

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Département de pédagogie
Diplôme de 3^e cycle de pédagogie de l'enseignement supérieur

Former et soutenir les conseillères et les conseillers pédagogiques
à l'ordre collégial à l'aide de récits de pratique

Par
Andrée Cantin
77 768 689

Rapport d'innovation pédagogique
présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention
du Diplôme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (DPES)

Mars 2015
© Andrée Cantin, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Former et soutenir les conseillères et conseillers pédagogiques au collégial
à l'aide de récits de pratique

Andrée Cantin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lise St-Pierre

Directrice ou directeur de recherche

France Jutras

Autre membre du jury

Rapport d'innovation pédagogique accepté le 13 mars 2015

SOMMAIRE

Deux facteurs sont à l'origine de ce projet d'innovation pédagogique: l'absence de formation initiale et le peu d'occasions de formation en cours d'emploi pour les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) à l'enseignement régulier à l'ordre collégial. Ceci nous a amenée à concevoir et à mettre à l'essai un dispositif de formation inédit adapté à leurs besoins.

Ce projet d'innovation visait d'abord à rédiger des récits exemplaires de pratique à partir de situations professionnelles vécues, étape essentielle pour ensuite mettre à l'essai un récit de pratique auprès d'un groupe de CP.

Après avoir tenté de cerner les besoins des CP en exercice, nous avons conçu un cadre de référence s'appuyant sur la pratique professionnelle et l'identité professionnelle, ainsi qu'en nous inspirant sur les travaux de Legault (1999). Ensuite, les récents travaux de Desgagné (2005) nous ont amenée à choisir la rédaction de récits exemplaires de pratique pour recueillir et diffuser les expériences professionnelles de deux CP d'expérience. Nous avons ensuite développé et mis à l'essai une méthode d'utilisation de récits de pratique dans un contexte de formation de groupe.

Des validations à l'aide de deux témoins critiques ainsi que la passation de questionnaires auprès des CP ayant participé à l'activité d'animation ont été utilisés pour recueillir les données visant à apprécier la qualité de la méthode de rédaction des récits ainsi que la méthode d'animation de récit de pratique que nous avons développées.

De l'analyse des résultats d'une mise à l'essai que nous avons effectuée auprès d'un groupe de quatre CP a émergé quelques pistes de réflexion et de recherches futures. D'abord, nous constatons que la lecture et l'analyse de récits de pratique en groupe à l'aide d'un canevas d'entrevue pertinent peuvent permettre à des CP de se situer collectivement au regard de la fonction. De plus, la réflexion sur la pratique et l'échange de pratiques qu'a permis cette activité ont été appréciés par les participants. Ceci rejoint les constatations de mises à l'essai de récits de pratique dans d'autres contextes comme celui de l'Assemblée générale de Performa en 2006.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE – LE CONTEXTE DU PROJET D’INNOVATION PÉDAGOGIQUE.....	13
1. LA FONCTION DE CONSEILLÈRE OU DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE	13
2. LES CP AU COLLÉGIAL.....	14
2.1 La fonction de CP à l’enseignement régulier	15
2.2 Nombre de CP à l’enseignement régulier.....	17
2.3 Caractéristiques sociodémographiques du personnel professionnel du collégial	20
2.4 Trajectoires des CP à l’entrée dans la fonction	22
3. LE CONTEXTE D’EXERCICE DE LA FONCTION	23
3.1 L’origine et l’évolution de la fonction.....	23
3.2 Les exigences à l’entrée dans la profession	27
3.3 L’absence de formation initiale à la fonction	28
3.4 Des mouvements de personnel fréquents	29
4. CONCLUSION DU CHAPITRE	30
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CONTEXTE DU PROJET D’INNOVATION PÉDAGOGIQUE.....	32
1. LES BESOINS DE FORMATION ET DE SOUTIEN PROFESSIONNEL	32
1.1 Problèmes relevés dans la pratique professionnelle des CP.....	33
1.2 Les besoins de formation et de soutien des CP identifiés dans la documentation	37

2. FORMATION CONTINUE: ÉTAT DE LA SITUATION POUR LES CP	43
2.1 Formation continue: quelques définitions.....	43
2.2 Formation continue des CP: situation au début de nos travaux	44
3. OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROJET	47

**TROISIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE DU PROJET
D’INNOVATION PÉDAGOGIQUE** 49

1. LES ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE	49
1.1 Les concepts au centre du cadre de référence	51
1.2 Les éléments du contexte d’exercice	52
1.3 Les caractéristiques individuelles des CP	53
1.4 Le schéma du cadre de référence: Garder l’équilibre	53
1.5 Conclusion à cette section et discussion	55
2. CHOIX D’UN DISPOSITIF DE FORMATION.....	56
2.1 Une formation axée sur la réflexion sur la pratique.....	56
2.2 Une formation utilisant la méthode des cas	59
2.3 Une formation utilisant les récits de pratique	61
2.4 Une formation utilisant le groupe dans une perspective de partage de pratiques	62
3. OBJECTIFS DU PROJET	64

QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE..... 66

1. TYPE DE RECHERCHE	67
2. MÉTHODOLOGIE POUR LA RÉDACTION DU RÉCIT DE PRATIQUE	69
2.1 Choix de la participante et du participant	70

2.2 Instruments pour la collecte des cas de pratique	71
2.3 Stratégies pour la rédaction du récit	72
2.4 Validation du récit de pratique	73
3 MÉTHODOLOGIE POUR LA MISE À L’ESSAI DE L’ANIMATION DU RÉCIT DE PRATIQUE.....	74
3.1 L’élaboration des instruments	75
3.2 La validation de la démarche d’animation par le témoin critique	79
3.3 La planification de l’activité d’animation	80
4. MESURES POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	81
5. CONCLUSION DU CHAPITRE	85
CINQUIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	86
1. LA RÉDACTION DU PREMIER RÉCIT DE PRATIQUE.....	86
1.1 Le choix du cas de pratique	87
1.2 L’entrevue auprès du premier témoin pratique	87
1.3 La première version du récit et sa validation du témoin critique	88
1.4 Les perceptions de la chercheure.....	90
1.5 La deuxième version du récit de pratique.....	92
1.6 Récit de pratique: Yolande	92
2. LA RÉDACTION DU DEUXIÈME RÉCIT PRATIQUE.....	100
2.1 Le choix du cas de pratique	100
2.2 L’entrevue.....	100
2.3 La rédaction du récit de pratique	101
2.4 La validation par le participant.....	102

2.5 Les perceptions de la chercheure	103
2.6 Récit de pratique: Xavier	103
3. MISE À L'ESSAI DE L'ANIMATION D'UN RÉCIT DE PRATIQUE	118
3.1 Validation par le deuxième témoin critique.....	118
3.2 Le déroulement réel de l'activité de mise à l'essai de l'animation par rapport aux étapes prévues.....	120
3.3 Perceptions de la chercheure.....	122
3.4 Évaluation de l'activité par les membres du groupe	122
4. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	126
5. CONCLUSION DU CHAPITRE.....	127
CONCLUSION	128
1. RÉSUMÉ.....	128
1.1 Les objectifs et la méthodologie	128
1.2 Les résultats.....	129
2. LIMITES DES RÉSULTATS.....	131
3. LIEN AVEC LE CADRE DE RÉFÉRENCE	133
4. RETOMBÉES.....	134
5. PISTES POUR DES RECHERCHES OU DES PROJETS FUTURS	135
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	137
ANNEXE 1 – PROFIL DE COMPÉTENCES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES.....	140
ANNEXE 2 – PRÉPARATION À L'ENTREVUE – PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	141
ANNEXE 3 – GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES PARTICIPANTS....	143

ANNEXE 4 – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE	146
ANNEXE 5 – GRILLE DE VALIDATION DU RÉCIT DE PRATIQUE	147
ANNEXE 6 – GRILLE DE VALIDATION DU RÉCIT DE PRATIQUE 1: LA DÉMARCHE	149
ANNEXE 7 – VALIDATION DE LA DÉMARCHE D’ANIMATION EN VUE DE LA MISE EN ESSAI D’UN RÉCIT DE PRATIQUE À L’INTENTION DU DEUXIÈME TÉMOIN CRITIQUE	150
ANNEXE A (voir le Tableau 2)	77
ANNEXE B	154
ANNEXE C	155
ANNEXE D	156

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Figure 1 – Garder l’équilibre	50
Tableau 1 – Objectifs et sous-objectifs du projet	65
Tableau 2 – Canevas d’animation en fonction des étapes du récit	77
Tableau 3 – Mesures pour assurer la qualité scientifique du projet	84

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACFAS	Association canadienne française pour l'avancement des sciences
AIPU	Association internationale de pédagogie universitaire
APOP	Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
ATE	Programme alternance travail-études-
CEEC	Commission de l'évaluation de l'enseignement supérieur
CP	Conseillère et conseiller pédagogique Conseillères et conseillers pédagogiques
CPEC	Certificat de perfectionnement en enseignement collégial
DRHC	Direction des ressources humaines du Canada
ITA	Institut de technologie alimentaire (Saint-Hyacinthe et La Pocatière)
MAPAQ	Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec
MCPC	Microprogramme en conseil pédagogique au collégial
ME-DE	Maîtrise et diplôme et en enseignement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RL	Répondante et répondant local de Performa, Répondantes et répondants locaux de Performa

DÉDICACE

Ce travail est dédié à toutes les personnes qui ont exercé la fonction de CP que j'ai pu croiser pendant ma carrière dans l'enseignement, soit de 1977 à 2008, et ce, à plusieurs ordres d'enseignement où j'ai travaillé.

Certaines sont décédées, plusieurs sont retraitées, d'autres sont retournées à l'enseignement qui était leur première carrière. Certaines sont actuellement cadres dans des établissements du collégial ou à d'autres ordres d'enseignement, quelques unes professeures dans des universités québécoises. Beaucoup sont encore en fonction et continuent à soutenir le personnel enseignant dans leur tâche avec leur éclairage de pédagogue.

Je revois des visages parmi ces quelque centaines de personnes et je réalise que tant d'entre elles m'ont apporté une connaissance de la profession, autant sur le rôle conseil et la fonction de soutien au personnel enseignant que sur l'enseignement et l'apprentissage. Des remerciements plus spécifiques vont à deux de ces personnes, ceux que j'ai nommé Xavier et Yolande: sans leur collaboration bénévole, ces récits de pratique n'existeraient pas et ce rapport n'aurait pas existé.

Une fonction qui date des années 1970 est nécessairement très jeune: j'ai pu, pendant près de vingt ans, contribuer avec ces personnes pour à façonner ce qu'est actuellement cette profession aux contours que l'on qualifie parfois de flous. À ma façon, par ce travail débuté en 2004 que je termine plus de dix ans après, j'ai voulu redonner une partie de ce que j'ai reçu.

REMERCIEMENTS

Des remerciements très sincères vont à Lise St-Pierre, la directrice de ce rapport d'études, qui m'a toujours fait confiance et encouragée à terminer ce travail qu'elle jugeait utile. Les retombées au collégial avaient déjà été générées depuis 2006: elle a insisté pour que l'établissement universitaire en garde des traces.

J'aimerais souligner particulièrement le soutien d'un collègue du réseau, Pierre Foley, retraité de l'actuel cégep de Thetford, qui m'a appuyée dans le cadre d'un projet subventionné par le Regroupement des collèges Performa afin que mes travaux universitaires puissent avoir des retombées rapides pour les conseillers pédagogiques du réseau. Merci encore Pierre pour ta présence et ton soutien.

Je réserve un remerciement très spécial à mon époux, Claude Montour, pour son encouragement et sa patience. Enfin, je peux prendre ma seconde retraite et ce sera maintenant pour vrai.

Une complice de retraite, Carole Flynn, a apporté son expertise et sa rigueur dans la mise en pages tout en m'apprenant beaucoup de trucs qui me serviront sans doute encore. Apprendre ne se termine jamais. Merci Carole pour ton soutien dans les derniers kilomètres de ce trajet.

INTRODUCTION

Ce document constitue le rapport d'un projet d'innovation pédagogique qui avait pour but l'élaboration d'une activité de perfectionnement pour les conseillères et les conseillers pédagogiques (CP) à l'enseignement régulier à l'ordre collégial et sa mise à l'essai auprès d'un groupe de CP en exercice. Le projet voulait combler l'absence de formation à la fonction de CP et le peu de ressources de soutien pour les conseillers en exercice.

Nous présenterons d'abord le contexte du projet d'innovation; puis, suivront la description du problème, le cadre de référence sur lequel repose le projet, les objectifs du projet, la méthodologie, les résultats et leur discussion.

Notre motivation à réaliser ce projet a été d'abord la suivante: au début de nos travaux, notre expérience de plus de quinze années à titre de conseillère pédagogique, dans quatre collèges, une commission scolaire et deux universités, nous avait amenée à constater l'absence de lieu pour apprendre cette fonction et pour partager des pratiques entre collègues. De plus, nos expériences de recherche sur la formation des enseignants au collégial à l'aide du mentorat (Cantin et Lauzon, 2002), nous avaient amenée à envisager des avenues nouvelles pour la formation et le soutien de la nouvelle génération de conseillers pédagogiques en utilisant les savoirs d'expérience des plus expérimentés.

Par la suite, d'autres circonstances personnelles ont maintenu notre motivation et encouragé la poursuite de nos travaux en réorientant nos intérêts vers le développement d'un véritable dispositif de formation pour les conseillers pédagogiques. D'abord, une subvention du Regroupement des collèges Performa, nous a permis, en marge de ce projet d'innovation, d'appliquer la méthode que nous

avons développée (Cantin, 2006). Ensuite, à titre de conseillère pédagogique à Performa, nous avons eu l'occasion de participer aux débuts des travaux qui ont amené la mise en œuvre d'un dispositif de formation pour les conseillers pédagogiques du collégial. Des circonstances personnelles nous ont amenée à laisser de côté la rédaction de ce rapport entre 2008 et 2013. Maintenant à la retraite, nous souhaitons que nos travaux puissent inspirer d'autres auteurs et que nous puissions continuer, à titre de bénévole, d'œuvrer au soutien et au perfectionnement des professionnels de la formation.

Ce rapport présente uniquement la partie de nos travaux relative au projet d'innovation pédagogique mené dans le cadre du Diplôme de 3^e cycle de pédagogie de l'enseignement supérieur, plus particulièrement de 2005 à 2007. À l'occasion, nous ferons le lien avec les autres travaux reliés à ce sujet que nous avons menés parallèlement, pour confirmer des interprétations ou susciter des pistes de réflexion et de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LE CONTEXTE DU PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Après avoir exploré la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique, nous examinerons la situation des membres de ce corps d'emploi à l'ordre collégial tout en décrivant le contexte d'exercice de la fonction à l'époque de la conception de notre projet d'innovation pédagogique.

1. LA FONCTION DE CONSEILLÈRE OU DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

On retrouve la fonction de CP non seulement à l'ordre collégial, mais aussi aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. L'entrée du dictionnaire de Legendre présente trois sens différents pour cette fonction: d'abord, ce peut être un « membre d'une faculté qui assiste les étudiants dans leurs cheminements et la sélection de leurs cours » (Legendre, 2005, p.286), dans le contexte de l'enseignement supérieur. Cette acception n'est pas utilisée à l'ordre collégial: c'est le professionnel à l'aide pédagogique individuel (API) qui remplit cette fonction.

Deuxièmement, il peut s'agir d'un «enseignant qui conseille des collègues sur les programmes d'études, sur les stratégies d'apprentissage et d'enseignement [...]», (p. 286) ce qui ne correspond pas à la tradition du collégial. On parlera plutôt de mentor, de tuteur, ou de professeur associé, dans le cadre de stages supervisés par une université.

Troisièmement, ce peut être une «personne chargée dans une commission scolaire, de conseiller le personnel-cadre (*sic*) [...] et d'assurer l'animation

pédagogique auprès des enseignants.» (p.286) C'est cette définition rejoint le mieux le sens qu'on lui donne au collégial.

Il convient de mettre en évidence le rôle conseil de la fonction de CP. Notre expérience de travail dans plusieurs collèges nous permet d'affirmer que certains cadres pédagogiques jouent aussi un rôle conseil auprès des membres du personnel enseignant même s'ils sont en relation d'autorité. De même, certains enseignants des universités agissent en rôle conseil face à d'autres enseignants.

Dans le monde universitaire, notamment dans les pays francophones, la tendance est à considérer les CP comme un soutien auprès du personnel enseignant. Le colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), tenu en mai 2007, nous a permis de constater que cette profession était bien présente dans différents pays francophones.

2. LES CP AU COLLÉGIAL

Nous avons consulté trois recherches traitant des CP des collèges du Québec: celle de Houle et Pratte (2007) qui inclut un profil de compétences, celle de St-Pierre (2005a) qui traite de l'évolution de la fonction et celle de Marielle Pratte (2001) qui porte sur la consultation pédagogique dans un contexte individuel. Dans cette section, nous nous appuyerons sur ces auteures et sur des données que nous avons recueillies à titre d'observatrice participante depuis juin 1989 dans le cadre de nos activités professionnelles et sur des collectes de données effectuées auprès d'un sous-groupe de CP, les répondantes et répondants locaux (RL) de Performa, en 2005.

2.1 La fonction de CP à l'enseignement régulier

Dans la foulée des travaux de Denis et Ducharme, datant de 1988, cités par St-Pierre (2005a) et par Pratte (2001), nous considérons les CP du collégial à l'enseignement régulier comme des consultants internes dédiés à la pédagogie, en opposition à des consultants externes.

St-Pierre (2005a), s'appuyant sur la classification nationale des professions de la Direction des ressources humaines du Canada (DRHC, 2001), mentionne que les conseillères et conseillers pédagogiques appartiennent à la profession d'agents/agentes de programmes, recherchistes et experts-conseils/expertes-conseils en politiques de l'enseignement. Voici quelques autres appellations pour cette fonction: conseiller pédagogique, élaborateur de programmes d'études, planificateur de programmes d'études, recherchiste en enseignement.

L'auteure présente aussi le système de classification des emplois des collèges du Comité patronal de négociation du collégial (CPNC, 1989, 2000) qui décrit ainsi les tâches de la personne conseillère pédagogique:

Elle est chargée de réaliser des objectifs, des politiques et des programmes définis par le collège selon certains standards, en ayant le choix des moyens, des méthodes et des processus d'intervention. Pour ce faire, elle conseille le personnel cadre concerné par le secteur d'activités où elle œuvre, elle peut être appelée à participer à des études ou des travaux à l'intérieur d'équipes multidisciplinaires et elle coordonne et participe aux travaux menant à la réalisation des programmes d'activités dont elle est chargée. (St-Pierre, 2005a, p.18)

Le texte du CPNC précise aussi le mandat des CP ainsi que les dossiers qui peuvent leur être attribués:

Les conseillères et les conseillers pédagogiques sont chargés plus spécifiquement de fonctions de conseil, d'animation, de support et de rétroaction auprès du personnel cadre responsable des services d'enseignement, auprès des enseignants et des autres professionnels. Ces fonctions s'exercent relativement aux dimensions suivantes:

- a. l'implantation, la coordination, le développement et l'évaluation des programmes d'enseignement;
- b. l'organisation scolaire;
- c. la recherche;
- d. le support et l'animation pédagogique et andragogique;
- e. le choix et l'utilisation des méthodes, des techniques et du matériel didactique;
- f. la reconnaissance des acquis;
- g. les applications pédagogiques de l'ordinateur.

(St-Pierre, 2005a., p. 19)

Il existe deux principales catégories de CP à l'ordre collégial: ceux qui œuvrent à l'enseignement régulier et ceux de l'enseignement aux adultes, appelé formation continue dans plusieurs collèges. Notre propos dans ce projet est de traiter seulement des CP à l'enseignement régulier. Parmi ces derniers, un sous-groupe, appelés RL, travaillent avec les représentants du programme Performa de l'Université de Sherbrooke.

Performa est un programme de perfectionnement « qui repose sur un partenariat entre 53¹ établissements collégiaux du Québec et l'Université de Sherbrooke. Son mandat est d'organiser et de dispenser des activités de perfectionnement crédité principalement au personnel enseignant des cégeps. «Un répondant local, généralement un conseiller pédagogique, est nommé dans chaque collège.» (St-Pierre 2005a, p. 34)

¹ En 2014, ils étaient au nombre de 61.

Les RL ne feront pas l'objet d'une analyse particulière dans le cadre de notre projet. Cependant, on sait que ces personnes reçoivent une formation continue de la part de Performa, et que leur profil est mieux documenté.

Pratte (2001), dans son étude sur la consultation pédagogique individuelle, détermine deux aspects de l'expertise des CP: experts en intervention et experts en pédagogie. L'expert en intervention est vu comme un expert de processus, c'est-à-dire en résolution de problèmes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage; il s'agit du soutien à l'analyse des pratiques et du soutien dans le processus d'évolution professionnelle de l'enseignant. L'expert en pédagogie est vu comme un expert de contenu, relativement aux dimensions du problème: il suggère des outils, stratégies, méthodes et signale des sources d'inspiration.

2.2 Nombre de CP à l'enseignement régulier

Nous disposions, au début de notre projet, de peu de données spécifiques aux CP à l'enseignement régulier. Ceci pourrait être considéré comme un indice du faible sentiment d'identité professionnelle, sujet qui sera abordé dans les prochains chapitres.

En s'appuyant sur le système d'information sur les personnels des organismes collégiaux, du ministère de l'Éducation du Québec, en 2003, St-Pierre (2005a) indique que le nombre des CP atteignait 382,60 ETC (équivalent temps complet), en 2001-2002 sur la base des salaires payés, pour les postes permanents; et 63,97 pour les postes non permanents, un total de 446 ETC. Cependant, il ne faut pas oublier qu'une grande partie d'entre eux travaillent à la formation continue.

Parmi ces personnes, combien y en avait-il qui portaient le titre de CP à l'enseignement régulier? En 2004, au début de nos travaux, une première collecte de données nous avait permis d'estimer le nombre de conseillers à 143 personnes, dont

53, soit le tiers environ, assumait aussi le rôle de RL de Performa. Nous avons obtenu ce nombre à l'aide des listes de Performa et du Bottin de la Fédération des cégeps de 2004-2005, en ne retenant pour chaque collège que le nombre de personnes figurant sous le titre de CP à l'enseignement régulier.

Nous avons fait face à plusieurs difficultés pour obtenir le nombre exact de personnes exerçant la fonction de CP. Les données du Bottin de la Fédération des cégeps sont habituellement recueillies à l'hiver précédent et peuvent être inexactes au moment de leur publication. Les données des collèges privés n'avaient pas pu être incluses dans cette collecte, car l'Annuaire de l'enseignement privé 2004-2005 ne mentionnait que le personnel cadre. De plus, les données relatives aux deux Instituts de technologie agricole (ITA), soit Saint-Hyacinthe et de La Pocatière, qui relèvent du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ), ne figuraient dans aucun document connu. Pour ce qui est des données disponibles sur le site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), outre le fait qu'elles dataient de quelques années, les statistiques concernaient l'ensemble du personnel professionnel des collèges incluant plusieurs autres corps d'emplois, tel les bibliothécaires, les conseillères et conseillers en orientation et les responsables de l'informatique, notamment.

Il est à noter que nous n'avons pas tenu compte des CP au cheminement scolaire qui existent dans quelques collèges, ces derniers étant sans doute rattachés à une fonction conseil envers les étudiants. Toutefois, nous avons inclus les CP au programme alternance travail-études (ATE) puisque'une partie de leur travail consiste à travailler avec les membres du personnel enseignant; et celles et ceux qui travaillent en soutien à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les mêmes raisons.

Dans un deuxième temps, nous avons recueilli des informations sur le nombre de CP dans leur collège auprès de 36 conseillers pédagogiques RL de

Performa réunis en Assemblée générale, en 2005, ce qui a permis une validation des documents consultés. Le nombre total obtenu était aussi de 143.

Ces données nous permettent d'affirmer que parmi les 143 CP, plusieurs (N=10) travaillaient seuls au quotidien; qu'une grande partie des avaient des contacts avec un (N=26) ou deux collègues (N=36), voire trois (N=40). Certains faisaient partie d'une équipe que l'on peut qualifier de grande, c'est-à-dire formée de cinq, six, sept ou neuf CP (N=33). La moyenne des CP par collège était de 2,9 tandis que la médiane était de 3. Ceci illustre un certain isolement de la majorité des CP dans leur collège à cette période.

Toutefois, en 2013-14, le nombre de CP semble avoir doublé, et ce, en seulement neuf ans. En effet, le bottin de la Fédération des cégeps² indique qu'il y a 570 personnes qui exercent la fonction. En éliminant les CP à la formation continue, les aides pédagogiques et les conseillères et les conseillers d'orientation, nous en avons identifié 265 répartis dans 49³ collèges. Les CP aux TIC peuvent avoir été inclus dans ce calcul, de même que certains CP à la réussite qui, dans certains collèges, interviennent aussi avec les membres du personnel enseignant.

La réalité a bien changé depuis le milieu des années 2000: deux collèges n'ont qu'un seul CP; la moyenne par collège est de 5,4 tandis que la médiane est de 6. Ces CP sont responsables de dossiers différents: celui de la réussite, de la recherche pédagogique, de l'intégration des technologies ou de l'évaluation de programmes par exemple. Les problèmes auxquels ils font face, les contextes dans lesquels ils œuvrent, les enjeux auxquels ils sont confrontés les amènent sans doute à vivre un certain isolement même s'ils ont des collègues puisqu'il y a spécialisation des

² <http://www.fedecgeps.qc.ca/annuaire-des-cegeps>, consulté le 31 octobre 2013.

³ Ce nombre n'inclut pas les collèges privés et les Institut de Technologie alimentaire (ITA), soit une dizaine d'établissements. Nous avons distingué trois collèges pour le cégep régional de Lanaudière pour tenir compte de l'autonomie pédagogique de chaque collège.

dossiers. Cette situation contribue possiblement à limiter les occasions de partager des pratiques dans une visée de développement professionnel.

2.3 Caractéristiques sociodémographiques du personnel professionnel au collégial

St-Pierre (2005a) souligne qu'il n'existe pas de données relatives aux caractéristiques sociodémographiques des CP du collégial, mais seulement sur l'ensemble du personnel professionnel des cégeps. Elle ajoute qu'il ne serait pas fondé de procéder à des généralisations sur la situation des CP à l'enseignement régulier, car ces derniers sont souvent d'anciens membres du personnel enseignant, n'ayant pas les mêmes caractéristiques que les autres membres du personnel professionnel.

Les données statistiques présentées par St-Pierre pour l'année 2001-2002, indiquent qu'il y avait 1915 membres du personnel professionnel en fonction, dont 1078 femmes. On constatait que 56,3 % étaient des femmes et que 40 % avaient moins de 40 ans. En considérant ces données par groupes d'âge, le groupe le plus nombreux se situait entre 50 et 59 ans, soit 28,5 %, suivi de près par les 40 à 49 ans, qui comptaient pour 27,8 %.

Plusieurs membres du personnel professionnel exerçaient leur fonction dans un contexte de plus grande précarité qu'auparavant et de rajeunissement de la profession. D'abord, soulignons qu'en 2001-2002, il y avait 445 hommes et 447 femmes détenant un statut d'emploi permanent; tandis que 382 hommes et 631 femmes occupaient un emploi non permanent (St-Pierre, 2005a). La catégorie des 50 à 59 ans était la plus nombreuse: c'est celle qui quitterait bientôt pour être remplacée par des plus jeunes. Les personnes de 30 ans et moins formaient 22,3 % du groupe. Cette situation militait en faveur de la mise en œuvre d'activités de formation dans un avenir immédiat.

Le document Plan d'action de Performa 2005-2008 indiquait que 40 % des RL en fonction en juin 2005 avaient moins de deux années d'expérience de la fonction. Depuis, bien que nous ne disposions d'aucune donnée plus récente à ce sujet, rien ne permet de penser que la situation s'est modifiée. Bien que ces données ne puissent être généralisées à l'ensemble des CP elles soulèvent le besoin d'apprentissage de la fonction.

Dans le cadre de leur étude sur la fonction de CP, Houle et Pratte (2007) ont recueilli des données auprès d'un échantillon de 82 CP en fonction à l'automne 2002. Les femmes comptaient pour 55 % de l'échantillon. Aucune ni aucun n'avait moins de trente ans, tandis que 66 étaient âgés de 41 ans ou plus, soit 81 %. Quant aux années d'expérience de la fonction, 44 CP, soit 55 %, détenaient quatre années ou plus d'expérience. Le groupe modal, au nombre de 23, se trouvait dans la catégorie des un an à trois ans d'expérience: 15 femmes et de 8 hommes, ce qui confirme la tendance au renouvellement de l'effectif et de la féminisation de la profession. Seulement 12 femmes figuraient parmi les personnes ayant 10 ans et plus d'expérience, et il y avait 15 hommes dans la même catégorie.

D'autres données que nous avons recueillies auprès du sous-groupe des RL de Performa montrent que, depuis le début des années 2000, les femmes étaient devenues majoritaires dans la profession, après avoir représenté entre 20 et 33 % de l'effectif dans les années 1990. Ces femmes étaient souvent des mères d'enfants en âge scolaire. Bien que ceci ne concerne pas uniquement les femmes, les contraintes de la conciliation travail-famille peuvent limiter la participation de certaines à des activités de formation continue lorsque celles-ci ont lieu en dehors du cadre horaire et des lieux de travail. Dans l'étude de Houle (2007) auprès des RL on dénombre 36 participants sur un total de 50 possibles: 22 étaient des femmes, soit 61 %. Ceci confirme aussi les tendances observées plus haut.

2.4 Trajectoires des CP à l'entrée dans la fonction

Il est généralement reconnu dans le milieu que la fonction de CP est une seconde carrière, qui survient après celle d'enseignant au collégial. Pour vérifier ceci, nous avons demandé aux RL de Performa de consigner par écrit leur propre trajectoire. Dans le contexte d'une collecte de données, le 18 février 2005, nous avons ainsi obtenu 30 de ces trajectoires: celle de membre du personnel enseignant au collégial à CP, à notre grande surprise, ne correspondait seulement qu'à celle de six personnes, soit 20 %. Chez une autre personne (3 %), il s'agissait d'une deuxième carrière après l'enseignement, mais à l'ordre secondaire toutefois. Seulement deux personnes n'avaient jamais exercé un poste d'enseignement à un des ordres du système d'éducation québécois.

