Amener la personne à identifier ses besoins</b> <b>Amener la personne à identifier des solutions</b> <b>Engager la personne dans un processus de changement</b> Intervenir selon un modèle d'intervention Utiliser une approche progressive	Encadrer Exercer un suivi Établir un plan d'action réaliste Aider à trouver des solutions Faciliter le changement Résoudre des conflits Conduire un entretien

### **Sentiment de compétence personnelle**

Pour moi, j'avais une petite difficulté à m'identifier, au fond, dans un rôle de conseillère à ce niveau-là. Et, tranquillement, la mutation se fait. Mais, pour moi, ça a été de le découvrir et je trouve que c'est une compétence importante de m'identifier dans ce rôle-là et de me sentir bien. Maintenant, j'offre spontanément quelque chose, sans avoir l'impression d'être une vendeuse, de pousser ma marchandise. Je le fais d'une façon plus naturelle. En tout cas pour moi, ça a été ce chemin-là que je devais franchir.

### **Ouverture**

Et cette réaction-là, je pense qu'elle témoigne justement d'une qualité que j'essaie d'avoir, qui est une forme d'ouverture à comprendre quelqu'un qui a un problème. Ne pas être en situation d'autorité, ne pas être en situation d'être au-dessus. Comme je disais tantôt, ne pas être un grand frère. Être en situation juste d'essayer de comprendre, se placer dans la peau de l'autre puis poser des questions. En tout cas, moi, je travaille beaucoup comme ça. Puis je pense que ça, ça se sent au-delà de toute « technicalité », ça se voit dans le regard, ça se voit dans tellement de choses. Lorsque l'autre sent qu'il y a une forme de respect et de confiance, on pourra avoir des vérités qui sont étonnantes.

## **Habilités de communication**

### **Écoute active**

Il faut avoir une attitude d'écoute, être disponible. Il faut que ça se voit dans la posture. Ne pas répondre au téléphone. Être attentif, garder la concentration sur ce que la personne dit.

Il faut arrêter de parler. Des mots, des mots, des mots ! Écouter et se mettre à leur place.

### **Respect de la confidentialité**

La confidentialité est très importante. Depuis le temps et le nombre de personnes rencontrées, je possède beaucoup d'informations mais je fais attention à ce que ça ne transparaisse pas dans les conversations.



Ils n'ont pas peur de venir chez moi, parce qu'ils savent qu'il y a juste ma secrétaire qui sait qu'ils sont venus. Alors, confidentialité à ce niveau-là. Ensuite, je deviens une tombe. Ce qui se passe dans le bureau, se passe dans le bureau et quand on quitte le bureau, bien, on redevient un être public. Ce qui était là, va rester là.

C'est privé, confidentiel. C'est une « zone franche ».

### Habiletés intellectuelles

#### **Capacité d'analyse**

Mais avoir aussi développé une capacité d'analyse. Beaucoup de choses sont non-dites, il faut être capable de saisir les éléments ou les indices qui vont faire émerger plus clairement les problématiques et parfois les problématiques de fond. On l'a déjà dit, la plupart des enseignants qui viennent nous consulter ont de la difficulté à identifier le problème. S'ils avaient identifié le problème facilement, ils auraient probablement apporté eux-mêmes les correctifs.

#### **Capacité d'identifier le problème**

Bon, il y a être capable de cerner la situation, être capable de comprendre à travers toute l'émotion, parce que souvent ça part de situations de crise. Les gens font comme en thérapie ; tu ne consultes pas quand tout va bien. C'est quand, un moment donné, ça ne fonctionne plus qu'on consulte. Donc, c'est d'être capable de voir dans toute la situation, ce sur quoi on a le plus de chance, ce sur quoi on devrait agir dans tout le ménage qu'il y a à faire si tu veux... D'être capable de cerner quelle poignée on prend, quel bout on prend pour travailler là-dessus.

Moi, je pense que c'est la capacité à identifier le besoin à partir des symptômes que le prof exprime parce que, généralement, le besoin est au-delà de ce qu'il dit. Être capable d'identifier le problème qui touche l'enseignement et celui qui ne touche pas l'enseignement.

## Habiletés méthodologiques

### **Recadrer**

Je dirais qu'il faut être capable de recadrer la demande d'aide parce que souvent, en tout cas moi, les enseignants que j'ai vus, c'était comme « Si je consulte, c'est que je suis pas bon ». Et moi je pense que c'est le *fun* de recadrer en disant : « Si tu consultes, c'est que t'as de l'intérêt à te développer », puis d'être capable de ramener ça dans un aspect positif. Moi je trouve important en tout cas de valoriser le fait qu'ils consultent puis qu'ils prennent des moyens pour se développer professionnellement.

### **Amener la personne à identifier des solutions**

Il faut être capable d'amener le prof à identifier des solutions plutôt que de lui en proposer.

### **Respecter les limites de la personne**

Il y a une limite à confronter quelqu'un à ses difficultés. Évelyne Charlier appelle ça « respecter la zone de sécurité ». Moi j'appellerais ça la « zone protégée ». C'est toujours présent chez moi quand je travaille, je respecte l'image de soi du prof, j'utilise ce que j'appelle « un cheval de Troie », des astuces qui ne blessent pas l'image de soi, qui permettent d'atteindre les objectifs et qui sont porteuses de changement.

En analysant les propos des conseillères et des conseillers, nous avons également dégagé des éléments qui sont spécifiques à la **compétence pédagogique**. Nous avons classé ces éléments en deux catégories : l'expertise en enseignement et en apprentissage ainsi que la connaissance du milieu collégial. Le tableau suivant présente les principales informations recueillies auprès des conseillères et des conseillers sur chacune de ces catégories. Tout comme pour le tableau précédent, nous avons indiqué en caractère gras les éléments qui se sont présentés avec une plus grande occurrence.

Les éléments constituant la **compétence pédagogique**  
requis de la part des conseillers pour mener la consultation pédagogique

Catégories	Éléments de compétence, tels formulés par les conseillers
Expertise en enseignement et en apprentissage	<p><b>Expérience en enseignement</b></p> <p><b>Connaissance d’outils pédagogiques</b></p> <p><b>Connaissance de la documentation pédagogique pertinente</b></p> <p>Connaissances concernant la planification de l’enseignement</p> <p>Connaissances en mesure et évaluation</p>
Connaissance du milieu collégial	<p><b>Connaissance des dimensions de la Réforme du collégial</b></p> <p>Connaissance générale du milieu collégial</p> <p>Connaissance des programmes de formation</p> <p>Connaissance de la dynamique de l’institution</p>

La crédibilité pédagogique est un élément d’une autre nature qui a été soulevé par quelques conseillères et conseillers. En effet, la compétence la plus grande n’a pas beaucoup d’utilité si elle n’est pas assortie de crédibilité : en plus d’être compétent, la conseillère ou le conseiller doit être reconnu comme tel par la personne qui vient le consulter. Cette crédibilité pédagogique s’avère cruciale, comme en témoigne un conseiller.

[...] crédibilité au niveau pédagogique, c’est-à-dire il faut que les gens sentent qu’ils vont avoir une réponse au lieu du bla-bla-bla. Alors une crédibilité pédagogique reliée à la validité du construit théorique puis aussi à la validité d’efficacité des solutions proposées.

Voici finalement des commentaires de conseillères et de conseillers sur l’importance de l’expérience en enseignement comme élément constitutif de la compétence pédagogique.

Il est important d’avoir une expérience pertinente en enseignement collégial, c’est-à-dire d’avoir enseigné un minimum de 10 ans pour vivre la *job* par en-dedans.

Les profs savent que j’ai longtemps enseigné et ça m’apparaît être la porte d’entrée.

## 4.2 Les cadres d'intervention

Pour faire suite à l'identification des compétences nécessaires pour mener efficacement la consultation pédagogique, nous avons interrogé les conseillères et les conseillers sur leur cadre d'intervention. La perception qu'ils ont d'eux-mêmes étant celle d'un « expert de contenu » doublé d'un « expert de processus », nous leur avons demandé de se prononcer sur leur cadre d'intervention pédagogique ainsi que sur leur cadre d'intervention en relation d'aide.

À partir des propos des conseillères et des conseillers, nous avons dégagé, pour chacun de ces deux cadres d'intervention, trois niveaux d'intégration : 1) je n'ai pas de cadre et je souhaiterais en avoir un ; 2) j'ai un cadre mais il est assez général et peu précis ; 3) j'ai un cadre précis et en voici des éléments.

Voyons des commentaires des conseillères et conseillers au sujet des trois niveaux d'intégration du **cadre pédagogique**. Nous présentons plus loin des commentaires concernant le cadre en relation d'aide.

### Je n'ai pas de cadre pédagogique et je souhaiterais en avoir un

*Aucune conseillère ou conseiller n'a émis de commentaire en ce sens.*

### J'ai un cadre pédagogique mais il est assez général et peu précis

Je n'ai pas de modèle unique qui me sert tout le temps, une bible de référence qui serait LA référence.

Il faut avoir une forme d'écoute et, en même temps, une espèce de cadre qui permet de classer et de valider leurs affaires en disant : « Bon, telle et telle chose, c'est déjà là ».

### J'ai un cadre pédagogique précis et en voici des éléments

Moi, ce que j'ai en arrière comme *background* ? Effectivement, j'ai le profil de compétences.

J'utilise divers cadres pédagogiques qui ont été développés par d'autres ou qu'on a créés au service. Je travaille avec des outils de St-Onge, Aylwin et Archambault. Il y a aussi des grilles d'observation et le profil de compétences de Performa.

Dans les observations que je vais faire et dans l'entretien que je vais avoir suite à ces observations-là, si on parle de pédagogie, si on parle de conduite d'une leçon, en laboratoire, en palestre ou en classe, là, moi, de plus en plus, j'enlignee ces discussions-là pas sur n'importe quoi, mais sur un modèle : le processus d'apprentissage. Si la personne veut m'entendre sur un certain nombre de choses, que ce soit sur ses tics verbaux, sa façon de poser des questions ou de déambuler dans la classe, on va échanger là-dessus. Mais je ramène ça au processus d'apprentissage. Et ça, c'est assez récent là, je dirais, j'ai mûri là-dessus. Les relations d'entretien [se référer à l'*entretien d'explicitation* décrit au chapitre 2], c'est pas du coq à l'âne, c'est en lien avec le processus d'apprentissage.

C'est-à-dire que moi, j'ai un cadre de référence précis, j'ai un modèle, j'ai une conception d'apprentissage, et ça, il faut que ça soit clair dans ma tête. J'ai une conception de l'enseignement. Je fais beaucoup de lectures sur les actes d'enseignement, les gestes d'enseignement. Il faut que j'aie un cadre très précis, il faut que je sache où je m'en vais.

Durant les entrevues individuelles et les discussions de groupe, nous avons également entendu, comme nous l'anticipions, des commentaires sur l'importance d'un cadre de référence, comme : « C'est important d'avoir un cadre » et « C'est important de tenir son cadre à jour ». Voici un de ces commentaires soulignant l'importance, pour la conseillère ou le conseiller, de tenir son cadre de référence pédagogique à jour.

