

## Regroupement des collèges PERFORMA

# Former et soutenir les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier

Document préparé par Andrée Cantin

Juin 2006

depuis  
1973

### DES PROGRAMMES POUR SOUTENIR :

- le développement professionnel  
du personnel enseignant du collégial
- le développement pédagogique  
institutionnel

# Table des matières

<b>Canevas d'animation.....</b>	<b>3</b>
<b>Récits de pratique .....</b>	<b>6</b>
<b>Le cas d'Alexandre .....</b>	<b>6</b>
<b>Le cas de Béatrice.....</b>	<b>11</b>
<b>Le cas de Cyrille.....</b>	<b>17</b>
<b>Le cas de Denis .....</b>	<b>23</b>
<b>Le cas d'Ève.....</b>	<b>28</b>
<b>Le cas de Françoise.....</b>	<b>33</b>
<b>Le cas de Ginette .....</b>	<b>39</b>
<b>Le cas d'Helena .....</b>	<b>45</b>
<b>Le cas de Xavier .....</b>	<b>50</b>

## Canevas d'animation

Étape	Questions ou consignes aux participants	Durée et modalités suggérées
<p><b>CONTEXTE DU PROBLÈME</b></p> <p><i>30 minutes</i></p>	<p><b>Individuellement</b></p> <p><b>0. Lecture individuelle de la première partie (1 à 3 pages selon le cas)</b></p> <p><b>Collectivement :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avez-vous déjà vécu une situation semblable ? Si oui, l'avez-vous résolue de façon satisfaisante ?</li> <li>2. Quelle serait spontanément votre décision pour régler cette situation ?</li> <li>3. Quels sont les principaux éléments d'information utiles pour comprendre la situation ?</li> <li>4. Décrivez les émotions que vivent les protagonistes. Sont-ils en conflit ?</li> <li>5. Présenter chacune des décisions prises en 2 et justifier en nommant les arguments sous-jacents et en décrivant le contexte</li> <li>6. Identifier la valeur sous-jacente et le contexte de chacune des solutions trouvées par les membres de l'équipe</li> </ol>	<p><b>5 minutes</b></p> <p><b>Q1. 1 min. par personne ,tour de table) : 10 min.</b></p> <p><b>Q 2 à 6 peuvent être traitées simultanément ou dans un ordre naturel d'échange informel : 20 min.</b></p>
<p><b>LA SOLUTION</b></p> <p><i>30 minutes</i></p>	<p><b>Individuellement</b></p> <p><b>Lecture individuelle de la deuxième partie (qui commence par un titre évocateur de la solution)</b></p> <p><b>Collectivement</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Comparez votre décision prise en 2 avec celle de l'auteur de ce récit ?</li> <li>8. Y aurait-il une autre solution possible ? si oui, sur quelles bases le groupe la choisit-il ?</li> <li>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 ?</li> </ol>	<p><b>5 minutes</b></p> <p><b>Q7 et Q8 peuvent exiger une réflexion individuelle avant la discussion 25 min.</b></p> <p><b>Le secrétaire prend en note les réponses à Q7, Q8 et Q9</b></p>

Étape	Questions ou consignes aux participants	Durée et modalités suggérées
<p><b>LE MESSAGE LIVRÉ</b></p> <p><i>20 minutes</i></p>	<p><b>Individuellement</b>  <b>Lecture individuelle de la troisième partie (qui commence par un titre évocateur du message)</b></p> <p><b>Collectivement :</b>  10. Est-ce que le message livré par ce conseiller pédagogique présente des aspects qui s'appliquent à tous les CP ?  11. Y a-t-il des aspects du message livré qui ne conviennent pas à la situation des CP dans votre Collège? Si oui, lesquels? À vous en particulier ? Si oui, lesquels?</p>	<p><b>5 minutes</b></p> <p><b>Q10 et Q11 peuvent exiger une réflexion individuelle avant la discussion</b></p> <p><b>Le secrétaire prend en note les réponses à Q10 et Q11</b></p> <p><b>15 min.</b></p>
<p><b>PRATIQUE RÉFLEXIVE ET ANALYSE DE NOUVEAUX BESOINS</b></p> <p><i>10 minutes</i></p>	<p><b>Individuellement, par écrit, remis à l'animateur</b></p> <p>L'annexe i remplie</p>	<p><b>5 à 10 min</b></p> <p><b>Partage collectif si souhaité par le groupe (5 min.)</b></p>