Le poste de CP était souvent une troisième (N= 9, soit 30 %), une quatrième (N=11, soit 37 %), voire une cinquième carrière (N=2 soit 7 %). Dans un cas (3 %), il s'agissait d'une sixième carrière. La trajectoire de cette personne était le suivant : a) infirmière; b) chargée de cours à l'université; c) conseillère pédagogique à la formation continue; d) enseignante au collégial; e) aide pédagogique individuelle; f) conseillère pédagogique à l'enseignement régulier.

La diversité des trajectoires nous amène à considérer que les acquis antérieurs étaient très diversifiés et que les besoins de formation et de partage de pratiques des CP l'étaient vraisemblablement aussi. De plus les circonstances qui ont amené ces derniers à choisir la profession sont, selon nos observations, très variables. Il peut s'agir d'un choix fait à cause d'une absence de poste d'enseignement dans son domaine; ou d'un véritable choix éclairé, une occasion de se réaliser après une autre carrière dans le domaine de l'enseignement; ou encore un tremplin vers une autre carrière, celle de cadre généralement. La motivation à exercer ce rôle pourra donc varier selon les circonstances.

3. LE CONTEXTE D'EXERCICE DE LA FONCTION

Nous connaissons un peu mieux les CP à l'enseignement régulier. Nous examinerons maintenant le contexte d'exercice de cette fonction, soit les exigences et la scolarité à l'entrée dans la profession et l'absence de formation initiale qui justifie le développement des pratiques nouvelles de soutien et de formation. Auparavant, un bref historique de l'évolution de la fonction sera présenté.

3.1 L'origine et l'évolution de la fonction

St-Pierre (2005a) détermine trois périodes dans l'évolution de la fonction de CP: les débuts hésitants et fébriles (1967-1975); la vitesse de croisière (1975-1993), que nous présenterons en premier lieu; ainsi que la zone de turbulence (1993-2004) qui voit la venue d'une importante réforme de l'enseignement collégial. Nous présenterons ces étapes en insistant sur l'augmentation du nombre de CP et la construction des compétences de ces derniers notamment par l'avènement d'occasions de soutien, de formation et de perfectionnement. Puis nous concluons sur la période d'accroissement du nombre à la fin des années 2000.

3.1.1 Les débuts : 1967- 1993

De quand date la profession de CP au collégial? St-Pierre précise qu'elle est issue du Rapport Parent même, c'est-à-dire en 1964. Dans les premières années des cégeps, à partir de 1967, on parle d'agent de développement pédagogique pour décrire:

la personne qui influence et accompagne le changement, qui, sur le plan pédagogique, fait le lien entre les pratiques des établissements et les universités, productrices de connaissances, et qui tente de communiquer ces connaissances à ceux qui pourraient en avoir besoin tout en soutenant ceux qui tentent d'adopter de nouvelles pratiques. (St-Pierre, 2005a p. 46)

Mais les appellations varient selon les collèges: agent de développement pédagogique, conseiller en recherche et développement, conseiller pédagogique. En 1969, trois cégeps avaient un conseiller en recherche et expérimentation; en 1971, huit cégeps sur vingt-cinq ont un service d'animation pédagogique ou un poste de conseiller en recherche et expérimentation. En 1975, la fonction de CP est reconnue dans la plupart des établissements. Toutefois, aucune mention de la formation initiale de ces personnes ni des mesures de soutien à l'apprentissage de leur nouvelle fonction ne figurent dans la documentation écrite.

St-Pierre situe la deuxième période entre 1975 et 1993. Un nouveau venu, Performa, modifie le rôle des CP. Ces derniers deviennent des RL de Performa et voient ajouter à leur tâche l'organisation, la dispensation et le suivi des activités créditées de perfectionnement pour le personnel pédagogique des collèges, majoritairement le personnel enseignant.

Bien que la gestion des dossiers Performa ajoute de la lourdeur à leur tâche les CP voient leur situation professionnelle s'améliorer grâce au soutien et la formation offerts par l'Université de Sherbrooke sur la pédagogie collégiale: outre la possibilité de s'inscrire à des formations créditées en pédagogie, il jouit d'un soutien professionnel de la part des membres du groupe de recherche-action (GRA) de Performa, professeurs de l'Université de Sherbrooke et membre du personnel professionnel. C'est le début du soutien et de la formation spécifiques pour ce sous-groupe de CP. De plus, grâce aux groupes de travail, à des activités de ressourcement et à huit journées de réunion par année, les échanges systématiques et réguliers entre collègues voient le jour. Un sentiment d'appartenance à un réseau apparaît, voire une identité professionnelle pour le CP qui est, à cette époque, souvent seul dans son collège.

Un seul programme d'études est alors offert au personnel pédagogique des collèges, soit le certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC), un

programme de 1er cycle. Puis, un nouveau véhicule est créé à en réponse à des besoins didactiques des programmes techniques: le diplôme et la maîtrise en enseignement (ME-DE); ce dernier est alors surtout accessible aux enseignants.

3.1.2 Un nouveau contexte d'exercice depuis 1993

St-Pierre (2005a) mentionne que le renouveau de l'enseignement collégial qui débute en 1993 a eu des conséquences importantes sur la tâche actuelle des CP: cette dernière s'est complexifiée, créant en même temps de nouveaux besoins de perfectionnement pour eux-mêmes. Les besoins identifiés relèvent des domaines suivants: théories de l'apprentissage, approches par compétences, démarche d'approche programme, démarche d'élaboration et d'évaluation de programme, gestion des conflits et des résistances au changement.

La nouvelle définition du caractère collectif de l'acte d'enseignement, en opposition à l'acte individuel, confirme chez le CP un rôle de catalyseur de changement. Dans ce contexte, les CP expérimentés doivent redéfinir leur rôle et les débutants ou le novices, doivent trouver les limites du rôle dans leurs interactions avec les deux principes groupes qu'il doivent accompagner et influencer, soit le personnel enseignant et le personnel cadre.

Respecter le cadre ministériel prescriptif en matière de programme et rendre des comptes au Ministère, voilà ce qui est exigé maintenant du personnel enseignant. « La confrontation de conceptions et de valeurs qui en résulte pose de nouveaux problèmes aux conseillers pédagogiques [...]. Plutôt que des animateurs du milieu, ils ont parfois l'impression de devenir des 'courroies de transmission'. » (St-Pierre, 2005a, p. 75) Certaines tâches dévolues jusqu'ici à l'administration pédagogique, leur sont confiées, créant le sentiment de devenir «des adjoints des adjoints», ce qui modifie la perception de l'identité professionnelle, voire crée des conflits de rôle.

La reddition de compte s'est traduite par la délégation à chaque établissement de responsabilités et de tâches jusque-là assumées par des professionnels du ministère de l'Éducation. Ceci a pour conséquence que le nombre des CP augmente; avant le renouveau de l'enseignement collégial, les RL étaient presque toujours les seuls CP dans leur collège, ce qui ne sera plus le cas pour la plupart.

Selon St-Pierre, les interventions de la personne qui exerce le rôle de CP deviennent davantage collectives et supposent la prise en compte des facteurs affectifs liés au processus de changement. Le rôle des CP glisse vers celui d'un accompagnateur de projets visant des changements durables. Ce contexte va engendrer une plus grande complexité de la fonction et de nouveaux besoins de mise à jour ou d'acquisition de compétences requises pour l'exercer. La percée importante des technologies de l'information et des communications impose aussi de s'approprier cet outil. Ceci modifie sensiblement son rôle dans la fonction de communication.

Cette période, qui débute en 1993, est donc marquée par la réforme de l'enseignement collégial qui vient redéfinir le rôle et les tâches, mais qui contribue à augmenter le nombre des personnes exerçant la fonction de CP. Les occasions de soutien et de formation pour ces derniers se diversifient, comme nous le verrons aux chapitres suivants, mais elles ne répondent pas nécessairement à tous les besoins, notamment parce que Performa ne dispense du soutien et de la formation qu'à un seul d'entre eux par collège, le RL.

La catégorisation de St-Pierre se termine en 2004, année de la fin de ses travaux. Cependant, peut-on déterminer une quatrième période? Il nous semble que oui. Selon nos observations, les effets à long terme de la réforme se font sentir de manière plus intense après le milieu des années 2000.

Nous avons vu à la section 2.2 que le nombre a doublé en environ dix ans. Les nouveaux programmes techniques et préuniversitaires à élaborer localement ont augmenté; les évaluations annuelles de programme, commandées par le MELS ou par les collèges eux-mêmes (suivis de programmes) ainsi que l'élaboration de politiques à caractère pédagogique génèrent, selon nos observations, une demande accrue de ce type de professionnels. Certains collèges expérimentent des problèmes de recrutement: lors de la négociation de la convention collective de 2010-15, la partie patronale propose même une prime aux conseillers pédagogiques afin de les attirer dans la profession. Ceci a été refusé par la partie syndicale. Les coupures annoncées par le MELS risquent de générer selon nous une cinquième période de réduction des services dispensés par les CP.

3.2 Les exigences à l'entrée dans la profession

Les conventions collectives des professionnels des collèges indiquent qu'il est nécessaire de posséder une formation initiale de premier cycle universitaire pour détenir un poste de CP. Or, St-Pierre souligne que les compétences particulières recherchées montrent que les cégeps attendent dans les faits une formation plus élevée. De plus, cet emploi exige une solide expérience et une connaissance approfondie du milieu collégial. Après avoir examiné les conditions écrites d'embauche et des témoignages de conseillers pédagogiques, elle affirme que « la fonction exige que le titulaire soit ou bien une enseignante ou un enseignant expérimenté dont l'expertise est reconnue dans son milieu ou bien une personne qui a une grande crédibilité, en particulier aux yeux du personnel enseignant.» (St-Pierre, 2005a, p. 24)

Les données de Houle et Pratte (2007), quant à elles, confirment la tendance à privilégier une scolarité plus élevée que les exigences officielles du poste. Si on examine les résultats de leur enquête, parmi les 81 CP, sept détenaient un doctorat,

soit 9 % et 50, soit 62 %, détenaient une maîtrise. Sept CP sur 10 avaient donc une scolarité de 2^e cycle ou plus élevée.

3.3 L'absence de formation initiale à la fonction

Selon St-Pierre (2005*a*), il n'existe pas de formation initiale pour devenir CP au collégial. Legendre définit la formation initiale comme un type de formation qui consiste en un « ensemble de connaissances et de compétences que l'enseignement permet à une personne d'acquérir antérieurement à son entrée dans la vie active. » (Legendre, 2005, p. 196)

La formation initiale est donc celle qui a été reçue à l'université, avant même que la personne n'ait exercé sa profession dans le cadre d'un emploi rémunéré, pour développer des compétences professionnelles. Parmi les membres du personnel enseignant au collégial, peu de personnes ont suivi de telles formations initiales en éducation avant d'enseigner: on a appris tout simplement la fonction sur le tas. Pratte (2001) indique aussi qu'il n'existe pas de formation initiale pour devenir CP, ni même d'écrits qui présentent des principes pour baser son action. Il faut cependant mentionner qu'une formation initiale n'est pas nécessairement synonyme de compétence dans l'exercice d'un emploi.

Depuis les débuts des années 2000, plusieurs universités ont développé des programmes courts de deuxième cycle, accessibles aux futurs membres du personnel enseignant de l'ordre collégial dont l'obtention n'est pas une condition d'embauche. Or, de tels programmes n'existent pas pour exercer spécifiquement la fonction de CP au collégial.

St-Pierre (2005*a*) fait un survol des formations offertes dans les universités et confirme l'affirmation de Pratte. Cependant, depuis 2009, l'Université de Sherbrooke offre un microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial

(MCPC) offert au personnel d'encadrement pédagogique en emploi dans l'un des collèges membres du réseau Performa. Bien qu'il soit bâti à partir de la pratique professionnelle des CP on observe un faible taux d'inscription à ce programme.

3.4 Des mouvements de personnel fréquents

En plus de ne pas disposer d'une formation initiale, on constate que les CP ne peuvent pas toujours compter sur le transfert d'expertise d'un collègue expérimenté pour apprendre leur profession. En effet, on observe des mouvements fréquents de personnel nuisent à ce transfert. Il existe, selon la documentation et nos observations, une grande mobilité des personnes exerçant la fonction de CP à l'enseignement régulier. Ceci soulève le problème d'apprentissage de la profession autant que celui du sentiment d'appartenance à la profession.

Pour rendre compte de ces mouvements de personnel, nous avons recueilli de l'information auprès des RL de Performa qui avaient aussi le statut de CP. Ces données ont été recueillies pour la période de juin 2000 à décembre 2004, soit pour une période de 4,5 ans.

Nous avons constaté que 43 personnes avaient été touchées par des mouvements de personnel; seulement une quinzaine de collèges sur 53 n'avaient vécu aucun mouvement de personnel pendant la même période. Les prises de retraite comptaient pour les causes de départ les plus fréquentes, soit 13 personnes (30 %), ce qui signifie aussi un départ de l'expertise. Or, il est rare qu'il existe un mécanisme formel pour transmettre cette expertise aux nouveaux arrivés dans la profession. On note que 21 personnes (49 %) étaient restées dans le même collège et occupaient d'autres fonctions. Là aussi, aucune assurance qu'un transfert d'expertise se fasse, surtout quand la personne est devenue cadre ou est retournée à l'enseignement.

Neuf personnes avaient migré dans un autre collège, un autre type d'établissement scolaire: on peut considérer qu'il y a ici une perte d'expertise pour le collège de départ, bien qu'elle soit transférée vers un autre établissement. Ces données nous laissent aussi à penser que des nouvelles personnes arrivent dans cette fonction en remplacement et qu'elles auront besoin d'apprendre la profession.

Est-ce que la fonction de CP est une carrière que l'on adopte pour une grande partie de sa vie professionnelle ou est-ce une fonction occasionnelle, de transition vers une autre fonction, un tremplin vers une autre fonction? Nous n'avons pas vraiment de sources d'information pour répondre à cette question. Nous avons toutefois interrogé des membres du groupe de recherche action (GRA) de Performa en février 2005, qui nous ont confirmé que seulement six personnes occupaient cette fonction depuis 15 années et plus parmi les 51 RL alors en fonction.

4. CONCLUSION DU CHAPITRE

Les pages précédentes nous ont permis de constater que les CP à l'enseignement régulier au collégial, au nombre d'environ 143 en 2004-2005, et de 265 en 2013-2014, exerçaient une profession récente caractérisée par une fonction conseil envers le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel cadre sur des questions d'ordre pédagogique, dans un contexte de reddition de comptes. Nous avons constaté qu'ils et elles étaient très scolarisés, la plupart entrés récemment dans une profession ayant subi des mutations importantes il y a 20 ans et pour laquelle il n'y a pas de formation initiale et peu de formation continue adaptée.

Il est clair que nous connaissions peu d'aspects de la condition des CP du milieu des années 2000.

On connaît mal les acquis dont ils disposent à l'entrée dans la fonction et il semble y avoir relativement peu de véhicules pour soutenir leur propre développement professionnel. On ne sait rien

de leurs propres conceptions en enseignement et en apprentissage, et presque rien de leurs pratiques. (St-Pierre, 2005a, p. 93)

Les chapitres suivants permettront de faire le point sur les besoins de formation et de perfectionnement que ressentaient les CP à l'origine de ce projet d'innovation et les réponses qu'ils trouvaient dans leur milieu. Puis, nous aborderons la question suivante: quel type de formation pouvait-on offrir à ces membres du personnel professionnel en exercice pour répondre aux besoins identifiés ?

Les nombreux mouvements de personnel que nous avons constatés étaient-ils liés à une insertion professionnelle difficile dans la profession, un indice d'insatisfaction face à la profession ? Nous tenterons aussi de poser un éclairage sur cette question.

En même temps, nous nous interrogerons sur leur identité professionnelle: était-elle facilement construite et partagée, ou au contraire présentait-elle des contours flous, étant donné leur petit nombre et l'absence de formation universitaire ou de formation continue leur permettant de créer un sentiment d'appartenance?

DEUXIÈME CHAPITRE

LA DESCRIPTION DU PROBLÈME

Nous avons pu constater que peu d'occasions étaient offertes aux CP, notamment ceux de l'enseignement régulier, pour leur développement professionnel, malgré la complexité de leurs dossiers et le besoin de formation continue et de partage de pratiques que cette complexité engendre. Le but de ce chapitre est de dresser la problématique des besoins de formation ou de soutien professionnel des CP au milieu des années 2000 et d'examiner les stratégies qui pouvaient répondre à leurs besoins, deux éléments au centre de notre projet d'innovation.

Nous examinerons d'abord les problèmes d'insertion professionnelle et d'adaptation à la profession que nous avons identifiés dans notre pratique professionnelle. Puis, suivra une présentation de recherches plus formelles sur l'identification des besoins. L'analyse des diverses ressources dont disposaient les CP pour la formation continue ainsi que des approches pour le ressourcement des professionnels permettront de poser les bases du dispositif d'innovation pédagogique qui visait à combler les lacunes identifiées, aspect qui sera traité en profondeur dans le prochain chapitre.

1. LES BESOINS DE FORMATION ET DE SOUTIEN PROFESSIONNEL

Compte tenu de l'absence de formation initiale chez les CP, il nous semblait important d'identifier d'abord clairement les problèmes d'adaptation rencontrés dans leur pratique professionnelle et d'examiner les études de besoins déjà réalisées sur la question dans le réseau collégial avant de définir un dispositif ou des mesures de soutien et de formation appropriées.

1.1 Problèmes relevés dans la pratique professionnelle des CP

Le terme pratique peut être défini comme un « ensemble d'habiletés acquises par un individu ou par un groupe par l'exercice régulier d'une activité. » (Legendre, 2005, p.1065) Legendre ne définit pas le terme pratique professionnelle, mais une des acceptations du terme correspond à la pratique professionnelle des membres du personnel enseignant. Il spécifie : « Dans un milieu éducationnel particulier, activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation. » (Ibid..)

La pratique professionnelle des CP peut être définie comme l'ensemble des gestes posés par un groupe de ces professionnels dans leur interactions avec les enseignants, les cadres, les autres professionnels afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces gestes sont issus de leur propre expérience personnelle, souvent confrontés avec celle de collègues, et devraient s'appuyer sur des savoirs reconnus en éducation.

Ce chapitre permettra d'identifier des problèmes rencontrés surtout par de nouveaux CP. Les sources d'information sur lesquelles reposent cette section sont à la fois des données d'observation et d'entrevues informelles que nous avons réalisées, sans oublier le résumé de plusieurs lectures d'auteurs s'intéressant à la condition d'autres catégories de professionnels.

1.1.1 Problèmes d'insertion professionnelle

Dans le chapitre précédent, nous avons documenté les principales raisons du changement de postes des CP: départs à la retraite, autres fonctions dans le collège ou ailleurs, même fonction dans un autre collège. Ceci nous amène à penser que plusieurs CP ont exercé cette fonction et ont connu des difficultés d'adaptation qui les ont amenés à abandonner la profession. Nous avons noté, sur une période de quinze ans,

que plusieurs personnes sont retournées à leur profession précédente. Voici quelques cas réels que nous avons colligés.

Une collègue, Annie⁴, qui avait une dizaine d'années d'expérience de la fonction de CP à la formation continue avant d'exercer la même fonction à l'enseignement régulier pendant deux ans, a quitté la fonction parce qu'elle éprouvait de la difficulté à s'approprier les concepts et les termes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage.

Une seconde, Brigitte, qui détenait encore le statut d'enseignante et qui était détentrice d'un diplôme de maîtrise en pédagogie, a abandonné le métier après deux ans d'exercice parce qu'il lui semblait impossible d'exercer un leadership dans une équipe d'enseignants qui étaient encore hier ses propres collègues syndiqués. Elle est retournée à son poste d'enseignante.

Une autre, Céline, est aussi retournée à l'enseignement après un passage de quelques années comme CP, parce que ses valeurs pédagogiques étaient en opposition avec celles de la nouvelle direction du Collège. On la retrouve un an plus tard, CP dans un autre collège, puis après une année, de retour à nouveau à son poste d'enseignante.

Ces conseillères avaient entre un et trois ans d'expérience de la fonction lorsqu'elles l'ont abandonnée. Une quatrième personne, Daniel, est retourné à l'enseignement, carrière qu'il exerçait depuis une dizaine d'années, après à peine six mois d'exercice de la fonction de CP. L'autonomie dont jouit l'enseignant au collégial lui manquait, il se sentait écrasé par un grand nombre de dossiers et se sentait démotivé.

⁴ Il s'agit ici de prénoms fictifs, par ordre alphabétique de présentation des exemples.

Ces personnes ont mentionné les causes suivantes pour expliquer leur abandon de la profession: complexité de la tâche, une absence de soutien, à la fois au niveau de la pédagogie ainsi que de l'intervention, opposition entre leurs valeurs pédagogiques et celles de l'établissement, changements d'orientations fréquents de la direction de son Collège pour préserver un climat favorable avec les membres du personnel enseignant.

1.1.2 Problèmes d'adaptation en cours d'emploi

Après l'étude de la documentation, nous constatons que les CP du collégial « font souvent face à des situations complexes peu définies et problématiques [...]. Ils interviennent également dans d'autres dossiers à connotation prescriptive, d'où leur inconfortable position entre l'innovation et la conformité sans qu'ils puissent toutefois pouvoir exercer une relation d'autorité». (Houle et Pratte, 2003, p. 25)

Pratte (2001) soulève certains aspects qui posent des problèmes dans l'exercice du rôle de CP, quel que soit le nombre d'années d'expérience. Nous retenons de son étude les facteurs suivants: les changements organisationnels, la zone de liberté réduite, les modifications et pressions du milieu et l'appropriation du nouveau paradigme d'apprentissage. Ceci rejoint les problèmes illustrés ci-haut avec les exemples des quatre CP.

1.1.3 Problèmes d'identité professionnelle

Le concept d'identité peut être défini comme une « structure psychosociale constituée des caractères les plus fondamentaux d'une personne ou d'un groupe» (Legendre, 2005, p. 750). L'auteur nomme identité sociale celle qui est « liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluatrice qui en résulte.» (ibidem)

Selon Lauzon, l'identité professionnelle peut être « envisagée comme une dimension de l'identité sociale et associée à un processus d'identification à une profession, ainsi qu'à un réseau de relations avec les pairs. » (Lauzon. 2002, citée par St-Pierre, 2005a, p.35). Lauzon distingue deux composantes de l'identité professionnelle: le rapport à son rôle professionnel et le rapport d'appartenance à un groupe donné.

Les travaux de Desaulniers et al. (2003) sur la situation générale des personnes exerçant le rôle de professionnels amènent un éclairage complémentaire à la dimension identitaire. Parmi les problèmes rencontrés par les membres des professions actuelles qui sont soulevés par ces auteurs, nous retiendrons l'écart entre l'identité personnelle et l'identité organisationnelle, l'absence d'identité professionnelle, les attentes élevées du milieu quelque soit la profession, l'isolement du professionnel. Les CP n'ayant pas de lieu défini pour développer leur identité, comme une corporation, cette identité demeure floue. Quant à l'isolement, il est plus fréquent dans les petits collèges et chez ceux qui n'ont pas le dossier Performa dans leur collège.

Les auteurs identifient des menaces qui planent sur tout membre d'une profession: le manque d'autonomie, l'inter-professionnalité, c'est-à-dire le fait que ces personnes n'ont plus l'exclusivité de leurs actes professionnels, et les conflits de rôles. Ces deux derniers aspects se retrouvent chez les CP dont les limites du rôle ne sont pas définies collectivement par un code, par exemple, ou par une université, et dont les tâches sont parfois exécutées par d'autres corps d'emploi: aide pédagogique individuel (API), membre du personnel cadre ou du personnel enseignant.

Les travaux de Desruisseaux et Lessard (2004) nous aident à situer l'identité des CP dans un continuum face à la pratique professionnelle, en regard du degré d'autonomie exercé dans les dossiers imposés. Il peut être transmetteur, médiateur ou professionnel indépendant, selon le contexte et son expérience. La place de médiateur

entre les consignes ministérielles et les principes pédagogiques est celle qui semble la plus fréquente dans la pratique du CP au collégial.

Le CP peut être défini comme un « consultant interne dédié à la pédagogie » (Pratte, 2001, p. 31): lié à une institution qui s'attend à ce qu'il endosse ses finalités, orientations, pratiques et qu'il en fasse la promotion; et qu'il respecte les règles et les procédures de type institutionnel ministériel et syndical. Pratte ajoute que « le conseiller pédagogique n'est ni un cadre, ni un enseignant, mais est entre les deux.» (p. 32) Il s'agit d'une définition de l'identité par la négative non par son essence même.

Les travaux de Houle et Pratte (2007) ont mené à l'établissement d'un profil de compétences des personnes des CP (voir annexe 1) composé de 18 compétences, qui a représenté une innovation à l'ordre collégial pour la connaissance de la fonction et la prise de conscience de l'identité professionnelle. Bien qu'il ait été utilisé à quelques reprises pour l'animation des RL de Performa, ce profil de compétences n'a pas été diffusé largement dans le réseau. Toutefois, il a été utile pour l'analyse de besoins réalisée subséquemment par Houle (2007) et dans notre propre projet pour évaluer les effets de notre intervention (voir chapitre 5). À notre connaissance, il n'a pas donné suite à d'autres travaux permettant de définir des activités de formation.

1.2 Les besoins de formation et de soutien des CP identifiés dans la documentation

Afin de mieux cerner la situation des CP ainsi que leurs besoins, nous disposons de trois types de documents qui avaient donné lieu à des collectes de besoin de formation. D'abord, l'analyse de besoins sous forme de questionnaire effectuée par Houle (2007); puis, des comptes rendus de l'Assemblée générale de Performa autour de la question des pratiques des CP. Le troisième est le compte rendu d'un colloque, animé en 2004 lors du congrès de l'Association canadienne

française pour l'avancement des sciences (Acfas) par Lise St-Pierre, qui regroupait des CP de tous les ordres d'enseignement.

1.2.1 Analyse de besoins de Houle (2007)

Houle a effectué au milieu des années 2000 une recherche subventionnée par le Regroupement des collèges Performa. Il s'agit d'une analyse des besoins auprès d'un sous-groupe de CP, les répondants locaux de Performa, à l'aide du profil de compétences établi précédemment par Houle et Pratte. Les besoins de perfectionnement ont été recueillis par questionnaires, auprès de 39 d'entre eux, entre le 18 décembre 2003 et le 30 janvier 2004.

La mesure de l'écart entre la situation actuelle des RL et la situation désirée, en regard de 17 des compétences du profil sur une échelle de 1 à 4 a permis de dégager un indice d'écart. La moyenne des écarts est de 0,43. Voici les sept énoncés du profil de compétences qui obtiennent un score d'écart plus élevé que la moyenne, dans l'ordre décroissant:

- a. 7. Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu;
- b. 10. Réaliser des interventions de counseling auprès d'un enseignant en vue de son développement professionnel;
- c. 11. Accompagner un groupe d'enseignants dans la réalisation de projets ou de changements pédagogiques;
- d. 13. Enseigner au personnel enseignant et non enseignant dans une perspective de développement professionnel;
- e. 17. Exercer un leadership pédagogique en matière de développement professionnel des enseignants et des répondants locaux;

- f. 5. Travailler de concert avec des équipes d'enseignants, des équipes multifonctions, des pairs ou des instances dans le cadre de ses fonctions de conseiller pédagogique;
- g. 9. Conseiller le personnel enseignant et non enseignant, le personnel cadre et des instances au sujet du domaine.

Houle distingue également les besoins des CP selon leur expérience de la fonction. Elle distingue: les membres du groupe 1, trois années d'expérience ou moins de la fonction; les membres du au groupe 2, quatre années et plus d'expérience. En examinant les trois principales priorités selon les deux groupes, elle arrive à la conclusion suivante: le groupe 1 privilégie dans l'ordre les compétences 7, 13 et 14⁵, tandis que le groupe 2 privilégie, dans l'ordre, les compétences 17, 5 et 13.

Un seul énoncé est commun aux deux groupes, soit celui de la compétence 13 relatif à l'enseignement au personnel enseignant: nous ne l'avons pas abordé dans ce projet, puisque cette compétence est généralement prise en charge par Performa lors de session d'appropriation des activités de 2^e cycle et qu'elle nous semble trop complexe à acquérir dans le cadre de notre projet.

La compétence 7, qui obtient le score le plus élevé chez le premier groupe, nous interpelle dans son double aspect de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine de l'intervention que nous qualifions de psycho-socio-pédagogique⁶, mais aussi ancrés dans la réalité du milieu. Elle nous amène à penser qu'une approche comme celle de la méthode des cas peut combler les deux facettes de ce besoin ou encore celle du mentorat.

⁵ Évaluer ou collaborer à l'évaluation de la qualité d'activités ou de programmes ou de produits véhiculés par Performa.

⁶ Une intervention psycho-sociale qui vise un changement d'attitude et de comportement chez l'enseignant dans le domaine de la pédagogie.

C'est la compétence 17⁷ relative au leadership pédagogique qui obtient le score le plus élevé chez les plus expérimentés. Elle est relativement large et procède à la fois du savoir-faire pratique et des ressources théoriques en pédagogie.

À l'aide d'une question fermée, Houle a aussi interrogé les RL sur leur préférence entre ces trois types de contenus de formation: fondements théoriques, pratique réflexive (ou analyse de sa pratique) ainsi que savoir-faire d'intervention professionnelle. Les membres du premier groupe (trois ans et moins) privilégient une formation axée davantage sur le savoir-faire dans les interventions professionnelles, tandis que les plus expérimentés (groupe 2) suggèrent un équilibre entre trois éléments. Une formation axée sur la pratique réflexive dans un contexte concret d'intervention et faisant appel à des fondements théoriques semblerait répondre à leur besoin.