Puis cette capacité de s'approprier des nouveaux modèles, d'aller de l'avant, de ne pas avoir peur d'innover dans ce domaine-là, puis d'y croire, d'être un peu motivant par rapport à ça aussi, c'est important. Puis ça, ça suppose je pense de ne pas avoir peur de plonger. Il faut être aventurier, je pense que c'est important.

Le cadre de référence pédagogique ne semble pas poser de problèmes aux personnes interrogées, à l'exception de celles qui ont moins d'expérience comme conseillère ou conseiller pédagogique, ou moins d'expérience en enseignement. Bien que ce cadre ne semble pas poser de problèmes, les personnes interrogées ont tout de même été peu nombreuses à être en mesure de l'explicitier et d'en nommer les composantes.

Tout comme pour le cadre de référence en pédagogie, en analysant les propos des conseillères et des conseillers, nous avons dégagé trois niveaux d'intégration de leur **cadre en relation d'aide**. Ces niveaux d'intégration sont les mêmes que ceux du cadre en pédagogie : 1) je n'ai pas de cadre et je souhaiterais en avoir un ; 2) j'ai un cadre mais il est assez général et peu précis ; 3) j'ai un cadre précis et en voici des éléments. Voyons maintenant des commentaires des conseillères et conseillers illustrant ces différents niveaux d'intégration de leur cadre de référence en relation d'aide.

#### Je n'ai pas de cadre en relation d'aide et je souhaiterais en avoir un

Avec plus d'outils de *counseling*, peut-être que je serais plus efficace. Je fais une pratique à la bonne franquette, il serait bon que je m'appuie sur quelque chose de plus rigoureux. Je travaille par intuition, je fais du relationnel. Je travaille avec ma personnalité, avec le cheminement personnel et professionnel que j'ai fait. Il serait bon que j'aie un cadre de référence plus explicite.

#### J'ai un cadre en relation d'aide mais il est assez général et peu précis

Je ne travaille pas au *feeling*. J'ai un modèle d'intervention qui n'est pas explicite et qui est difficile à cerner et qui a des variantes. Ça peut ressembler à ceci : je fais d'abord parler la personne, qu'elle explique toutes ses choses, puis qu'elle verbalise puis que ça sorte et que là, j'écoute. Et après ça, j'essaie de cerner le problème, je l'aide à identifier sur quoi elle pourrait travailler.

#### J'ai un cadre précis en relation d'aide et en voici des éléments

Ça, ça fait partie des conditions que je mets. Je m'assure, quand je commence une relation d'entretien [se référer à l'*entretien d'explicitation* décrit au chapitre 2] suite à des observations directes, de ce que j'ai vu et si je verrais la même chose le lendemain. Là, j'ai un modèle, mais là, c'est un modèle de relation d'entretien suite à des observations.

Et finalement, moi j'ai trouvé fort utile de me doter d'un modèle d'intervention, d'un modèle que j'ai appris. C'est celui de la thérapie brève. L'intervention en thérapie brève est vite orientée

sur les solutions avec des choses à faire et à ne pas faire, puis ça m'est fort utile.

Mon modèle d'intervention est de me centrer sur la compréhension plutôt que de donner des solutions. Faire nommer par le prof ce qu'il vit par rapport au problème. Ce modèle se base sur Évelyne Charlier qui parle d'analyse transactionnelle. J'amène donc l'enseignant à analyser sa pratique à partir de questions liées à mon propre modèle.

*D'autres cadres ont été évoqués par les conseillers : l'ABC de la communication, les notions de supervision de St-Arnaud, les outils de programmation neurolinguistique et les outils d'analyse transactionnelle.*

Nous avons également eu, comme pour le cadre pédagogique, des commentaires sur l'importance de posséder un cadre de référence en relation d'aide et de le tenir à jour. Voici un commentaire en ce sens.

Sans cadre d'intervention, on risque de ne pas être à l'écoute des bonnes choses.

Le cadre de référence en relation d'aide semble causer davantage de difficultés que le cadre de référence en pédagogie pour les personnes intervenant dans les situations de consultation pédagogique. En effet, la plupart des personnes interrogées mentionnent ne pas disposer d'un cadre de référence explicite en ce qui concerne l'intervention de relation d'aide. Par ailleurs, ces mêmes personnes insistent sur l'importance d'un tel cadre et disent qu'elles seraient prêtes à s'engager dans une formation pour en acquérir un. Les éléments de formation envisagés dans une telle formation sont présentés plus loin dans le chapitre.

### **4.3 Les différents rôles des conseillers en situation de consultation**

Après avoir recueilli leurs commentaires sur les cadres d'intervention utilisés, nous avons interrogé les conseillères et les conseillers sur les rôles qu'ils jouent en situation de consultation.

La consultation pédagogique est une intervention complexe. En effet, tel que nous l'avons présenté dans le premier chapitre, Lescarbeau, Payette et St-Arnaud identifient plusieurs rôles pouvant être joués dans une intervention de consultation. En plus du rôle général *d'aidant* qu'il remplit, généralement, du fait d'aider un individu à résoudre

un problème pédagogique personnel, à planifier une action difficile, à accepter un échec, le conseiller peut se voir appelé, dans une même intervention, à jouer un ou plusieurs des rôles suivants : *formateur*, lorsqu'il intervient comme personne-ressource, *agent de feedback*, lorsqu'il recueille de l'information, qu'il l'organise et la communique à la personne qui consulte, *expert-conseil*, lorsqu'il fournit des avis sur une piste de développement, sur un processus à mettre en place, *agent de liaison*, lorsqu'il contribue à établir des liens fonctionnels entre la personne qui consulte et d'autres ressources, *théoricien*, lorsqu'il fournit un cadre conceptuel pour faire progresser le processus ou pour faciliter la compréhension des phénomènes en cours.

Le tableau suivant présente les réponses obtenues quand on a demandé aux conseillères et aux conseillers de pointer, dans le questionnaire, le rôle ou les rôles qu'ils ont effectivement joués dans les consultations sur lesquelles ils ont fourni des données dans le cadre de la recherche.

Les rôles joués par les conseillers  
dans les consultations commentées dans la recherche

Aidant	50 %
Expert-conseil	48 %
Formateur	36 %
Agent de <i>feedback</i>	19 %
Agent de liaison	19 %
Théoricien	12 %

*Les pourcentages ne totalisent pas 100 % puisque plus d'un rôle ont pu être identifiés dans la même consultation.*

Les chiffres présentés plus haut confirment l'idée que la consultation pédagogique constitue une intervention de relation d'aide puisque le rôle d'aidant a été exercé dans 50 % des cas de consultation répertoriés. Les rôles d'expert-conseil (48 %) et de formateur (36 %) sont des rôles qui apparaissent importants si l'on considère leur forte occurrence d'apparition dans les consultations. Les rôles d'agent de *feedback* (19 %) et d'agent de liaison (19 %) sont en nombre égal d'occurrence et ils sont moins souvent



sollicités dans les interventions. Le rôle de théoricien est celui qui a la plus faible fréquence d'apparition (12 %), ce qui confirme l'idée que les conseillères et les conseillers se présentent davantage comme des « experts de processus » que comme de stricts « experts de contenu » dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Considérons maintenant des extraits des propos des conseillères et des conseillers qui aident à comprendre quelles représentations spontanées ou conceptions, plus théorisées, ceux-ci se font de leurs différents rôles.

**Aidant** Aide l'enseignante ou l'enseignant à résoudre un problème pédagogique, à planifier une action difficile, à accepter un échec, etc.

**Aidant**

J'ai un rôle de relation *d'aide*.

Je dois *aider* le prof, lui donner du soutien tant qu'il n'est pas dehors.

**Accompagnateur**

Je me présente comme un *accompagnateur*. J'accompagne le prof dans l'identification de ses difficultés et dans la recherche de solutions. Je vérifie régulièrement que la personne comprend et perçoit ce rôle et qu'elle a l'impression que ça l'aide à avancer. Il faut qu'ils aient l'impression que je suis de leur bord, que je suis avec eux autres. Sinon, ils ne vont pas avancer.

Parce qu'on n'est pas en situation de pouvoir, on n'est pas en situation de décision ; on est en situation *d'accompagnement* et c'est peut-être dans un sens ce qui nous limite et dans un autre sens ce qui fait notre richesse d'intervention.

Ce serait tellement plus facile de donner la bonne réponse mais c'est tellement plus aidant de les *accompagner*.

**Expert de processus**

Je me présente comme un *expert de processus*. Mais en même temps, tu es un expert des objets, mais tu ne te vends pas comme ça. Tu ne te présentes pas comme quelqu'un qui a beaucoup, beaucoup de connaissances, qui va lui vendre son expertise en pédagogie, mais tu te présentes comme quelqu'un qui va *aider dans un processus*.

**Agent de changement**

Il m'appartient de nourrir le changement.

**Miroir**

Je joue le rôle de *miroir*. Souvent, la personne a elle-même les solutions à son problème mais elle a besoin de se les faire valider, de se faire conforter dans ses idées.

Ça fait que je fais plutôt du *reflet*.

**Observateur participant**

Ça fait que le *counseling*, c'est comme juste un petit peu plus loin que l'observation participante. J'observe, je participe à ce monde-là, j'interviens, j'influence parce que je participe. Ça doit pouvoir revenir sur le mode *observation participante* et non pas inégalité, ce qui n'est pas toujours évident.

**Poseur de questions**

Je pense, moi, que je suis un *poseur de questions* et, de plus en plus, je pose des questions. Je ne me situe pas comme quelqu'un qui a toutes les réponses, je me situe comme quelqu'un qui a toutes les questions. « As-tu pensé à ça ? Fais-tu ça ? Bon. Qu'est ce qui se passe là ? » Je pose des questions. En tous cas, dans les constantes, c'est constant. De plus en plus. Ah, oui!

**Autres**

*D'autres termes ou images ont aussi été utilisées par les conseillères ou les conseillers pour parler de ce rôle d'aidant : il s'agit notamment de « catalyseur » et de « courroie de transmission ».*

Expert-conseil      Fournit des avis sur une piste de développement, un processus à mettre en place, etc.

**Leader pédagogique**

J'ai un rôle de *leadership*, de guide pédagogique.

**Gardien des choix institutionnels**

C'est une partie du rôle que j'aime moins mais je dois dire aux profs : « Si tu vas par là, ça mène à une impasse avec

l'administration. » Je dois cadrer et faire comprendre le bien-fondé des choix institutionnels.

**Formateur** Intervient comme personne-ressource qui donne de l'information et qui guide pour l'apprentissage de cette information

**Ressource**

Ils nous utilisent souvent comme ressource pour donner de l'information particulière.

**Agent de *feedback*** Recueille de l'information, l'organise et la présente à l'enseignant

Je suis un outil pour aider le prof à cheminer. Un outil, quasiment au sens propre du terme, un moyen parmi d'autres, mais qui va lui donner du *feedback*, puis qui va être le plus possible objectif, et qui sera pas menaçant parce que... parce qu'il sera uniquement en évaluation formative.