*Le cas de* \_\_\_\_\_

Si vous pouviez vous confier à la personne qui a livré cet épisode de sa vie professionnelle, que lui diriez-vous spontanément ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Que retenez-vous de cet atelier qui puisse améliorer votre pratique professionnelle ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Est-ce que le travail en atelier vous amène à nommer des aspects de la fonction de conseiller pédagogique que vous aimeriez approfondir dans une formation ultérieure ? Si oui lesquels ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Récits de pratique

## Le cas d'Alexandre

*Alexandre est conseiller pédagogique dans le même collège depuis plus de vingt ans quand survient cet épisode. Il a déjà été enseignant dans un autre établissement.*

Un responsable de la coordination départementale (RCD) d'un programme préuniversitaire (1) vient me voir et me dit : «J'aimerais avoir des questionnaires PERPE parce que je veux évaluer un prof qui a des problèmes avec ses classes d'étudiants». PERPE est un questionnaire d'évaluation des enseignants par les étudiants utilisé dans le réseau collégial depuis plus de vingt ans. Normalement, lorsqu'un enseignant décide de l'administrer à ses étudiants, les résultats lui parviennent confidentiellement par courrier. Ce n'est donc pas un outil d'évaluation administrative, mais bien un outil *d'autoperfectionnement* au service du prof intéressé.

Fréquemment, des profs viennent me voir pour me confier un problème avec un ou des étudiants, mais c'est toujours d'eux-mêmes, de façon volontaire (2). Mais là, c'est un tiers qui entre en contact avec moi pour demander une évaluation, ça change toute la dynamique. En questionnant le RCD, je constate qu'il s'agit d'une situation où deux profs donnent le même cours obligatoire pour les étudiants, avec le même plan de cours. Pour le premier (prof A), aucun problème semble-t-il, tandis que pour le second (prof B), il y aurait eu des plaintes d'étudiants (3). Le prof B est permanent et possède une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement. Mais je sais que dans ce type de cas, si la situation *se dégrade*, même si le prof est permanent, il peut être *malmené*. Et que c'est à éviter à tout prix. *Sur le coup*, je ne savais pas trop quoi faire, *ça demandait* réflexion !

---

### Notes

1. Même si ma formation de base relève du secteur préuniversitaire, je préfère travailler avec les profs du secteur technique. Et, dans ce cas-ci, c'est une intervention dans un département préuniversitaire où les relations sont moins faciles, moins spontanées que celles que je vis généralement avec les profs du secteur technique
2. PERPE est assez connues parmi les profs du Collège qui savent que j'en ai la responsabilité.
3. Je n'ai pas réussi à savoir si c'était la première fois que ce prof faisait l'objet de plaintes.

### Des balises claires

Mon hésitation a duré quelques minutes, au plus ! Je me suis référé tout de suite à mon *code de route*, c'est-à-dire à un document qui est toujours dans le tiroir de mon bureau. En effet, dès les premiers temps après mon engagement au Collège, il s'était déroulé à ma demande une *opération de mise au point* relativement au rôle de conseiller pédagogique dans des cas d'évaluation des enseignants. J'avais en effet obtenu que soient consignées dans un document écrit les balises de ce que nous appelons, nous les conseillers pédagogiques, *la zone franche*, c'est-à-dire une définition claire de la *liberté professionnelle*.

Dans ce document que j'appelle aussi mes *balises*, le conseiller pédagogique y est défini comme un professionnel au service des enseignants et indirectement au service du Collège. Par exemple, on y indique

que je ne suis pas dans l'obligation d'identifier à l'administration les enseignants qui me consultent. Cela je leur assure donc confidentialité et anonymat.

C'est par prévention que j'avais demandé ce document, histoire de me donner les coudées franches et d'informer la collectivité de ma *zone* d'intervention (4).