1.2.2 Besoins exprimés lors de réunions de CP

Deux autres sources d'informations nous ont permis de cerner de plus près les besoins des CP: une première a trait aux besoins des RL Performa exprimés lors de réunions de l'Assemblée générale, une seconde s'appuie sur un compte rendu d'un atelier au colloque de l'Acfas animé par Lise St-Pierre auquel nous avons participé.

Au cours de l'année 2004-2005, des activités ont eu lieu à trois reprises, dans le cadre de l'Assemblée générale de Performa, autour de la thématique d'échanges de pratiques entre les RL. Lors de la réunion du 28 octobre 2004, quatre ateliers visant l'échange et l'analyse de pratiques se sont tenus concurremment sur les thèmes suivants (Performa, 2004): a) l'encadrement des personnes-ressources par les RL à

⁷ La compétence 17 qui figure au profil de compétences de Houle et Pratte (annexe 1) n'est pas la même que celle qui figure aux résultats du questionnaire (Houle: 28). Elle se lit plutôt : *Développer ou contribuer aux développements pédagogiques et curriculaires et au développement professionnel des enseignants*. Celle que nous citons ici correspond à la compétence 18 avec un ajout, soit le RL.

Performa; b) l'appropriation des fondements conceptuels par les enseignants; c) le suivi à offrir aux tuteurs par le RL; d) être personne-ressource dans le rôle de RL.

Le taux de satisfaction face à ces ateliers a été très élevé, tel que le reflètent les données tirées de l'évaluation de la réunion. En effet, 26 personnes sur 28 ont jugé pertinente ou très pertinente cette activité; 27 personnes sur 28 se sont dites satisfaites ou très satisfaites de son déroulement; 26 personnes sur 28 ont mentionné que cette activité serait très utile ou utile à leur pratique. Voici quelques-uns des commentaires positifs recueillis: « très enrichissant», «très pertinent», «permet de réfléchir collectivement»; «j'aime beaucoup entendre les répondants locaux d'expérience»; «très intéressant, car l'échange entre les participants brise l'isolement et consolide le réseau des répondants locaux». Ces commentaires illustrent bien les propos tenus précédemment sur l'isolement, l'identité professionnelle ainsi que la pratique réflexive qui sera traitée ultérieurement dans ce document. Elle confirme aussi la nécessité du transfert d'expertise entre jeunes et expérimentés de la profession.

Lors de la réunion du 17 février 2005, trois ateliers se sont tenus à la réunion des RL de Performa sur les thèmes suivants (Performa, 2005a): a) comment jouer un rôle conseil dans l'implantation de l'approche par compétences; b) le rapport avec mes supérieurs: prendre ma place en tant que RL; c) les méthodes pédagogiques appliquées à Performa pour faire apprendre des procédures et des techniques.

Le taux de satisfaction face à ces ateliers a aussi été très élevé. En effet, 28 personnes sur 28 ont jugé pertinente ou très pertinente cette activité; 27 personnes sur 27 se sont dites satisfaites ou très satisfaites de son déroulement; 27 personnes sur 28 ont jugé l'activité très utile ou utile à leur pratique.

Voici quelques commentaires recueillis: «Très intéressant»; «Cela brise notre isolement»; «Partage enrichissant et plaisant»; « j'ai appris beaucoup»; «La richesse et la diversité des interventions nous donne plein d'idées »; « Je suis fière

d'être répondante locale quand j'entends des analyses de cette qualité faites par un pair »; « Les expériences de chacun étaient stimulantes et ressourçantes ».

Ces commentaires, en plus de confirmer ceux exposés précédemment sur l'isolement, l'identité professionnelle ainsi que la pratique réflexive, font émerger le besoin de la mise en place d'un lieu de partage de pratiques, de réflexion sur la pratique, voire de communauté de pratique. Ceci n'existait pas dans le réseau des CP à ce moment, en dehors des initiatives de Performa. Un projet comme celui que nous avons élaboré et mis à l'essai pourrait cependant conduire à sa mise en place.

Les sept thématiques évoquées ci-haut traitent surtout du rôle du RL. Cependant, dans plusieurs cas, les participants ont analysé des situations communes à tous les CP de l'enseignement régulier, comme dans sur la relation avec les supérieurs. Il est possible, à partir de la satisfaction des RL, d'inférer qu'il en serait de même pour tous les CP si on leur offrait d'autres occasions d'échange de pratiques.

Étant donné les propos tenus précédemment sur les difficultés d'adaptation et d'insertion des CP, nous constatons que ces ateliers sont des occasions privilégiées d'entendre des exemples de personnes satisfaites de leur travail, qui ont surmonté des crises ou ont consolidé leur rôle en développant des stratégies efficaces d'accompagnement du personnel enseignant et d'influence auprès du personnel cadre. Nous projet s'est appuyé sur ce type de constat.

1.2.3 Besoins exprimés lors du colloque de l'Acfas (2004)

Un atelier animé par St-Pierre dans le cadre du Congrès de l'Acfas en 2004 réunissait pour la première fois, à notre connaissance, des CP de tous les ordres d'enseignement. Le compte rendu souligne des besoins communs aux CP et des stratégies pour y répondre. En voici l'essentiel:

- Un besoin de réseaux forts (accompagnateurs, mentors, ressources), connus et reconnus pour aller chercher du soutien;
- Un recueil de stratégies pour «survivre», pour intervenir. Après avoir analysé des cas qui fonctionnent et avoir analysé les forces en présence, rassembler des récits exemplaires de pratiques relatives dans différentes conditions individuelles et institutionnelles;
- Documenter le processus de changement en lien avec les interventions des CP; suivre sur une période assez longue le processus de changement au niveau du cours, au niveau du programme, au niveau de l'institution;
- Un réseau de CP, des rencontres annuelles, un colloque pendant le congrès de l'Acfas sont des moyens pour répondre à un besoin d'affiliation;
- Les CP ont besoin d'établir des liens et de faire reconnaître leur fonction pour mieux établir leur crédibilité.

(St-Pierre, 2004)

2. FORMATION CONTINUE: ÉTAT DE LA SITUATION POUR LES CP

Cette section vise à dresser le portrait des ressources de perfectionnement qui existaient à l'ordre collégial pour les CP entre 2004 et 2008. Après avoir défini les concepts, nous présenterons une liste d'organismes ou d'activités offertes puis nous évaluerons leur pertinence au regard de la formation et du soutien des CP.

2.1 Formation continue: quelques définitions

Le terme formation peut être défini comme l'« ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi.» (Legendre, 2005, p. 684). Il convient ici de distinguer entre deux types de formation, soit la formation initiale et la

formation continue aussi appelée perfectionnement en cours d'emploi dans le vocabulaire des CP du collégial.

St-Pierre (2005) souligne que la formation continue permet à un individu de développer ses connaissances et ses capacités en complément à sa formation initiale. Les activités de formation continue mentionnées par l'auteure peuvent être de deux types, créditée ou non créditée. On appelle perfectionnement créditée, les activités dispensées par une université reconnue et dont la réussite permet l'acquisition des crédits qui permettent d'accéder à un diplôme universitaire, en opposition à des activités non créditées qui ne mènent à aucune reconnaissance officielle et qui ne sont pas accompagnées d'évaluation des apprentissages.

2.2 Formation continue des CP: situation au début de nos travaux

Six organismes qui offraient des activités aux CP entre 2004 et 2008 sont présentés ici: les deux premiers sont des universités qui offrent pour la plupart des programmes de formation structurés, parfois crédités; alors que les quatre autres offrent des activités ponctuelles, sans continuité.

2.2.1 Université de Sherbrooke

Performa, qui est un programme de la faculté d'Éducation, soutient depuis 1973 le développement des CP, et surtout des RL, dans un contexte d'activités créditées et non créditées dans le domaine de la psychopédagogie. Les professionnels des collèges ont accès aux divers programmes, soit au certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC, 1^{er} cycle) et plus récemment, aux programmes de 2^e cycle⁸, en particulier, au Diplôme en enseignement (DE) et à la Maîtrise en enseignement collégial (MEC). Plusieurs d'entre eux ont suivi, depuis trente ans, des activités dans le domaine de la psychopédagogie dans leur collège ou ailleurs pendant

⁸ Un nouveau programme spécifiquement conçu pour les conseillers pédagogiques a vu le jour depuis 2009: le microprogramme en conseil pédagogique au collégial (MCPC).

l'exercice de leur profession. Voici quelques exemples d'activités du CPEC tirés de notre expérience personnelle: didactique des sciences humaines; schématisation de concepts; élaboration en matériel didactique écrit; planification des enseignements et évaluation des compétences; enseignement et évaluation des attitudes.

Comme les CP suivent les activités du CPEC avec des membres du personnel enseignant, ceci leur permet de mieux connaître les besoins de ce groupe tout en actualisant leurs propres connaissances pédagogiques. Toutefois, la personne ressource ne peut y traiter du type d'intervention à mener auprès de membres du personnel enseignant, compétence qui ajouterait une expertise spécifique à leur fonction. Le CP peut parfois développer ces compétences par l'observation des stratégies d'intervention de la personne-ressource auprès des enseignants mais ces apprentissages ne font pas partie des objectifs des cours.

Un autre véhicule a été offert aux CP à partir de 2002: le diplôme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (DPES) dispensé par l'université de Sherbrooke. En décembre 2004, cinq CP du collégial suivaient ce programme y compris nous même. Puisqu'il exige d'assister à des journées complètes de formation pendant les jours ouvrables à Longueuil, l'accès à ce diplôme nous semble difficile pour plusieurs CP, surtout ceux résidant à l'extérieur de la région de Montréal. De plus, ce programme n'est pas prévu pour développer les compétences d'intervention pédagogique.

Des activités non créditées de perfectionnement se déroulent aussi pendant les Assemblées générales de Performa qui regroupent les RL, pour une durée de huit jours par année, répartis en trois moments. Elles contribuent au développement professionnel, aux connaissances en pédagogie ainsi qu'au développement de compétences d'intervention pédagogique et sont généralement très appréciées des RL. L'évaluation écrite faite par les participants démontre une grande satisfaction face à ce type d'activité, comme nous l'avons vu à la section 1.2.2 de ce chapitre.

2.2.2 Université du Québec à Montréal

À partir de l'automne 2004 et pendant quelques années, l'Université du Québec à Montréal a offert un programme court de 2^e cycle en évaluation de programme auquel plusieurs CP du collégial se sont inscrits. Toutefois, ce programme ne répondait qu'en partie aux besoins de ces derniers, le dossier d'évaluation de programme étant habituellement dévolu à une seule des personnes exerçant le rôle de CP dans un collège où existe une équipe. Ce programme a été abandonné faute d'inscriptions.

2.2.3 Association québécoise de pédagogie collégiale

L'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) soutient les CP en leur fournissant des documents pédagogiques et en organisant un colloque annuel comprenant des communications pertinentes à l'exercice de la fonction d'enseignant. Depuis quelques années, un groupe de membres du Groupe de recherche-action de Performa et des collaborateurs organisent une demi-journée de formation dans le cadre du colloque. Intitulée Le Rendez-vous des CP, cette activité offre une séance de formation sur une thématique donnée en lien avec la fonction de CP. Toutefois, cette courte activité ne représente souvent qu'un survol et ne permet pas l'acquisition de compétences.

En dehors de la période du Colloque, l'AQPC organise à l'occasion des activités non créditées qui s'adressent surtout aux enseignants. Toutefois, en août 2004, un atelier traitant de la fonction conseil a été dispensé par Mme Pratte.

2.2.4 Association pour la recherche au collégial

Depuis 1991, l'Association pour la recherche au collégial (ARC) a dispensé des sessions de formation à la recherche dans le réseau collégial que plusieurs CP ont

suivi. Voici quelques thèmes abordés lors de ces journées de formation: la méthodologie de recherche, le traitement des données, l'éthique en recherche, la rédaction d'une demande de subvention, la rédaction d'un rapport de recherche. Bien que ces activités aient permis à plusieurs CP de mieux encadrer les chercheurs ou de devenir eux-mêmes des chercheurs, nous savons que le dossier de soutien aux chercheurs est beaucoup moins présent dans les collèges depuis 1995, date à laquelle les fonds ministériels ont subi des coupures importantes.

2.2.5 Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire

En regard du dossier de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) organise des formations, soit dans le cadre de ses colloques ou de la Caravane APOP. De nombreux CP y assistent chaque année. Ces activités sont axées sur l'instrumentation et non sur les stratégies d'enseignement des technologies aux membres du personnel enseignant.

2.2.6 Programme de perfectionnement provincial du personnel professionnel

Le programme de perfectionnement provincial des professionnels des collèges permettait au milieu des années 2000 de défrayer les honoraires d'une personne-ressource pour un projet de courte durée visant à combler des besoins de perfectionnement des professionnels. Ces activités s'adressaient à l'ensemble des professionnels d'un même collège, et non spécifiquement aux CP.

3. OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROJET

Devant la complexité de la tâche de former et de soutenir à la fois des membres du personnel enseignant, d'autres professionnels, ainsi que des membres du personnel cadre, il nous semble difficile d'imaginer l'apprentissage d'une telle

fonction seulement par essais et erreurs ou par un contact avec quelques collègues, dans le même collège, s'ils existent. Nous avons constaté que plusieurs CP ne persévéraient pas dans la profession. Une des causes, selon nous, serait l'isolement lié à l'absence d'un soutien professionnel.

Après avoir constaté l'absence de formation initiale et dressé un aperçu des types de formation dont les CP peuvent bénéficier pendant leur carrière, il appert que de nombreux aspects relatifs à l'intervention de CP ne sont pas couverts dans le cadre de ces formations. De plus, ces dernières ne sont pas ciblées spécifiquement pour les CP et ne sont pas intégrées entre elles grâce à un profil de compétences; elles n'offrent peu ou pas de possibilités d'application ni d'approfondissement.

Le besoin d'une formation axée sur la discussion et l'échange autour de cas réels a été soulevé par plusieurs CP. St-Pierre (2004) note dans le compte-rendu de l'Acfas l'intérêt d'une formule type projet-pilote, utilisant le co-développement pour parvenir à cet objectif. Nous avons aussi constaté le très haut taux de satisfaction des RL lors des Assemblées générales de Performa relativement à des activités de types d'échanges et d'analyse de pratiques.

Le dispositif de formation visé par notre projet s'inscrivait dans une perspective de développement professionnel. L'objectif était d'élaborer une ou des stratégies de formation continue pour les nouveaux CP ainsi que pour les plus expérimentés. Notre projet visait à favoriser le transfert d'expertise entre les CP d'expérience et ceux nouvellement arrivés dans la profession. Les stratégies pédagogiques élaborées dans ce projet se devaient donc d'être basées sur des cas réels, comme le prônent divers auteurs que nous pourrions étudier dans les prochains chapitres.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE DU PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons les bases du dispositif de formation développé pour répondre aux besoins de formation et de soutien des CP, c'est-à-dire le cadre de référence. Nous décrirons d'abord les divers éléments ou les concepts qui le composent en insistant sur ceux de pratique professionnelle et d'identité professionnelle, puis nous les mettrons en relation dans un schéma intégrateur.

Ensuite, nous puiserons dans la documentation relative au développement professionnel afin d'appuyer les choix relatifs au dispositif de formation de notre projet d'innovation en rapport aussi avec les conclusions des deux premiers chapitres.

1. LES ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous avons d'abord déterminé deux concepts qui fondaient le projet, c'est-à-dire celui de pratique professionnelle et celui d'identité professionnelle. La construction chez les CP de ces deux composantes est fortement dépendante de leurs caractéristiques personnelles et des éléments de leur contexte d'exercice. Enfin, les constituants du dispositif de formation sont pensés comme des forces équilibrantes dans ce système. C'est ce que nous pouvons constater à la figure 1 de la page suivante, *Garder l'équilibre*. Les autres sous-sections de ce chapitre permettront d'explicitier tous les éléments qui se trouvent dans cette figure.

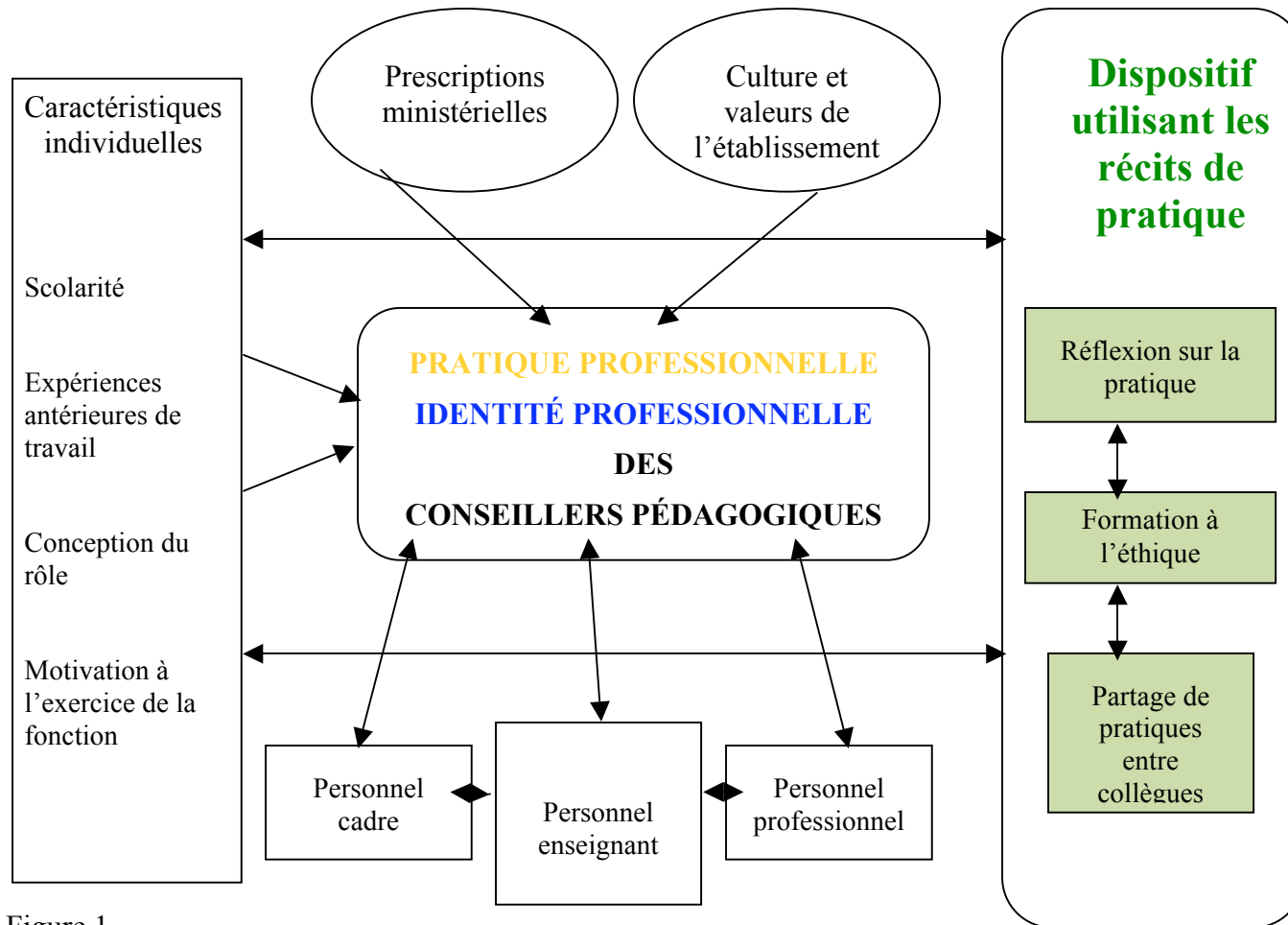


Figure 1
Garder l'équilibre

1.1 Les concepts au centre du cadre de référence

L'amélioration de la pratique professionnelle des personnes qui exercent la fonction de CP était au cœur de notre projet. Que ces personnes soient peu ou très expérimentées, un dispositif de formation devait leur permettre d'acquérir soit des nouvelles stratégies à ajouter à leur répertoire, soit de leur permettre de consolider des stratégies connues en identifiant notamment les contextes dans lesquels elles sont appropriées.

Nous avons vu au chapitre précédent que la pratique professionnelle des CP relevait à la fois de l'exercice de la profession et du domaine des savoirs de l'éducation. Or il existait peu de savoirs savants relatifs à la fonction de CP au début de notre projet. Les savoirs d'expérience, issus de la pratique, appuyés sur des principes et des règles non explicites et non écrits étaient donc ceux sur lesquels nous pouvions nous appuyer.

L'identité professionnelle est, selon nous, intimement reliée à la pratique professionnelle. «Je sais qui je suis, donc je sais quand et comment agir» peut résumer ce lien. Nous avons déjà défini le terme d'identité au chapitre précédent et soulevé les deux aspects qui la composent, soit le rapport au rôle professionnel et le rapport d'appartenance à un groupe donné.

Notre expérience personnelle et nos observations nous ont amenée à affirmer que les occasions de formation continue en groupe, quoique rares, contribuent à améliorer la pratique; et que la formation contribue à développer l'identité professionnelle, en permettant de mieux cerner les limites du rôle et la consolidation des liens entre les CP, ce qui peut agir sur l'amélioration de la pratique.

1.2 Les éléments du contexte d'exercice

Nous avons ensuite déterminé deux catégories d'éléments qui constituaient le contexte d'exercice des conseillers pédagogiques au début de notre projet: les groupes de personnes avec qui ils étaient en interaction et les contraintes extérieures dont ils devaient tenir compte dans leurs actions.

Comme il a été discuté aux sections précédentes, les conseillers pédagogiques exercent un rôle conseil envers les cadres, les enseignants et, à l'occasion, les autres professionnels. Par expérience, nous savons que les stratégies à utiliser devaient être différentes pour chacune de ces catégories de personnel. En travaillant avec ces divers groupes de personnes, nous savions qu'ils devaient aussi veiller à préserver leur propre identité, n'étant ni adjoint ni enseignant, ni conseiller aux étudiants.

Nous avons retenu deux éléments relatifs aux contraintes extérieures que subissent les conseillers pédagogiques dans le choix de leurs actions: la culture et les valeurs de l'établissement dans lequel ils évoluent ainsi que les prescriptions ministérielles. Parmi les éléments de la culture de l'établissement, nous retenons plus particulièrement la conception du rôle de CP. En effet, d'après nos observations, celle-ci varie sensiblement selon les valeurs et l'histoire de l'établissement: la pratique professionnelle d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique diffère de celle d'un autre collègue, selon le contexte de l'établissement.

La réforme du collégial amorcée en 1993, avait amené les conseillers pédagogiques à tenir compte non plus seulement de la culture et des valeurs du collège dans lequel ils travaillaient pour cibler leurs interventions mais aussi des prescriptions ministérielles, dont l'application est vérifiée non seulement par l'administration locale mais aussi par un organisme extérieur, la Commission de

l'évaluation de l'enseignement supérieur (CEEC). Ceci était toujours très présent lors des débuts de nos travaux et continue de l'être actuellement.

1.3 Les caractéristiques individuelles des CP

Nous devons aussi tenir compte des antécédents personnels des CP pour saisir le cadre dans lequel il évoluaient et imaginer un dispositif pour améliorer sa pratique et son identité professionnelle. Nous avons vu que les trajectoires des CP variaient grandement. Bien que nous sachions que ces personnes avaient pour la plupart, obtenu un deuxième ou un troisième cycle universitaire, nous ne possédions aucune donnée sur les savoirs pertinents à la fonction qu'ils en avaient retirés. Nos observations personnelles nous indiquaient toutefois que leurs connaissances antérieures vis-à-vis la pédagogie et de l'exercice du rôle conseil, les deux aspects énoncés par Houle et Pratte (2007) variaient beaucoup.

Nous avons constaté que les conceptions du rôle de ces professionnels pouvaient être différentes aussi. Pour certains, la conception était plus ou moins en accord avec celle de l'établissement où il travaillait. De même la motivation à exercer ce rôle pouvait varier selon qu'il s'agissait ou non d'un véritable choix de carrière, comme il a été évoqué au chapitre précédent.

1.4 Le schéma du cadre de référence: Garder l'équilibre

Les constatations qui figurent aux pages précédentes nous ont amenée à représenter la pratique professionnelle des CP au milieu d'un univers où s'exerce cette pratique. Pratique et identité y figurent dans un même rectangle, respectivement en jaune et en bleu, puisqu'il ils sont selon nous indissociables.

Les éléments relatifs aux caractéristiques personnelles des CP y figurent à gauche puisqu'ils préexistent à leurs actions ou interventions. Nous avons retenu la

scolarité, les expériences de travail antérieures, la conception du rôle et la motivation à l'exercice de la fonction.

On trouve les éléments relatifs au contexte général d'exercice en haut: il s'agit à la fois des prescriptions ministérielles et de la culture de l'établissement. La pratique des CP s'exerce auprès des membres des personnels cadre, enseignant et des auprès d'autres membres du personnel professionnel: on retrouve ces divers groupes en bas du schéma. Les membres du personnel enseignant y occupent une place plus grande puisqu'ils représentent le groupe principal dans leur pratique professionnelle. Les flèches à double sens entre les CP et ces groupes proposent un rapport d'influence réciproque qui peut notamment nuire à l'identité professionnelle des CP, en les incitant à adopter le point de vue la position d'un groupe autre que le leur.

Quant au dispositif de formation, il occupe la partie de droite du schéma. Les éléments du cadre de référence qui figurent en vert représentent des forces stabilisantes qui interfèrent ou peuvent interférer dans le cadre d'interventions des CP pour rétablir l'équilibre et rendre l'action efficace.

Le titre du schéma, *Garder l'équilibre*, s'explique ainsi: si certains éléments, ont plus de poids ou sont absents (scolarité, identité professionnelle, par exemple), l'équilibre peut être rompu. Qu'est-ce qui peut aider à conserver cet équilibre qui semble fragile ? un dispositif pédagogique qui mettrait en interaction une méthode inspirée de la méthode des cas, celle des récits de pratique, jointe à une réflexion sur sa pratique personnelle, en lien avec une formation à l'éthique et un partage de pratiques en groupe. C'est ce que nous verrons en détail plus loin.

Une pratique consolidée et une identité professionnelle renforcie ne peuvent se matérialiser sans l'explicitation de valeurs partagées avec un groupe de personnes exerçant la même fonction, et ceci nous amène au développement de l'éthique dans

un sens large. Quelles sont les limites du rôle? Quelles sont les valeurs qui guident les choix de stratégies ou d'actions?

Pourquoi choisir une méthode inspirée de la méthode des cas? En quoi consiste plus exactement ce dispositif utilisant des récits de pratique? C'est ce que nous pourrons voir à la section suivante.

1.5 Conclusion à cette section et discussion

Puisque l'identité professionnelle constitue un guide pour l'action, nous avons déterminé qu'un dispositif de formation voulant améliorer la pratique professionnelle devait en tenir compte. Or, consolider l'identité professionnelle des CP doit nécessairement se faire dans le cadre d'une activité de groupe, dans un partage de pratiques en éléments de contexte identifiés précédemment.

La représentation que nous avons faite du dispositif de formation relatif à ce projet rejoint en partie le concept de communauté de pratique:

Une telle conception de la pratique inclut à la fois l'explicite et le tacite [...]. Elle inclut le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles, les critères, les procédures, les règles et les contrats élaborés au sein des différentes pratiques [...] les relations implicites, les intuitions, les perceptions, les préconceptions et les visions partagées du monde. La plupart de ces éléments ne peuvent être verbalisés clairement. Mais ils n'en constituent pas moins les signes indéniables d'appartenance à une communauté de pratique. (Wenger, 2005, p. 53)

Ce concept a toutefois évolué et suppose une continuité dans un groupe ce qui ne fait pas partie des objectifs de ce projet. Nous avons plutôt choisi le terme de partage de pratiques pour exprimer l'idée d'échange autour des éléments communs à un groupe de CP: règles, procédures, outils, visions et préconceptions, par exemple.

Puisque le développement et la mise en œuvre d'une véritable pratique réflexive se font généralement sur une longue période de temps, nous avons utilisé le terme réflexion sur sa pratique dans le cadre de référence de ce projet. Selon Schön, la réflexion sur la pratique est l'une des deux actions qu'effectue un professionnel qui développe une pratique réflexive, l'autre étant la réflexion dans la pratique. Nous croyons que la réflexion sur sa pratique peut s'apprendre par une démarche simple telle que celle que nous avons élaborée et qui sera présentée dans les prochains chapitres.

2. CHOIX D'UN DISPOSITIF DE FORMATION

Cette section a pour but d'explicitier les choix que nous avons faits quant au dispositif de formation représentés dans le schéma étudié à la section précédente. Devant l'absence de programmes portant de façon explicite sur la formation à la fonction de CP, nous nous sommes appuyée sur les travaux relatifs à la formation d'autres professionnels en cours d'emploi et aux apprentissages expérientiels pour documenter ces choix.

St-Pierre (2005) souligne la diversité des modalités de formation continue ou d'accompagnement qui pourraient être développées et expérimentées pour mieux soutenir le développement professionnel des CP. Elle ajoute qu'il convient de concevoir « des programmes innovateurs s'harmonisant aux conditions d'exercice de la profession et répondant aux besoins de développement professionnel propres aux conseillers pédagogiques. » (p.94) Notre projet s'inscrivait dans cette perspective.

2.1 Une formation axée sur la réflexion sur la pratique

Selon plusieurs auteurs, une formation pertinente à des professionnels en exercice tels que les CP, devrait faire une grande place à la pratique réflexive ou à la réflexion dans l'action et sur l'action.

Harris (1993), dans la foulée des travaux de Schön, considère que le professionnel efficace doit manifester, outre sa connaissance théorique et technique de son domaine, une pratique réflexive et des compétences pour résoudre des problèmes pour lesquels des solutions n'existent pas. Les travaux de Schön ont mené, selon l'auteure, à une nouvelle approche épistémologique: plusieurs des problèmes pratiques importants relatifs à une profession se caractérisent par la complexité, l'unicité, l'instabilité, l'incertitude et la présence de valeurs conflictuelles. Les savoirs techniques appris dans les universités ne seraient donc pas suffisants aux professionnels pour résoudre les problèmes de la pratique. Dans le cas des CP, cette réflexion est d'autant plus pertinente qu'il n'existe pas de savoirs savants enseignés dans les universités.