On a intérêt à augmenter les interventions où on donne du *feedback*.

**Agent de liaison** Établit des liens avec d'autres personnes

**Dirige l'enseignante ou l'enseignant vers d'autres professionnels**

Il faut diriger le prof vers quelqu'un d'autre quand ça dépasse nos capacités. On n'a pas le droit à l'erreur.

Quand ça dépasse le champ d'action pédagogique, je suggère au prof de recourir au programme d'aide aux employés.

**Théoricien** Fournit un cadre conceptuel pour faire progresser le processus ou faciliter la compréhension des phénomènes en cours.

*Aucun conseiller n'a émis de commentaire explicite à ce sujet.*

D'autres commentaires sur les rôles joués dans la consultation ont davantage été formulés en termes d'objectifs visés. Voici quelques-unes des expressions que les conseillères et conseillers ont utilisées pour parler du rôle qu'ils souhaitent jouer dans le processus de changement des personnes qui consultent.

Donner confiance au prof – que le prof se sente confortable.

Que le prof soit lui-même.

Aider le prof à ventiler.

Je vise l'efficacité du prof dans son enseignement.

Qu'ils enlèvent le frein qui les empêche d'avancer [pour les cas obligés].

Donner des outils au prof – que le prof ait des produits utilisables.

Que le prof clarifie sa situation.

Que le prof explicite son propre cadre de référence.

Faire développer au prof des outils d'auto-évaluation – que le prof se pose des questions – que le prof fasse des prises de conscience – que le prof se situe « au regard de ».

Que le prof trouve lui-même les solutions.

Favoriser le changement.

Des commentaires ont également été formulés à propos de certains rôles que des conseillères et conseillers ne veulent pas tenir. Ainsi en est-il du rôle associé aux cadres. « Je ne suis pas de l'administration », voilà une clarification qui doit souvent être faite au début du processus d'intervention.

Il faut que je rappelle constamment aux profs que je ne fais pas partie de l'administration, que je suis un professionnel.

Avec l'implication qu'on a sur les « dossiers collègue », le conseiller pédagogique est associé aux gestionnaires et ça a une influence sur la consultation, les enseignants peuvent être portés à moins venir nous voir.

D'autres rôles à éviter ont également été mentionnés par certaines personnes.

Je ne suis pas un docteur.

Je ne suis pas un psychologue, je ne veux pas régler de vieux problèmes de département.

#### **4.4 La procédure d'intervention**

En ce qui a trait à la procédure d'intervention, nous avons classé les informations selon les six étapes d'une consultation, telles que définies par Lescarbeau, Payette et St-Arnaud : l'entrée, le contrat, l'orientation, la planification, la réalisation et la terminaison. Il est important de se rappeler que, selon les situations, ces étapes peuvent se dérouler, toutes, dans une seule rencontre comme elles peuvent s'étaler sur une série de rencontres plus ou moins nombreuses.

Voyons quelles sont les différentes méthodes, techniques et procédures utilisées par les conseillères et conseillers pour chacune de ces étapes. Les idées présentées correspondent au résumé du *verbatim* des principales idées des personnes qui se sont exprimées à ce propos. Dans la mesure du possible, nous avons tenté de conserver les termes utilisés par les conseillères et les conseillers pour en parler.

##### **1. L'entrée**

L'*entrée*, c'est le premier contact, c'est l'étape où les deux personnes en présence font connaissance. La personne qui vient consulter exprime sa demande d'aide et une décision est prise, d'un commun accord, de prendre du temps pour discuter de la situation. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2, il arrive que la personne qui consulte et celle qui est consultée aient déjà une certaine connaissance l'une de l'autre et une certaine perception, plus ou moins positive, l'une de l'autre. Même dans ce cas où les deux personnes se connaissent, l'étape d'entrée, qui consistera à aller chercher des informations mutuelles pertinentes par rapport au contexte particulier de la demande de consultation, ne doit pas être négligée. Voici les principales idées émises à ce sujet.

S'assurer de l'intimité du lieu (porte fermée, pas de visites, pas d'appels téléphoniques).

Prendre contact avec la personne, faire connaissance, la mettre à l'aise. Demander comment ça va en général dans sa vie. Démontrer un intérêt réel pour cette personne. Accorder plus de temps pour la laisser parler d'elle à la première rencontre pour mieux la connaître.

Ne pas se représenter la personne qui consulte comme une « personne à problèmes » mais plutôt recadrer la situation et se représenter la personne comme une personne courageuse qui ose consulter et s'inscrire dans un processus de changement.

## 2. Le contrat

Le *contrat*, c'est l'étape où la personne consultée et celle qui consulte s'entendent, de façon formelle ou informelle, sur une offre de service. C'est dans cette étape que les attentes et les rôles sont clarifiés. Voici les principaux commentaires des conseillères et conseillers sur cette étape.

Préciser à la personne qu'elle est libre de travailler avec moi ou avec une autre personne si elle préfère.

Clarifier mon rôle : ce que je suis (le type d'aide que je peux apporter) et ce que je ne suis pas (pas un psychologue, pas un membre de l'administration, pas un sauveur).

Lui faire exprimer ses attentes envers moi.

Rappeler la totale confidentialité de la consultation.

Vérifier son engagement dans le processus (surtout pour les cas obligés).

## 3. L'orientation

L'*orientation* est une étape cruciale où la situation de la personne qui consulte est regardée plus attentivement. Il s'agit, en effet, d'identifier plus clairement le contexte, les difficultés, les représentations, les conceptions, les résistances, etc. C'est l'étape qui consiste à clarifier le système de la cliente ou du client, à identifier dans quel sens on veut que ce système se modifie et quelles seront les priorités d'action. Voici les principales idées émises à ce sujet.

« Partir de la personne » pour éviter toute résistance.

Encourager la personne à s'exprimer : concernant son contexte, ses difficultés, ses résistances, ses représentations. Lui faire faire un auto-portrait. Si elle a de la difficulté à se situer, lui donner

notre propre représentation de la situation, après l'avoir écoutée, et lui demander de valider notre interprétation.

Aider la personne à décoder son vrai besoin et la soutenir pour qu'elle en prenne conscience.

Si la personne a de la difficulté à identifier son besoin, devenir plus actif en utilisant des outils comme des grilles, des questionnaires, des textes (ex : le logiciel SECRA utilisé en psychologie, le test PERPE). Construire des outils au besoin.

Aider la personne à identifier les dimensions du problème sur lesquelles elle a du pouvoir, ce qu'elle peut changer, ce qu'elle vise.

Donner la priorité à une « petite chose » pour que la personne ait plus de chances de vivre un succès et soit ainsi encouragée à poursuivre une démarche de changement et à s'engager par la suite dans la résolution de problèmes plus profonds. Cette façon de faire lui permet de développer la confiance en sa capacité de changer.

Observer attentivement le non-verbal de la personne pour mieux comprendre ce qui se passe (utiliser la programmation neurolinguistique).

Ne pas mettre sans cesse « le doigt sur le bobo ». Mettre surtout l'accent sur ce que les enseignants font déjà bien pour les valoriser et augmenter leur estime d'eux-mêmes et leur sentiment de compétence personnelle.

Aider la personne à développer l'habileté d'auto-évaluation.

Utiliser les principes de la « thérapie brève » pour orienter la personne sur l'action.

Les expressions qui reviennent le plus souvent dans les commentaires sont : écouter la personne, la faire parler, poser des questions, reformuler.

#### 4. La planification

C'est dans l'étape de *planification* que des pistes de solution et un plan d'action sont élaborés. Il s'agit alors d'identifier les actions qui pourront être entreprises soit par la personne qui consulte, soit par celle qui est consultée, soit par les deux conjointement. Il s'agit aussi d'identifier les suivis qui seront donnés à ces actions. Voici les principales idées émises à ce sujet.

Aider la personne à identifier les moyens ou les solutions pour arriver au changement souhaité. Faire émerger le plan d'action par la personne. C'est elle qui doit en déterminer les paramètres, les intentions, les attentes.

Si la personne ne peut pas formuler elle-même les moyens d'améliorer sa situation, lui en proposer, puis les lui faire valider. Il faut que la personne « achète » le processus avant de s'y engager.

Respecter le choix de plan d'action de la personne. Dans les cas où on n'est pas de son avis, le signifier à la personne mais respecter tout de même ses intentions.

Faire verbaliser la personne sur ce qu'elle compte mettre en place en vue du changement souhaité ou simuler avec elle ce qu'elle prévoit faire pour s'assurer que ce sont des actions qui sont bien comprises, des actions qui sont réalistes et pertinentes.



Diriger la personne qui consulte vers un autre professionnel ou le Service d'aide aux employés dans les cas où aucun plan d'action nous engageant ne pourrait apporter une solution au problème identifié.

## 5. La réalisation

La *réalisation* permet d'orchestrer, de gérer, de mettre en œuvre les activités du plan d'action. Des évaluations régulières pourront permettre d'adapter le plan d'action en cours de processus. Voici les principales idées émises à ce sujet.

Faire l'analyse de l'enseignement de la personne qui consulte à l'aide de divers outils ou grilles et discuter ensuite des résultats avec la personne (ex : PERPE, l'approche d'Évelyne Charlier, etc.).

Observer l'enseignante ou l'enseignant en classe.

Demander à la personne qui consulte de tenir un journal de bord où noter ses réactions à la rencontre, ce qu'elle retient, les questions qu'elle se pose, etc.

Jumeler la personne qui consulte à un autre enseignant que nous avons identifié comme une personne susceptible de l'aider sur un aspect particulier du problème.

Lui faire observer un autre enseignant « en action » dans la classe pour l'aider à voir comment un aspect particulier de la pédagogie peut se vivre.

Lui proposer du perfectionnement, comme par exemple une activité Performa, sur un sujet particulier.

Valider les représentations et les actions de l'enseignante ou de l'enseignant à partir d'un cadre théorique en pédagogie. Créer ainsi des ancrages, des points de référence.

Donner de petits trucs à utiliser en classe. (ex : utiliser le document *La différence qui fait la différence* d'Ulric Aylwin)

Donner des textes à lire pour approfondir un thème ou pour le faire émerger.

## 6. La terminaison

La *terminaison*, c'est l'étape de l'évaluation de l'intervention et de l'identification des suites à donner, s'il y a lieu. Est-ce qu'on termine là l'intervention de soutien ? Est-ce qu'on entreprend de travailler sur d'autres objets ?

On notera que, dans les commentaires formulés par les conseillères et les conseillers, certains peuvent se rapporter à la terminaison d'une rencontre et d'autres, à la terminaison d'une consultation qui s'est déroulée sur une série de rencontres.

Vérifier si la rencontre a répondu aux attentes. S'assurer que la rencontre a débouché sur quelque chose de concret ou d'utilisable.