Ma première réaction a été de vérifier s'il fallait reformuler la demande du RCD, c'est-à-dire de me demander si PERPE était l'outil qui convenait, et de m'informer à quoi allaient servir les résultats de ce questionnaire. Ensuite, j'ai demandé au RCD: « Est-ce que le prof en question, qui semble poser problème, est au courant de la démarche ? Est-ce qu'il est d'accord pour se questionner ? » La réponse était plus ou moins claire, alors j'ai mis mes *paramètres* tout de suite sur la table, en me référant à mes assises : « Mon objectif est de vous servir, je suis au service des profs, alors je ne participe pas à des opérations d'évaluation qui ont un caractère administratif. Mes interventions ont uniquement un caractère pédagogique, donc, formatif ». Ensuite, j'ai ajouté : « C'est essentiel que le prof soit au courant des démarches et qu'il soit surtout formellement d'accord pour que j'intervienne ». J'ai ajouté aussi que dans le présent contexte, je ne lui donnerais pas de support directement à lui, au RCD, puisque ma priorité, c'est le support à l'enseignant comme individu. Le RCD s'est montré d'accord avec mes *règles annoncées*.

J'ai ensuite rencontré le prof B, seul à seul, pour situer ce contexte. Il était d'accord avec ma démarche. J'ai alors pu confirmer au RCD que j'acceptais d'intervenir dans cette situation, mais que je souhaitais qu'elle se déroule avec les trois intervenants, c'est-à-dire le prof A, le prof B et lui-même. Tous étaient d'accord pour former un comité restreint sur cette question. Je trouvais important d'avoir le minimum d'intervenants possibles entre la personne qui semblait avoir un problème, le prof B, et la personne qui amenait le problème, soit le RCD.

J'ai d'abord animé une première rencontre du comité où j'ai rappelé les mêmes *paramètres*, histoire de rassurer le prof B et de faire sentir que je n'étais pas en situation de juger, mais bien d'aider. Et ça, c'est toute la différence ! Je me suis assuré que tous étaient d'accord avec cet esprit de collaboration ; alors, nous pouvions continuer la démarche. Puis, j'ai amené l'interrogation suivante : si on procède à une évaluation de l'enseignement, est-ce que PERPE est le meilleur instrument, étant donné qu'il y a aussi d'autres questionnaires que l'on peut utiliser ? J'ai signifié l'importance de recueillir diverses sources d'information pour mieux cerner le problème. J'ai dit au prof B : « Je veux entendre ta version, mais aussi celle des étudiants; je veux consulter tes documents pédagogiques pour voir toutes les dimensions du problème ». Puis j'ai soulevé la question de la confidentialité des résultats : « Si on utilise un ou des questionnaires, il y a deux options : le prof évalué est le seul à connaître les résultats ou tous les membres de notre comité en prennent connaissance ». Il fallait que tous soient d'accord. Le prof B a accepté le partage des informations résultant de la passation du ou des questionnaires.

On a procédé ainsi : j'ai analysé le contenu des pétitions et le matériel pédagogique des deux profs, j'ai fait une entrevue avec les étudiants (5) et je leur ai fait passer des questionnaires, soit PERPE ainsi que son complément (6). Les étudiants du prof A ont aussi passé le questionnaire afin de permettre une comparaison (7).

J'ai eu environ quatre rencontres individuelles avec le prof B afin de mieux cerner son *vécu* et *d'atteindre un consensus*. À l'aide d'un plan que j'avais élaboré, je l'informais constamment de ce qui se passait. Nous avons eu aussi plusieurs rencontres de groupe avec les autres membres du comité. Les autres membres du département ont sans doute su que ce prof avait ou avait eu des problèmes. Je ne me cachais pas pour aller sur *le terrain des profs* (8), c'est-à-dire, que j'allais le rencontrer à son bureau. Alors, les autres profs du département ont peut-être fait l'association.

Lors de certaines rencontres, j'ai pu constater que le prof B semblait mal à l'aise. Je crois qu'il se sentait coupable de *négligence professionnelle*. Il s'était absenté fréquemment de ses cours; certaines de ses leçons étaient peu ou mal préparées, ses consignes n'étaient que rarement claires, ses notes de cours étaient moins bien présentées que celles du prof A. Bref, il y avait vraiment matière à une plainte de la part des étudiants !