Le savoir pratique ou savoir en action, selon Schön (cité par Harris) se caractérise par son caractère tacite, un savoir plus grand que ce que peut exprimer oralement le professionnel. Comment les professionnels développent-ils ce savoir pratique? D'abord, par un répertoire de représentations, de prévisions, de techniques, par l'expérience de la variété des situations rencontrées, par l'expérimentation de solutions et la réflexion sur leurs effets, dans les divers types de situations rencontrées.

Est-il possible pour un individu de transmettre à d'autres professionnels ou à des novices, par exemple, ses savoirs professionnels? Schön (cité par Harris) affirme que l'utilisation de cas avec des étudiants et enseignants de tous les niveaux d'expertise, est une avenue souhaitable pour développer la pratique réflexive. À l'aide de cas ou de démonstrations, les praticiens réfléchissent à leur perception du problème et aux théories, points de vue et critères mis en pratique. Par la prise de conscience de ces phénomènes, ils analysent, critiquent et reconstruisent leur pratique. C'est ce type d'activités que nous avons privilégié pour notre projet d'innovation.

Harris, s'appuyant sur de récents travaux en psychologie cognitive, reconnaît dans les savoirs des professionnels des connaissances de type procédural. Or, elle affirme que les connaissances de ce type s'acquièrent principalement par la pratique. Lorsqu'on fait appel à ces connaissances pour résoudre un problème, il faut non seulement rappeler l'information dans la mémoire à court terme, mais aussi la transformer pour l'utiliser en pratique. D'autres chercheurs cités par Harris insistent sur le fait que le savoir utilisé dans la pratique est relatif au contexte dans lequel il a été acquis.

Cette notion de contexte nous amène à formuler une modification aux types de connaissances cités par Harris. Dans la lignée des travaux de Tardif (1992), il s'agit aussi de connaissances conditionnelles, soit celles qui permettent l'action efficace dans un contexte d'acquisition donné. Les connaissances conditionnelles ne peuvent s'acquérir par une simple procédure ou un algorithme. Elles se développent quand la personne est placée dans l'action, dans la complexité.

Citant de nouveau Schön, Harris souligne que la pratique réflexive peut prendre des formes différentes selon les professions, mais qu'un modèle se dégage. D'abord, le professionnel apprend en groupe, en faisant face aux problèmes pratiques complexes dans un monde virtuel représentatif de la pratique; ensuite, les novices apprennent des experts, par une pratique réflexive réciproque, soit la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.

Harris conclut en affirmant que l'apprentissage d'une profession devrait être organisé autour de problèmes pratiques et fournir des occasions fréquentes de réflexion dans l'action et sur l'action. En nous appuyant sur notre expérience de terrain, nous pouvons affirmer qu'une grande part des conseillers pédagogiques utilise généralement, à un niveau très variable, une approche de réflexion sur leur

action⁹ et dans l'action, afin de dégager des actions efficaces qui consolident leur répertoire de ressources. Notre dispositif de formation visait à permettre d'encadrer plus systématiquement cette démarche afin de la rendre plus efficace.

2.2 Une formation utilisant la méthode des cas

Guilbert et Ouellet (1997) situent la méthode des cas dans le cadre d'une approche socioconstructiviste de l'enseignement. Elles distinguent l'étude de cas et l'apprentissage par problèmes comme deux modalités différentes de la méthode des cas. Elles définissent ainsi l'étude de cas: il s'agit d'une « proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires.» (Guilbert et Roy, 1997, p. 23) Quant à l'apprentissage par problèmes, elles le définissent comme un « processus de résolution d'un problème complexe où les participants, regroupés en équipes, travaillent ensemble à chercher des informations et à résoudre un problème réel ou réaliste proposé de façon à développer des compétences de résolution de problèmes et à faire en même temps des apprentissages de contenu.» (*ibidem*)

Qu'est-ce qui distingue l'étude de cas de l'approche par problèmes? Selon les autrices, une étude de cas suppose plusieurs solutions au problème, tandis que pour l'apprentissage par problèmes (APP), il n'existe qu'une solution au problème. De plus, en APP, l'information doit être recherchée, organisée et synthétisée, ce que l'on ne rencontre pas dans une étude de cas. L'APP serait centrée vers la recherche d'informations et le développement d'habiletés, tandis que l'étude de cas viserait plutôt les habiletés, les attitudes, le diagnostic, la prise de décision, ainsi que la pensée critique.

⁹ Le fait que les ateliers qui se sont tenus à l'Assemblée générale de Performa aient soulevé un grand intérêt tend à confirmer cette affirmation.

Dans sa réflexion sur la formation initiale des enseignants, Marie-Françoise Legendre (1998) traite de la question de l'intégration de la théorie et la pratique en formation de professionnels. Elle insiste sur une articulation dynamique entre ces deux composantes de la formation, dimensions complémentaires de l'expertise professionnelle. Elle prend position pour l'utilisation de cas en formation initiale des enseignants pour favoriser l'apprentissage pratique et théorique de la profession enseignante. Ses conclusions sur l'utilité de l'étude de cas en formation devraient aussi être valables pour les conseillers pédagogiques, étant donné que la fonction enseignante est, selon elle, « une activité de résolution de problèmes complexes et mal définis mobilisant des connaissances de divers ordres. » (Legendre, 1998, p.391), ce qui correspond également à la situation des CP comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents.

Legendre présente divers types de cas qui s'adressent à la profession enseignante: la forme narrative, qui est la plus courante, les plans de leçon, les extraits de journal de bord, la vidéo. Parmi les types de cas présentés par Legendre, c'est la forme narrative qui a retenu notre attention et que nous avons utilisée dans notre projet.

L'approche de résolution de problèmes a été privilégiée dans notre projet parce qu'elle suppose qu'il n'existe pas qu'une solution possible au problème. En nous basant sur nos propres observations, nous croyons aussi que les solutions varient selon le contexte d'exercice des CP: la place de l'individu dans l'organisation, sa crédibilité, le type d'établissement et les savoirs tacites relatifs à la hiérarchie dans la prise de décision. La méthode des cas s'applique à ce type de situation, plus que l'approche par problèmes, qui vise plutôt la découverte d'une solution seulement et l'acquisition de connaissances. Le fait que les activités se déroulent en groupes correspond aussi à notre objectif de partage de pratiques essentiel au développement de l'identité professionnelle.

2.3 Une formation utilisant les récits de pratique

Nous avons conclu que la méthode des cas dans une approche narrative, jumelée à une formation à l'éthique, était l'approche qui convenait le mieux pour atteindre nos visées de formation des CP. Afin de déterminer plus précisément le type de cas à utiliser, nous nous sommes inspirée des travaux de Desgagné sur les récits exemplaires de pratique. Cet auteur définit ainsi les récits exemplaires de pratique, dans un contexte de formation du personnel enseignant:

Ces récits de pratiques sont dits exemplaires en ce qu'ils sont porteurs d'un enseignement; celui qu'en dégage l'enseignant pour lui-même, en tant que son histoire illustre une facette significative de sa pratique, et éventuellement pour d'autres, en tant que son histoire est susceptible d'offrir un héritage issu de la pratique. (Desgagné, 2005, p. 3)

L'approche de Desgagné nous est apparue pertinente à notre projet, notamment parce que l'auteur souligne que l'utilisation des récits de pratique en recherche comme en formation « s'inscrit dans l'intérêt que nous portons au développement du savoir de la pratique, conçu dans la perspective du praticien réflexif et dans l'esprit de la méthode des cas.». (2001, p. 206-207) La réflexion sur la pratique fait en effet partie de notre cadre de référence.

Voici, selon l'auteur, les caractéristiques des récits exemplaires de pratique qu'il a utilisés:

- « ce sont des défis exemplaires;
- ce sont des résolutions de problèmes;
- la narration est au 'je';
- les événements traitent de la vie en classe;
- il s'agit d'une reconstruction de l'expérience du participant.»

(Desgagné, 2001, p. 206-207)

Dans le cadre de notre projet, nous avons substitué la quatrième caractéristique par la suivante: les événements traitent de la pratique professionnelle des CP.

L'auteur, dans une recherche parue en 2005, présente les résultats d'une recherche de type collaboratif menée auprès de 20 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire qui a permis l'élaboration de cas utilisés ensuite en formation initiale. À partir d'entrevues réalisées auprès d'enseignantes et d'enseignants d'expérience ayant reçu une formation préalable visant à les sensibiliser à la démarche, chaque récit de pratique a été reconstruit par le chercheur de la manière suivante: les épisodes de la vie professionnelle racontés par les auteurs des récits ont été transformés afin qu'ils soient utilisables pour la formation et la recherche sur la profession enseignante. De plus, le chercheur doit s'assurer que ces récits bâtis par lui-même respectent les idées et les paroles de l'auteur, ce qu'il fait à l'aide d'une étape de validation auprès de l'auteur.

Desgagné distingue les trois parties suivantes dans un récit de pratique: la trame (les faits), la délibération et le message livré. Il insiste sur le fait que le récit doit permettre au lecteur d'avoir accès à la démarche de délibération de l'enseignante ou de l'enseignant et qu'il ne se limite pas à celle de faits et d'événements, incluant la réflexion qui a mené à la décision d'agir d'une certaine manière dans un contexte donné. Ce dernier point rejoint la démarche de délibération éthique de Legault prise en compte dans le cadre de référence sous le vocable de formation à l'éthique.

2.4 Une formation utilisant le groupe dans une perspective de partage de pratiques

Comment élaborer un dispositif de formation qui utilise les récits de pratique? Desgagné lui-même n'explicite pas les moyens d'utilisation des récits de pratique en formation. De plus, comme l'affirme Legendre (1998) le fait d'utiliser des

cas est indépendant du mode d'exploitation qui sera choisi pour les traiter. Ses exemples sont tirés de sa pratique en formation initiale des enseignants ce qui diffère totalement du nôtre, soit des professionnels en exercice.

Pour nous assurer que la réflexion sur la pratique et la délibération éthique sollicitées chez les personnes interviewées puissent être développées lors de leur utilisation par d'autres CP en formation, il nous est apparu essentiel que l'activité de formation se déroule en sous-groupes, dans une perspective de partage de pratiques et de co-construction collective de l'identité professionnelle. Le succès des activités qui se sont tenues pour les répondants locaux de Performa nous ont aussi encouragée à faire ce choix.

Étant donné que les CP apprennent leur fonction sur le tas, il importait de recueillir et d'exploiter des savoirs d'expérience. De plus, les savoirs des CP sont davantage des habiletés et des attitudes que des connaissances déclaratives: c'est ce qui nous a amenée à utiliser la méthode des cas et plus précisément celle des récits de pratique développée par Desgagné.

Le dispositif de formation à créer pour la formation des CP devait avoir lieu en groupe, tenir compte de connaissances antérieures des CP et prévoir une activité de mise en évidence de celles-ci, en plus des acquis scolaires et acquis expérientiels. Les modalités de formation se devaient d'être souples, s'adapter à l'horaire de travail, aux circonstances et aux besoins. Est-ce que ce type d'activités devait se faire en présence? Il nous est apparu évident dans le milieu des années 2000 que la réponse était affirmative. Toutefois, compte tenu du développement actuel des technologies de la communication accessibles dans tous les foyers, d'autres façons de faire pourraient être explorées.

3. OBJECTIFS DU PROJET

Pour les personnes qui débutaient dans l'exercice de cette fonction, il s'agissait de développer des compétences d'intervention psycho-socio-pédagogiques complexes, souvent nouvelles pour eux, mais aussi de transformer leur identité professionnelle. Ce processus ne procède pas d'un apprentissage spontané. Il s'agissait donc de leur fournir un lieu ou des occasions de faciliter le transfert d'expertise indirect de CP expérimentés qui nous auraient livré leur expérience et la délibération sur cette dernière. Cette formation devrait encourager la persévérance dans la profession.

Pour les CP déjà expérimentés, le fait d'être en contact avec l'expérience vécue de collègues et avec leur façon de résoudre des problèmes devait permettre de consolider un répertoire de ressources déjà existant ou même de développer des stratégies nouvelles, en plus de mieux cerner les limites de son rôle et d'ainsi renouveler son identité.

Pour atteindre ces buts généraux, notre projet d'innovation visait deux objectifs: rédiger un récit de pratique à partir d'une situation professionnelle vécue par une conseillère ou un conseiller pédagogique; puis, mettre à l'essai ce récit de pratique auprès d'un groupe de CP en exercice. Le tableau 1 présente les deux objectifs avec leurs sous-objectifs.

Tableau 1
Objectifs et sous-objectifs du projet

Objectif	Sous-objectif
1. Rédiger un récit de pratique à partir d'une situation professionnelle de conseillère ou conseiller pédagogique	1.1 Mettre à l'essai la méthode de rédaction de récit de pratique par l'élaboration d'un premier canevas d'entrevue 1.1.2 la réalisation d'une première entrevue 1.1.3 la rédaction d'un récit de pratique 1.1.4 l'évaluation de la validité de la démarche avec l'aide d'un témoin critique
	1.2 Rédiger un second récit de pratique pour l'utilisation 1.2.1 L'élaboration au besoin d'un second canevas d'entrevue 1.2.2 La réalisation d'une deuxième entrevue 1.2.3 La rédaction d'un second récit de pratique
2. Mettre à l'essai un récit de pratique auprès d'un groupe de CP en exercice	2.1 Élaborer un canevas d'animation avec l'aide d'un témoin critique 2.2 Animer un groupe à l'aide d'un récit du pratique et du canevas d'animation 2.3 Évaluer les effets de la démarche auprès des membres du groupe de CP 2.4 Faire des recommandations pour l'amélioration de la méthode développée

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

La situation souhaitée à la suite du projet était l'amélioration chez les CP de leur pratique professionnelle et un soutien à la construction de leur identité professionnelle. Une collecte de cas auprès d'un certain nombre de conseillers pédagogiques devait fournir les matériaux nécessaires à la rédaction et à la création d'activités de formation.

Dans le but de valider la méthode de collecte et de rédaction du récit de pratique, nous avons choisi de travailler avec un premier témoin critique. Nous avons d'abord recueilli un premier cas de pratique à partir de son expérience vécue et avons rédigé nous même un récit de pratique à partir des propos de l'entrevue.

Un deuxième cas a été recueilli pour peaufiner la démarche. Dans un deuxième temps, afin de développer une stratégie d'utilisation de cas dans une perspective de formation et de soutien, nous avons élaboré une stratégie d'animation de groupe et effectué une validation auprès d'un professionnel, le deuxième témoin critique. Nous présenterons ces diverses étapes plus en détail dans la section suivante et principalement dans le cinquième chapitre traitant des résultats qui comprendra les résultats de la validation auprès des témoins critiques.

Nous avons développé une méthodologie propre à notre projet d'innovation, à l'aide des travaux de Desgagné et de Legault. Nous nous sommes inspirée de la méthode de Desgagné qui génère un récit vivant, enrichi d'une délibération ce qui correspond aux éléments de notre cadre de référence relatifs à la réflexion sur sa pratique et la compétence éthique.

Nous présenterons d'abord les informations générales sur les choix méthodologiques puis nous préciserons les aspects spécifiques à chacune des deux étapes du projet, soit la rédaction de récits de pratique et leur utilisation pour la formation et le soutien des conseillers pédagogiques. Suivront les mesures adoptées pour assurer la scientificité du projet.

1. TYPE DE RECHERCHE

Notre projet s'inscrit dans la catégorie de recherche appliquée, c'est-à-dire qu'il est centré sur la recherche de solutions, en visant l'amélioration des compétences de praticiens.

En consultant Loisel (2001), on constate que le terme recherche développement convient au type de recherche appliquée que nous voulons réaliser, puisque le projet d'innovation vise la résolution de problèmes pratiques et qu'il peut avoir des effets sur la pratique. Il s'agit de développer ce que Loisel appelle un produit pédagogique. La démarche de design nécessaire à l'élaboration de ce produit ne se fait pas nécessairement de façon linéaire, mais les étapes sont, d'après Loisel: l'analyse préalable, la production ou la planification, la mise à l'essai, l'évaluation et la révision.

Comme le mentionne Loisel, dans ce type de recherche, les données recueillies sont surtout qualitatives. De plus, aucune conclusion ne sera généralisable, bien que le concept de transférabilité soit applicable dans ce type de recherche. Pour ce faire, le chercheur doit procéder à une description en profondeur du contexte, du cadre de la recherche pour s'assurer de la pertinence du transfert.

Selon l'auteur, « une recherche développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit, laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu.» (Loisel, 2001, p. 87). Notre projet rejoint

cette approche puisque nous n'avons pas de contrôle sur l'implantation de notre projet d'innovation dans le milieu; et que l'utilisation d'un seul récit de pratique en formation ne permet ni de prouver l'efficacité de cette approche ni d'identifier ses effets sur les personnes touchées. Cette situation nous avait d'ailleurs motivée à recourir à une subvention du Regroupement des collèges Performa, (Cantin, 2006), qui nous a permis d'élaborer huit autres récits de pratique et de les expérimenter auprès de deux groupes de RL de Performa, ce qui peut être qualifié de retombée de notre projet. (Cantin, 2012)

Loiselle mentionne les aspects suivants comme des caractéristiques d'une recherche développement:

1. le caractère novateur du produit;
2. la présence de descriptions détaillées du contexte du déroulement de l'expérience;
3. la collecte de données rigoureuses détaillées sur le processus de développement et l'analyse de ces données;
4. l'établissement de liens entre l'expérience de développement et un corpus de connaissances scientifiques;
5. la mise à jour des caractéristiques du produit, une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience.

Nous nous sommes assurée de respecter ces principes dans notre projet d'innovation. D'abord, notre recension des écrits a démontré qu'il n'existait pas de récits de pratique relatifs à la fonction de CP, donc que cette formule n'a jamais été utilisée pour la formation et le soutien de ces derniers, ce qui conforme le caractère novateur du projet.

Ensuite, lors des entrevues auprès des participants, nous avons recueilli des informations précises sur le contexte de travail de ces personnes ainsi que sur leurs caractéristiques sociodémographiques qui nous semblaient pertinentes tout en évitant

de mentionner celles qui pouvaient nuire à leur anonymat. De même, nous avons fourni les informations sur les CP participants à l'activité de mise à l'essai du récit de pratique.

Nous avons aussi effectué une collecte de données auprès de deux témoins critiques pour valider la méthode de rédaction du récit de pratique ainsi que le processus de mise à l'essai d'un récit. Enfin, des données ont été recueillies auprès des participants lors de l'activité de la mise à l'essai du récit de pratique, à l'aide de questions orales et écrites, en lien avec les objectifs et le cadre de référence. Les réponses à ces questions ont permis d'apprécier les effets de l'activité sur les participants. Comme le mentionne Loïselle, dans ce type de recherche, les données recueillies sont surtout qualitatives.

Bien que l'établissement de liens entre l'expérience de développement et le corpus de connaissances scientifiques relatif à l'ordre collégial n'ait pu être développé faute de savoirs savants dans ce domaine, la conclusion de ce rapport pourra permettre de faire le lien entre les résultats de notre projet et l'utilisation de la méthode des cas en contexte de formation dans d'autres domaines d'enseignement. De plus, la conclusion permettra de dégager des propositions pour la mise à jour des caractéristiques du produit, des suggestions sur l'utilisation des récits de pratique et des avenues de recherche dans ce domaine.

2. MÉTHODOLOGIE POUR LA RÉDACTION DU RÉCIT DE PRATIQUE

Pour l'atteinte du premier objectif, c'est-à-dire rédiger un récit de pratique à partir d'une situation professionnelle, nous avons utilisé l'entrevue individuelle comme instrument de collecte et bâti des instruments de validation du récit. Un second récit a été utilisé pour l'atteinte du second objectif, mettre à l'essai un récit de pratique auprès d'un groupe de CP en exercice. Nous présentons dans cette section les choix méthodologiques et les instruments élaborés.

2.1 Choix de la participante et du participant

Deux volontaires, une femme et un homme, ayant un bagage d'expérience de conseillère et de conseiller pédagogique significatif (cinq ans et plus), ont agi comme participants. Des contraintes de distance géographique nous ont amenée à choisir des personnes travaillant dans des collèges de la région de Montréal. Nous connaissions déjà ces deux personnes par l'entremise d'organismes du réseau¹⁰. Ceci, selon nous, n'a pas introduit de biais, mais plutôt facilité les contacts et les échanges.

Nous savions qu'il existait à cette époque, environ 145 conseillers pédagogiques dans le réseau collégial et que le rôle de CP, d'abord exercé par des hommes dans les débuts des collèges, se féminisait de plus en plus: d'où l'importance que les deux volontaires soit une femme et un homme. À part le sexe, les facteurs suivants ont été retenus pour l'étude du contexte: groupe d'âge, années d'expérience comme CP, trajectoire de carrière, type d'activités professionnelles. Ces éléments ont été mentionnés en introduction de chaque récit de pratique.

La participante, que nous avons renommée Yolande, a agi aussi comme témoin critique pour valider la méthodologie de rédaction du récit de pratique. Elle se situait dans la catégorie d'âge de 50 et plus¹¹. Elle a été choisie pour son expérience significative en recherche. Son intérêt pour cette approche de recherche avait motivé sa décision à participer. Quant au participant, que nous avons renommé Xavier, il était âgé entre 40 et 49 ans. Il avait répondu à une demande que nous avons envoyée en février 2006 aux RL de Performa de la région de Montréal dans le cadre de notre projet subventionné par le Regroupement des collèges Performa. C'était la seule

¹⁰ La probabilité que cette situation survienne était très élevée, puisque nous faisons alors partie du réseau collégial depuis près de 30 ans, dont 17 ans à titre de CP.

¹¹ Les catégories utilisées pour les caractéristiques sociodémographiques figurent à l'annexe 3, Grille d'entrevue auprès des participants, dans la section des questions complémentaires.

personne de sexe masculin à se montrer intéressée à l'expérience, nous l'avons donc choisi automatiquement.

2.2 Instruments pour la collecte des cas de pratique

La méthode développée par Desgagné l'amène d'abord à dispenser une formation aux participants à la recherche. Quant à nous, il semblait difficile de réaliser l'étape, faute de temps. Nous l'avons donc remplacée par une entrevue téléphonique et l'envoi d'un document explicatif contenant une question de type déclencheur qui devait faciliter le choix d'une situation à raconter. On peut consulter ce document à l'annexe 2.

Pour Desgagné, la formation est suivie de deux entrevues sur la même thématique: la première centrée sur un événement très précis de la vie professionnelle du participant, la seconde permettant d'aborder des événements récurrents de la vie quotidienne relatifs à son travail. Nous avons privilégié le choix d'un événement de la vie professionnelle.

L'élaboration d'un énoncé avec une question déclencheur pour le choix de la situation s'est faite en plusieurs étapes: nous avons d'abord étudié la description du champ d'intervention mentionné à la convention collective des professionnels. On y souligne que le CP agit auprès des membres du personnel enseignant, du personnel cadres et d'autres membres du personnel professionnel: nous avons retenu ces divers groupes de personnes dans l'énoncé. De plus, étant donné qu'une recherche antérieure portait sur le rôle de consultation individuelle, Pratte (2001), nous avons choisi de recueillir des situations professionnelles de type collectif.

Nous avons choisi de recueillir ce que Desgagné appelle un récit d'exploration où le participant est amené à « nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'une avancée dans l'inédit de la pratique » (Desgagné, 2005, p. 54). Il

distingue plusieurs aspects à ce type de récit : «une impasse à dénouer (structure narrative), dont l'issue est à découvrir, et dont il va tirer ce qu'on appellera une leçon d'expérience (message livré).» (Ibid.)

Afin de tenir compte de ces éléments, la question déclencheur que nous avons choisie était la suivante:

Peux-tu nous parler d'une situation très difficile que tu as vécue depuis que tu es conseillère ou conseiller pédagogique, pour laquelle tu t'es senti d'abord dépassé, sans ressources, incapable d'y faire face seul; mais pour laquelle tu as trouvé une solution satisfaisante après avoir réfléchi ou essayé de nouvelles stratégies? Il peut s'agir d'une situation mettant en scène un groupe d'enseignants, un ou d'autres collègues professionnels, un ou des supérieurs immédiats, un ou une employée de soutien.

La grille d'entrevue, que l'on peut consulter à l'annexe 3, a été construite pour permettre d'approfondir la question déclencheur et faire émerger à la fois la solution et le message livré. Les questions de relance traitaient de ce qu'il est convenu d'appeler le tour de piste, c'est-à-dire un survol de l'événement à raconter, ainsi que du contexte de cet événement; puis on abordait l'explicitation des épisodes de l'événement raconté, ainsi que la solution et la conclusion. Elles visaient autant à expliciter les faits et événements que la délibération dans la prise de décision pour résoudre le problème. L'entretien se terminait avec des questions plus factuelles auxquelles le participant répondait par écrit. Le formulaire de consentement à la recherche qui a été signé au début de l'entrevue figure à l'annexe 4. La même grille d'entrevue a été utilisée pour le deuxième participant.

2.3 Stratégies pour la rédaction du récit

Après avoir saisi l'ensemble du verbatim, nous avons rédigé le récit de pratique en nous inspirant de la méthode élaborée par Desgagné qui respecte les termes de l'acteur tout en se centrant sur une trame narrative logique.

Nous avons adopté ce que Desgagné appelle la posture restitutive qui consiste à s'appuyer sur les écrits oraux retranscrits afin de rédiger un récit fidèle aux faits et à la délibération, tout en respectant l'intérêt du lecteur dans une logique de narration. Il faut « resserrer la narration, suivant la logique temporelle de l'événement et la logique de résolution de problème créant ainsi ce qu'on peut appeler les épisodes de l'histoire racontée. » (Desgagné, 2005, p. 40). Afin d'alléger le récit, il faut enlever toute information n'étant pas liée à la trame; pour rendre la situation compréhensible au lecteur, on a ajouté des renvois à la fin de récit sous forme de notes.

Nous avons déjà mentionné que Desgagné distingue dans un récit de pratique la trame, la délibération et le message livré. Nous avons respecté ces catégories. Selon l'auteur, le participant fait une première reconstruction de la réalité vécue, il y a souvent plusieurs années. Il l'interprète à l'aide de sa subjectivité puisque le temps lui a permis de réfléchir sur les effets de cet épisode et de raffiner sa vision du sens de l'événement. Tout ceci contribue à la richesse de la délibération et du message livré, souvent fruits eux-mêmes de reconstruction.

Desgagné insiste sur le fait qu'il désire avoir accès à la démarche de délibération de l'enseignant. La collecte des récits ne se limite donc pas à celle de faits et d'événements mais inclut la réflexion qui a mené à la décision d'agir d'une certaine manière dans un contexte donné. Nous touchons ici au concept de jugement pratique.

2.4 Validation du récit de pratique

Après avoir reconstruit le récit, Desgagné le soumet à son auteur pour validation. Afin de respecter cette approche, nous avons élaboré une grille de validation du récit de pratique (annexe 5) qui a été remise à la participante en même temps que le récit de pratique rédigé, soit environ deux semaines après l'entrevue. Les aspects particuliers étaient évalués par cette grille: l'exactitude des faits du récit,

la conformité des perceptions de l'interviewée sur les faits, la précision des termes employés, l'adéquation des termes en italique (verbatim), l'adéquation du message livré.

De plus, une évaluation de notre démarche globale de rédaction de récit de pratiques a été faite par le témoin critique à l'aide d'une grille d'appréciation qui peut être consultée à l'annexe 6. Les résultats de cette validation seront examinés en détail au chapitre 5.

Desgagné demande au participant de choisir lui-même le titre du récit afin de lui donner une couleur particulière. Pour notre part, nous avons plutôt choisi de suggérer quelques titres aux participants, nous appuyant sur une approche émergente du chercheur en regard de son corpus. Selon nous, le fait que l'auteur accepte ou non le titre qu'avait choisi la chercheuse représente une validation supplémentaire.

La rédaction du deuxième récit de pratique, celui de Xavier, a donné lieu à une méthodologie identique: seuls quelques points ont été modifiés pour tenir compte de l'appréciation qu'en a faite par le témoin critique ainsi que de la stratégie d'animation en trois moments inspirée de Desgagné que nous avons élaborée et que nous présenterons au chapitre suivant. Les deux récits de pratique seront aussi présentés en détail au cinquième chapitre, puisqu'ils font partie des résultats de notre projet d'innovation.

3 MÉTHODOLOGIE POUR LA MISE À L'ESSAI DE L'ANIMATION DU RÉCIT DE PRATIQUE

Notre deuxième objectif, soit la mise à l'essai par la chercheuse du deuxième récit de pratique, a été réalisé auprès d'un groupe de CP d'un collège de la grande région de Montréal.

Peu de documentation existait sur les stratégies d'utilisation des récits de pratique à des fins de formation. C'est pourquoi cette partie a exigé de notre part la création d'outils et des stratégies. Selon nous, c'est à cette étape que le rôle de chercheure se double d'un rôle d'animatrice.

La mise à l'essai de la méthode d'utilisation du récit de pratique auprès d'un groupe de CP a donné lieu aux étapes suivantes: d'abord, l'élaboration d'un canevas d'animation et d'un document d'évaluation servant à recueillir les effets de l'activité sur les participants; la validation de ces instruments par le témoin critique. L'animation d'un groupe de conseillers en exercice par la chercheure, l'analyse du déroulement par l'étude du verbatim et l'évaluation des effets de la démarche auprès des membres du groupe seront examinés au cinquième chapitre qui traite des résultats.

3.1 L'élaboration des instruments

Le canevas d'animation d'un groupe de conseillers pédagogiques à l'aide de récits de pratique, qui a servi à l'activité d'animation a été construit à partir des trois sources qui ont été explicitées au chapitre précédent.