Évaluer pour nous-même la situation et juger si une autre rencontre est souhaitable ou nécessaire. Valider cette évaluation avec la personne qui consulte. Fixer avec cette personne le moment de la rencontre suivante ou laisser la personne nous contacter au besoin si c'est ce qu'elle désire. *(Il importe de noter que les pratiques sont très variées à ce sujet : certains ont l'habitude de proposer une autre rencontre tandis que d'autres n'en proposent jamais, ils laissent la personne le demander.)*

Dans les cas où il n'y a pas d'autres rencontres fixées, mentionner qu'on est intéressé à avoir des nouvelles.

Interroger la personne qui consulte sur ce qu'elle souhaite aborder à la prochaine rencontre. Fixer avec elle le sujet de cette rencontre et se préparer en conséquence. *(Certains demandent aussi à la personne de se préparer pour la prochaine rencontre.)*

Lui proposer une tâche particulière et simple à faire pour la prochaine rencontre (un petit devoir, par exemple la lecture d'un texte ou encore une action à poser en classe, etc.) et lui demander d'en témoigner à la prochaine rencontre.

Laisser la personne sur une interrogation ou un questionnement pour qu'elle continue à réfléchir à sa situation.

Donner un ou des textes à lire pour poursuivre la réflexion.

À la lecture de ces nombreuses idées tirées des propos des conseillères et conseillers, on peut constater toute la richesse et la diversité de la pratique de consultation, chacun ayant découvert, au fil de son expérience, un procédé particulier qui donne de bons résultats et qui le satisfait. Nous avons tiré de chacune des entrevues, et c'est là une de nos grandes satisfactions durant cette recherche, des informations sur une ou des pratiques propres à la personne interrogée : une « petite richesse » qui caractérise l'intervention de cette personne, une modalité qu'elle souhaitait exprimer et partager. Il nous semble qu'en colligeant toutes ces données, on obtient et on offre à tous et chacune, un vaste répertoire de procédés pouvant être empruntés ou adaptés pour enrichir leur pratique de consultation.

#### **4.5 Les outils**

Les conseillères et les conseillers se sont très peu exprimés sur les outils particuliers qu'ils utilisent dans leur pratique de consultation. Il semble, si on se fie à leurs commentaires sur le sujet, qu'ils en utilisent très peu. Quand ils utilisent des outils, c'est surtout dans le but de clarifier le problème de la personne qui consulte, donc pour obtenir un portrait plus clair de la situation, ou alors pour soutenir la personne dans la solution du problème ou dans la mise en œuvre des moyens.

Il est important de noter que le même outil (par exemple un questionnaire d'auto-analyse), peut être utilisé, par la même conseillère ou le même conseiller, à différentes étapes du processus, selon le besoin, pour différentes fins (par exemple pour clarifier un problème ou encore pour le solutionner).

Les types d'outils mentionnés sont les suivants : des textes, des guides, des questionnaires d'évaluation de l'enseignement, des questionnaires d'auto-évaluation, un journal de bord, des grilles d'observation, l'enregistrement vidéo. Les conseillères et les conseillers signalent aussi qu'ils construisent parfois des outils pour répondre expressément à des besoins particuliers.

#### **4.6 Comment les conseillers vivent la consultation pédagogique**

En terminant, voyons comment les conseillères et les conseillers vivent la consultation pédagogique. Nous nous attardons ici aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de la fonction de consultation, aux besoins de formation qu'ils ressentent, aux effets de cette dimension de leur travail sur leur identité professionnelle ainsi qu'aux satisfactions qu'ils tirent de cette activité.

Rappelons d'abord, comme l'illustrent les commentaires suivants à ce sujet, que les conseillères et les conseillers qui ont participé à cette recherche sont unanimes à considérer la consultation pédagogique comme une dimension prioritaire de leur rôle.

C'est la dimension à laquelle j'accorde le plus d'importance.

C'est cet aspect-là de la tâche du conseiller qui devrait primer.

C'est primordial d'offrir ce service.

C'est au cœur de ma *job*.

C'est le sens même du rôle de conseiller.

C'est l'essentiel de notre tâche, notre rôle principal.

### Difficultés rencontrées

Quatre principales difficultés, d'ordre très différent, ont été évoquées par les conseillères et les conseillers. La première difficulté, mentionnée explicitement par la presque totalité des personnes qui ont participé à la recherche, est le manque de temps pour être suffisamment disponible pour effectuer des interventions de consultation pédagogique.

La deuxième difficulté concerne le travail avec les personnes qui viennent consulter de façon obligée. Les conseillères et conseillers précisent que, dans ce cas, leur intervention ne donne pas toujours les effets escomptés même s'ils investissent beaucoup de temps et d'énergie. Ils signalent également qu'ils craignent d'être blâmés s'ils n'obtiennent pas de résultats et qu'ils sont « à la limite du directif ». À ce sujet, nous nous permettons d'avancer, comme nous l'avons signalé quand nous avons étudié les objets et raisons de consultation, qu'un recadrage des objectifs visés par l'intervention pourrait faire en sorte que les conseillères et les conseillers soient moins sujets à ressentir un sentiment d'échec lorsque la personne qui consulte ne s'engage pas vraiment dans le processus de consultation.

La troisième difficulté mentionnée par un grand nombre de personnes est celle de devoir intervenir sans détenir de cadre de référence explicite dans le domaine du *counseling*.

Enfin, des conseillères et conseillers mentionnent trouver difficile de ne pas recevoir beaucoup de rétroaction sur leurs interventions et ne pas savoir, dans plusieurs cas, si celles-ci ont porté fruit. À propos de cette dernière difficulté, soulignons que la consultation pédagogique partage là une des caractéristiques que nous avons mises en évidence concernant l'enseignement : c'est un acte « à long délai de réponse ».

### Besoins de formation ressentis

Au sujet de la compétence requise de la part des conseillères et des conseillers pour réaliser la consultation pédagogique avec pertinence, efficacité et efficience, alors que des besoins de formation sont ressentis au niveau de la dimension « conseil » de la fonction, la situation est plus satisfaisante quant à sa dimension « pédagogique ».

Rappelons d'abord, à ce sujet, qu'il n'y a pas de programme universitaire de formation qui conduit à exercer la fonction de conseillère ou conseiller pédagogique ou encore, plus spécifiquement, à effectuer des interventions de consultation pédagogique individuelle.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les conseillères et les conseillers pédagogiques sont souvent issus du corps professoral. Quoi qu'il en soit, les conseillères et les conseillers détiennent, dans la presque totalité des cas, une formation significative dans la dimension « pédagogique » de leur fonction. En effet, nous n'avons reçu qu'un seul commentaire concernant une impression de « manque » dans la formation en pédagogie, commentaire exprimé par une personne qui souhaite que les conseillères et les conseillers pédagogiques possèdent tous une formation de 2<sup>e</sup> cycle en pédagogie.

Par ailleurs, dans la plupart des cas, les conseillères et les conseillers ayant participé à la recherche ne possèdent aucune formation, ou bien ils ne possèdent que quelques éléments épars de formation, sur le volet « conseil » de leur fonction. Les conseillères et les conseillers sont les premiers à dénoncer ce fait et à souhaiter remédier à la situation par une formation adéquate en cours d'emploi. Certaines personnes vont même jusqu'à souhaiter que cette formation soit obligatoire.

C'est pour ça que je me disais : « J'aimerais assez ça que ça finisse par une formation... » Ah ! oui, obligatoire, je suis d'accord que ce soit obligatoire.

Lorsque nous avons demandé aux conseillères et conseillers quelle formation pourrait leur être offerte afin qu'ils se sentent mieux préparés pour effectuer des interventions de consultation, ils ont d'abord souligné l'importance de se tenir à jour, comme en témoigne ce commentaire : « Il ne faut pas que notre formation soit trop ancienne parce qu'il y a beaucoup de choses qui changent ».

Les conseillères et les conseillers se sont aussi exprimés sur certains éléments de formation qu'ils ont identifiés et aussi sur les modalités de la formation souhaitée. Considérons d'abord des commentaires exprimés au sujet des éléments de formation identifiés : le *counseling*, la communication, le processus de changement, la psychologie du développement de la personne et la gestion de conflits. Nous présentons plus loin les modalités de formation envisagées.

#### **Le *counseling* ou la relation d'aide en général**

Donc, c'est pas parce qu'on est expert dans le domaine de la pédagogie, parce qu'on a été prof, qu'on est nécessairement expert dans la façon d'aider quelqu'un à le devenir.

Si j'avais à faire l'analyse, si j'avais moi-même une grille pour faire l'analyse des choses que je fais... Probablement que j'amène toujours les gens à la même place parce que c'est ces outils-là que j'ai. Dans le fond, ça serait le *fun* d'avoir une réflexion sur l'action que je fais. Je me dis que peut-être que moi je lis toujours la même *mosus* d'affaire, parce que c'est les outils que j'ai. Mais j'aurais peut-être intérêt à me faire brasser un peu et à voir les affaires autrement. Parce que je me dis que, dans le fond... on répète toujours les mêmes gestes, puis c'est sécurisant pour nous autres.

#### **La communication**

Après ça, y a une série de qualités c'est-à-dire des habiletés de communication : écoute, respect... Ça s'apprend ces histoires-là.

#### **Le processus de changement et la psychologie du développement de la personne**

Bon, puis le gros, gros point sur lequel il faudrait avoir de la formation, c'est sur le changement parce qu'on se fait dire par nos supérieurs : « Le changement doit être comme ça », puis ce n'est pas évident de le faire mettre en œuvre.

Il faut une formation en gestion du changement personnel, apprivoiser la syntaxe du changement pour identifier les phases dans les processus, pour resituer les profs. Identifier les phases du changement, le processus, les temps de la vie, la quête de l'identité professionnelle. C'est la psychologie du développement de la personne.

### **La gestion de conflits**

Quand j'ai voulu m'inscrire à « gestion de conflits », on m'a dit : « Bien voyons donc, c'est vraiment pour les chefs d'entreprise, les gestionnaires ». Mais j'ai dit : « Nous on est au cœur de conflits ». Il y a eu une crise avant, t'intervient à la queue d'une crise. Comment ça s'est résolu, qui sont les partenaires, c'est quoi les techniques, la négociation ? Moi je trouve qu'on n'a souvent pas l'habitude de la négociation.

Tel que mentionné précédemment, les personnes interrogées se sont aussi exprimées sur les modalités d'une telle formation. Elles ont souligné le fait qu'une formation strictement théorique ne leur semble pas appropriée. Elles souhaitent que cette formation soit aussi une formation pratique et que, de plus, elle leur permette un retour critique sur leur pratique actuelle ainsi qu'un travail sur leur identité professionnelle. Voici quelques commentaires concernant les modalités de formation.

Il faut travailler sur soi, comprendre où on se situe dans les deux cercles (soi et son personnage), comment être soi, naturel.

Ouais, j'aimerais ça pouvoir regarder ma pratique vraiment, pas juste en parler... avoir un examen critique de ce que je fais vraiment...