Au fur et à mesure de l'analyse, il se dégageait que le prof B n'avait vraisemblablement pas toutes les connaissances et les habiletés nécessaires pour dispenser ce cours comparativement à son collègue le prof A. Il n'avait pas non plus la même motivation. Il semblait qu'il ait été obligé de donner ce cours-là. Je crois aussi qu'il vivait des moments difficiles dans sa vie personnelle. Je n'ai pas abordé directement ce sujet avec lui. J'ai choisi d'agir avec délicatesse, mais avec assez de franchise pour lui dire que j'avais perçu *ces choses*, mais que je ne lui demandais pas de les livrer. Je lui ai fait sentir que je comprenais que sa situation personnelle pouvait jouer dans sa situation professionnelle, **mais** que nous avions à faire ensemble un travail pour l'amélioration de la formation dont il avait la responsabilité.

À la fin de la démarche, j'ai fait un rapport écrit qui n'a été diffusé qu'aux membres du comité. J'y situais le contexte, je donnais les résultats, j'identifiais les problèmes dégagés suite à l'interprétation des résultats, et j'apportais des recommandations. En voici quelques-unes : *échanger* avec le prof A, notamment au niveau du matériel didactique; planifier *plus et mieux* ses leçons; avoir une *totale* assiduité au cours. De plus, je proposais de vérifier la satisfaction des étudiants de façon préventive. Et finalement, je recommandais que le prof B ne dispense plus ce cours (9) pour les sessions à venir.

Le rapport a été bien accepté. Les recommandations ont toutes été appliquées. Je pense *bien* que mon intervention a eu des effets positifs à court et à long terme, mais la suite des choses s'est déroulée plutôt en *circuit fermé*. Il n'y a pas eu d'accompagnement pédagogique direct dans la mise en œuvre des recommandations. En effet, j'ai *quand même* vérifié occasionnellement auprès du RCD si telle ou telle activité avait bien fonctionné. Il répondait « Oui ! tout a bien marché et ça a été une bonne opération, merci beaucoup ! ».

J'en ai conclu deux choses : le RCD était satisfait puisque le *malaise* était corrigé et, à partir du moment où l'on avait terminé d'utiliser les services du conseiller pédagogique, le département n'avait pas l'intention de maintenir cette participation étrangère (10). Le rapport, le dossier, les propositions, les conclusions étaient sur la table et étaient *en possession* des intervenants, mais on ne m'a pas donné autant de *rétroaction* sur l'évolution des choses que je l'aurais souhaité. Ce cas n'impliquait pas un suivi de ma part, mais j'aurais souhaité avoir l'occasion de le faire.

Depuis cette intervention, lorsque je rencontre le prof B à la cafétéria ou dans les corridors, je prends de ses nouvelles et tout semble bien fonctionner. Il manifeste une certaine gêne, en même temps qu'une reconnaissance très visible. Je pense qu'il a accepté sa part de responsabilité dans cette situation et qu'il a trouvé que les choses se sont passées correctement.

---

#### Notes

4. Mon supérieur immédiat de l'époque avait occupé précédemment mon poste avant de devenir adjoint pédagogique. C'est sans doute pourquoi il avait facilement accepté de formaliser ce cadre d'intervention du conseiller pédagogique et il l'avait même fait officialiser par la Commission des études. C'est un cadre auquel je me suis référé fréquemment.
5. C'est extrêmement important de bien préparer la venue d'un tiers dans une classe alors que les étudiants savent qu'ils ont fait une plainte. Mon objectif n'est pas de trouver un coupable ou de disculper le coupable, c'est d'aider à ce que les étudiants aient le meilleur cours possible. Dans cette situation, il ne fallait pas donner *crédit* tout de suite aux étudiants. Je leur ai présenté ma démarche comme une étude de