En premier lieu, nous nous sommes fortement inspirée des travaux de Legault sur la compétence éthique. En second lieu, les éléments de notre cadre de référence ont permis de définir les caractéristiques qui pourraient être développés par les récits de pratique: la pratique et l'identité professionnelles et les moyens pour y parvenir, soit la réflexion sur la pratique, le développement de la compétence éthique et le partage de pratiques; ce à quoi nous avons ajouté une activité d'activation autour de la vérification des connaissances antérieures, au début, et une analyse de nouveaux besoins, dans une perspective de développement professionnel continu, à la fin.

Finalement, nous avons pris comme éléments organisateurs de l'activité les étapes déterminées par Desgagné quant à la construction du récit. Les trois moments considérés pour le canevas d'animation d'un récit de pratique sont donc: a) le problème rencontré et son contexte, c'est l'analyse du problème; b) les moyens choisis pour résoudre la situation, c'est l'étude de la solution; c) la conclusion sur la construction de la pratique et de l'identité du conseiller engendrée par cet épisode de sa vie professionnelle ou le message livré.

Le canevas que nous avons élaboré, ainsi que l'apport des sources mentionnées précédemment pour chacune des questions figure dans la colonne de gauche du tableau 2 et peut être repéré grâce à trois polices distinctes. On remarquera que le canevas est réparti en trois moments distincts de l'animation.

Nous avons rédigé le récit de Xavier en tenant compte de ces trois moments différents de l'animation: chacune des parties et ses notes respectives sont séparées par des sauts de page et porte un titre différent. Chaque partie est donc conçue pour être lue au moment où la chercheuse l'indiquera au participant: ceci permet aux participants de ne connaître ni la solution ni le message livré au début de la lecture.

La première partie de l'activité consistait à définir le problème et à vérifier les connaissances antérieures des participants en regard du problème abordé. Elle devait permettre une représentation collective de la situation et la clarification de valeurs conflictuelles en jeu.

La seconde partie, soit l'étude de la solution, devait permettre de rendre explicites les représentations de chacun et de construire collectivement des savoirs d'expérience. On souhaitait alors que les individus en arrivent à prendre une décision éthique ou une décision appropriée en regard d'un cadre de référence explicite de la fonction.

Tableau 2

Canevas d'animation en fonction des étapes du récit

Étapes	Questions ou consignes aux participants
<p>ANALYSE DU PROBLÈME</p> <p>VÉRIFICATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES</p> <p><i>Prendre conscience de la situation</i></p> <p><i>Clarifier les valeurs conflictuelles</i></p>	<p>Individuellement</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avez-vous déjà vécu une situation semblable? Si oui, l'avez-vous résolue de façon satisfaisante ? 2. Quelle serait spontanément votre décision pour régler cette situation ? <p>Collectivement</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Quels sont les principaux éléments d'information utiles pour comprendre la situation ? 4. Décrivez les émotions que vivent les protagonistes. Sont-ils en conflit ? 5. Présentez chacune des décisions prises en 2 et justifier en nommant les arguments sous-jacents et en décrivant le contexte 6. Identifiez la valeur sous-jacente et le contexte de chacune des solutions trouvées par les membres de l'équipe
<p>ÉTUDE DE LA SOLUTION</p> <p>PARTAGE DE PRATIQUES</p> <p><i>Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation</i></p>	<p>Collectivement</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Comparez votre décision prise en 4 avec celle de l'auteur de ce récit 8. Y aurait-il une autre solution possible ? 9. Est-ce que cette partie du récit de pratique vous amène à identifier des procédures ou des façons d'intervenir qui sont nouvelles ? lesquelles ?

Étapes	Questions ou consignes aux participants
<p>MESSAGE LIVRÉ</p> <p>IDENTITÉ PROFESSIONNELLE</p> <p>RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE</p> <p><i>Établir le dialogue réel entre les personnes impliquées</i></p> <p>ANALYSE DE BESOINS</p>	<p>Collectivement</p> <p>10. Est-ce que le message livré par ce conseiller pédagogique présente des aspects qui s'appliquent à tous les CP ?</p> <p>11. Y a-t-il des aspects du message livré qui ne conviennent pas à votre situation de CP dans votre collège (? Si oui, lesquels, justifier? à vous en particulier ? Si oui, lesquels?</p>
	<p>Individuellement, par écrit, remis à l'animateur pour compilation</p> <p>12. Si vous pouviez vous confier à la personne qui a livré cet épisode de sa vie professionnelle, que lui diriez-vous spontanément?</p> <p>13. Que reprenez-vous de cet atelier qui puisse améliorer votre pratique professionnelle?</p> <p>14. Est-ce que le travail en atelier vous amène à nommer des aspects de votre rôle que vous aimeriez approfondir dans une formation ultérieure? Si oui, lequel ou lesquels?</p>

Quant à la troisième partie, le message livré, il s'agissait d'un moment de pratique réflexive et d'explicitation des caractéristiques de la fonction tout en étant une occasion d'analyse des nouveaux besoins et un moment de dialogue réel entre les personnes impliquées.

La première partie donnait lieu à une réflexion individuelle, favorisant l'activation avant une mise en commun collective; de même la dernière partie se terminant par une réflexion individuelle par écrit visait à favoriser une certaine réflexion sur sa pratique.

Un questionnaire écrit visant à recueillir des informations auprès des participants après l'activité d'animation traitait des aspects suivants: la préparation à l'activité, le déroulement de l'activité, le développement de la pratique réflexive, le développement de la compétence éthique et les apprentissages réalisés en regard du profil de compétences de CP de Houle et Pratte (2007). Il est présenté à l'annexe 7 dans le document à l'intention du deuxième témoin critique que nous présenterons à la section suivante. Un formulaire de consentement a été élaboré pour obtenir l'autorisation des participantes et des participants. On peut le consulter à l'annexe B de l'annexe 7.

3.2 La validation de la démarche d'animation par le témoin critique

Le deuxième témoin critique était un CP ayant entre 5 et 10 ans d'expérience, appartenant au groupe d'âge de plus de 50 ans et plus, travaillant dans un petit collège éloigné de plus de 50 kilomètres des centres urbains. Sa trajectoire professionnelle était la suivante: enseignant au collégial et CP. Il a été choisi pour son intérêt pour la recherche et parce qu'il avait déjà animé une activité faisant appel à des récits de pratique. Son rôle était de fournir de la rétroaction sur notre démarche générale et particulièrement sur le canevas d'animation.

L'annexe 7 présente le document qui a servi au témoin critique à donner de la rétroaction. Ce document lui a été transmis en novembre 2006: il comprend le canevas d'entrevue ainsi que des informations détaillées sur le déroulement de l'activité de formation et les mesures pour assurer la crédibilité de la démarche. Il devait se prononcer sur les critères suivants: l'objectivité, la cohérence par rapport aux objectifs du projet, le réalisme et la complétude de la démarche. Les résultats de cette validation seront présentés au chapitre suivant.

3.3 La planification de l'activité d'animation

Le choix du groupe de CP dans un collège de la grande région de Montréal a été fait pour des raisons de commodité. Les quatre membres de ce groupe avaient un nombre d'années d'expérience très diversifié. Tous et toutes étaient très motivés à participer à l'activité. Voici la description sommaire des caractéristiques de ces quatre CP:

1. William¹²: plus de cinq ans d'expérience comme conseiller pédagogique, groupe d'âge de 50 ans et plus. Plus de 20 ans d'expérience comme enseignant et comme professionnel au collégial dans un autre corps d'emploi.
2. Vivianne: plus de cinq ans d'expérience comme conseillère pédagogique, groupe d'âge de 50 ans et plus. Entre 6 et 10 ans d'expérience comme conseillère pédagogique. Environ cinq ans d'expérience comme professionnelle au collégial dans un autre corps d'emploi..
3. Thérèse: entre un an et cinq ans d'expérience comme conseillère pédagogique, groupe d'âge de 40 à 49 ans. Plus de 10 ans d'expérience comme professionnelle au collégial dans un autre corps d'emploi..
4. Sabine: moins d'un an d'expérience comme conseillère pédagogique, groupe d'âge de 30 à 39 ans.

Nous connaissions déjà ces quatre personnes. Plusieurs contacts par téléphone ou par courriel ont été faits auprès de chacun à partir du mois de septembre 2006 et les informations suivantes leur ont été données: la nature du projet d'innovation, l'implication souhaitée de chacun des participants, la durée de l'activité, les mesures pour assurer la confidentialité ainsi que les effets positifs attendus de leur participation pour eux-mêmes. Avant l'activité, nous avons effectué une démarche d'autoanalyse sur ses préconceptions en regard de la situation

¹² Il s'agit de noms fictifs classés par ordre alphabétique selon l'expérience.

d'animation sous forme de mémo enregistré afin d'établir une distance et de favoriser notre objectivité.

Un formulaire de consentement à la participation à la recherche a été signé dès le début de l'activité: il figure à l'annexe B de l'annexe 7. L'appréciation des participants a été recueillie à l'aide d'un questionnaire de rétroaction, préalablement soumis au témoin critique, qui figure à l'annexe C de l'annexe 7.

4. MESURES POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

St-Pierre (2005*b*), s'inspirant de Savoie-Zajc et de Van der Maren, présente divers moyens pour s'assurer que les critères de scientificité de la recherche qualitative soit atteints. En recherche qualitative, il s'agit de crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation ou neutralité.

Assurer la crédibilité du projet d'innovation correspond à faire en sorte que les acteurs y trouvent un sens. Pour ce faire, nous avons appliqué les mesures suivantes: l'engagement du chercheur et une technique de triangulation, soit celle du témoin critique.

L'engagement du chercheur se concrétise par le fait que nous exerçons cette fonction depuis 17 ans et que nous agissions à titre d'actrice et de chercheure dans une communauté de pratique des répondants locaux depuis les débuts de nos travaux soit en 2004. Le premier témoin critique a été une conseillère pédagogique ayant une quinzaine d'années d'expérience qui possédait un doctorat en éducation et qui connaissait la problématique de la formation de professionnels. Quant au second témoin critique, il détenait une expérience pertinente de conseiller pédagogique ainsi qu'une expérience d'utilisation de la méthode des cas en formation des CP.

Des documents écrits, des grilles d'analyse, ont permis de recueillir leurs commentaires. De plus, une validation supplémentaire provient également des questions posées au groupe de CP lors de la mise à l'essai de l'activité d'animation utilisant un récit de pratique.

La transférabilité est un concept qui se rattache à la possibilité d'appliquer les résultats d'un projet à une autre situation. C'est par la description riche du contexte et du cadre de la recherche que nous pouvons nous assurer de la pertinence du transfert. Deux aspects de notre projet sont ici à considérer, soit le récit de pratique et la méthode d'utilisation du récit de pratique pour l'animation et la formation.

En regard du récit de pratique, nous ne pouvons livrer aux lecteurs toutes les caractéristiques personnelles de son auteur et certains éléments du contexte du récit, pour des raisons de confidentialité et d'anonymat. Nous avons donné les informations relatives au sexe de la personne et au nombre d'années d'expérience ainsi que d'autres éléments permettant de mieux comprendre le récit des éléments du contexte institutionnel ou la trajectoire professionnelle du participant. Le lecteur du récit peut ainsi juger minimalement de la pertinence de la solution trouvée par l'acteur du récit en regard de son propre contexte.

Pour favoriser la transférabilité, nous avons présenté dans chacun des récits de pratique, une description des caractéristiques des participants afin de permettre au lecteur de juger de l'applicabilité du cas raconté à d'autres professionnels dans d'autres contextes. L'utilité du message livré dans le récit pour la pratique est aussi un aspect qui contribue à la transférabilité.

La fiabilité des résultats est associée à la cohérence entre le problème, le déroulement et les résultats. Le journal de bord de la chercheuse a été utilisé pour s'assurer de tenir compte de ce critère ainsi que la méthode de triangulation par le

témoin critique. Les liens faits avec le cadre de référence, que nous examinerons aux chapitres suivants, sont aussi des moyens pour assurer cette cohérence.

La confirmation se définit par l'objectivité et la rigueur. Les mesures suivantes permettent d'assurer le respect de ce critère: la rédaction d'un journal de bord quant aux préconceptions avant l'entrevue avec les deux participants au projet et la justification des instruments de mesure en fonction des objectifs visés, ainsi que la vérification externe du récit de pratique par la personne auteure du récit. Cette étape de validation a été réalisée à l'aide d'une grille que l'on pourra voir aux chapitres suivants. Il s'agit d'une démarche que l'on peut qualifier de triangulation de l'analyse avec un retour aux acteurs. Un deuxième témoin critique, conseiller pédagogique, a eu comme tâche de valider les conclusions relatives au dernier objectif, soit celui relatif à des stratégies de formation.

En regard des considérations éthiques, nous avons fait signer un formulaire de consentement écrit à la recherche que l'on peut consulter à l'annexe 3. Il respecte les règles d'éthique courantes des recherches en sciences humaines.

Le tableau 3 présente les objectifs, les sous-objectifs et les mesures appliquées en regard des critères de validité énoncés plus haut pour assurer la scientificité de la démarche.

Tableau 3

Mesures pour assurer la qualité scientifique du projet

Objectifs	Sous-objectifs	Mesures pour assurer la scientificité	Critère
Rédiger un récit de pratique à partir d'une situation professionnelle	Mettre à l'essai la méthode de rédaction <i>de récit de pratique</i> Rédiger un second récit de pratique	Choix des participants Apport du témoin critique Correspondance avec le cadre de référence Rédaction d'un journal de bord	Validité Objectivité Cohérence
		Vérification du verbatim avec les propos recueillis sur cassette audio Vérification du récit par le participant à l'aide du verbatim et d'un questionnaire	Validité Objectivité
Mettre à l'essai un récit de pratique auprès d'un groupe de conseillers pédagogiques en exercice	Élaborer un canevas d'animation	Validation par le témoin critique	Objectivité Cohérence
	Animer un groupe à l'aide d'un récit du pratique et du canevas d'animation	Rédaction d'un journal de bord	Objectivité
	Évaluer les effets de la démarche auprès des membres du groupe	Validation par les participants	Validité
	Faire des recommandations pour l'amélioration de la méthode développée	Vérification des concepts du cadre de référence	Validité

5. CONCLUSION DU CHAPITRE

Notre projet poursuivait deux objectifs distincts mais reliés logiquement: élaborer à la fois une méthode de rédaction de récits de pratique et une méthode d'utilisation, ce qui représentait un double défi. Un projet d'innovation réalisé dans un contexte universitaire se doit de répondre à des critères de scientificité: c'est ce que nous avons tenté de démontrer dans ce chapitre.

Les instruments qui ont été élaborés s'appuient à la fois sur le cadre de référence élaboré au chapitre précédent et sur les travaux de Desgagné et Legault. L'utilisation de l'éclairage de deux témoins critiques est un élément central de notre méthodologie. Les instruments, de nature qualitative, étaient relativement simples mais en concordance avec les objectifs énoncés.

CINQUIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le but ultime de notre projet d'innovation était d'expérimenter une formule visant à soutenir et former les CP du collégial. Trois étapes ont été réalisées pour l'atteindre: 1) la rédaction d'un premier récit et la validation de la démarche de rédaction, 2) la rédaction d'un deuxième récit, et 3) la mise à l'essai de ce deuxième récit, incluant la conception et la validation d'un canevas pour l'activité d'animation.

Nous présenterons dans ce chapitre les résultats de ces trois étapes, avec notamment l'appréciation qu'en ont fait les participants. À l'occasion, notre propre appréciation servira à éclairer certains aspects ou à déterminer les limites de nos interventions. Des précisions sur le déroulement sont ajoutées au besoin pour faciliter la compréhension de cette démarche complexe. Nous concluons sur les apports et les limites de cette activité.

1. LA RÉDACTION DU PREMIER RÉCIT DE PRATIQUE

La section qui suit présente les commentaires de la participante et les perceptions de la chercheure, et rappelle à l'occasion les événements et les actions posées par la chercheure pour en arriver à rédiger le premier récit de pratique, à partir de l'entrevue jusqu'à la validation du récit et du processus par la participante qui a aussi agi comme témoin critique. Le récit final obtenu à la suite de ces démarches termine cette section.

1.1 Le choix du cas de pratique

La participante a ressenti le besoin de valider auprès de la chercheuse le sujet de l'entrevue lors d'un entretien téléphonique précédant l'entrevue. Dans son appréciation écrite de la démarche (annexe 6), elle exprime ainsi sa difficulté à choisir la situation: « Comme il s'agissait d'une situation difficile, j'ai pensé à un premier exemple. Mais, plus l'entrevue approchait, plus je sentais que je ne serais pas à l'aise d'en traiter ».

Elle précise ensuite la raison qui l'a amenée à rejeter cette idée: « elle n'avait jamais été résolue à ma satisfaction ». Elle a finalement choisi une deuxième situation : « j'ai constaté lors du récit que j'étais effectivement très à l'aise d'en parler parce qu'elle avait été résolue. ». Ces réflexions nous ramènent au choix du type de récit de pratique que nous avons choisi pour ce projet, c'est-à-dire ce que Desgagné appelle récit d'exploration ou l'avancée vers l'inédit.

1.2 L'entrevue auprès du premier témoin critique

L'entrevue a eu lieu le 18 novembre 2005 dans le bureau du cégep où la participante travaillait. Le formulaire de consentement stipulait que l'entrevue serait confidentielle et que le récit généré serait utilisé seulement dans le cadre des travaux préliminaires de la chercheuse et non pour l'utilisation des situations de formation. Il a été signé et l'entrevue, qui a duré environ une heure, a été enregistrée sur bande audio. La chercheuse a pris quelques notes pour parer à d'éventuelles difficultés techniques. Quelque temps plus tard, la participante a accepté que le récit soit publié.

La grille d'entrevue a été appliquée de façon souple. Nous avons d'abord laissé la personne raconter ce qu'elle désirait nous livrer, puis les questions de relance ont servi à éclaircir certains points du déroulement du cas de pratique. Dans le document de validation, elle a souligné que le déroulement avait été très agréable:

«c'est une occasion de revoir une situation avec quelqu'un qui comprend et s'y intéresse», a-t-elle noté.

1.3 La première version du récit et sa validation du témoin critique

Le récit oral a été retranscrit à partir de la bande audio. Des 20 pages de verbatim, nous en avons retenu six (6) pour le récit de pratique, une (1) pour les notes explicatives. Environ 11 pages n'ont pas été utilisées parce que jugées non reliées au récit de pratique lui-même, à la délibération ou au message livré.

Nous nous sommes appuyée sur le verbatim pour réécrire le cas vécu dans le souci de restituer l'ordre logique et chronologique. Desgagné laisse une grande place à la délibération de l'auteur du récit et au message livré. Certains termes considérés comme non grammaticaux, mais qui revêtent une vision personnelle de la situation livrant un message particulier, ont été placés en italique dans le texte, comme l'exige l'approche de Desgagné. Nous avons aussi utilisé le dispositif de renvoi en fin de récit pour y placer l'information pertinente à la pratique qui ne contribuait pas à la compréhension du récit.

Nous avons soumis ce récit à l'auteure pour validation le 30 novembre 2005. La participante nous a remis ses commentaires une semaine plus tard à l'aide de la grille prévue à cette fin (annexe 5). Ses commentaires sur l'ensemble du récit sont les suivants: «Je trouve que c'est vivant: cela fait récit [...]. Toutefois le défi ce sont les temps de verbes à harmoniser. C'est qu'on sente bien quelle est la chronologie même si le participant ne racontera pas nécessairement tout dans l'ordre.»

La participante a qualifié les faits de tout à fait exacts, bien qu'elle ait ajouté plusieurs précisions sur certains faits. Il serait, selon nous, plus adéquat de les qualifier de plutôt exacts. Elle a jugé les faits et la précision des termes employés dans le récit tout à fait conformes, ainsi que les reformulations de la chercheure.

Les termes en italique ont été qualifiés de tout à fait adéquats, bien que la participante ait fait deux remarques à ce sujet qui nous ont amenée à amender certains passages. Il semble qu'il y a ait eu une certaine subjectivité de la part de la chercheure en regard des termes en italique. En effet, la participante a affirmé: «Tu as souligné certains mots; ce sont ceux qui ont plus d'importance pour toi. Mais ça reste conforme.» Finalement, le message livré a été jugé tout à fait adéquat.

L'étape de validation a permis à la participante de se situer face aux passages qu'elle n'était pas à l'aise de communiquer. Par exemple, elle a affirmé: «Le mot panique m'a dérangée; je voulais le changer; mais j'ai réalisé que c'est ce que j'avais dit puisque c'est en italique.» Un autre passage, qui portait un jugement de valeur, a été retiré de la version finale à sa demande. La citation suivante permet de comprendre l'état d'esprit qui habite successivement la participante lors de son rôle d'interviewée puis de celui de validatrice de ses propres propos. «J'ai été surprise de revoir certains termes que j'avais utilisés. On est plus proche de certaines émotions quand on se met à raconter. Par la suite on revient à la vie courante; lors de la validation on est replongé dans l'émotion. On l'avait un peu oubliée.»

Bien que Desgagné amène le participant à trouver lui-même le titre du récit, nous avons choisi de suggérer à l'auteure du récit un titre provisoire. La participante a accepté le titre suggéré en soulignant:

Se faire enlever le tapis sous les pieds. Je voulais changer le titre mais finalement je le garde. Je crois que le tapis c'est la position de répondante locale avec une autonomie et une marge de manœuvre telle que j'avais vu mon collègue précédent l'exercer. Maintenant que c'est mon tour, le tapis va être enlevé au moment où j'allais mettre le pied dessus.

Elle a aussi souligné ainsi l'importance de l'étape de validation du titre: «La validation du titre par la personne participante est une étape d'intégration importante

qui démontre bien l'aspect de co-construction de cette méthode.». Quant à la réduction du verbatim pour la rédaction du récit de pratique, la participante émet le commentaire suivant:

J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de texte laissé de côté; je me suis dit que j'aurais pu choisir une thématique plus large du type cheminement dans la fonction de répondant local de Performa puisque j'en ai dit beaucoup là-dessus et que ce texte laissé de côté me parle davantage que le petit récit retenu. Mais ce qui compte au fond, c'est que cette entrevue ait servi à la recherche. Pour moi elle m'a peut-être servi à autre chose. Je vais garder ces documents pour les relire.

Elle conclut sur l'ensemble de la démarche: «Le récit de pratique est un épisode qui ne peut être le récit de l'ensemble des situations de travail». Elle fait ensuite une suggestion constructive pour faciliter le déroulement de l'entrevue: «l'animation préalable à l'entrevue devrait permettre de former la personne à cette approche et le canevas d'entrevue devrait permettre de ramener la personne à se centrer sur les faits, la délibération et le message livré lors de digressions qui surviennent». Une dernière question visait à recueillir la perception de cette démarche en regard de l'animation par les récits de pratique. La participante souligne: «Cela semble fort intéressant; une formule qui porte à des recherches bien arrimées au terrain tout en étant rigoureuses.»

1.4 Les perceptions de la chercheuse

La chercheuse a pris en note ses impressions et constats après avoir procédé à l'entrevue, la rédaction et la validation du récit de pratique. Il en ressort d'abord la difficulté, lors de l'entrevue, de garder la personne centrée sur le fil des événements du récit. On observe une tendance à digresser ou à généraliser sur plusieurs dimensions de la fonction à la fois, alors que la chercheuse veut générer un récit à partir d'un seul cas de pratique. Au début, lors du déroulement de l'entrevue, la chercheuse a posé peu de questions à la personne afin de lui laisser une impression

d'entretien libre autour d'une question de départ. Ceci a été modifié pour l'entrevue avec le second participant afin d'éviter les digressions.

Notre évaluation personnelle de la démarche du premier récit de pratique nous a amenée à nous interroger à la fois sur la nécessité de saisir tout le verbatim et sur la formation des participantes et participants aux entrevues. Nous en avons conclu qu'une partie importante des propos exprimés lors de l'entrevue semblaient être une réelle digression, il serait approprié de ne pas la saisir. Par ailleurs, l'appréciation de la participante en regard de l'intérêt de relire pour elle-même les parties n'ayant pas servi au récit de pratique confirme le fait de conserver les sections qui présentent pour la participante une reconstruction de sa propre pratique, et de les lui rendre dans un souci de lui fournir des outils pour son développement professionnel. En fait, les résultats de cette collecte de données profitent ainsi autant à la chercheuse et qu'à la participante. Une telle réciprocité de la démarche est pour nous une grande surprise et un atout appréciable.

Les difficultés rencontrées comme la qualité du français du récit lorsque l'on passe de l'oral à l'écrit ont exigé pour nous un grand effort et beaucoup de travail. La nécessité d'enlever les indices pouvant permettre d'identifier la personne participante a aussi exigé plusieurs relectures. L'utilisation d'expressions non conformes au code linguistique en italique semble avoir donné une couleur au récit. Il nous a été facile de dégager un titre temporaire au récit en restant collée au verbatim.

Les remarques de la participante quant à la grande quantité de matériel de l'entrevue enlevé nous ont amenée à penser qu'un retour sur le verbatim utilisé aurait été pertinent. En effet, certains passages auraient pu être récupérés comme notes de bas de page. Quant aux termes en italique, nous avons constaté que nous les utilisions dans deux contextes différents: pour marquer des mots ou expressions qui ne correspondent pas aux règles d'usage du français, comme le suggère Desgagné; mais aussi pour marquer des termes, qui, selon nous, revêtent une signification particulière

pour la participante, ce qui peut s'apparenter plutôt au codage en recherche qualitative. Ceci nous a semblé un biais de notre part et nous avons modifié ces passages pour la deuxième version du récit.

1.5 La deuxième version du récit de pratique

Nous avons réalisé, plus d'un an après la production du récit, une seconde version qui corrige certains faits ou interprétations des faits demandés par la participante ainsi que des problèmes de concordance des temps. Le récit final, que l'on peut consulter à la section suivante est beaucoup moins collé à l'oral. Certains détails ont été enlevés pour préserver l'anonymat et certaines informations non nécessaires à la compréhension du récit, supprimées. Nous avons réintégré un passage qui n'avait pas été utilisé lors de la première version, ce qui est venu enrichir le message livré.

Nous avons retiré subséquemment plusieurs passages qui étaient en italique et qui correspondaient à une langue correcte puisqu'ils relevaient du langage parlé, mais qui avaient été perçus comme importants par la chercheuse qui les avait mis en italique à tort. La participante a validé cette version en juin 2007. Elle a alors accepté que soit diffusé ce récit qui désormais, lui garantissait l'anonymat.

1.6 Récit de pratique: Yolande

Le récit de Yolande a été divisé en trois parties qui correspondent au problème, à la solution et au message livré. Ils sont divisés par un trait. Les notes figurent à la fin du récit.

Se faire enlever le tapis sous les pieds !

Yolande exerce la fonction de conseillère pédagogique depuis environ 15 ans lorsqu'elle nous livre ce récit qui traite d'événements qui se sont déroulés durant sa première année comme répondante locale de Performa. Auparavant, elle avait enseigné au même collège.

Au cours des deux années précédant mon entrée en fonction comme répondante locale, il y avait eu d'importantes réorganisations administratives dans mon Collège, en vue de favoriser une meilleure rentabilité. Je travaillais alors comme conseillère pédagogique, mais à temps partiel. La direction du Collège cherchait à établir une collaboration entre plusieurs collèges de la région, dont le nôtre, afin de mettre en commun certains services et de partager des ressources.

Mon entrée en fonction comme répondante locale a coïncidé avec mon retour au travail à temps plein. On m'a tout de suite informée qu'un volet du projet régional me touchait plus particulièrement, celui du dossier Performa. Il s'agissait, à première vue, de développer une programmation Performa commune pour plusieurs collèges de la région. Je me suis immédiatement interrogée sur les conditions de réalisation de ce projet. Étant donné que, dans les deux dernières années, le temps alloué à Performa dans la tâche du CP était d'une demi-journée par semaine (note 1), je m'inquiétais de l'avenir de Performa. C'est pourquoi, même si j'étais très contente d'occuper la fonction de répondant local, je ne trouvais pas les conditions de départ particulièrement propices (note 2).

J'ai commencé par m'interroger sur ce que voulait dire «avoir une programmation commune». Est-ce qu'un même répondant local allait *couvrir le terrain*, se promener dans les autres collèges, essayer d'évaluer les besoins pour ensuite développer une offre de cours pour tout le monde? Il y aurait alors une seule personne pour tous les collèges. C'est alors que surgirent deux nouvelles questions:

« Est-ce que je vais conserver cette fonction, oui ou non? Et si nous sommes plusieurs à assumer cette tâche, de quelle façon allons-nous travailler ensemble? » Face à cette problématique, je me sentais seule et sans réponse. J'ai posé quelques questions à la direction du Collège, mais elle n'a pu m'éclairer davantage.

C'est alors que j'ai décidé de faire appel à des collègues du réseau Performa. J'ai téléphoné à une autre répondante d'expérience et je lui ai demandé si, à son avis, il était vraiment possible de développer une programmation commune pour plusieurs collèges et, si oui, comment il fallait faire pour y arriver. Puis, j'ai téléphoné à la personne du Groupe de recherche action (GRA) responsable du soutien aux nouvelles personnes répondantes locales et je lui ai posé la même question. Cette dernière m'a expliqué que, par définition, une programmation d'activités est basée sur les besoins locaux et que, dans un contexte de régionalisation de services, il faudrait sauvegarder cet aspect dans le choix des modalités de travail.

J'avais aussi entendu parler d'un regroupement de services touchant Performa dans une autre région. J'ai donc effectué une démarche auprès des personnes répondantes locales qui y avaient participé pour en savoir plus.

En même temps que je me documentais ainsi, je sentais monter en moi un état proche de la panique. Je trouvais dommage de commencer ma fonction de répondante locale de cette façon, moi qui avais tant attendu ce moment. Mais le point de vue de toutes ces autres personnes ayant de l'expérience dans Performa me confirmait qu'un aspect essentiel du rôle de répondant local était la connaissance des besoins de son milieu local. Il me semblait donc important de faire valoir cet aspect du rôle auprès de mes supérieurs. Il m'est apparu évident aussi que, pour faire correctement ce travail, il fallait réunir un certain nombre de conditions, notamment une allocation de temps pour Performa supérieure à la demi-journée par semaine prévue dans ma tâche de conseillère pédagogique.