C'est une bonne question. Oui, je pense que ça pourrait être pertinent d'avoir une formation, bon, peu importe laquelle. Est-ce qu'elle serait longue, moins longue ou courte ? Mais il faudrait qu'elle soit pratique aussi : la pratique et le retour sur la pratique.

Pas de la formation théorique sur des modèles mais de la formation pour *intervenir* en consultation au niveau pédagogique.

## Effets de la pratique de consultation sur les conseillers eux-mêmes

Les conseillères et les conseillers nous ont aussi parlé des effets de leur pratique de consultation pédagogique sur eux-mêmes. À ce titre, certaines personnes ont mentionné que cela leur permettait de développer des habiletés, d'acquérir des connaissances en approfondissant des sujets, de mieux connaître la réalité de l'enseignante et de l'enseignant dans sa classe, d'enrichir certaines de leurs autres actions professionnelles et, dans certains cas, de créer une réciprocité d'aide. En effet, certaines personnes ont signalé avoir bénéficié, par la suite, sur une autre dimension de vie, d'une aide de la part d'une personne qui était venue les consulter.

## Satisfaction des conseillers dans l'exercice de la consultation pédagogique

Enfin, nous avons, en fin d'entrevue ou de discussion, posé cette question : quelle est votre satisfaction à intervenir en consultation pédagogique ? Dans tous les cas, exception faite d'un individu, la réponse fût rapide et explicite, dans le sens de l'expression d'une très grande satisfaction. Les conseillères et les conseillers ont profité de cette occasion pour souligner, encore une fois, l'importance de la consultation pédagogique dans leur fonction. Et, comme les commentaires suivants l'expriment très bien, cette activité apporte bien des satisfactions aux personnes qui l'exercent.

C'est cet aspect de ma tâche qui me nourrit.

C'est cette dimension de ma tâche qui me motive au travail.

C'est essentiel car c'est le seul lien avec la réalité de la classe.

Je dis non à d'autres *jobs* que conseiller pédagogique parce que j'aime ce que je fais en rencontrant des profs.

C'est la partie de ma *job* que j'aime le plus parce qu'on rencontre l'humain.

Ça permet de mettre de la couleur dans mon travail, de l'intérêt.

Voilà qui termine sur une bonne note ce portrait de la consultation pédagogique individuelle au collégial et qui illustre encore l'intérêt et l'engagement des conseillères et des conseillers pédagogiques envers cette fonction.





# Conclusion

Pour qui voyage horizontalement, un mur est un obstacle  
mais pour qui voyage verticalement, un mur est un chemin.

Jean Bédard

Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar.  
(Marcheur, il n'y a pas de chemin. Le chemin se fait en marchant.)

Antonio Machado

... avoir confiance en quelqu'un est  
l'un des meilleurs sentiments que l'on puisse héberger.

Luis Sepulveda

Au terme de cette recherche, en guise de conclusion, nous soulignons d'abord la contribution des conseillères et des conseillers pédagogiques ainsi que leur intérêt pour le thème de la recherche. Nous mettons ensuite en évidence, après avoir rappelé quelques dimensions de notre méthodologie de recherche, certains constats qui se dégagent du portrait que nous avons brossé de la pratique de consultation pédagogique menée dans une perspective de développement professionnel des enseignantes et des enseignants du collégial. Enfin, nous formulons certains éléments de prospective concernant la pratique de consultation pédagogique individuelle et identifions quelques aspects qui, selon nous, mériteraient d'être approfondis dans une recherche ultérieure sur le sujet.

Nous tenons d'abord à souligner la richesse, la pertinence et la qualité des informations qui nous ont été livrées par les conseillères et les conseillers interrogés ainsi que l'intérêt manifeste de ceux-ci pour le thème étudié puisque 86 % des personnes constituant notre échantillon ont accepté de participer à cette recherche. Sans cette grande collaboration des conseillères et des conseillers pédagogiques, nous n'aurions pas pu explorer aussi en profondeur la pratique de consultation pédagogique et le portrait obtenu n'aurait pas été si riche d'informations.

Autre marque d'intérêt des conseillères et des conseillers pour la consultation pédagogique : la plupart des personnes consultées ont manifesté, lors des entrevues, à quel point elles appréciaient avoir la chance de s'exprimer sur ce sujet. Elles ont mentionné en avoir très rarement l'occasion et ont fait remarqué que de parler de cet aspect de leur fonction leur permettait de mieux comprendre leur propre situation, de prendre conscience des principales dimensions de leur pratique ainsi que des grandes lignes de leur procédure. Plusieurs ont souligné n'avoir jamais fait un tel tour complet de leur pratique de consultation. Par ailleurs, les conseillères et les conseillers qui ont participé aux entrevues de groupe ont pu prendre connaissance d'éléments de la pratique de leurs pairs, ce qui leur a donné, ont-ils souligné avec bonheur, des idées pour enrichir leur propre pratique. Tout ceci nous amène à penser que le portrait que nous traçons dans ce rapport sera d'une très grande pertinence pour les personnes qui s'intéressent, d'une façon ou d'une autre, à la consultation pédagogique.

La qualité du portrait obtenu dépend aussi de la pertinence de la méthodologie utilisée. Une approche qualitative, nommée approche interprétative, nous a permis de tracer un portrait du contexte de la consultation pédagogique et de ce qui influence les choix et les conduites des personnes en action. Nous avons, par le processus de théorisation ancrée, qui procède par induction analytique, recueilli les données en trois cycles successifs. Ce processus s'est avéré adéquat pour nous permettre d'affiner et de préciser notre cadre de référence et nos outils au fil des cycles de collecte de données. Enfin, les modes de collecte des données, à savoir l'analyse documentaire et l'enquête, convenaient bien aux objectifs de la recherche. Les trois techniques d'enquête, soit le questionnaire, le groupe de discussion semi-dirigée et l'entrevue individuelle semi-dirigée se sont avérées appropriées aux caractéristiques de notre échantillon de personnes interrogées, à savoir les 51 conseillères et conseillers pédagogiques responsables de Performa dans les collèges membres de ce réseau. Cependant, il nous apparaît, au terme de cette recherche, qu'il aurait été intéressant de pouvoir recourir aussi à une autre technique d'enquête, soit le journal de bord. Si quelques conseillères et conseillers pédagogiques avaient noté dans un journal de bord des commentaires au fil de leurs interventions de consultation, cela aurait pu nous permettre de recueillir des données plus fines concernant le contexte et la conduite des interventions de consultation. Quant à obtenir des données directement auprès d'enseignantes et d'enseignants bénéficiant de la consultation pédagogique (ou choisissant de ne pas y avoir recours), bien que nous ne l'ayons pas fait dans le cadre de cette recherche, nous persistons à penser que cela enrichirait indubitablement la compréhension du sujet traité.

Résumons maintenant les principaux constats qui se dégagent de la recherche, en lien avec les critères de qualité d'une intervention que sont la pertinence, l'efficacité et l'efficience.

En premier lieu, que pouvons-nous dégager du portrait de la pratique de consultation pédagogique en ce qui a trait à la pertinence des interventions de consultation pédagogique individuelle au collégial ? Rappelons qu'une intervention pertinente a été définie comme une intervention dont les orientations sont adaptées au contexte et aux personnes en cause. Ainsi, une intervention pertinente est une intervention adaptée aux besoins de la personne qui consulte ainsi qu'aux degrés d'urgence et d'intensité du besoin. Une intervention pertinente, c'est aussi une intervention qui respecte les éléments du contexte, tant celui de la personne qui consulte que celui de la consultante ou du consultant. Ainsi, c'est une intervention qui respecte les limites d'action de la conseillère ou du conseiller pédagogique, qui tient compte de l'énergie disponible de la personne qui consulte et de l'engagement de celle-ci dans un processus de changement.

Dans les propos tenus par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans le cadre de cette recherche, il ressort clairement que ceux-ci sont très soucieux de la pertinence de leurs interventions et qu'ils travaillent à adapter celles-ci au contexte de la consultation, aux personnes qui consultent et à leur propre situation de conseiller.

Résumons d'abord ce qu'il en est de la situation des conseillères et des conseillers. Celles et ceux qui interviennent en consultation pédagogique individuelle au collégial sont majoritairement des conseillères et des conseillers pédagogiques d'expérience puisque 78 % d'entre eux possèdent plus de quatre ans d'expérience dans cette fonction. Ces personnes détiennent pour la plupart (70 %) une formation dans le domaine de la pédagogie mais, par contre, elles sont bien peu nombreuses (14 %) à détenir une formation en *counseling*. La majorité d'entre elles (80 %) détiennent une expérience d'enseignement au collégial ou ailleurs mais, en revanche, bien peu (20 %) détiennent une expérience en *counseling*.

À propos des personnes qui consultent, notre recherche brosse également un portrait révélateur. Ces personnes sont majoritairement (65 %) des enseignantes et des enseignants d'expérience qui proviennent surtout du secteur technique (48 %). Pour la plupart, ces enseignantes et ces enseignants se présentent en consultation de façon autonome (62 %), avec une question à résoudre dans l'immédiat (44 %) et qui est reliée, le plus souvent, à un déséquilibre mineur (45 %). Il apparaît aussi que la majorité des enseignantes et des enseignants qui consultent (57 %) ont besoin d'une certaine aide de la conseillère ou du conseiller pédagogique pour identifier leur véritable besoin. Quant aux raisons et objets de consultation, ils sont très variés. À ce sujet, nous tenons à souligner que les conseillères et les conseillers ont fait remarquer que la motivation de la personne qui consulte n'est pas toujours de « régler un problème » mais que ce peut être aussi d'« échanger », simplement, au sujet de certaines dimensions de la pédagogie ou encore d'obtenir du soutien pour « se

développer » pédagogiquement. Lorsque la personne qui consulte souhaite de l'aide pour régler un problème pédagogique, les dimensions qui sont le plus souvent abordées se situent dans le champ d'action du cours et se rapportent principalement à la planification de l'enseignement, à l'élaboration de stratégies pédagogiques, à la gestion de la classe, à la production de matériel didactique et à l'évaluation des apprentissages. Les conseillères et les conseillers se disent soucieux de mener leur intervention en tenant compte de cette grande variété des caractéristiques de la clientèle enseignante.

Les conseillères et les conseillers sont également conscients des effets potentiels du contexte sur la situation de consultation et ils adaptent, dans la mesure du possible, leur intervention en conséquence. En effet, de nombreux éléments du contexte de la consultation se révèlent susceptibles d'avoir un impact sur l'intervention. Il apparaît, par exemple, préférable que l'emplacement du bureau de la conseillère ou du conseiller permette le plus possible d'assurer l'intimité et la confidentialité de la consultation, confidentialité qui est qualifiée d'incontournable et d'essentielle par les conseillères et les conseillers. Ceux-ci jugent important, également, de demeurer « disponibles » et « visibles », même à l'extérieur de leur bureau, principalement dans les lieux de circulation et de repos des enseignantes et des enseignants. Nous pouvons aussi observer, dans le portrait que nous avons brossé de la consultation pédagogique, que les consultations ont majoritairement lieu en cours de session (52 %) et que celles-ci se déroulent, la plupart du temps, en une seule rencontre (38 %) ou encore en deux ou trois rencontres (39 %) et que la majorité de ces interventions (68 %) ont une durée de plus de 30 minutes.