- la question, dans une perspective positive et constructive. «Comment peut-on améliorer votre cour? comment pouvez-vous aussi y participer ? » Il ne fallait pas que ma présence leur donne raison d'avoir déposé une plainte. Je devais créer un climat de neutralité.
6. Certaines questions de ce questionnaire permettent de situer la satisfaction de l'étudiant face à ce prof en regard de tous ses autres profs.
  7. Il est très facile pour les étudiants de faire des comparaisons dans toute situation où deux profs donnent le même cours. Lorsqu'un prof est préféré à l'autre, alors ce dernier est facilement discrédité. Dans cette situation, il fallait donc vérifier dans quelle mesure la plainte était fondée. Il peut y avoir des classes avec lesquelles un prof a une *meilleure chimie*, parce que les groupes classes ont aussi leur personnalité. J'ai déjà vu des étudiants se mobiliser pour neutraliser un prof. C'est pour cela qu'il fallait absolument mesurer de façon objective l'ampleur du problème.
  8. Dans un cas comme celui-ci, je vais voir le prof à son bureau, c'est-à-dire sur son *territoire*. Ça fait moins *autoritaire*, moins *bureaucratique*. De plus, ça me permet de me *promener* dans les corridors, qui sont, d'après moi, les meilleurs endroits pour *avoir son bureau* pour un conseiller pédagogique ! Inévitablement, quand je vais dans un département situé, par exemple, à l'autre bout du collège, on m'interpelle dans un corridor pour me dire. « Aie ! En passant ! Il faudrait que je te parle de telle ou telle *affaire* !
  9. Ceci a semblé faire *plaisir* au prof B, soit. Lors des sessions suivantes, il n'a incidemment plus donné ce cours.
  10. Il s'agit de la culture départementale telle que je la perçois au Collège. Même si j'ai toujours eu un préjugé favorable envers les profs, même si j'ai entretenu sciemment une bonne relation avec eux y compris avec leurs représentants syndicaux, j'estime qu'il y a et qu'il y aura toujours une relative *distance*, une couleur différente. Quand on est dans le groupe des enseignants, on est dans le groupe des enseignants. Et quand on n'est pas dans le groupe des enseignants, même comme conseiller pédagogique, on est accepté, ou toléré, ou apprécié, mais jamais totalement *intégré* ou alors seulement momentanément.
  11. Dans les premières années de ma carrière, lors d'une tournée départementale visant à recueillir les besoins dans le domaine pédagogique, un prof du préuniversitaire a fait une intervention de ce genre: « Ah ! vous autres, les conseillers pédagogiques, vous n'êtes pas dans les classes, vous êtes des théoriciens ! », en voulant dire que ma fonction était inutile. J'en ai été profondément *choqué*. Étant donné qu'il avait prononcé ceci publiquement, je lui avais répondu par écrit avec copie conforme à tous les participants à cette rencontre. Je trouve important d'être assez tolérant, mais en même temps de m'affirmer et de me faire respecter

## La conscientisation douce

Pour réussir une intervention de ce type, je pense qu'il faut être au clair avec ses limites et avec les limites de son mandat. Avoir une attitude de sincérité, d'authenticité et de vérité, faire *les choses* clairement, lentement et de façon confidentielle, c'est mon approche et ça *fonctionne* toujours bien. Et il faut aussi se faire respecter par les autres intervenants dont les enseignants (12), c'est une façon d'affirmer nos limites. Être au clair avec ses limites, c'est aussi de pouvoir dire «Je peux aller aussi loin que là, mais *sans plus!*».

Mon intervention auprès de ce prof a eu des effets positifs pour plusieurs raisons. D'abord, je lui ai permis de se donner sa propre *lecture des choses* et je suis allé chercher son accord à participer en lui donnant la liberté d'accepter ou non. J'ai établi un climat de confiance et je lui ai confirmé que mon rôle était de l'aider dans le contexte que j'ai précisé. Cette situation peut être comparée à un procès où la personne, a priori, n'est *coupable de rien*.

Le *véhicule* du changement qui me semble le plus signifiant dans ce type de situation, c'est la conscientisation. La conscientisation, que j'appellerais douce, non pas par une accusation ou une plainte, mais par le recueil d'une somme d'informations dans un contexte de neutralité et d'objectivité. Pour moi,

si le conseiller est perçu comme un *personnage* qui a un préjugé favorable envers *ses profs*, qui est un peu leur avocat de la défense, qui travaille dans un esprit d'amélioration et non pas de condamnation, alors le climat devient plus propice à une conscientisation plus profonde.

De plus, lorsqu'on arrive avec des constats qui sont convergents et qui sont fondés sur une démarche sérieuse et sans biais, le prof a suffisamment d'*intelligence* pour aller vers le changement.