Un peu plus tard, une rencontre entre des intervenants des collèges de la région intéressés par le projet de régionalisation a été convoquée pour traiter de ce projet de régionalisation de la formation. Outre les directeurs des études (DE), étaient rassemblés des adjoints chargés du perfectionnement et les personnes répondantes locales de ces collèges. C'est un membre de la direction d'un autre collège qui animait la réunion. Ayant déjà occupé la fonction de répondant local, il a pu déclarer en toute connaissance de cause que l'élaboration des activités créditées Performa, la rédaction des plans de cours et l'encadrement des personnes ressources exigeait beaucoup de temps de la part du répondant local. Il a poursuivi en affirmant que, si la tâche était divisée entre plusieurs collèges, chacun d'eux épargnerait du temps!

C'est alors que j'ai fait une intervention. Je m'étais bien préparée avant la réunion. À la suite de mes démarches auprès de collègues du réseau, j'avais produit un document résumant le fonctionnement d'un autre groupe régional et je l'ai distribué sur place. La production de ce document relevait de mon initiative, mais je ne l'ai pas sorti de mon sac comme d'une boîte à surprises pour le déposer à la rencontre : j'en avais avisé la direction de mon collège.

Les éléments d'information contenus dans ce document ont contribué à la réflexion commune. L'idée était d'examiner la situation de l'autre regroupement, de se poser la question: « Sommes-nous dans la même situation? », et d'évaluer les conséquences des choix qui s'offraient à nous. Cette réflexion a déclenché d'autres interventions qui ont enrichi le débat, notamment quant aux exigences spécifiques du rôle de répondant local. La réunion s'est terminée sur la nécessité de poursuivre la discussion, mais un consensus pointait déjà: il fallait adapter l'approche du regroupement étudié à notre réalité.

Selon moi, avant cette rencontre régionale, il y avait une ignorance généralisée quant à la nature de la fonction de répondant local chez les personnes des directions des collèges. Elles avaient une *approche de gestion*, si bien que leur

première préoccupation était de « réduire le temps et les ressources autant que possible! ». Ce n'était pas une ignorance hargneuse. Ce n'était pas une volonté absolue d'écraser. Le contexte était d'abord apparu paniquant pour moi, mais en réalité, le climat était correct. Les personnes répondantes locales présentes et moi-même avons perçu les avantages de travailler en équipe, mais pour moi, ce contexte d'accueil dans la fonction de répondant local restait pour le moins déstabilisant.

J'ai été rassurée au cours des semaines suivantes. L'orientation des directions des collèges n'allait pas dans le sens de nommer une seule personne répondante locale pour l'ensemble des collèges, mais plutôt de demander aux répondantes locales de faire équipe: « elles vont se partager des tâches et elles vont essayer de développer des expertises différentes ». Cela devenait une proposition plus intéressante.

Cette orientation a été confirmée par la suite lors d'une autre rencontre, puis l'un des collègues s'est retiré du projet de régionalisation de la formation. Les autres personnes répondantes locales ont donc reçu le mandat de développer une programmation d'activités de Performa commune.

Ce qui m'avait semblé être une situation problématique se muait peu à peu en un contexte où se dessinaient un certain nombre d'avantages. L'obligation se transformait en une expérience de soutien mutuel (note 3). Le fait de nous rencontrer et d'échanger au téléphone pour élaborer notre programmation nous donnait l'occasion de comprendre les différences de fonctionnement de nos collègues. Toutefois, notre collaboration s'est heurtée à quelques obstacles structurels: rien dans l'organisation du perfectionnement des collèges n'avait été changé pour nous faciliter la mise en commun de notre travail, par exemple les calendriers scolaires, chaque collège avait ses habitudes, et les secrétaires avaient des pratiques différentes. Il nous a donc fallu aménager nos interventions pour respecter les façons de faire de chacun des collègues.

Par la suite, les directions n'ont pas trouvé beaucoup de moyens pour étendre le projet de partage des ressources à d'autres secteurs, si bien que la rentabilisation via la régionalisation s'est évaporée de l'esprit des directions des collèges. Comme nous, les personnes répondantes locales des collèges, avons adhéré aux objectifs de concertation régionale, nous sommes restées sur l'erre d'aller, en ayant l'impression *que ça faisait notre affaire*.

Après deux ou trois ans de fonctionnement selon cette approche, nous avons eu l'occasion d'en faire le bilan avec nos directions. Nous nous sommes alors entendues sur le fait de garder un certain nombre d'activités communes, mais le projet était déjà en décroissance. Un collègue a démarré un autre programme Performa puis nous avons cessé toute collaboration. Je me suis soudain retrouvée seule à développer la programmation de mon collègue et je suis *tombée en manque* d'une aide à laquelle, au fond, je m'étais habituée (note 4).

En résumé, ce qui a été difficile pour moi, c'était d'aborder une nouvelle tâche que je connaissais peu et pour laquelle la direction imposait des conditions qui ne semblaient pas favorables. C'était de devoir me *retourner* rapidement pour déterminer comment fonctionner. C'est comme si on venait m'enlever le tapis sous les pieds, alors que j'allais entreprendre quelque chose qui m'enthousiasmait.

Pour sauvegarder ma fonction à Performa, j'ai employé l'argumentation suivante: «Il existe une expérience régionale ailleurs dans le réseau collégial, voici comment elle fonctionne. Est-ce que, collectivement, on pense qu'il est possible de fonctionner de cette manière?». L'existence de ce précédent servait de référence et conférait à notre projet de régionalisation un caractère réaliste.

Cette situation n'allait peut-être pas devenir épouvantable pour moi, mais quand je suis arrivée dans la fonction, elle m'est apparue comme quelque chose de

menaçant. C'est pourquoi je me suis dit: « Il faut que je fasse quelque chose. Est-ce que je vais garder ce rôle de répondant local? Est-ce que je vais pouvoir le faire dans le temps qui m'est alloué? ». Bref, *le contexte a fait en sorte que* j'ai pris des initiatives. Si je n'en avais pas pris, peut-être que d'autres l'auraient fait, mais dans les faits, j'ai le sentiment que mes initiatives ont *bien adonné*. (Note 5)

J'ai parlé de cet épisode parce qu'il y avait une composante *panique* au début. Mais au fond, cette panique s'est vite estompée puisque la difficulté s'est transformée après quelques mois en un début de collaboration qui s'est maintenu, de façon agréable, tant qu'il y a eu un besoin. Mais j'ai aussi voulu aborder ces faits à cause de leur caractère symbolique par rapport au fait de *s'installer dans le rôle* de répondant local. Le chemin parcouru dans cette expérience explique sans doute que j'en sois venue, à un moment donné, à convaincre mon collègue de démarrer d'autres programmes (note 6).

Notes

1. J'avais été nommée répondante locale quelques années auparavant sans exercer la fonction, car une collègue m'a remplacée pendant la période où j'étais en congé à temps partiel.
2. Comme conseillère pédagogique j'avais développé une bonne expertise de conseillère pédagogique, car avant mon entrée en fonction comme répondante locale, j'avais été affectée à plusieurs autres dossiers. Par ailleurs, exercer les tâches reliées à la fonction de répondant local, c'était tout à fait nouveau. Il y avait *là un défi de compétences personnelles...* ce qui ajoutait à la difficulté du contexte.
3. L'un des avantages a été que nous étions deux personnes à être totalement nouvelles dans la fonction de répondant local et nous avons pu faire notre apprentissage ensemble.

4. Nous nous sommes soutenues pendant les premières années, mais à un moment, chacune a pris un chemin différent pour développer PERFORMA dans son Collège.
5. Si je n'avais pas monté mon dossier ou si je n'avais pas cru à l'importance de développer Performa, comme certaines personnes répondantes locales qui cèdent aux pressions de leurs supérieurs, le projet aurait sans doute pris une autre direction et il y aurait eu des *pertes* pour notre milieu.
6. J'ai dû consacrer un bon nombre d'années à démontrer l'importance du dossier Performa à ma direction. À force d'insister, j'ai fait reconnaître que le travail qui se fait autour du perfectionnement est rentable pour le collège, et ce, bien au-delà des nouvelles compétences acquises chez les professeurs inscrits. J'ai démontré que ce travail avait aussi des retombées sur les autres conseillers du service, tout particulièrement dans le développement d'une réflexion sur certains dossiers pédagogiques. Faire ressortir ces retombées constitue une stratégie à développer dans le milieu. Je pense que les réunions des personnes répondantes locales nous sensibilisent à ce type de stratégies et nous aident à trouver des moyens.

2. LA RÉDACTION DU DEUXIÈME RÉCIT DE PRATIQUE

Forte de cette première mise à l'essai de la méthode de rédaction d'un récit de pratique et de cette validation par le témoin critique, nous avons pu travailler à la rédaction du deuxième récit de pratique qui a été utilisé pour la mise à l'essai de la stratégie de formation dans le cadre d'une activité d'animation auprès d'un groupe de CP.

2.1 Le choix du cas de pratique

Avant l'entrevue avec le deuxième participant il y a eu quelques contacts téléphoniques ainsi que l'envoi du texte préparatoire environ une semaine à l'avance. Nous avons constaté que ce dernier était bien préparé à l'entrevue, qu'il savait quel événement aborder. La plus grande assurance de la chercheuse¹³ et la motivation à participer de la personne ont sans doute été des facteurs facilitant le choix d'une situation.

2.2 L'entrevue

Le cas de pratique a été recueilli lors d'une entrevue individuelle d'une durée d'environ 50 minutes qui s'est déroulée en mars 2006 dans un local de classe du cégep où travaille le participant. Nous avons retenu après la rédaction du premier récit l'importance de resserrer l'entrevue pour bien garder la trame du récit et faire émerger le message à livrer en lien avec les étapes du récit. Ceci supposait une souplesse dans la relance des questions et des allers retours fréquents pour faire émerger les faits ou détails permettant de mieux comprendre les interactions entre les personnes et les épisodes du récit.

¹³ Nous avons déjà effectué huit autres entrevues pour le projet du Regroupement des collèges lorsque nous avons effectué celle de Xavier.

Il nous a fallu souvent reposer des questions pour éclaircir certains aspects aidant à la compréhension du cas, et pour bien cerner les liens entre les personnes: le rôle du cadre, sa présence ou non à certains moments de l'intervention du CP et la chronologie des événements. Après une quarantaine de minutes, nous avons laissé le canevas d'entrevue de côté et éteint l'enregistreuse croyant que le participant avait terminé le récit. La conversation a alors glissé vers un message livré très riche, ce qui nous a amenée à repartir la bande audio, avec l'autorisation du participant. À notre avis, ceci a enrichi beaucoup le récit de pratique en éveillant le participant à une réflexion plus profonde.

2.3 La rédaction du récit de pratique

Le récit a été produit en appliquant la même approche que le premier, soit en rétablissant l'ordre chronologique et logique et en essayant de créer une trame d'événements. Une légère modification a toutefois été introduite, soit celle de séparer physiquement les trois étapes identifiées au chapitre précédent à l'aide de sauts de page. Ceci devait permettre aux participants à l'activité de mise à l'essai de la méthode d'animation de récits de pratique de lire les trois parties à trois moments successifs séparés par des discussions menées par la chercheure.

Comme nous avons vu à la section précédente, nous avons élaboré le récit de Xavier différemment de celui de Yolande: en distinguant chacune des trois parties et leurs notes respectives par des sauts de page et en leur donnant des titres différents. La première partie porte seulement le nom de l'auteur du cas, Xavier, dans le but de ne pas donner d'indices sur la résolution du problème aux participants à l'activité et ainsi lui permettre de construire leur représentation du problème ainsi que leur propre solution avant de prendre connaissance de celle de Xavier. Les autres parties portent un titre évocateur qui guide le lecteur: « Au plaisir de s'écouter, on finit par s'entendre», par exemple, pour la solution et « Lentement, mais sûrement !» pour le message livré.

Quelques passages du verbatim n'ont pas été saisis parce qu'ils semblaient inutiles pour le récit et peu utiles pour la délibération et la réflexion du participant sur sa pratique.

2.4 La validation par le participant

Le participant a reçu le récit de pratique et la grille de validation au début de décembre 2006. Ce long délai entre l'entrevue et la validation du récit a pu influencer le participant quant à sa mémoire et sa motivation. Le document de validation comprenait plusieurs points d'interrogation ainsi que des demandes d'éclaircissement sur certains aspects liés à la présence des personnes ou à leur rôle.

Le participant nous a transmis la grille de validation et les corrections quelques jours après leur réception. Les informations qui y étaient contenues nous ont amenée à nous interroger sur le fait que des termes employés dans le récit, issus de la reformulation de la chercheuse ont été jugés plutôt précis¹⁴ par le participant sans toutefois que ce dernier mentionne de suggestions pour améliorer cet aspect.

À partir des suggestions du participant, nous avons retenu deux titres qui semblent coller au style langagier, soit un pour la deuxième partie du récit et l'autre, pour la troisième. Nous avons pris la liberté de placer un des ajouts demandés dans la deuxième partie plutôt que la troisième, dans le but de conserver la logique de ces parties distinctes. La version finale du récit n'a pas été soumise au participant avant l'activité de formation de décembre, faute de temps. Toutefois, elle comprenait l'essentiel de ses demandes de modification.

¹⁴ L'échelle d'évaluation lui permettait de cocher sa réponse parmi quatre catégories de précision, celle-ci étant la deuxième.

2.5 Les perceptions de la chercheure

Après la validation auprès du participant, nous avons constaté que nous n'avions pas pu conserver dans le récit le ton informel et humoristique ainsi que le style très personnel de l'interviewé qui avait prévalu lors de l'entrevue. Ceci nous amène à poser la question suivante: à quel point la chercheure doit-elle sacrifier la fidélité des propos et du climat en faveur de la lisibilité, de la clarté et de la cohérence du récit à utiliser pour communiquer avec des professionnels en situation de formation? Il nous semble, avec le recul, que cette transformation était nécessaire pour assurer l'anonymat du participant et aussi pour rendre le récit exempt de caractéristiques personnelles qui pourraient mener à l'identification du participant.

2.6 Récit de pratique: Xavier

Le récit de pratique de Xavier est divisé en trois sections: a) le problème, qui ne comporte aucun titre pour ne pas donner d'indices au lecteur; b) la solution; c) le message livré. Les notes de chacune de ces sections figurent à la fin de la section pour faciliter la compréhension. Les sauts de page s'expliquent ainsi: les participants à l'activité de mise à l'essai ne doivent pas tourner la page avant que la discussion sur la section précédente ne soit terminée. Nous verrons plus en détail cet aspect à la section qui traite de la mise à l'essai du récit de pratique.

Xavier a été travailleur autonome, enseignant, consultant et conseiller pédagogique, profession qu'il exerce depuis environ cinq ans. Il possède une formation de deuxième cycle en pédagogie. Il nous raconte un épisode de sa vie professionnelle qui a débuté il y a plus de deux ans et qui se continue encore.

J'ai eu à faire récemment une intervention dans un programme du secteur technique qui avait été élaboré selon l'approche par compétences en 1999-2000, à un moment où je n'étais même pas encore en fonction comme conseiller pédagogique. Quand je suis arrivé, les enseignants de ce programme étaient en train de faire les plans cadres. J'ai constaté que chaque titulaire d'un cours faisait son plan cadre isolément, qu'il n'y avait pas d'échanges entre les membres du département, qu'il n'y avait pas de réflexion commune, ni de partage d'informations pour développer la *vision programme*. L'attitude que j'ai observée peut se résumer à «*chacun son cours et chacun fait ses affaires!*».

J'ai appris que lorsque le programme avait été élaboré, les concepteurs avaient choisi de développer une compétence dans chacun des cours. C'était impensable pour eux de viser l'atteinte d'une compétence dans plusieurs cours. Une conseillère pédagogique avait été nommée pour travailler avec eux à l'élaboration du programme, mais ils avaient choisi de travailler en *vase clos*.

À un moment donné, le cadre responsable du programme et moi, nous sommes rendu compte que les concepteurs du nouveau programme avaient plutôt fait un *copier/coller* de l'ancien programme. Pourquoi? Peut-être n'avaient-ils pas eu le temps ou peut-être n'étaient-ils pas intéressés à faire autrement? (1) Puisque les concepteurs du programme avaient fonctionné en équipe fermée, les résultats de leurs travaux n'avaient pas été validés par les autres enseignants du département. Ils avaient élaboré une grille de cours, et les autres enseignants l'avaient acceptée puisqu'ils se *retrouvaient* dans ce copier/coller de l'ancien programme.

Le programme a *fonctionné* environ deux ans de cette manière. Puis, le cadre responsable de ce programme et moi, à la suite de l'analyse des résultats scolaires qui sont illustrés aux tableaux de bord, nous avons vu qu'il y avait des problèmes de réussite pour certains cours. Cela a fait *sonner la cloche*. Nous sommes allés voir les plans de cours et nous avons vu qu'il y avait certains éléments absents, en regard de la PIEA¹⁵ et aucune garantie de l'atteinte des compétences.

C'est dans le cadre des comités de programme que se font les échanges autour des tableaux de bord. Les membres de ce comité de programme ont constaté que, pour certains cours, les résultats scolaires étaient à la baisse, ce qui les a amenés à poser des questions. C'est un département qui était très *près de ses choses*, dont les membres n'ont pas tendance à aller chercher de l'aide, mais les *chiffres* les ont amenés à se questionner. (2)

Les enseignants se sont rendu compte, par exemple, qu'une compétence qui devait être atteinte dans la deuxième session, dont on avait besoin pour poursuivre l'enseignement à la troisième session, ne l'était pas. L'enseignant devait la *refaire*, ou *refaire une base*, et cela *coupait* du temps sur son propre cours. Cette situation survenait souvent dans le programme et plusieurs en étaient *tannés*.

En discutant avec les enseignants lors de rencontres départementales, le coordonnateur du programme, les profs et moi-même, nous avons pu voir que le problème résidait à *la base*. Un enseignant avait développé une compétence, en avait une vision, une interprétation. Mais un autre enseignant en avait une autre vision, une autre interprétation. Il fallait *rapatrier* cette vision-là, puis en créer une commune, sinon on allait mettre un «*plaster*» sur les problèmes du programme. Cela aurait *saigné* encore plus tard. Les enseignants du département ont donc décidé qu'il fallait

¹⁵ Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

revenir au point de départ et *regarder* les compétences. Mais je sentais qu'ils ne voyaient pas encore la pertinence de tout ce processus.

La première approche que j'ai adoptée a été très globale. Je peux la résumer ainsi: «Pouvons-nous faire l'exercice de *regarder les compétences*; puis après nous pourrons dégager, à partir de votre vision commune, quelles compétences peuvent être développées en première année, en deuxième année puis en troisième année. Il faut d'abord se donner une idée globale». Ma stratégie visait à *recentrer* les enseignants sur les documents ministériels.

Chacun des membres du département a accepté de consulter les documents, et le groupe d'enseignants ainsi que moi-même, nous nous sommes réunis pour en discuter. Le but de cette rencontre était de voir si le groupe pouvait en arriver à un consensus dans la vision des compétences.

Lors de la réunion, j'avais décidé de prendre en note les interprétations de chacun pendant la discussion à l'aide d'un tableau. Mais ça a été la *foire totale*, la débandade, la catastrophe. Cela n'a rien donné, à cause du climat *particulier* qui a prévalu. Dans certains départements, il y a des *gangs de pouvoir*. C'était le cas dans celui-ci et ça apparaissait clairement dans l'exercice. Des enseignants s'étaient affrontés parce que pour certains, une compétence devait être développée dans un seul cours. C'est là que je me suis aperçu qu'il y avait eu des analyses de compétences en termes d'objet d'apprentissage et de balises de contenu, mais que ceci avait été fait en vase clos.

Notes

(1) Il y a tout un climat politique face au développement des programmes. Certains profs d'un autre programme qui étaient à leurs débuts dans le processus, me

disaient: «Ça marche bien ce qu'on fait! On va prendre ce qu'il y a là, puis on va remettre cela dans ce qu'on avait, en changeant les titres.» Ils ont essayé de faire cela. Parce que, souvent, quand on fait un développement de programme, les gens aiment bien retrouver ce qu'ils avaient avant, parce qu'ils ne veulent pas perdre ce qu'ils avaient.

(2) Si un département ne se manifeste pas, les *chiffres* peuvent se manifester.

Au plaisir de s'écouter, on finit par s'entendre

Lors de la rencontre, quand tout a *foiré*, que tout le monde s'énervait et que j'étais en avant, je me disais: «Il faut que je ramène cela, il faut que je récupère ça». Ce n'était pas évident. Nous nous sommes entendus sur le fait que cela avait été un échec: «Laissez-moi faire, je vais réfléchir à ce qu'on vient de faire et je vais proposer une autre façon d'arriver à faire cet exercice-là».

Après la rencontre, j'ai pris rendez-vous avec le coordonnateur du programme, un enseignant libéré, qui était en fonction depuis peu. Je me suis alors aperçu que le niveau d'appropriation des compétences des membres du groupe était presque nul.

Je suis revenu dans mon bureau, puis j'ai réfléchi. Je me suis alors dit: «Il faut commencer par faire une réflexion pédagogique *at large*». Mais il n'y avait pas d'outils pour favoriser cette réflexion pédagogique globale. J'ai donc construit un outil pédagogique, une grille qui permettait de le faire, d'analyser les compétences de façon globale (3). J'ai proposé une façon de faire et les profs ont collaboré. Chacun a accepté de remplir individuellement la grille pour chacune des compétences. Il a fallu toutefois que je leur explique d'abord la nature et l'utilisation de cet outil, dans le cadre d'une autre réunion de département. Nous avons fait un exemple ensemble, soit la compétence Analyser la fonction de travail qui s'est avérée très complexe!

J'ai ensuite fait la compilation des réponses. Ma stratégie était la suivante: «Puisque c'est très important que tout le monde s'exprime et que ceci n'est pas possible en grand groupe, alors il faut présenter une synthèse anonyme. Tous vont se sentir plus à l'aise. On ne reconnaîtra pas le propos ni la voix». Dans la synthèse, je regroupais ensemble les visions semblables et je distinguais les idées différentes, ce qui permettait de dégager une vision globale pour chacune des questions.

Les enseignants ont collaboré à la démarche proposée, mais ils ne savaient pas alors dans quoi ils s'embarquaient! Pour eux, c'était une question de trois, quatre *petites* rencontres et c'était fini! Quand *il fallait que j'aie* les animer, j'étais très nerveux. Après quelques rencontres, ma pression a descendu. Mais cela aurait pu ne pas marcher aussi! Quand j'ai fait cette grille, je me disais parfois qu'on allait peut-être revenir à la même situation, mais je me suis finalement dit: «On essaie!».

Lorsque j'ai présenté en réunion la synthèse des réponses au questionnaire pour les premières compétences, il y avait des discussions, parfois un consensus d'interprétation commune par rapport à chaque section de la grille qui permettait de dégager une vision de la compétence. Les membres du groupe allaient même jusqu'à s'interroger sur le genre d'épreuve certificative utile pour évaluer une compétence, ils participaient activement aux discussions. Lorsque nous sommes arrivés à une compétence-charnière, des visions très différentes ont été exprimées. Il y a des compétences pour lesquelles ça a été plus long, soit parce qu'elles revêtaient une connotation *politique* pour eux, ou que parce que les visions étaient trop éloignées les unes des autres pour en arriver à un consensus sur les orientations pédagogiques.

Au départ, les membres du groupe voulaient travailler ensemble malgré les tensions évidentes. Puis le département a proposé la création d'un sous-comité pour faire un premier jet de compilation des réponses. Je pense que certains d'entre eux s'étaient dits: « On va se faire un petit comité, puis on va aller analyser ce que les personnes ont dit pour essayer d'en dégager une vision qu'on pourrait proposer.» Certains autres n'ont pas aimé cette approche, parce qu'ils ne se retrouvaient pas dans la vision proposée et qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer. Nous avons donc décidé de revenir en grand groupe.

Lorsque j'examine la dynamique du groupe avec une distance, je pense qu'il y a des personnes qui étaient présentes pour s'assurer que leur vision soit défendue. D'autres y étaient parce que l'exercice les intéressait et qu'ils voyaient qu'il y avait

des lacunes dans le programme. Et il y en avait certains, plus ou moins intéressés, qui participaient quand même, surtout au début, par obligation. Après un certain temps, je pouvais discerner les personnes qui participaient, celles qui faisaient semblant de participer et les *saboteurs*. J'ai appris à gérer ce type de situation.

Puis, tranquillement, la dynamique du groupe s'est mise à changer. Grâce à une intervention de l'administration du Collège, à un moment donné de la démarche, le groupe a reçu parallèlement un soutien particulier, du coaching, au niveau de l'animation de réunion, ce qui a aidé le fonctionnement du groupe dans nos rencontres.

Après environ cinq rencontres, les membres du groupe ont commencé à voir qu'il y avait des compétences particulières, des compétences générales, d'autres plus spécifiques. Ils ont vu qu'il y avait des recouvrements à l'intérieur même du contenu des compétences, avec les éléments de compétence et des liens entre les compétences: « Celle-là, on l'a couverte, on la retrouve dans l'élément de cette compétence-là... on va la faire appliquer ailleurs ». Avant notre démarche, tout était dans une petite boîte. Maintenant, certains se rendaient compte que « cette compétence est englobante, donc elle ne peut pas être au début, mais à la fin ».

Lorsque nous avons terminé d'exploiter la synthèse des réponses à la grille, nous avons ciblé l'analyse des compétences avec les objets d'apprentissage et les balises de contenu. J'ai trouvé cette partie très intéressante: c'était la première fois dans ma carrière que les membres d'un grand groupe acceptaient de déterminer ensemble les objets d'apprentissage et les balises de contenu. Par exemple, nous prenions un élément et puis nous examinions les objets qui avaient déjà été écrits, puis il y avait une discussion du type « Pour arriver à développer cet élément-là, on devrait apprendre les notions suivantes ». Nous avons fait cette démarche pour chacune des compétences du programme.

Les membres avaient décidé de continuer à fonctionner en grand groupe. Parfois, je leur disais: « Je pourrais travailler ceci avec deux d'entre vous ». Ils refusaient, même si ceci rendait le processus plus long. Parfois, je les *ramenais* parce qu'ils *s'écartaient* de la cible: « On ne parle pas de cours, mais bien de la compétence» ou encore, « Attention, vous aviez dit dans la réflexion pédagogique que c'était une compétence de type analytique, donc un processus, on ne peut l'enseigner de cette façon!».

Ce fut un long processus parce les réunions avaient lieu une fois par semaine, de 3 h 30 à 5 h. Nous ne faisons jamais une journée complète, puisque c'aurait été peu productif. (4) Nous avons eu des périodes d'arrêt à cause de la grève des étudiants à l'hiver 2005, et puis, j'ai dû m'absenter du Collège pendant plusieurs mois. Pendant mon absence, ils m'ont attendu, ils ne voulaient pas travailler avec une autre personne que moi. L'administration leur a offert, mais ils ont refusé (5). Après presque un an d'arrêt des travaux, à notre première rencontre, je leur ai dit: « On dirait qu'on s'est arrêté il y a un mois!». Ils étaient très présents, ils se souvenaient très bien de la démarche à appliquer.

En tout, nous avons travaillé environ deux ans et demi. Nous aurons terminé à la prochaine session seulement. L'administration ne nous a pas fait de pressions pour que nous avancions plus vite. Après tout, il n'y a pas tant d'échecs chez les étudiants. Comme il y avait, d'une part, des tensions importantes dans ce département et d'autre part, que la démarche d'élaboration avait été escamotée la première fois, l'administration voulait laisser le temps au département de bien faire cette fois-ci. L'objectif était d'améliorer la cohérence, puisque les profs n'avaient pas au départ de *vision commune*.

Au fur et à mesure des travaux, il y a des retombées intéressantes dans le programme. Souvent, quand nous traitons d'une compétence, les enseignants modifient des aspects de leur évaluation. Il y a un réinvestissement dans le

programme grâce à nos réflexions et à certaines interventions en dehors des réunions.

(6)

Mon rôle d'animateur, c'est de faire respecter les ententes communes lorsque certains dévient de la vision que l'on s'est donnée. Au début de ce processus, je n'avais pas d'assises et eux non plus. Alors, *chacun tirait la couverture* selon ses intérêts. Tandis que maintenant, ils ont développé une vision commune. C'est ce qui m'amène à pouvoir leur dire: « C'est ce que vous avez décidé, donc on va maintenir notre décision!», puisqu'il y a des assises.

Lorsque nous aurons terminé cette étape, nous pourrons envisager les modifications à la grille de cours et refaire tous les plans cadres, non pas comme une exigence administrative, mais bien en utilisant la grille que j'ai développée puisqu'il y a là de l'information qui va aider à mieux cerner ce qui va dans le plan cadre. (7)

Je dirais qu'il y a encore quelques résistances dans le groupe, mais ils ne *me court-circuitent* pas autant qu'ils ont pu le faire déjà. J'attribue mon succès dans ce groupe à *mon charme* - l'expertise est un charme! Il y a eu un respect dans les échanges à un moment donné du processus. Les individus ont aussi cheminé beaucoup. Il n'y a pas eu seulement l'apport du conseiller, son expertise, mais aussi plusieurs éléments qui ont joué dans le succès de cette démarche. Le fait d'avoir un échéancier à long terme, d'avoir permis à tous les profs de s'exprimer, de participer, de poser des questions. Le temps d'arrêt entre les rencontres qui a permis aux profs de continuer les échanges et les réflexions.