Voyons maintenant ce qui ressort du portrait de la consultation pédagogique au sujet de l'efficacité des interventions de consultation. Telle que nous l'avons définie, une intervention efficace est une intervention qui permet d'atteindre les objectifs visés, c'est-à-dire, dans le cas qui nous occupe, outre la réponse à une demande ponctuelle, la recherche d'autonomie de la personne qui consulte, l'absence d'effets secondaires et le développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant qui consulte. Les conseillères et conseillers qui ont participé à la recherche se perçoivent comme accompagnateur, agent de changement, observateur-participant, miroir, catalyseur ou encore poseur de questions. Par cette façon de parler d'eux-mêmes, les conseillères et les conseillers manifestent leur intention d'aider les personnes qui les consultent à développer leur autonomie dans la définition de leur problème et l'identification des solutions à envisager ainsi que dans la mise en place de ces solutions. De cette façon, le personnel enseignant peut se développer professionnellement par l'exercice de plus en plus approfondi de la réflexivité, c'est-à-dire de la réflexion sur l'action. Les conseillères et conseillers consultés disent aussi chercher le mieux-être de l'enseignante

ou de l'enseignant qui consulte tout en travaillant à l'augmentation de son efficacité pédagogique. L'enseignante ou l'enseignant qui est ainsi soutenu, dans la résolution d'un problème ponctuel et dans son développement professionnel, augmentera ses chances de devenir plus efficace et plus efficient, et pourra ainsi apporter une meilleure contribution à la réussite des élèves, ce qui, dans le contexte actuel représente un enjeu très important.

Que pouvons-nous dire, finalement, au sujet de l'efficience des interventions de consultation ? L'efficience, rappelons-le, a été définie comme la possibilité d'atteindre les objectifs visés avec le moins de ressources et le plus de facilité possible. L'efficience d'une intervention suppose ainsi que la conseillère ou le conseiller pédagogique dispose de méthodes, d'outils et de moyens qui permettent d'augmenter la probabilité d'obtenir des résultats. Il importe de souligner que nous avons défini la consultante ou le consultant pédagogique comme un expert de contenu doublé d'un expert de processus. Les conseillères et les conseillers pédagogiques interrogés sont unanimes à se reconnaître une expertise de contenu. En effet, ceux-ci mentionnent détenir une formation en pédagogie et une expérience en enseignement, avoir une connaissance élargie d'outils et de documentation pédagogique, avoir une connaissance adéquate du milieu collégial, des dimensions de la Réforme du collégial, des programmes de formation et de la dynamique de leur institution. Cependant, concernant la dimension « expert de processus », les conseillères et les conseillers pédagogiques qui se sont exprimés sur le sujet ont, pour la plupart, exprimé le désir d'augmenter l'efficience de leurs interventions par le développement de leurs habiletés de « consultant ». Il mentionnent, en effet, ne pas intervenir selon un cadre de référence explicite et manquer de méthodes et d'outils pour assurer l'efficience des interventions. Ils disent développer « sur le tas » leur expertise en ce qui concerne leur mode d'intervention en situation de consultation.

Il apparaît toutefois, et nous tenons vraiment à le souligner, que, malgré le fait que les conseillères et les conseillers se considèrent comme d'assez piètres « experts de processus », ceux-ci ont développé, au fil de leurs expériences, une réelle expertise, pertinente et riche, qu'il a été très intéressant de mettre au jour. Cette expertise s'avère cependant parcellaire pour chacune des personnes en cause. En effet, chaque conseillère ou conseiller a pu développer, au fil de ses propres expériences de consultation, des habiletés ou des techniques particulières de *counseling*, mais il apparaît que ces personnes n'ont généralement pas pu développer l'ensemble des habiletés et techniques jugées importantes pour effectuer une intervention de consultation efficiente. Il nous a semblé – c'est là un premier élément de prospective et l'un des aspects les plus intéressants de cette recherche – que si l'on mettait en commun toutes les habiletés, méthodes et outils que cette recherche nous a permis

d'identifier et de nommer, nous aurions là une banque de ressources très pertinente, intéressante et riche dans laquelle pourraient puiser les conseillères et les conseillers pédagogiques pour enrichir leur propre pratique. Nous avons d'ailleurs, nous-même, déjà enrichi notre expérience à partir de certaines de ces ressources, ce qui a augmenté, de façon significative, notre efficacité en consultation pédagogique.

Il nous a semblé aussi, et c'est là le principal élément de prospective de la recherche, qu'il serait important et pertinent que les conseillères et conseillers pédagogiques puissent avoir accès à de la formation dans le domaine du *counseling*. C'est d'ailleurs là leur propre souhait. En effet, les conseillères et les conseillers pédagogiques ont été nombreux à exprimer le désir de se perfectionner dans ce domaine et de travailler ainsi à leur propre développement professionnel, ce qui leur permettrait d'investir dans leur propre « professionnalité ». Puisqu'il n'existe actuellement aucun programme universitaire préparant explicitement à la fonction générale de conseillère ou de conseiller pédagogique ou encore à la fonction particulière de consultation pédagogique, il y aurait lieu de travailler à identifier les grandes lignes d'une telle formation, formation qui pourrait répondre aux besoins exprimés par les conseillères et les conseillers pédagogiques eux-mêmes. Cette formation pourrait porter, notamment, sur les approches de relation d'aide en général ainsi que sur d'autres approches ou techniques plus particulières comme la relation d'aide ponctuelle, la praxéologie et l'entretien d'explicitation. Cette formation pourrait aussi porter, tel que l'ont souhaité les conseillères et les conseillers interrogés, sur la gestion du changement, la gestion de conflits, la psychologie du développement de la personne ainsi que sur la communication. Précisons ici, comme l'ont souligné les conseillères et les conseillers qui se sont exprimés sur le sujet, que ceux-ci souhaitent que cette formation soit une formation « en cours d'emploi ». Ils souhaitent aussi, et c'est là un aspect important, que cette formation ne soit pas exclusivement théorique mais bien qu'elle permette la mise en pratique des éléments de connaissance et qu'elle alimente aussi une réflexion sur cette pratique. Une formation, donc, qui permettrait aux conseillères et aux conseillers pédagogiques de développer leur propre réflexivité !

Avant de terminer, nous tenons à souligner la très grande importance que les conseillères et les conseillers pédagogiques attribuent à la fonction de consultation pédagogique à l'intérieur de leur rôle général dans l'institution. Les conseillères et conseillers sont très nombreux à mentionner que la consultation pédagogique constitue un aspect prioritaire de leur fonction et qu'ils souhaitent travailler dans une dynamique de « porte ouverte », malgré le manque de temps pour exercer ce rôle, manque de temps qui apparaît être leur principale difficulté. Avant de terminer, laissons une dernière fois la parole à des conseillères et à des

conseillers qui expriment leur grande satisfaction dans l'exercice de cette fonction de consultation pédagogique individuelle.

C'est cet aspect de ma tâche qui me nourrit.

C'est cette dimension de ma tâche qui me motive au travail.

C'est essentiel car c'est le seul lien avec la réalité de la classe.

Je dis non à d'autres *jobs* que conseiller pédagogique parce que j'aime ce que je fais en rencontrant des profs.

C'est la partie de ma *job* que j'aime le plus parce qu'on rencontre l'humain.

Ça permet de mettre de la couleur dans mon travail, de l'intérêt.

En terminant, soulignons la pertinence qu'il y aurait, ainsi que l'intérêt que nous aurions, à approfondir l'étude de certaines dimensions de la situation de consultation pédagogique dans les collèges. Nous souhaiterions, notamment, obtenir davantage d'informations sur les pratiques des conseillères et des conseillers pédagogiques, sur les outils utilisés et les modalités d'utilisation de ceux-ci. La tenue d'un journal de bord révélateur des entrevues de consultation pourrait permettre d'approfondir le portrait global que nous venons de tracer. De plus, il nous apparaîtrait pertinent, pour compléter ce portrait, de réaliser des entrevues d'enseignantes et d'enseignants ayant bénéficié de services de consultation pédagogique ou choisissant de ne pas y avoir recours.

Nous espérons enfin que ce rapport pourra contribuer, d'une façon ou d'une autre, à la valorisation de la profession enseignante, par la mise en évidence du caractère professionnel de l'enseignement ainsi qu'à la valorisation de la fonction de consultation pédagogique exercée par les conseillères et les conseillers pédagogiques, par la mise en évidence de son caractère éminemment pertinent et essentiel pour le soutien au développement professionnel des enseignantes et des enseignants.



## Références bibliographiques

- ACHESON, Keith A. et Meredith DAMIEN GALL. *La supervision pédagogique – Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Collection « Formation des Maîtres », Montréal, Les éditions Logiques, 1993 (Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon).
- AGRE, P.E. *Routines*, MIT, AI Memo, 1985.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
- ANADON, M. L'enseignement en voie de professionnalisation, dans Christiane GOHIER *et al.*, *L'enseignant un professionnel*, Presses universitaires du Québec, 1999.
- ARTAUD, Gérard. *L'adulte en quête de son identité*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1985.
- BERLINER, D. C. In Pursuit of the Expert Pedagogue, *Educational Researcher*, Août à septembre, 1986.
- BIGGS, D. A. *Dictionary of Counseling*. Westport, Greenwood Press, 1994.
- BIOTT, Colin et Jennifer NIAS, *Working and Learning Together for Change*, Buckingham, Open University Press, 1992.
- BOISCLAIR, Andrée *et al.* *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique, Vol. XIX, N° 1, Montréal, 1993.
- BOUCHER, Louis-Philippe et Monique L'HOSTIE. *Le développement professionnel continu en éducation*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE et Denis ROSS. *Apprendre de son expérience*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999.
- BOUTIN, Gérald. *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- BROPHY, J. E. et C. M. EVERTSON. *Learning from Teaching : A Developmental Perspective*, Boston, Allyn and Bacon, 1976.
- CALDERHEAD, J. (dir). *Exploring Teacher's Thinking*, London (G.B.), Cassell, 1987.
- CANTIN, Andrée. *Exercice du rôle conseil : apprendre la distance et la garder*, Travail de recherche non publié réalisé dans le cadre d'études universitaires, 1996.
- CARTON, G. D. *Éloge du changement*, Village global, 1997.