Dans mes interventions, je m'appuie sur une approche plutôt humaniste : je n'ai pas à jouer de jeu avec la personne qui me consulte. Je me considère comme un collaborateur. Je suis au même niveau qu'elle, placé tout simplement sur une autre chaise. Et ça, ça change la dynamique ! Je ne suis pas dans une situation hiérarchique. *Aussi*, j'ai toujours été très sensible à l'idée d'avoir une distance par rapport à l'autorité administrative, par prévention, par précaution. Je pense que le Collège a toujours respecté cette distinction entre le rôle formatif du conseiller pédagogique et celui de l'évaluateur administratif.

Lorsqu'une intervention comme celle-ci réussit, c'est valorisant parce que ça prouve qu'on peut faire évoluer les choses, sans avoir une autorité autre que celle de la persuasion. On dit conseiller, alors par définition, si on conseille, on n'est pas en situation d'autorité. Dans l'exercice de notre rôle, on fait appel à l'ouverture, à la sensibilité, à la capacité de faire un diagnostic, de donner du support. Mais aussi à la capacité de faire plusieurs choses en même temps, de donner sans autant recevoir, de ne pas se laisser envahir, et en même temps, de convaincre parce qu'on a une crédibilité et une certaine expertise.

---

#### Note

12. L'exemple suivant montre que chez les enseignants aussi, il peut y avoir une confusion de rôle lorsque les limites ne sont pas claires. Des profs de techniques humaines sont venus me voir et pour exprimer leur malaise face à certains étudiants, qui, après une absence à un cours ou à un examen essaient d'obtenir des passe-droits. Par exemple, ils se sont absentés parce qu'ils ont dû intervenir dans une situation familiale ou autre en relation avec leur future profession de technicien. Les profs avaient l'habitude de se montrer compréhensifs, confondant leur rôle d'intervenant avec celui d'enseignant. Je les ai aidés à clarifier ces rôles. Il fallait, selon moi, que les profs aient tous les mêmes limites et une attitude commune face aux étudiants, qu'ils établissent une distance pour pouvoir aussi enseigner à leurs étudiants à l'établir cette distance dans leur vie professionnelle, à ne pas se laisser envahir.

## Le cas de Béatrice

*L'épisode que nous raconte Béatrice se déroule alors qu'elle a environ 10 ans d'expérience comme conseillère pédagogique. Auparavant, elle a enseigné pendant de nombreuses années dans le même collège*

Dans l'épisode qui suit, je dois animer un groupe d'enseignants du programme de Sciences humaines qui, pour la plupart, sont mes anciens collègues de travail. Je sais qu'ils ont une certaine résistance face à tout ce qui touche la pédagogie. Pour eux, nous (les conseillers pédagogiques) ne sommes que des *pelleteux de nuages*! Pour eux, mon rôle a *plus ou moins de sens*. Un double défi pour moi!

Dans mon Collège, il y avait à cette époque un processus d'élaboration de programmes, mais il avait été créé pour les programmes techniques. Il n'était pas conçu pour les programmes préuniversitaires. Le programme de Sciences humaines regroupait une quarantaine de professeurs, issus de cinq départements différents. Les professeurs représentant chacune des disciplines du programme à l'intérieur du comité de programme avaient élaboré le nouveau programme, seuls, entre eux, en s'appuyant sur une tradition datant de la révision du programme des années 90, soit de faire des plans de cours communs. Il y avait donc un certain contexte de collaboration.

Ils avaient conçu le programme en 'appuyant sur le devis du Ministère, de sorte que le premier cours dans chacune des disciplines soit un cours d'initiation, le deuxième cours, un cours d'approfondissement et le troisième, un cours d'application. Au moment où survient cet épisode, le comité de programme avait donc travaillé à l'implantation de la première année du programme élaboré par compétences sans aucune intervention d'un conseiller pédagogique.

Les profs avaient dispensé les cours de la première session, soit les cours d'initiation, et ils étaient en train de donner les cours d'approfondissement. Ils s'interrogeaient sur les cours d'application. Selon eux, il y avait un *bogue*. Pour le cours d'initiation, ça fonctionnait assez bien; pour le cours d'approfondissement, ils se comprenaient assez bien, mais pour l'application, le troisième cours, ça ne *marchait* pas. Ils se demandaient pourquoi c'était seulement au troisième cours qu'on visait l'application. C'est sûr que ça faisait plaisir aux profs de *contenu* (1).