Bien sûr, il y a eu des gens qui, à un moment donné, ont vu la pertinence des choses. Pour eux, c'était un jeu. C'est aussi devenu un jeu d'essayer de s'entendre, de voir et d'échanger. (8)

Notes

- (3) Il fallait aller plus loin pour toucher à tous les aspects de la compétence. Répondre à des questions telles que «Est-ce une démarche analytique? est-ce que la compétence vise un processus ou un produit?» L'instrument permettait de traiter de l'évaluation des apprentissages, de la démarche d'apprentissage à favoriser pour développer la compétence et de la finalité. Par exemple, on se demandait: «quand tu vas faire cette action-là en milieu de travail, qui va travailler avec quoi?». Il s'agissait de regarder de façon globale, sans entrer dans les détails habituels, soit les objets d'apprentissage et les balises de contenu.
- (4) Nous avons fait une réunion de quatre heures à une occasion. Mais je sais que si la réunion est plus longue, les profs ne sont plus productifs, parce que cela exige beaucoup de concentration pour eux. Et puis, à un moment donné, des professeurs essaient de faire passer leur idée à force de la dire et de la redire, ce qui amène certains autres à être *tannés* de les entendre. Les réunions plus courtes, ça permet d'éviter cela !
- (5) Je trouve que les profs en général ne voient pas la chance qu'ils ont de développer cela. S'ils avaient été dans un autre collège, ils n'auraient pas eu un tel soutien pédagogique. Ils sont très *gâtés*, très soutenus les profs, et malgré cela, il y en a qui sont réticents à participer.
- (6) Par exemple, certains me posaient des questions sur l'évaluation: «Comment on évalue une compétence?» Les stratégies d'enseignement, la période pratique, les évaluations formatives, les questions touchaient ces aspects qui découlaient de la réflexion sur la grille. Il y a des profs qui ont fait des ajustements dans leurs plans de cours en fonction des réflexions. Tous sont conscients qu'on peut étaler une compétence sur plusieurs sessions, que ce n'est pas toujours une *compétence/un cours*.

- (7) Je ne crois pas que la nouvelle grille va apparaître spontanément. Il y a certains fondements qui vont demeurer, parce que c'est leur culture, puis leur vision départementale. Mais il y a un peaufinage qui va être fait pour certaines compétences et qui va se refléter dans la nouvelle grille de cours. Ils n'auront plus à réfléchir: «Mais c'était quoi, je ne le sais pas...» — «Bien vous vous êtes entendus qu'on évalue un produit.» Donc, tout ceci est *balisé*, mais eux, ils ne le voient pas encore.
- (8) À certains moments, il faut laisser aller le groupe. Et puis, je peux dire: «Quand vous ne vous entendrez plus sur ce que vous dites, je vais reprendre le droit de parole».

Lentement, mais sûrement !

C'est une des situations d'animation de programmes les plus difficiles que j'ai vécues, en termes d'équipe, d'intérêt et d'orientation. Au départ, je n'étais pas intéressé à travailler avec eux puisque je connaissais les tensions et les problèmes: ils partaient de loin, je sentais qu'il y avait des *éléments* qui étaient réticents. De plus, un conseiller pédagogique, dans mon milieu, c'est souvent perçu comme: « Tu sers à quoi toi, tu fais quoi, toi? » Je pense que ce qui m'a aidé dans les débuts, c'est que j'avais déjà enseigné, donc pour eux, c'était déjà une image positive.

Conseiller pédagogique, c'est un grand titre que portent plusieurs types d'individus. Un prof peut se *retrouver-là*, mais aussi un *API*. Moi, je crois qu'un conseiller pédagogique qui n'a pas de formation en pédagogie, fait des interventions qui peuvent être *limitées*. Pour moi, un *API* qui devient conseiller pédagogique risque de donner une teinte plus bureaucratique à la fonction. Ce qui peut avoir à long terme une répercussion sur la perception qu'en ont les profs.

Mon rôle de conseiller pédagogique dans cet épisode, me fait penser à quelque chose qui s'ouvre. Quelque chose d'abord fermé et qui, à un moment donné, s'ouvre. Par exemple, une fleur, lorsque le soleil arrive. Parce qu'il y a contact, chaleur, vent. Je trouve que ça ressemble un peu à cela, à l'ouverture d'un ensemble, d'un département par rapport à une approche, par rapport à un investissement. Quelque chose a poussé, selon le rythme individuel de chacun! Il y a eu une croissance par chaque individu, après cela il y a une interaction entre les individus et l'échange qui crée une symbiose, une synergie. Ce n'est plus: «Mon carré, ton carré, mon carré, moi je ne t'aime pas». Chaque personne est allée chercher ce dont elle avait besoin, là où elle était rendue.

Comme animateur, il ne faut pas arriver dans un groupe avec l'attitude suivante: «J'ai le savoir». Tu peux avoir le savoir, mais ne leur *garroche pas dans la*

face! Si un conseiller qui a un *gros ego* arrive avec tout son savoir, toute son *armure* devant lui et qu'il intervient auprès de profs qui sont dans une étape de réflexion sur des valeurs pédagogiques, le contact, à mon avis, va être plus difficile. Je pense que ça prend une personnalité particulière pour faire un métier tel que conseiller pédagogique! Une personne avec une personnalité rigide – du genre, *c'est un, deux, un, deux* - je crois qu'elle ne peut pas être conseillère. Si tu as *un, deux*, en tête, mais que le groupe t'amène à voir *un trois*, ne perds pas de vue ton *un, deux*, mais suit le *trois* et reviens!

En fait, j'ai décrit une situation où la démarche que j'avais commencée n'avait pas fonctionné. Il fallait *se créer* autre chose. Mais cela ne m'a pas *jeté à terre*. C'était un défi. Si j'avais eu affaire à un groupe fermé qui m'avait envoyé des *jambettes* à chaque fois, c'aurait été autre chose! J'aurais délégué ce dossier *plus haut* parce que, selon moi, je n'ai pas à gérer ce type d'attitude, c'est trop *majeur*. Je peux gérer une personne aux comportements difficiles, mais pas tout un département! Je pourrais animer pendant cinq ans et ça n'avancerait probablement à rien.

Si j'avais fait face à une telle situation au début de ma carrière, cela aurait été plus long sans doute avant que je trouve des solutions. Et je pense que j'aurais réagi plus fortement. Je crois qu'il faut avoir une certaine maturité pour intervenir dans ce type de situations. Maturité, expérience, réflexion de vie, tout cela me semble lié. Il me semble que la crédibilité du rôle du conseiller dans ce département-là était nulle au départ. Il ne fallait pas que je fasse trop de faux-pas, parce que j'aurais perdu le peu de crédibilité que j'avais.

Moi je pense que pour être conseiller pédagogique, il faut avoir une grande capacité d'adaptation, parce que chaque programme, chaque département est une famille en soi, avec toute la complexité qu'une famille peut comporter. Il faut que le conseiller sache comment travailler avec les membres de cette famille: les éléments forts, les éléments faibles, le climat. À force de travailler avec différentes familles, le

conseiller développe des *trucs* et cela l'aide. Moi, je me considère comme le *mon' oncle des États* qui arrive : je fais un peu partie de la famille, mais j'ai une distance, je viens d'ailleurs et je vais repartir après ma visite.

Le conseiller pédagogique doit être patient, y *aller* lentement. C'est ce que j'ai fait avec ce groupe.

3. MISE À L'ESSAI DE L'ANIMATION D'UN RÉCIT DE PRATIQUE

Pour l'atteinte du second objectif qui visait la mise à l'essai d'un récit de pratique auprès d'un groupe de CP, nous avons d'abord élaboré un canevas d'entrevue qui a été explicité dans le chapitre sur la méthodologie. De plus, nous avons aussi présenté les quatre personnes participantes et les étapes réalisées avant l'activité dans ce même chapitre.

Cette section permettra de prendre connaissance des commentaires du deuxième témoin critique en ce qui concerne la démarche; puis nous comparerons le déroulement de l'activité aux étapes prévues. Nous terminerons avec les perceptions de la chercheure et les appréciations des CP ayant participé à l'activité.

3.1 Validation par le deuxième témoin critique

Nous avons fait parvenir au témoin critique en novembre 2006 un document explicitant les objectifs et modalités de notre projet et comprenant une grille de validation à remplir (annexe 7). Il nous a remis cette grille remplie peu de temps après.

Le témoin critique a d'abord examiné le critère d'objectivité. Il a jugé que les «multiples actions créeront un effet de convergence dans l'analyse des données et donneront à l'objectivité toutes les chances d'être pleinement assurée».

Au sujet de la cohérence de la démarche par rapport aux objectifs du projet, il souligne que «La démarche semble très cohérente par rapport aux objectifs visés par la recherche en innovation. En effet, la collecte de données se fait à même la pratique professionnelle de certains conseillers pédagogiques.» Il confirme aussi la cohérence du processus avec le cadre de référence relatif au développement de la pratique professionnelle et de l'identité du conseiller pédagogique: «Dans le guide

d'animation, les étapes 11, 12, 13 visent expressément l'exploration de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques.» En regard de la cohérence, il ajoute: «les documents fournis par la chercheure ne font qu'explicitier sa démarche, en accord avec les objectifs de la recherche. En particulier, les annexes présentent des grilles ou des canevas qui concrétisent les interventions prévues par la chercheure dans son cadre d'analyse».

Quant au réalisme de la démarche, il précise: «La démarche décrite par la chercheure semble tout à fait réaliste. Autant par l'enchaînement des items à traiter que par la division de la démarche en trois temps distincts, mais nécessaires l'un à l'autre.» Au sujet de la complétude de la démarche, il mentionne: «La démarche est complète. Ce qui en assure la complétude, ce sont les objectifs 5 et 6, soit l'évaluation critique de la démarche et un plan d'action axé sur la formation des conseillers pédagogiques.»

Le témoin critique confirme que cette recherche est de type appliqué: «Puisque la chercheure passe constamment du terrain à la réflexion et de la réflexion au terrain, utilisant et raffinant un cadre de référence qu'elle confronte à celui que d'autres chercheurs ont élaboré».

Toutefois, en s'appuyant sur son expérience d'animateur, il nous a mise en garde contre certains écueils possibles: «Les éléments les plus difficiles à exploiter sont ceux de l'item #5, de l'item #7 et des items 11, 12, 13. Les items 5 et 7 exigent des participants qu'ils se distancient de l'exploration expérientielle et qu'ils passent au mode rationnel. Ils auront à vivre une insécurité car il est plus difficile de faire valoir des arguments que d'exprimer des opinions. Les items 11, 12, 13 représentent un défi dans la mesure où les participants ont l'impression d'avoir déjà répondu à ces questions dans les phases antérieures. Or, il s'agit encore ici de conjuguer sur le mode réflexif des échanges plus expérientiels». Ceci l'amène à des suggestions précises:

«Le rôle de l'animateur est ici déterminant. Il doit poser les questions de façon telle que les participants entrevoient la spécificité des réponses attendues».

Finalement, il ajoute au sujet du lien avec la pratique professionnelle et la construction de connaissances:

«La démarche de la chercheuse fait appel successivement à l'expérience concrète, à l'élaboration et à l'organisation des connaissances, à la conceptualisation abstraite et finalement à l'expérimentation active. Les dimensions empiriques, intellectuelles et rationnelles sont mises à profit pour créer un outil de recherche et d'animation au service de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique».

Le témoin critique devait aussi se prononcer sur le questionnaire visant à recueillir des informations auprès des participants qui figure à l'annexe C du document de validation (annexe 7). Il a jugé ces aspects satisfaisants.

La validation auprès du témoin critique a donc confirmé la pertinence et la qualité de notre démarche. Toutefois, elle nous a apporté une mise en garde dans l'utilisation du canevas d'entrevue qui, quoique basé sur une démarche appuyée sur un cadre de référence, peut sembler relativement théorique pour les participants.

3.2 Le déroulement réel de l'activité de mise à l'essai de l'animation par rapport aux étapes prévues

La mise à l'essai de notre méthode d'utilisation de récits de pratique a été faite auprès d'un groupe de quatre personnes le 14 décembre 2006. Le profil de ces CP ainsi que les étapes préalables à l'activité ont été présentées au chapitre précédent.

Au départ, l'activité ne s'est pas déroulée tel que prévu: une des personnes est arrivée avec plus de 20 minutes de retard alors que la lecture de la première partie du cas était commencée. Une autre a dû d'ailleurs quitter prématurément pour une

réunion, ce qui ne lui a pas permis de participer à l'évaluation de l'activité. De plus, les participants ont demandé une pause après la deuxième partie, ce qui leur a donné l'occasion de discuter entre eux du cas de Xavier, sans que nous soyons témoin du contenu de ces entretiens.

Dès le début de l'activité, nous avons adopté une double identité: soit celle d'animatrice d'un groupe de professionnels qui désirent vivre une situation de développement professionnel et celle de chercheure qui met à l'essai une innovation pédagogique dans une perspective de co-construction. Cette posture d'animatrice nous a amenée à effectuer sur place de légères modifications au canevas d'animation.

Nous avons pu analyser en détail les étapes prévues et le déroulement réel grâce à la transcription complète du verbatim. Les deux premières questions visaient l'étude du problème et l'activation de connaissances antérieures. Les personnes devaient y répondre individuellement par écrit, toutefois la première question a donné lieu en plus à un échange collectif sur des expériences vécues semblables à celle de Xavier. La question 2 quant à elle n'a pas été abordée collectivement.

Les questions 3 et 4 visaient à permettre la prise de conscience de la situation et la clarification des valeurs conflictuelles, ce qui devait amener les CP à s'exprimer sur les émotions que vivent les protagonistes. Il a été difficile de faire prendre conscience des conflits de valeur, sans doute parce que la dimension éthique n'était pas évidente dans ce récit. De nombreuses relances de l'animatrice ont été nécessaires pour susciter l'identification d'informations relatives au contexte du problème.

À la question 4, touchant les émotions des protagonistes, les CP ont plutôt glissé sur l'analyse des interactions entre ces derniers par l'identification de la position respective de chacun face à son rôle, telle que décrite par Xavier. Nous avons animé ce moment d'analyse en illustrant leurs propos sur une feuille mobile par un

schéma qui s'est esquissé au fur et à mesure de la discussion. Cette partie de l'activité a donné lieu à l'expression de la vision de leur rôle de CP dans leur collège. Ceci nous a confirmé la variété des interactions possibles selon la culture des collèges: par exemple, les participants ont souligné la proximité plus grande entre professionnels et cadres dans le collège où travaille Xavier que dans leur collège.

La question 5 a permis à la fois l'expression de nombreuses idées par les participants, mais les arguments sous-jacents n'ont pas été abordés. Quant à la question 6, elle a été difficile à amener: les personnes ont plutôt identifié les qualités personnelles et les attitudes de Xavier que des valeurs, dans une perspective de mettre à jour les stratégies gagnantes, passant ainsi à côté de la réflexion sur le plan éthique.

3.3 Perceptions de la chercheure

Nous avons fait preuve d'une grande souplesse face à l'application du canevas d'entrevue, puisque nous avons adopté avant tout une attitude d'animatrice. Il en a résulté un va-et-vient continu dans l'ordre des questions prévues. Notre priorité a été de favoriser l'expression des participants et leur engagement.

La construction collective de deux schémas non prévus au canevas d'animation nous semble un aspect très important à ajouter, à cause de l'éclaircissement et de la motivation à la tâche qu'elles ont suscités auprès des participants.

3.4 Évaluation de l'activité par les membres du groupe

L'évaluation du processus et des effets de l'utilisation du récit dans une perspective de mise à l'essai était une visée importante de notre projet. Nous disposons de trois sources d'information.

D'une part, le canevas d'animation prévoyait la collecte d'informations sur une réflexion sur la pratique professionnelle et les apprentissages réalisés de la part des membres du groupe de CP (questions 11 et 12) ainsi qu'un constat sur les besoins ultérieurs de perfectionnement (question 13). En second lieu, nous avons obtenu des appréciations écrites sur cinq aspects suivants de la méthode: la préparation à l'activité, le déroulement de l'activité, le développement de la pratique réflexive, le développement de la compétence éthique.

Une dernière question visait à situer les apprentissages réalisés en regard du profil de compétences de Houle et Pratte devait être répondu par écrit. Nous avions prévu faire ce bilan verbalement à la fin de l'entrevue (voir annexe 7), mais faute de temps, cette étape a été faite rapidement et ensuite complétée par courriel. Trois des quatre personnes seulement l'ont remis: la personne qui avait quitté avant la fin ne l'a pas rempli.

En troisième lieu, nous disposons du verbatim des propos tenus lors de l'activité de mise à l'essai. À plusieurs occasions, les participants ont émis des commentaires qui figuraient dans les critères d'appréciation déjà établis, que nous avons organisés autour de huit thématiques: les deux premières relèvent de l'évaluation de la mise à l'essai tandis que les autres, des effets de l'activité ainsi que de la validation du cadre de référence.

La préparation à l'activité a été évaluée seulement par deux personnes: elle a été jugée satisfaisante. Pour la seconde thématique, le déroulement de l'activité, les trois participantes ont émis des commentaires de nature très positive. Voici le témoignage de Thérèse:

« J'ai beaucoup aimé, très cohérent, très interrelié. Ça coulait. On commence, tu nous introduis au cas, tu nous situes, puis là, on s'en va de plus en plus en profondeur. Ça nous fait cheminer intérieurement de plus en plus.»

Ces propos soulignent à la fois la cohérence dans la progression et le développement de l'analyse réflexive ou de la réflexion sur l'action. La troisième thématique, l'appréciation des effets de l'activité, a donné lieu à des remarques sur la richesse des échanges entre conseillers, en général, ou ce que nous avons appelé l'échange de pratiques. Sabine, la moins expérimentée a mentionné: « Se sentir moins seule, partager, se dire qu'on n'est pas tout seul dans nos expériences»; Vivianne, la plus expérimentée, a précisé: « On vient valider ce qu'on fait, tout le monde le fait, à sa façon! ». Nous avons soulevé précédemment le fait que pour les plus expérimentés, les récits de pratique pourraient consolider leur expertise et renforcer leur identité. Le témoignage de Vivianne peut être interprété dans ce sens.

La quatrième thématique se voulait une appréciation des apprentissages personnels faits par les participants pendant l'activité pour améliorer leur pratique professionnelle. Une seule personne y a répondu, Thérèse: «Une pratique d'animation différente», a-t-elle mentionné. Une seule participante a répondu à la question sur le lien avec le profil de compétences de Houle et Pratte (annexe 1), la cinquième thématique: Vivianne a mentionné que l'activité lui avait permis d'atteindre la Compétence 1, soit situer en regard de la fonction de CP. Nous pouvons l'interpréter comme une consolidation de son identité autant que de sa pratique professionnelle.

La réflexion sur son action ou sur la pratique constituait notre sixième thématique. Les trois participantes ont répondu que l'activité leur avait permis de la développer. Thérèse a mentionné: «Réflexion sur le rôle et les interactions». On peut voir un lien avec l'identité professionnelle, c'est-à-dire, le rôle et les limites du rôle.

La septième thématique, l'explicitation des valeurs sous-jacentes à une prise de décision, représentait un aspect du développement de la compétence éthique. Sabine a noté que l'activité n'avait pas eu d'effet sur cet aspect; Thérèse, pour sa part a mentionné: « Oui, les valeurs sont importantes mais il faut éviter toute

généralisation et toujours se questionner. Les valeurs sont en mouvement et doivent être analysées selon le contexte. »

Nous avons aussi demandé aux CP si l'activité les avait amenés à identifier des nouveaux besoins de perfectionnement. Thérèse a mentionné une formation sur les techniques d'animation qui était le sujet principal du récit de pratique de Xavier. Vivianne a identifié le même besoin, soit la dynamique des groupes.

D'autres aspects non prévus au canevas d'entrevue ont donné lieu à des commentaires de la part des participants pendant l'entrevue: des suggestions d'amélioration de l'activité et une utilisation des récits de pratique pour le perfectionnement des cadres du collégial. Sabine propose: « la question que tu as posée, plus développée. [...] la version de Thérèse, la version de William et puis après, on pourrait voir les faiblesses et les forces.» Vivianne, pour sa part, suggère : la tenue d'une « journée complète avec deux cas: un en avant-midi, un en après-midi.» Elle a aussi proposé l'utilisation d'un récit de pratique pour la formation des cadres des établissements collégiaux.

La différence de culture entre le collège où travaille Xavier et celle de leur collège a été soulignée et a généré beaucoup de commentaires. L'exemple le plus probant est celui de l'embauche d'un consultant externe pour améliorer le fonctionnement de groupe des enseignants. Cette partie du récit a suscité surprise et envie: les participants ont mentionné que leur collège n'avait pas ce genre de budget mais qu'ils auraient aimé bénéficier de ce genre de soutien, qui leur est apparu comme ne relevant pas des limites de leur fonction.

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre projet comprenait deux parties distinctes. Nous estimons que le premier objectif qui a donné lieu à la rédaction de deux récits de pratique a été atteint. Les CP participant à l'activité ont lu avec intérêt le récit de pratique et en ont compris facilement les enjeux, ce qui nous a amenée à conclure que la rédaction avait été adéquate. De plus, leur engagement pendant la lecture et leur enthousiasme à en débattre témoignent de cette adéquation.

Au regard de notre habileté à rédiger le récit de pratique de Xavier, nous devons souligner l'apport de notre expérience du projet subventionné par le Regroupement des collèves Performa, qui ne fait pas partie de ce rapport. En effet, nous avons effectué huit autres entrevues et recueilli huit autres cas de pratique au moment de l'entrevue avec Xavier. Nous avons donc rédigé neuf récits au moment de la rédaction et de la validation du récit par l'auteur.

Quant à l'atteinte du deuxième objectif, la validation de la méthode d'utilisation du récit de pratique, nous estimons qu'il a été atteint en grande partie. Les commentaires émis par les participants confirment leur grande satisfaction face à cette activité. Tout au long de son déroulement, les participants ont manifesté un grand enthousiasme, voire un plaisir à se pencher sur leur vision du rôle, leurs stratégies et surtout à échanger sur leurs pratiques respectives. C'est ce dernier aspect qui semble résumer l'ensemble de ce qui a été vécu par les participants.

Il faut mentionner toutefois que nous avons déjà animé une activité en juin 2006 auprès des répondants locaux Performa à l'aide du même canevas d'entrevue. Cependant aucune analyse systématique du déroulement de l'activité d'animation avec la même méthode n'avait été réalisée dans le cadre de l'utilisation de ces huit récits de pratique. Un retour sur l'appréciation des personnes ayant participé à ces

activités d'animation a été réalisée ultérieurement et peut être consulté dans un récent ouvrage. (Cantin, 2012)

Bien que nous n'ayons fait qu'une seule mise à l'essai de notre méthode d'utilisation des récits de pratique, nous avons constaté que le canevas d'animation devait être révisé. Les CP ont analysé le rôle des divers acteurs et n'ont pu aborder réellement les questions d'ordre éthique.

Notre projet ne visait pas à améliorer la méthode d'animation à la suite des commentaires. Toutefois, c'est une étape que nous aurions aimé réaliser, compte tenu du travail de comparaison détaillé que nous avons réalisé entre le canevas prévu et le déroulement réel. De plus, une rétroaction de la part du deuxième témoin critique sur les résultats de la mise à l'essai du 14 décembre 2006 aurait été très enrichissante pour nos travaux. Enfin, la validation de notre perception du déroulement de l'entrevue par les CP ayant participé à l'activité aurait enrichi l'ensemble du processus.

5. CONCLUSION DU CHAPITRE

Nous avons présenté dans ce chapitre les résultats du projet d'innovation. Une des étapes importante de l'élaboration de la méthode de rédaction de récits de pratique nous apparaît être l'apport du témoin critique pour son amélioration.

L'élaboration du canevas d'entrevue pour la validation de la méthode d'utilisation des récits de pratique a bénéficié aussi de l'apport du deuxième témoin critique. Bien que nous n'ayons effectué qu'une seule mise à l'essai de la méthode, nous avons constaté à la fois la pertinence d'un tel type d'activité pour enrichir la pratique professionnelle des conseillers pédagogiques et la nécessité de réviser le canevas d'animation, notamment pour soutenir davantage le développement d'une compétence éthique.

CONCLUSION

Nous présenterons un bref résumé de l'ensemble du projet d'innovation et de ses résultats avant d'en analyser les limites et de faire le lien avec le cadre de référence qui a été présenté au troisième chapitre. Suivront une section sur les retombées du projet ainsi que quelques pistes pour la recherche future dans ce domaine.

1. RÉSUMÉ

Notre projet d'innovation visait à combler certains besoins de formation et de soutien chez les CP en exercice vu l'absence, au milieu des années 2000, de dispositif pédagogique ou de programme crédité qui répondait à cette visée.

1.1 Les objectifs et la méthodologie

Les deux objectifs visés par ce projet d'innovation étaient reliés entre eux: le premier, rédiger un récit de pratique à partir d'une situation professionnelle, était l'étape préliminaire pour atteindre le second, mettre à l'essai un récit de pratique auprès d'un groupe de CP en exercice. Nous avons mentionné que la population faisant l'objet de cette recherche était celle des CP en emploi à l'enseignement régulier à l'ordre collégial.

Nos choix méthodologiques ont été inspirés par la méthode de développement en éducation; ils ont été justifiés par la recherche récente sur l'apprentissage des professions et la nécessité de s'appuyer sur la pratique

professionnelle plutôt que sur des connaissances théoriques pour la formation. À l'instar de Legendre (1998), nous croyions que l'utilisation de la méthode des cas était une piste intéressante pour la formation du personnel dans le domaine de l'enseignement.

Il nous a semblé pertinent de nous inspirer des travaux de Desgagné qui avaient permis de générer, notamment, des récits de pratique de type exploratoire, menant au dépassement de soi, qui avaient généré de nouveaux apprentissages chez la personne qui relatait le cas. C'est ce type de récits qui nous intéressait. Nous nous sommes ensuite demandée pourquoi: la réponse nous est venue simplement. Parce qu'il permettait de transmettre aux personnes ayant participé à une activité d'animation ou à une lectrice ou à un lecteur¹⁶ un apprentissage nouveau réalisé par un autre CP, tout en permettant de donner une image positive de la profession. En fait, nous souhaitions que les personnes participantes, les lectrices et les lecteurs prennent conscience de la capacité des CP à résoudre des problèmes mal définis et complexes, ainsi que, par ricochet, de leur propre capacité à résoudre des problèmes, donc à innover. Ceci pourrait aussi permettre d'améliorer leur pratique professionnelle et consolider leur identité.

1.2 Les résultats

Nos avons déjà mentionné que nous avons atteint nos objectifs de départ de façon relativement satisfaisante. En ce qui a trait à l'élaboration des récits de pratique, notre méthode s'est sensiblement améliorée à la suite du travail effectué avec le premier témoin critique, au niveau de la conduite de l'entrevue autant que de la rédaction du récit lui-même. Le défi pour nous reste toujours de décider ou non de

¹⁶ Neuf récits de pratique peuvent être consultés en ligne sur le site de Performa: ils peuvent donc être lus par un individu en dehors d'une activité de formation: c'est pourquoi nous parlerons à l'occasion de lecteur dans ce chapitre.

laisser aller les digressions puisque nous ignorons si elles seront porteuses ou non d'un filon amenant la construction d'une trame ou d'un message livré plus clair.

Selon notre expérience, la question posée dans le document préparatoire a suscité un engagement et une motivation chez l'interviewée parce qu'elle faisait appel à un sentiment de réussite et de dépassement. Évoquer de tels souvenirs relève à la fois de l'affectif et du cognitif et il semble que la qualité de l'écoute de l'intervieweur soit ici un facteur important pour générer un récit riche en enseignement pour un futur lecteur ou participant.

Nous avons mentionné que la chercheure et les participants qui ont été interviewés se connaissaient déjà. Il est possible que dans une entrevue où les deux protagonistes ne se connaissent pas le canevas d'entrevue doive être plus rigide. Toutefois, nous tendons à favoriser une approche très souple de type entretien libre autour d'un seul événement que les deux protagonistes essaient de mieux comprendre dans leur interaction.

La nécessité de préserver l'anonymat a justifié d'enlever des aspects plus personnels qui ont surgi lors de l'entrevue. En prévision de l'utilisation du récit de pratique en trois temps, nous avons décidé de séparer le récit en trois parties distinctes. Ceci nous a aussi aidée à nous concentrer sur la trame et à livrer l'essentiel du récit. Il nous est apparu évident que le récit de pratique devait se distancier substantiellement du verbatim afin d'en accroître la lisibilité lors d'une activité de formation. La chercheure devient donc alors conteuse: il s'agit à la fois d'une agréable surprise mais aussi d'un défi supplémentaire.

Dans la seconde partie du projet, nous avons utilisé une stratégie pour animer un groupe de CP à partir d'un récit de pratique. Étant donné qu'elle a été mise à l'essai une seule fois, nous considérons qu'elle demande à être révisée. L'activité d'animation réalisée en décembre 2006 nous a permis de constater l'intérêt de la

méthode et la nécessité de constater les lacunes du canevas d'animation, notamment à la lumière du cadre de référence.

L'aspect qui nous semble le plus intéressant dans l'analyse des résultats est la possibilité que les récits permettent aux personnes participantes à une activité d'animation de se situer collectivement au regard de la fonction de CP. Le terme collectivement peut être relié à celui d'échanges qui avait été identifié comme un des besoins par les CP eux-mêmes. Se situer collectivement peut contribuer à développer une compétence éthique surtout si le sujet du récit de pratique comprend une situation à teneur éthique et si le groupe aborde les aspects éthiques de cette situation.

2. LIMITES DES RÉSULTATS

Une seule activité d'une durée de quelques heures n'a pu permettre de développer des compétences professionnelles nouvelles ni une pratique réflexive. Toutefois l'évaluation des personnes y ayant participé porte des germes prometteurs pour l'utilisation de cette approche dans d'autres situations de formation.

Nous avons souligné la nécessité de revoir la méthodologie d'utilisation du récit de pratique et particulièrement le canevas d'entrevue de groupe lors des activités de formation. On devrait permettre aux personnes participant à l'activité de groupe d'exprimer plusieurs des solutions possibles puisqu'elles varieront selon les contextes. Nous avons constaté qu'une plus grande place devrait être donnée à la réaction des personnes face au problème à résoudre. La construction d'une représentation du problème, la prise de conscience du contexte de l'établissement, de sa culture et de règles différentes de celles du collège des personnes participant à l'activité sont des aspects à retenir.