- CARVER, C. S. et M. F. SCHEIER. Control Theory : A useful Conceptual Framework for Personality-social, Clinical and Health Psychology, *Psychological bulletin*, 1982, Vol. 92, N° 1.
- CHARLIER, É. et J. DONNAY. L'enseignant, un décideur, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1987.
- CHERRADI, S. *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, Montréal, Université de Montréal, 1990.
- CONDAMIN, Andrée. La traversée du miroir, ou retrouver un sens à l'enseignement après une crise professionnelle, *Actes du 18<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1998.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, Les Publications du Québec, 1992.
- COTTONE, R. R. *Theories and Paradigms of Counseling and Psychotherapy*, Boston, Allyn and Bacon, 1992.
- DALCEGGIO, Pierre. *La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur*, Montréal, Université de Montréal, 1991.
- DELVAUX, Bernard *et al.* *Transformation du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants – Rapport intermédiaire*, Bruxelles, Centre de recherche interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale, Université Catholique de Louvain, 1994.
- DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang, 1986.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de Jean-Pierre Deslauriers, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1987.
- DOYLE, W. Learning the Classroom Environment : An Ecological Analysis, *Journal of Teacher Education*, 1977.
- DOYLE, W. *Classroom Management*, West Lafayette : Kappa Phi Delta, 1980.
- DOYLE, W. Classroom Organization and Management, *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986.
- DUNKIN, M. J. *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*, Université de Liège, Éditions C. Turney, 1981, (Traduit par M. Crahay et A. Delhaxhe).
- DURAND, Marc. *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.
- FLANDERS, N. A. *Analysing Teacher's Behavior*, Reading, Addison Wesley, 1970.
- GAUTHIER, C. et D. RAYMOND. La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, mai 1998.
- GAUTHIER, Clermont, Jean-François DESBIENS et Stéphane MARTINEAU. *Mots de passe pour mieux enseigner*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999.

- GAUTHIER, Clermont et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard. *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sillery, Presses universitaires de l'Université Laval, 1997.
- GILLET, P. *Pour une pédagogie de l'enseignant-praticien*, Paris, Presses universitaires de France, 1987.
- GLICKMAN, Carl D. et Theresa M. BEY, *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, W. Robert Houston Editor, 1990.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
- GOHIER, Christiane et al., *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1999.
- GUITTET, André. *L'entretien*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1997.
- HÉTU, Jean-Claude, Michèle LAVOIE et Simone BAILLAUQUÈS. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Belgique, Perspectives en éducation – De Boeck université, 1999.
- HOLMES GROUP. *Tomorrow's Schools of Education*, East Lansing (MI), Holmes Group, 1986.
- HUBERMAN, Michael. Splendeur, difficultés et promesses de la recherche qualitative, *Éducation et recherche*, Vol. 3 N° 3, 1981.
- LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais. *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1998.
- LAUZON, M. et M. PRATTE. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Actes du colloque de l'AQPC*, juin 1990.
- LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'organisation, 1995.
- L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1990.
- LEGAULT, Georges A. *Professionalisme et délibération éthique*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999.
- LEGAULT, M. et A. PARÉ. Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 2, N° 1, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1995.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 1993.
- LESCARBEAU, R., M. PAYETTE et Y. ST-ARNAUD. *Profession : consultant*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1990.
- LEWIN, Kurt. *Resolving Social Conflicts*. Harper, 1968.
- MUCHIELLI, A. L'approche compréhensive, dans *Recueil des articles et cours du professeur A. Muchielli*, Bibliothèque de l'Université Paul Valéry (Montpellier III), 1991.
- NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy, MST Éditeur, 1997.

- PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et P. PERRENOUD. *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- PERFORMA, *Rapport de l'enquête auprès des répondantes et des répondants locaux de Performa sur les conditions d'exercice de leur fonction*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1996.
- RITZER, G. et D. WALCZAC. *Working : Conflic and Change*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall, 1986.
- ROY, M. et L. FORTIER, Paradigmes et résistances du changement, dans *Changement organisationnel*, sous la direction de A. Rondeau, Presses interuniversitaires, 1998.
- SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif*, Montréal, Les éditions logiques, 1994, (Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon).
- SERRE, Fernand. La pratique, source de recherche et de formation, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 2, N° 1, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1995.
- SHAVELSON, R. J. Teacher's Decision Making, dans N.L. Gage (Ed), *The Psychology of Teaching Methods*, Chicago, University of Chicago Press, 1976.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching. Foundations of the new Reform, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No 1, 1987.
- ST-ARNAUD, Yves. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- ST-ARNAUD, Yves. *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995.
- ST-ARNAUD, Yves. *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996.
- ST-ARNAUD, Yves. La relation d'aide ponctuelle, *Interactions*, Vol. 2, N° 2, Sherbrooke, 1998.
- TARDIF, M. *et al.* Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face au savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIII, N° 1, printemps 1991.
- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- TERRAL, Hervé. *Profession : professeur*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- TILLICH, P. *Le courage d'être*, Tournai, Casterman, 1967.
- TOCHON, F. V. *L'enseignement stratégique*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud, 1991.
- TOCHON, F. V. *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.
- TOCHON, F. V. Peut-on former les novices à la pensée des experts ?, *Formation et recherche*, N° 5, 1989.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*, Collection pédagogies, Paris, ESF éditeurs, 1994.

# Annexe 1

Répertoire de ressources du

**Profil de compétences du personnel enseignant du collégial**

élaboré par un groupe de travail de Performa

LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, en collaboration avec : G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais. *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1998.

**Photocopie du répertoire p. 55**

**Photocopie du répertoire p. 56**

**Photocopie du répertoire p. 57**



## **Annexe 2**

Liste des collègues membres de Performa

## Liste des collèges, cégeps et instituts membres de Performa

Abitibi-Témiscamingue	Maisonneuve
Ahuntsic	Marie-Victorin
Alma	Matane
André-Laurendeau	Mérici
Baie-Comeau	Montmorency
Beauce-Appalaches	Outaouais
Bois-de-Boulogne	Région de L'Amiante
Champlain	Rimouski
Chicoutimi	Rivière-du-Loup
Dawson	Rosemont
Drummondville	Sainte-Foy
Édouard-Montpetit	Saint-Félicien
François-Xavier-Garneau	Saint-Hyacinthe
Gaspésie et des Îles	Saint-Jean-sur-Richelieu
Gérald-Godin	Saint-Jérôme
Granby Haute-Yamaska	Saint-Laurent
I.T.A. de La Pocatière	Sept-Îles
I.T.A. de Saint-Hyacinthe	Shawinigan
John Abbott	Sherbrooke
Lanaudière/Joliette	Sorel-Tracy
Lanaudière/L'Assomption	Trois-Rivières
Laflèche	Valleyfield
La Pocatière	Vanier
Lévis-Lauzon	Victoriaville
Limoilou	Vieux-Montréal
Lionel-Groulx	

## **Annexe 3**

Questionnaire sur la consultation pédagogique



## La consultation pédagogique individuelle

L'atelier comporte trois thèmes :

1. La personne qui consulte
2. La situation de consultation
3. Le contexte institutionnel et le conseiller

***Consignes  
pour les thèmes 1 et 2***

Identifiez **trois** personnes qui vous ont consulté en 1999-2000 et désignez chacune de ces personnes par un chiffre (1, 2, 3).

Choisissez, si possible, au moins un enseignant qui a consulté de façon autonome et un autre qui a consulté de façon recommandée ou obligée.

Situez chacune de ces trois personnes à chacune des questions en indiquant son chiffre de référence.

\*\*\*

Si vous ne réalisez pas d'intervention de consultation pédagogique, répondez de façon générale en indiquant par un crochet les réponses qui vous semblent les plus pertinentes en fonction de ce que vous connaissez de ce dossier dans votre établissement.

*Merci de votre collaboration*

## 1. La personne qui consulte

- 1.1 Quelles sont les caractéristiques de ces enseignants ?
- enseignant débutant (1 à 3 ans d'expérience)
  - enseignant d'expérience (4 ans et plus)
  
  - enseignant d'un programme préuniversitaire
  - enseignant d'un programme technique
  - enseignant de la formation générale
- 1.2 À quel moment ces enseignants vous ont-ils consulté pour la première fois ?
- avant le début de la session
  - en début de session
  - en cours de session
  - à la fin de la session
- 1.3 Quel était le degré d'urgence de la situation ?
- besoin devant être résolu dans l'immédiat
  - besoin pouvant être résolu dans l'immédiat ou plus tard
  - besoin pouvant être résolu plus tard
- 1.4 Quelle était l'intensité du besoin ?
- un déséquilibre mineur
  - un déséquilibre moyen
  - une crise profonde
- 1.5 Est-ce que ces personnes ont su identifier leur besoin ?
- l'enseignant a identifié seul son besoin
  - l'enseignant a facilement identifié son besoin avec l'aide du conseiller
  - l'enseignant a difficilement identifié son besoin avec l'aide du conseiller ou n'a pas réussi, même avec de l'aide, à identifier son besoin
- 1.6 Des ressources de quels domaines ont été travaillées avec ces personnes ?  
*(Vous pouvez situer la même personne dans plus d'un domaine)*
- culturel
  - curriculaire (le programme)
  - disciplinaire
  - psychopédagogique
  - didactique
  - capacités et habiletés transversales
  - dispositions, attitudes et valeurs.

1.7 Quels sont les champs d'action du profil de compétences au sujet desquels ces enseignants vous ont consulté ?

*(Vous pouvez situer la même personne dans plus d'un champ)*

\_\_\_\_\_ **La pratique professionnelle**

*S'engager activement*

*Prendre en charge son propre développement professionnel*

*Assumer la responsabilité de son action*

\_\_\_\_\_ **La communauté éducative**

*Participer à la vie de sa communauté éducative :*

*l'établissement où l'on travaille, les équipes et instances*

*qui y œuvrent, le réseau collégial et la collectivité.*

\_\_\_\_\_ **Le programme**

*Participer à la réalisation du projet de formation*

*correspondant au programme dans lequel on œuvre.*

\_\_\_\_\_ **Le cours**

*Enseigner dans une perspective de formation fondamentale*

*analyser la situation éducative*

*concevoir l'intervention pédagogique*

*réaliser l'intervention pédagogique*

*réguler son action*

---

## Discussion

Quelles sont les caractéristiques des enseignants qui vous consultent ?

Quels sont leurs besoins ?

## 2. La situation de consultation

- 2.1 S'agissait-il d'une situation de consultation autonome, recommandée ou obligée ?
- consultation autonome  
 consultation recommandée  
 consultation obligée
- 2.2 Quelle a été, en général, la durée de la consultation ?
- moins de 10 min.  
 entre 10 et 30 min.  
 entre 30 et 60 min.  
 plus de 60 min.
- 2.3 Quel a été le nombre de rencontres ?
- une seule rencontre  
 deux ou trois rencontres  
 trois à cinq rencontres  
 plus de cinq rencontres
- 2.4 Quel rôle avez-vous joué avec ces personnes ?
- Formateur** : intervient comme personne-ressource qui donne de l'information
- Aidant** : aide à résoudre un problème pédagogique personnel, planifier une action difficile, accepter un échec, etc...
- Agent de feedback** : recueille de l'information et l'organise
- Expert-conseil** : fournit des avis sur une piste de développement, un processus à mettre en place, ...
- Agent de liaison** : établit des liens fonctionnels avec d'autres personnes.
- Théoricien** : fournit un cadre conceptuel pour faire progresser le processus ou faciliter la compréhension des phénomènes en cours.
- 2.5 Avez-vous utilisé des outils particuliers ?  
Et à quelles fins les utilisez-vous ?
- Grilles (utilité : \_\_\_\_\_)
- Textes (utilité : \_\_\_\_\_)
- Guides (utilité : \_\_\_\_\_)
- Questionnaires (utilité : \_\_\_\_\_)
- \_\_\_\_\_ (utilité : \_\_\_\_\_)
- \_\_\_\_\_ (utilité : \_\_\_\_\_)
- \_\_\_\_\_ (utilité : \_\_\_\_\_)



2.6 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans ces interventions ?