Mon mandat était donc de clarifier avec eux ce cheminement-là, soit la progression entre le premier cours qui est l'initiation, le deuxième, l'approfondissement, puis le troisième, l'application. Les profs avaient besoin d'un éclairage autre, celui d'un conseiller pédagogique.

Moi, dans ma tête, ça ne *marchait pas* non plus cette progression en trois étapes, parce qu'on ne peut pas seulement initier les élèves aux théories puis attendre au troisième cours pour en faire l'application. Au niveau du processus d'apprentissage, en tout cas, moi, ça me déstabilisait, parce qu'on ne peut pas, en formation préuniversitaire, apprendre seulement des notions théoriques sans jamais avoir vu de liens avec quelque chose de la vraie vie (2). Je me disais «pour se sensibiliser, ou se familiariser avec une science, il faut avoir des référents et voir comment ça s'applique dans la réalité. On ne peut pas faire de l'histoire pour de l'histoire, ni de la sociologie pour de la sociologie».

Je n'avais pas participé du tout à *l'organisation* du programme (3). Ce dernier avait été probablement fait de façon très intuitive, à partir des pratiques courantes, à partir des ressources des profs qui étaient membres du comité de programme. Dans mon mandat, je n'avais pas à *toucher* à la structure du programme, j'avais à les aider à comprendre les distinctions entre initiation, approfondissement et application.

On m'avait invitée à faire une intervention ponctuelle de deux heures, avec des représentants de chacune des disciplines des sciences humaines. Je ne m'adressais pas à des gens qui venaient suivre des activités de perfectionnement, de façon volontaire, mais à des gens que le coordonnateur du programme avait *invités*, au total une douzaine de profs (4).

Lors de l'étape de préparation de cette intervention, je me disais « Comment vais-je faire pour leur expliquer la distinction entre ces trois éléments ? Il ne faut pas que je m'appuie seulement sur ce que je sais, il ne faut pas que j'aie cherché des grandes théories, mais quelque chose de pas compliqué, *les connaissant* ! Comment est-ce que je vais intervenir ? » C'était ma grande question et je devais intervenir deux heures...

### Notes

1. Les profs de *contenu* faisaient surtout de la théorie et très peu d'expériences pratiques avec les étudiants. Ils se disaient en eux-mêmes «on ne donnera jamais de cours d'application». Ça *faisait leur bonheur* d'une certaine façon.
2. Ce sont des étudiants qui se préparent à des études universitaires, mais pas nécessairement dans la même discipline que celle des cours qu'ils suivent. Est-ce qu'ils vont aller en psychologie, en histoire, en géographie, en service social ? On ne le sait pas.
3. Je savais par exemple qu'ils avaient décidé de déterminer un profil individu, un profil monde, et un profil administration. Puis, dans chacun de ces profils, ils avaient identifié les cours d'initiation, les cours d'approfondissement et les cours d'application.
4. Il en est venu au moins un, parfois deux, par discipline.

### **Ça va prendre plus de sens !**

Finalement, pour remplir mon mandat, j'ai fait deux interventions, car il ne me semblait pas possible de traiter des trois éléments en une seule rencontre. Ma première intervention a traité d'initiation et d'approfondissement. Je me suis dit : «Ils ont donné leur cours d'initiation. Alors, il faut que j'aie cherché le sens qu'eux-mêmes ont donné à l'initiation. Ce n'est pas à moi à le donner, c'est à eux.»

Pour la première partie de la première intervention, j'avais préparé un tableau pour chacune des disciplines. Les profs avaient à répondre sur cette feuille, en indiquant comment ils avaient compris l'initiation. Par exemple, ma discipline c'est géographie, je donne tel cours qui arrive en première année, première session, pour tous les étudiants. Chaque prof était invité à remplir le tableau. Après, il y a eu une plénière qui a amené des précisions. Chaque discipline ne concevait pas l'initiation de la même façon, mais il y a quand même eu des points communs qui sont ressortis.