3. LIEN AVEC LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre cadre de référence était orienté vers le développement de la pratique professionnelle et de l'identité professionnelle des CP en tenant compte du contexte suivant: les caractéristiques individuelles de la conseillère ou du conseiller pédagogique (scolarité, expériences de travail, conception du rôle et motivation), les contraintes extérieures (prescriptions ministérielles et culture de l'établissement), ainsi que le public cible, c'est-à-dire le personnel cadre, le personnel enseignant et les autres membres du personnel professionnel. Ces éléments avaient été mis en lien avec le dispositif à développer, soit les récits de pratique qui étaient associés aux éléments suivants: la réflexion sur la pratique, la formation à l'éthique et le partage des pratiques. C'est ce dispositif qui devait permettre aux CP de garder l'équilibre, la métaphore étant utilisée pour décrire l'action de ses forces stabilisantes sur la tension exercée par l'ensemble des forces en présence.

L'élaboration et la mise à l'essai d'un récit de pratique ont-elles permis de développer la pratique professionnelle des CP et leur identité professionnelle, dans une perspective de réflexion sur la pratique, de compétence éthique et de développement d'une pratique de partage de pratiques ? Nous ne pouvons répondre de façon affirmative à cette question.

Les témoignages recueillis auprès de trois participantes apportent toutefois des pistes intéressantes. Le dispositif utilisé semble tendre à développer la réflexion sur la pratique et le partage de pratiques ainsi que pour certains, l'acquisition de pratiques nouvelles. Ceci pave la voie vers l'amélioration de la pratique et la consolidation de l'identité professionnelle. Quant à la formation à l'éthique, nous avons constaté que le récit de Xavier ne contenait pas vraiment de prise de décision que l'on peut qualifier d'éthique, bien que certaines de ses actions étaient motivées par ses valeurs et sa conception de son rôle. En fait, parmi les dix récits que nous

avons élaborés, un seul, celui de Denis (Cantin, 2012) comportait une décision à caractère éthique.

La typologie des récits de pratique de Desgagné comprend cinq catégories, dont le récit d'exploration dont nous avons déjà traité. Un autre type de récit nous semble intéressant à discuter, le récit d'affirmation où le participant « choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'un code de pratique à assumer ». Le récit est donc la narration d'un « incident à gérer (structure narrative) par lequel sera explicitée la conduite à tenir (message livré) pour le maintien du code ». (Desgagné, 2005. p.54) Nous croyons que l'utilisation d'une question déclencheur visant à susciter ce genre de récit aurait pu générer des situations exemplaires qui concorderaient mieux avec le canevas d'entrevue élaboré.

Si on examine le cadre de référence dans une perspective d'amélioration du canevas d'entrevue, on constate que l'intérêt de décrire les relations qui existent entre membres du personnel cadre, du personnel enseignant et du personnel professionnel dans le collège où travaille Xavier ajoute une piste intéressante pour l'animation. En effet, il semble important d'élucider le type de culture de l'établissement où s'est déroulé le cas de pratique pour pouvoir mieux juger de la pertinence de la solution.

Nous n'avons pas tenu compte des caractéristiques individuelles dans l'élaboration de la méthode d'utilisation des récits de pratique, soit la scolarité, les expériences de travail, la conception du rôle et la motivation. Nous avons toutefois recueilli certaines de ces informations auprès des deux personnes interviewées lors de la collecte du cas de pratique, mais nous avons dû en éliminer pour ne pas nuire à leur anonymat. Quant aux valeurs et à la culture de l'établissement, nous leur avons aussi posé quelques questions lors de l'entrevue, mais ces informations nous semblaient difficiles à recueillir en l'absence d'une catégorisation validée des types de cultures d'établissements collégiaux.

Est-ce que *Garder l'équilibre* demeure encore la métaphore qui exprime le mieux l'essence de notre projet d'innovation ? En un sens, oui, puisque le dispositif pourrait donner des outils aux CP qui y participent pour améliorer leur pratique et consolider leur identité. Cependant, l'image qui nous vient après avoir analysé les propos des membres du groupe de CP après la mise à l'essai de l'activité serait plutôt *Trouver sa place et la conserver*, si on se concentre sur la dynamique des divers groupes de personnes en interaction dans le collège où travaillait Xavier et par ricochet, dans celui des quatre CP ayant participé.

4. RETOMBÉES

De nombreuses utilisations des récits nous ont été rapportées depuis leur diffusion dans le cadre du projet du Regroupement des collèges Performa (Cantin, 2006) et de celui du chapitre publié dans un ouvrage collectif (Cantin, 2012). Ils constituent les retombées du projet. Nous insisterons sur l'utilisation de deux de ces récits qui traitaient de l'évaluation de programmes d'études. Ils ont été utilisés à quelques reprises dans une activité de 2^e cycle sur l'évaluation de programme¹⁷ dispensée par Performa. Les résultats ont été surprenants: la discussion autour du cas de Denis a donné lieu à un cadre de référence partagé par le groupe sur ce qu'il convient de faire pour respecter les limites du rôle et assurer ses responsabilités éthiques.

Les commentaires recueillis dans le cadre du projet subventionné par le Regroupement des collèges Performa (Cantin, 2012), fournissent des pistes pour attester du développement de l'identité professionnelle et de la compétence éthique. Voici, à titre d'exemples, les commentaires consignés dans le compte rendu d'une réunion de l'assemblée générale des RL (Performa 2007): «les récits de pratiques sont des déclencheurs très pertinents pour favoriser des échanges fructueux entre CP sur

¹⁷ Nous avons co-animé cette activité dans le cadre de notre fonction de conseillère pédagogique à Performa en 2006 et 2007.

l'identité professionnelle notamment »; « il s'agit d'une belle façon de prendre conscience, d'intégrer son rôle »; un autre commentaire traite des effets de l'activité: « le développement de l'éthique professionnelle et les frontières de fonction ». Cependant, nous ne connaissons pas l'identité de ces personnes ni la nature du récit utilisé dans leur atelier de discussion.

Plusieurs retombées au collégial ont été recensées par Cantin (2012): nous mentionnerons qu'une conseillère pédagogique a utilisé un des récits de pratique pour animer des membres du personnel professionnel de son collège, donc qui comportait des personnes exerçant divers emplois dont celui de conseiller CP.

5. PISTES POUR DES RECHERCHES OU DES PROJETS FUTURS

À titre d'exemple de projets possibles pour l'utilisation de nos récits de pratique, nous mentionnerons le microprogramme en conseil pédagogique au collégial (MCPC). Selon nos informations, les instruments élaborés dans le cadre du présent projet pourraient avantageusement faire partie des moyens de formation utilisés dans ce programme.

Un dispositif de formation, qu'il soit crédité ou non crédité, ayant comme méthode pédagogique l'utilisation des récits de pratique pour la formation des CP pourrait tenir compte de connaissances antérieures des CP fort différentes et prévoir une activité de mise en évidence de celles-ci; en plus de tenir compte des acquis scolaires et des acquis expérientiels, différents d'un individu à l'autre, étant donné les cheminements divers. Ceci pourrait prendre la forme d'un journal de bord.

Les modalités d'animation d'un dispositif utilisant des récits de pratique se devraient d'être souples et de s'adapter à l'horaire de travail, aux circonstances et aux besoins et se dérouler sur une période de temps plus longue que celle que nous avons réalisée. Le fait d'utiliser plusieurs récits de pratique permettrait aux CP de se situer

face à plusieurs contextes de travail. L'évaluation des effets d'un tel dispositif permettrait de statuer sur son importance quant à l'amélioration de la pratique et la consolidation de l'identité professionnelle.

Il serait souhaitable d'expérimenter les dix récits de pratique que nous avons élaborés avec d'autres corps d'emploi, comme celui des membres du personnel pédagogique cadre ou même du personnel enseignants du collégial, dans une perspective de connaissance et de mise en valeur de la fonction. Des parallèles pourraient être faits en regard de leurs tâches respectives qui comportent souvent un rôle conseil ou une dimension éthique.

Finalement, nous souhaitons qu'un organisme prenne en charge les divers récits de pratique que nous avons élaborés afin de les utiliser pour amorcer la mise en place de véritables communautés de pratique parmi les CP du collégial.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cantin, A. (2006). *Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier*. (s.l.) Document disponible à l'adresse:

http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Recits_pratique.pdf.

Cantin, A. (2012). L'utilisation de récits de pratique pour le soutien et la formation des conseillères et des conseillers pédagogiques. In L.St-Pierre (dir), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial* (p.229-257). Montréal: AQPC, collection Performa.

Desaulniers, M-P., Fortin, P., Jean, M., Jutras, F., Larouche, J-M., Legault, G.A., Parent, P-P., Patenaude, J., Xhignesse, M. (2003). Le professionnalisme: vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In G. A. Legault (dir.) *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p.183-226). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desruisseaux, M. (2004) Communication sur une recherche portant sur la situation des conseillers pédagogiques au primaire et au secondaire tenue dans le cadre de l'atelier 515 *Les conseillères et conseillers pédagogiques : vecteurs des changements dans le monde scolaire*. Acfas, Montréal, mai 2004.

Guilbert, L. et Ouellet, L. (1997). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Harris, I.B., (1993). New Expectations for professional Competence. In Curry, L., Wergin, J.F. and associates, *Educating professionals. Responding to new expectations for competence and accountability* (p. 17-52). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Houle, H. (2007). *Les besoins de formation des répondants locaux de Performa au collégial*. Québec: Cégep de Sainte-Foy et Regroupement des collèges Performa. Site téléaccessible à l'adresse:

<http://www.educ.usherbrooke.ca/quickplace/Performap/main.nsf/h_E7FB7F1F5E4173788525705A004EA874/5C6EAD2A7AA971E7852574FE005F0249/?OpenDocument>

Houle, H. et Pratte, M. (2003). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils? que font-ils?* Pédagogie collégiale, 17(2), 20-26.

Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Québec: Cégep de Sainte-Foy et Regroupement des collèges Performa. Site téléaccessible à l'adresse:

<http://www.educ.usherbrooke.ca/quickplace/Performap/main.nsf/h_E7FB7F1F5E4173788525705A004EA874/4FF8671D4DEA80AD852574FE005B960B/?OpenDocument>

Legault, G.A. (1999) *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 379-406. (s.l.)

Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F. Et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale: vers les fondements de nos pratiques. In (dir.) D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre, *Recherche et pratique en formation des maîtres* (p. 17-44). Sherbrooke: Éditions du CRDP.

Legendre, R. (2005) *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal: Guérin

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In (dir.) Anadon M., L'Hostie, M.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec: Presse de l'Université Laval.

Performa (2004). *Compte-rendu de l'Assemblée générale Performa collégial tenue au Manoir Victoria de Québec, les 27, 28 et 29 octobre 2004*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Performa (2005). *Compte-rendu de l'Assemblée générale Performa collégial tenue les 16, 17 et 18 février 2005*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Performa (2006). *Compte rendu de la réunion générale de juin 2006*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Performa (2007). *Compte rendu de la réunion générale de novembre 2006*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Pratte, M. (2001). *La consultation pédagogique: une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Québec: Collège F-X Garneau.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon de *The Reflexive practitioner*, 1993. Montréal: Éditions Logiques.

St-Pierre, L. (2004). Compte-rendu de l'atelier 515 *Les conseillères et conseillers pédagogiques: vecteurs des changements dans le monde scolaire*. Acfas, Montréal: mai 2004, 2 pages.

St-Pierre, L. (2005a). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine, son évolution*. Sherbrooke: Éditions de l'Université de Sherbrooke.

St-Pierre, L. (2005b). *Méthodologie qualitative: validation*. Document préparé pour le cours EPU 906 dans le cadre du DPES de l'Université de Sherbrooke. (s.l.)

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. (Traduction et adaptation de Gervais, F.) . Québec: Presses de l'Université Laval.

ANNEXE 1

PROFIL DE COMPÉTENCES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Catégories de compétence	Rôles	Fonctions	Compétences
Professionnelles de base			<ol style="list-style-type: none"> Situer la fonction de conseiller pédagogique. Agir de façon professionnelle et éthique dans l'exercice de ses fonctions de conseiller pédagogique. S'engager dans un processus de développement professionnel.
Transversales			<ol style="list-style-type: none"> Communiquer oralement et par écrit, dans les divers contextes liés à la fonction de conseiller pédagogique. Travailler de concert avec des équipes d'enseignants, des équipes multifonctions, des pairs ou des instances dans le cadre de ses fonctions de conseiller pédagogique. Dégager, de l'analyse systémique de situations pédagogiques, des orientations, des pistes d'action.
Particulières	Expert du domaine de la pédagogie, du développement professionnel des enseignants et du développement curriculaire Et Expert en intervention dans le domaine de la pédagogie, du développement professionnel des enseignants et du développement curriculaire	<i>Information</i>	<ol style="list-style-type: none"> Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu. Informers le milieu concernant les ressources (programmes, activités, développements, expériences, projets, recherches).
		<i>Conseil</i>	<ol style="list-style-type: none"> Conseiller le personnel enseignant et non enseignant, le personnel cadre et des instances au sujet du domaine.
		<i>Soutien</i>	<ol style="list-style-type: none"> Réaliser des interventions de counseling auprès d'un enseignant en vue de son développement professionnel. Accompagner un groupe d'enseignants dans la réalisation de projets ou de changements pédagogiques. Contribuer, selon son expertise et son champ de responsabilité propre, à la résolution de problèmes pédagogiques.
		<i>Formation</i>	<ol style="list-style-type: none"> Enseigner au personnel enseignant et non enseignant dans une perspective de développement professionnel.
		<i>Évaluation</i>	<ol style="list-style-type: none"> Évaluer la qualité de ressources pédagogiques ou de processus, d'activités de formation ou de programmes
		<i>Gestion de projets</i>	<ol style="list-style-type: none"> Coordonner des ressources, des dossiers, des projets pédagogiques, des activités ou des programmes de formation des enseignants.
			<ol style="list-style-type: none"> Prendre en charge des ressources, des dossiers ou des projets pédagogiques, des activités ou des programmes de formation des enseignants.
<i>Recherche et développement</i>	<ol style="list-style-type: none"> Développer ou contribuer aux développements pédagogiques et curriculaire et au développement professionnel des enseignants. Exercer un leadership pédagogique. 		

ANNEXE 2
PRÉPARATION À L'ENTREVUE
PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Chère collègue ou cher collègue,

Je tiens à te remercier sincèrement d'avoir accepté de participer à notre collecte de données dans le cadre du projet d'innovation pédagogique *Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier* qui vise à recueillir des récits de pratique afin de les utiliser pour la formation et l'animation.

Selon Desgagné (2005), les récits de pratiques, qui sont en quelque sorte des épisodes de la vie d'un ou d'une professionnelle, peuvent être porteurs d'un enseignement puisqu'ils illustrent une facette significative de sa pratique. Se situant dans le même courant que cet auteur, notre recherche vise à recueillir des récits relatifs à une situation que tu as vécue depuis le début de ta carrière de conseiller pédagogique. En fait, nous te demandons de répondre à la question:

Peux-tu nous parler d'une situation très difficile que tu as vécue depuis que tu es conseillère ou conseiller pédagogique, pour laquelle tu t'es senti d'abord dépassé, sans ressources, incapable d'y faire face seul; mais pour laquelle tu as trouvé une solution satisfaisante après avoir réfléchi ou essayé de nouvelles stratégies? Il peut s'agir d'une situation mettant en scène un groupe d'enseignants, un ou d'autres collègues professionnels, un ou des supérieurs immédiats, un ou une employée de soutien.

Lors de l'entrevue, nous te demanderons de raconter cette situation que tu as vécue. L'entrevue durera environ une heure. Elle sera enregistrée, et tu seras invité à signer un formulaire de consentement. De notre côté, nous t'assurerons de l'anonymat et de la confidentialité lors du traitement de ces données et de la publication des récits de pratique.

Bibliographie

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 3
GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES PARTICIPANTS

Tour de piste

1. La personne peut-elle nous parler rapidement de quel type de situation elle veut nous entretenir dans ce récit de pratique?

Le contexte

2. La personne peut-elle nous dire quand a eu lieu l'événement, qui étaient les protagonistes?
3. La personne se souvient-elle du contexte qui a précédé la situation qui prévalait dans son collège et de celui des interactions?

La situation-problème

4. La personne peut-elle expliquer clairement quel était le problème, l'enjeu de cette situation?
5. La personne peut-elle rapporter les indices qui lui ont permis de prendre conscience du problème?
6. La personne peut-elle livrer comme elle se sentait lorsqu'elle a réalisé que cette situation posait problème?
7. Les étapes relatives à ce récit sont-elles assez complètes pour qu'un lecteur voit l'ensemble des événements?

La solution

8. La solution: comment la personne a-t-elle entrevu la solution à appliquer? dans quel contexte? avec aide? seule?
9. Peut-elle nommer les étapes de la solution qu'elle a choisi d'appliquer dans son intervention?

La conclusion

10. Peut-elle nommer les effets de son intervention sur les protagonistes? sur le milieu en général?
11. Peut-elle nommer les effets de son intervention sur elle-même? sur son identité professionnelle?
12. Peut-elle nommer par un mot, un groupe de mots, ou une image ce qui ressort pour elle de la résolution de cette situation?
13. Peut-elle me donner le nom d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique qu'elle connaît et qui a déjà résolu une situation qui posait problème et qui, en lui la racontant, lui a permis d'apprendre une nouvelle facette de sa profession?

La clôture

Remerciements chaleureux à la personne.

Explications sur le formulaire à remplir *Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier*

La prochaine étape de notre recherche consiste à valider le récit que tu as livré aujourd'hui. Nous te soumettrons un document de quelques pages d'ici dix jours que nous aimerions que tu lises. Nous te fournirons un guide de lecture pour la validation. Est-ce que ton emploi du temps te le permet?

Si oui, peux-tu nous dire de quelle façon tu aimerais nous livrer tes commentaires sur cette première version du récit de pratique?

Peux-tu donner tes préférences sur les modalités de communication:

- Par téléphone? _____
- Par courriel? _____
- En personne? _____

Peux-tu donner deux moments de disponibilité:

- _____
- _____

Merci

FORMER ET SOUTENIR LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES
QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

- Sexe de la personne
- Groupe d'âge de la conseillère ou du conseiller :
 - de 30 à 39 ans
 - de 40 à 49 ans
 - 50 ans et plus
- Conseiller pédagogique depuis:
 - moins de 1an
 - 1 à 5 ans
 - 6 à 10 ans
 - 11 à 15 ans
 - 16 ans et plus
- Taille du collège
- Localisation du collège
- Existence de collègues de travail
- Si oui, au nombre de _____
- Trajectoire de carrière de la personne conseillère pédagogique
- Dossiers attribués à la personne conseillère pédagogique
- Formation formelle et informelle relativement à la profession de conseiller pédagogique
- Type de rapport entre les professionnels et les enseignants au moment de la situation livré
- Type de rapport entre les professionnels et la direction pédagogique
- Culture pédagogique du collège, projet pédagogique ou mission s'il y a lieu
- Autres informations utiles pour la compréhension du récit de pratique par un lecteur extérieur à la situation

Merci de me remettre ce document rempli en même temps que le document de validation du récit.

ANNEXE 4
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION
À UNE RECHERCHE

Je consens à participer à la recherche de Mme Andrée Cantin *Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier* comme participant pour une entrevue de recherche et pour la validation du récit de pratique qui en découlera. Je consens également à ce que cette entrevue soit enregistrée.

Dans toute publication ultérieure, l'anonymat de la personne participante sera respecté; les éléments qui permettraient de la reconnaître seront retirés et seule la personne qui dirige nos travaux, Lise St-Pierre, aura connaissance de la transcription et des documents écrits produits par les participants.

En tout temps, je peux retirer ma participation à cette recherche en le signifiant par écrit à la chercheure.

Participant

Andrée Cantin

Date

Date

ANNEXE 5
GRILLE DE VALIDATION DU RÉCIT DE PRATIQUE

Tableau 1- Critères spécifiques relatifs au récit de pratique		
Critères de validation	Degré d'adhésion (choisir parmi les trois)	Suggestions ou commentaires
Exactitude des faits du récit	<i>tout à fait exacts</i> <i>plutôt exacts</i> <i>inexactes</i>	
Conformité des perceptions de l'interviewée sur les faits	<i>tout à fait conforme</i> <i>plutôt conforme</i> <i>non conforme</i>	
Précision des termes employés dans le récit: reformulations de la chercheure	<i>tout à fait précis</i> <i>plutôt précis</i> <i>imprécis</i>	
Adéquation des termes en italique	<i>tout à fait adéquats</i> <i>plutôt adéquats</i> <i>non adéquats</i>	
Adéquation du message livré	<i>tout à fait adéquat</i> <i>plutôt adéquat</i> <i>non adéquat</i>	

Tableau 2- Questions générales	
As-tu des suggestions générales quant au style du récit?	
Quel titre donnerais-tu à ce récit de pratique?	
Y a-t-il d'autres précisions que tu aimerais apporter aux faits pour en accroître la l'exactitude?	
Y a-t-il d'autres précisions que tu aimerais apporter au message livré pour faciliter l'animation auprès d'autres conseillers pédagogiques?	

Merci de ta collaboration !

ANNEXE 6**GRILLE DE VALIDATION DU RÉCIT DE PRATIQUE 1: LA DÉMARCHE**

Tableau 1- les étapes de la cueillette des données	
Questions sur les étapes de la cueillette	Suggestions ou commentaires
As-tu des commentaires sur les étapes préliminaires à l'entrevue? Documents préparatoires, contacts téléphoniques, consignes	
As-tu des commentaires sur le déroulement de l'entrevue? Documents, durée de l'entrevue, questions posées	
As-tu des commentaires sur l'étape de validation du récit que tu viens de vivre?	
As-tu des commentaires généraux sur cette démarche de recherche et de formation?	

Merci de ta collaboration!

ANNEXE 7**VALIDATION DE LA DÉMARCHE D'ANIMATION EN VUE DE LA MISE À
L'ESSAI D'UN RÉCIT DE PRATIQUE
À L'INTENTION DU DEUXIÈME TÉMOIN CRITIQUE****1. La description de la démarche**

Objectif visé: élaborer une méthode d'utilisation d'un récit pour la formation et le soutien des conseillers pédagogiques:

- stratégie de formation (canevas d'animation);
- questionnaire d'évaluation par les participants.

L'utilisation d'un récit de pratique afin de former et de soutenir les conseillers pédagogiques repose sur trois aspects que nous considérons parallèlement avec les étapes du récit:

- la première partie situe le problème rencontré et son contexte;
- la seconde présente les moyens choisis pour résoudre la situation;
- la troisième propose une conclusion sur la construction de la pratique et de l'identité du conseiller engendrée par cet épisode de sa vie professionnelle.

Le récit utilisé pour l'animation sera donc divisé lui-même en trois parties ayant un titre différent. Ceci permettra d'élaborer un canevas d'animation en trois temps ayant l'avantage de ne pas donner d'indices au lecteur sur la résolution du problème et ainsi lui permettre de construire sa propre représentation du problème ainsi que sa propre solution.

La première partie de l'activité consiste à définir le contexte du problème et à vérifier les connaissances antérieures des participants en regard du problème

abordé. Elle permet une représentation collective de la situation et la clarification de valeurs conflictuelles entrant en jeu dans la situation soulevée. La seconde partie, soit l'étude de la solution, permet de rendre explicites les représentations de chacun et de construire collectivement des savoirs d'expérience. On souhaite que les individus en arrivent à prendre une décision éthique ou une décision appropriée en regard d'un cadre de référence explicite de la fonction et des limites de cette fonction, ou ce que Legault qualifie de «résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation». Quant à la troisième partie, le message livré, il s'agit d'un moment de pratique réflexive et d'explicitation du cadre de référence de la fonction tout en étant une occasion d'analyser des nouveaux besoins et un moment de dialogue réel entre les personnes impliquées.

L'annexe A présente le document *Canevas d'animation d'un groupe de conseillers pédagogiques à l'aide de récits de pratique*¹⁸, qui servira à la formation des conseillers pédagogiques. Ce canevas s'inspire des travaux antérieurs relatifs à notre cadre de référence, mais aussi des travaux de Legault¹⁹ sur la compétence éthique.

2. Description des participants

Le groupe d'individus qui seront réunis lors de l'expérimentation qui aura lieu en décembre prochain sont au nombre de quatre et possèdent les caractéristiques suivantes:

- ils collaborent occasionnellement entre eux dans le cadre de dossiers ponctuels;
- ils ont des formations pédagogiques très diverses: 1^{er}, 2^e, 3^e cycle;
- ils exercent cette profession depuis un temps très variable: entre 3 mois et 7 ans;
- ils connaissent déjà l'animatrice;

¹⁸ Ce document figure au tableau 3 de ce rapport, au quatrième chapitre, à la section 2,3

¹⁹ LEGAULT G.A., (1999) *Professionalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.

- ils n'ont jamais participé à une animation dans le cadre d'un récit de pratique de conseiller pédagogique.

Le groupe est composé d'un homme et de trois femmes, ce qui correspond aux statistiques de distribution des conseillers pédagogiques répondants locaux actuels dans le réseau Performa notamment.

Nous avons rejoint les participants individuellement par téléphone et ensuite par courriel et leur avons donné les informations suivantes: le contexte de notre projet d'innovation, leur implication, la durée de l'activité, l'assurance de la confidentialité, les effets positifs attendus de leur participation pour eux-mêmes et pour la construction de savoirs d'expérience.

Afin d'assurer l'objectivité de l'animatrice face au groupe de personnes, cette dernière remplira son journal de bord quelques jours avant l'expérimentation. Il s'agira de noter:

- ses préconceptions face à chaque personne du groupe;
- sa perception de l'institution;
- sa perception de ses attentes face au déroulement de l'animation à partir du récit de pratique;
- ses craintes face au déroulement de l'animation basées sur des expériences antérieures négatives.

L'expérimentation donnera lieu à un enregistrement audio et à une prise de note sur les consensus qui pourraient se créer dans le groupe en regard de ce cas quant à un cadre de référence de la fonction ou à des valeurs éthiques. Le formulaire de consentement à la recherche qui figure à l'annexe B sera aussi utilisé pour assurer confidentialité et anonymat aux personnes.

3. Évaluation de la mise à l'essai du récit en regard du cadre de référence sur la pratique professionnelle

L'étude du récit de pratique sera suivie d'une entrevue qui permettra de recevoir une rétroaction de la part du groupe quant à la stratégie de présentation du cas à l'aide du document qui peut être consulté à l'annexe C. On y vérifiera: la préparation à l'activité, le déroulement de l'activité, la qualité des documents distribués, le déroulement de l'activité en trois étapes, le développement de la pratique réflexive, le développement de la compétence éthique, l'apport de l'activité pour la pratique professionnelle ultérieure.

On demandera finalement aux participants de déterminer par écrit les apprentissages réalisés en regard du profil de compétences des conseillers pédagogiques élaboré par Houle et Pratte qui figurera à la fin du document.

4. Rôle du témoin critique

Il s'agit de valider la qualité de la démarche et des documents en regard des aspects suivants: objectivité, cohérence avec les objectifs, réalisme, complétude, en remplissant le tableau qui figure à l'annexe D.

ANNEXE B
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION
À UNE RECHERCHE

Je consens à participer à la recherche de Mme Andrée Cantin *Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier* comme participante à une entrevue de groupe qui vise la validation du canevas d'entrevue et de ses effets. Je consens également à ce que cette entrevue soit enregistrée.

Dans toute publication ultérieure, l'anonymat de la personne participante sera respecté; les éléments qui permettraient de la reconnaître seront retirés et seule la personne qui agira comme témoins critique, M. Pierre Foley aura connaissance de la transcription des délibérations et des documents écrits produits par les participants.

En tout temps, la personne participante a le droit de retirer sa participation à cette recherche en le signifiant par écrit à la chercheuse.

Personne participante

Andrée Cantin

Date

Date

ANNEXE C
CANEVAS D'ENTREVUE POUR L'ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ
DE FORMATION

Éléments de la démarche et du cadre de référence	Question de relance
<p><i>La préparation à l'activité</i></p> <p>Est-ce que la personne s'attendait à un tel type d'activité?</p>	<p>Si non, à quoi s'attendait-elle?</p> <p>Comment aurait-elle été mieux préparée?</p> <p>Pourquoi?</p>
<p><i>Le déroulement de l'activité:</i></p> <p>Est-ce que la personne est satisfaite?</p> <p>De la qualité des documents écrits?</p> <p>Du déroulement de l'activité en trois étapes?</p>	<p>Si non, suggestions</p> <p>Si non, suggestions</p> <p>Si non, suggestions</p>
<p><i>Développement de la pratique réflexive</i></p> <p>Est-ce que la personne peut livrer si la démarche lui a permis à consolider sa réflexion sur son action?</p>	<p>Si non, autres apprentissages faits par cette démarche</p>
<p><i>Développement de la compétence éthique</i></p> <p>Est-ce que la personne peut livrer si la démarche lui a appris à rendre explicites ses valeurs pour prendre une décision dans un cas semblable?</p>	<p>Si non, autres apprentissages faits par cette démarche</p>
<p><i>PAR ÉCRIT : Lien avec les compétences d'un conseiller pédagogique</i></p>	<p>Quel lien fais-tu entre les compétences du conseiller pédagogique élaboré par Houle et Pratte et les apprentissages que tu as réalisés lors de cette brève formation?</p>

ANNEXE D**GRILLE DE VALIDATION À REMPLIR PAR LE TÉMOIN CRITIQUE**

Question	Réponse
Est-ce que la démarche et les documents permettent d'assurer l'objectivité de la chercheure. Si oui, comment? Avez-vous des suggestions d'amélioration?	
Est-ce que la démarche et les documents semblent cohérents avec les objectifs? Avez-vous des suggestions d'amélioration?	
Est-ce que le déroulement de l'activité vous semble réaliste?	
Est-ce que la démarche vous semble complète? Avez-vous des suggestions d'amélioration?	
Autres suggestions, s'il y a lieu	

Merci de me remettre de document rempli avant le 22 novembre 2006.