- Manque de motivation de l'enseignant
- Difficulté à identifier le problème
- Résistance au changement
- Conflit avec d'autres dossiers
- Absence d'outils adéquats
- Manque de disponibilité du conseiller
- Délai trop court pour régler le problème
- Difficulté de vérifier l'atteinte des objectifs

---

---

---

---

2.7 Quelles sont les compétences du conseiller requises ou sollicitées lors de ces interventions de consultation ?

---

---

---

---

---

---

---

## Discussion

Quelles sont les compétences requises par le conseiller pédagogique pour mener à bien une situation de consultation ?

Quelles sont vos constantes dans votre pratique de consultation ?

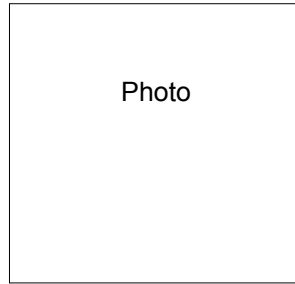
### 3. Le contexte institutionnel et le conseiller

- 3.1 Combien y a-t-il d'étudiants dans votre institution ?
- Moins de 500                       3000-3999  
 500-999                             4000-4999  
 1000-1999                            5000-5999  
 2000-2999                            6000 et plus
- 3.2 Combien y a-t-il d'enseignants dans votre institution ?  
(en nombre de personnes, pas en ETC)
- Moins de 50                             300-399  
 50-99                                     400-499  
 100-199                                 500 et plus  
 200-299
- 3.3 Quel est le nombre de conseillers pédagogiques dans votre institution et lesquels font de la consultation pédagogique (ex : 2/3 personnes font de la consultation pédagogique) ?
- \_\_\_\_\_ personnes, permanentes, temps plein  
 \_\_\_\_\_ personnes, permanentes, temps partiel  
 \_\_\_\_\_ personnes, non-permanentes, temps plein  
 \_\_\_\_\_ personnes, non-permanentes, temps partiel
- 3.4 Est-ce que vous-mêmes jouez le rôle de consultant ?
- Non  
 Oui
- 3.5 Quelles est la portion de votre tâche liée à la consultation pédagogique ?
- \_\_\_ % Consultation pédagogique  
 \_\_\_ % Élaboration ou évaluation de programmes  
 \_\_\_ % Animation pédagogique  
 \_\_\_ % Recherche  
 \_\_\_ % \_\_\_\_\_  
 \_\_\_ % \_\_\_\_\_
- 3.6 Possédez-vous une **formation** en pédagogie, en *counseling* ou en psychologie (ou autre formation pertinente à la consultation pédagogique) ?
- Non  
 Oui  
 Diplôme(s) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 3.7 Possédez-vous une **expérience** en *counseling* ou en psychologie (autre que les interventions de consultation pédagogique au cégep) ?
- Non  
 Oui  
 # d'années \_\_\_\_\_  
 Type d'expérience \_\_\_\_\_

- 3.8 Possédez-vous une expérience en enseignement collégial ?  Non  
 Oui  
 # d'années \_\_\_\_\_ Discipline(s) enseignée(s) \_\_\_\_\_
- 3.9 Combien d'années d'expérience de conseiller pédagogique au collégial possédez-vous ?  1 an  
 2 -5 ans  
 6-10 ans  
 11-15 ans  
 16-20 ans  
 Plus de 20 ans  
 J'exerce une autre fonction \_\_\_\_\_
- 3.10 Combien de personnes avez-vous rencontrées en entrevues de consultation pédagogique depuis le début de l'année ? \_\_\_\_\_ Personnes
- 3.11 Quel est le nombre de personnes que vous rencontrez en moyenne dans une année ? \_\_\_\_\_ Personnes
- 3.12 Quelle est, **selon votre institution**, l'importance accordée à la consultation pédagogique dans votre tâche?  Extrêmement important  
 Très important  
 Important  
 Peu important  
 Négligeable
- 3.13 Quelle est, **selon vous**, l'importance à accorder à la consultation pédagogique dans votre tâche ?  Extrêmement important  
 Très important  
 Important  
 Peu important  
 Négligeable

## Discussion

Quelle est la place et l'importance de la consultation pédagogique dans votre tâche ?



Marielle Pratte travaille et fait de la recherche dans le domaine de la pédagogie depuis près de 20 ans. Après avoir été enseignante de mathématiques et de sciences, puis directrice d'un Centre de formation continue, elle exerce, depuis 9 ans, les fonctions de conseillère pédagogique et de responsable des programmes de perfectionnement de Performa, au collège François-Xavier-Gameau, à Québec.

Cette recherche porte sur le soutien au développement professionnel des enseignantes et des enseignants du collégial par le moyen de la consultation pédagogique individuelle. Elle brosse un portrait de l'intervention des conseillères et des conseillers pédagogiques dans ce type de consultation.

Le contexte général est dessiné à grands traits dans le chapitre 1. On y évoque l'envergure et la complexité de l'enseignement, tout en mettant en évidence la mouvance du contexte et les exigences d'un métier en voie de professionnalisation. Ces considérations aident à comprendre pourquoi des enseignantes et des enseignants recourent à la consultation pédagogique et en quoi cette consultation constitue une voie de développement professionnel pour ceux-ci.

Le chapitre 2 fait le point, théoriquement, sur le développement professionnel et la consultation pédagogique. On y expose les caractéristiques des acteurs de la consultation ainsi que le but de l'intervention : le développement professionnel du personnel enseignant. Pour bien cerner ce but, on s'attarde à ce qu'est enseigner, en quoi l'enseignement est une profession et l'enseignant, un professionnel, et à ce qu'on entend par développement professionnel. On examine ensuite en profondeur l'intervention elle-même : nature, moyens, étapes, qualités et facteurs d'efficacité.

Le chapitre 3 expose la méthodologie utilisée dans cette recherche exploratoire où a été privilégiée une approche qualitative et interprétative. Outre la revue de littérature d'où est issu le cadre théorique exposé au chapitre 2, les techniques d'enquête utilisées sont le questionnaire, le groupe de discussion et l'entrevue individuelle. On en a tiré un corpus de données pertinentes et riches, recueillies auprès d'un vaste échantillon de conseillères et de conseillers pédagogiques.

Dans le chapitre 4, par la réponse aux quatre questions de recherche, on brosse un portrait de la consultation pédagogique dans les collèges. Qui sont les conseillères et les conseillers qui font de la consultation pédagogique ? Que sait-on au sujet des enseignantes et des enseignants qui consultent ? Quel est le contexte des consultations ? Quelles sont les grandes dimensions de la pratique de consultation ?

En conclusion, on souligne l'intérêt du milieu pour cette recherche, la richesse et la diversité des pratiques répertoriées ainsi que le désir des conseillères et des conseillers d'avoir de la formation sur la dimension « expert de processus » de la compétence d'un conseiller. On souhaite aussi que cette

recherche permette de valoriser la profession enseignante ainsi que la fonction de consultation pédagogique individuelle dans les collèges.



**MARIELLE PRATTE** TRAVAILLE ET FAIT DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE DEPUIS PRÈS DE 20 ANS. APRES AVOIR ÉTÉ ENSEIGNANTE DE MATHÉMATIQUES ET DE SCIENCES, PUIS DIRECTRICE D'UN CENTRE DE FORMATION CONTINUE, ELLE EXERCE, DEPUIS 9 ANS, LES FONCTIONS DE CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE ET DE RESPONSABLE DES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT DE PERFORMA, AU COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU, À QUÉBEC.

Cette recherche porte sur le soutien au développement professionnel des enseignantes et des enseignants du collégial par le moyen de la consultation pédagogique individuelle. Elle brosse un portrait de l'intervention des conseillères et des conseillers pédagogiques dans ce type de consultation.

Le contexte général est dessiné à grands traits dans le chapitre 1. On y évoque l'envergure et la complexité de l'enseignement, tout en mettant en évidence la mouvance du contexte et les exigences d'un métier en voie de professionnalisation. Ces considérations aident à comprendre pourquoi des enseignantes et des enseignants recourent à la consultation pédagogique et en quoi cette consultation constitue une voie de développement professionnel pour ceux-ci.

Le chapitre 2 fait le point, théoriquement, sur le développement professionnel et la consultation pédagogique. On y expose les caractéristiques des acteurs de la consultation ainsi que le but de l'intervention : le développement professionnel du personnel enseignant. Pour bien cerner ce but, on s'attarde à ce qu'est enseigner, en quoi l'enseignement est une profession et l'enseignant, un professionnel, et à ce qu'on entend par développement professionnel. On examine ensuite en profondeur l'intervention elle-même : nature, moyens, étapes, qualités et facteurs d'efficacité.

Le chapitre 3 expose la méthodologie utilisée dans cette recherche exploratoire où a été privilégiée une approche qualitative et interprétative. Outre la revue de littérature d'où est issu le cadre théorique exposé au chapitre 2, les techniques d'enquête utilisées sont le questionnaire, le groupe de discussion et l'entrevue individuelle. On en a tiré un corpus de données pertinentes et riches, recueillies auprès d'un vaste échantillon de conseillères et de conseillers pédagogiques.

Dans le chapitre 4, par la réponse aux quatre questions de recherche, on brosse un portrait de la consultation pédagogique dans les collèges. Qui sont les conseillères et les conseillers qui font de la consultation pédagogique ? Que sait-on au sujet des enseignantes et des enseignants qui consultent ? Quel est le contexte des consultations ? Quelles sont les grandes dimensions de la pratique de consultation ?

En conclusion, on souligne l'intérêt du milieu pour cette recherche, la richesse et la diversité des pratiques répertoriées ainsi que le désir des conseillères et des conseillers d'avoir de la formation sur la dimension « expert de processus » de la compétence d'un conseiller. On souhaite aussi que cette recherche permette de valoriser la profession enseignante ainsi que la fonction de consultation pédagogique individuelle dans les collèges.



**COLLÈGE  
FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU**

1660, boulevard de l'Entente,  
Québec (Québec) G1S 4S3  
Téléphone : (418) 688-8310  
Courriel : [communications@cegep-fxg.qc.ca](mailto:communications@cegep-fxg.qc.ca)  
[www.cegep-fxg.qc.ca](http://www.cegep-fxg.qc.ca)