Par la suite, j'ai utilisé ma *clé* de lecture des documents ministériels en deux colonnes, soit les objectifs et les standards (6). Je leur ai présenté ceci pour qu'ils soient capables de lire les documents ministériels. Je leur ai aussi apporté un recueil de textes qui contenait des éléments théoriques pertinents tout en mettant l'accent sur le fait de concevoir leur enseignement en fonction de l'apprentissage des élèves. Certains profs *étaient dans le mille* ; ils avaient préparé leur plan de cours en fonction de ce que l'élève est capable d'apprendre. Ils ont même parlé de l'examen terminal de cours de façon cohérente.

Dans les documents du recueil, il y avait le cycle de Kolb sur l'apprentissage expérientiel : le concret, l'abstrait, l'action, la réflexion. On peut commencer n'importe où dans ce cycle. Je me suis dit, «avec ça, toute personne bien intentionnée est capable de comprendre». Les profs qui étaient très théoriques au niveau de l'initiation pouvaient ainsi réfléchir sur la nécessité d'exemples concrets. Certains disaient «les

étudiants, ils ne comprennent pas les concepts». Un concept, ça a une vie dans la réalité ! S'ils commençaient par l'abstrait, il fallait bien qu'ils aillent chercher des exemples concrets.

Je leur ai dit «c'est comme ça qu'on apprend parce que notre cerveau fonctionne toujours à partir d'observations puis on pose des hypothèses». J'avais trouvé des exemples pour leur démontrer que c'était le fonctionnement tout à fait naturel du cerveau, pour ne pas dénoncer leur *ignorance*.

J'avais aussi cherché **dans les documents du** ministère de l'Éducation ce qu'on spécifiait pour initiation et pour approfondissement et j'avais élaboré un document contenant des définitions. Je ne leur ai pas remis tant et aussi longtemps qu'eux-mêmes ne m'ont pas dit comment ils percevaient de ces termes. Finalement, on peut dire qu'il y avait autour de la table des représentations multiples de ces concepts, mais que certaines étaient proches de ce qui se dégageait de la documentation.

Puis je leur ai demandé «Maintenant que vous êtes en train de donner le cours d'approfondissement, quel sens vous donnez à approfondissement ?» ce qui a suscité des discussions. Je leur ai ensuite demandé comment ils distinguaient les deux. À la fin de cette rencontre, les profs ont rempli le tableau sur l'approfondissement. Je leur demandais de distinguer entre l'initiation et l'approfondissement. Puis, je leur ai présenté le modèle de Kolb et j'ai repris des exemples qu'ils avaient donnés pour l'illustrer. Les profs qui n'étaient pas d'accord ont réagi, mais ils n'ont pas rejeté le modèle. J'ai senti qu'ils avaient fait un lien dans leur tête entre ces termes, initiation, approfondissement, et leur enseignement, et qu'ils avaient constaté que leur enseignement n'était pas nécessairement en désaccord avec ce modèle-là. Tous les profs présents étaient capables de s'y retrouver *quelque part*. Je leur ai aussi donné des extraits d'une recherche de Michelle Lauzon qui présentait toutes les stratégies pédagogiques relatives au cycle de Kolb. Ceux qui étaient plus portés vers l'action, ou portés à demander aux élèves des travaux concrets y reconnaissaient leurs pratiques. Puis, pour la réflexion ce fut la même chose : les profs qui demandaient d'analyser se retrouvaient aussi en terrain connu.

Ces profs s'étaient entraidés. Tous ceux qui étaient venus avaient une petite ouverture, voire même une grande ouverture. Après la réunion, je me suis donné la tâche de faire la synthèse à partir des tableaux qu'ils avaient remplis et de ce qui était ressorti de la discussion (5), pour remettre aux profs. Je m'étais dit «si je leur retourne ce qu'ils ont dit, ça va *prendre plus de sens* que si je présente des paroles de grands théoriciens ! » J'ai fait la synthèse de ce qu'ils m'avaient dit et écrit pour l'initiation, les idées semblables d'un côté, les idées un peu divergentes, de l'autre. J'ai fait parvenir ce document à chacun des membres présents et le comité de programme a décidé d'envoyer ce document à tous les profs. Ce document-là, ce n'était pas la voix de la conseillère pédagogique, c'était celle de leurs collègues. Mon intention première, c'était de rendre les choses plus intelligibles, de leur donner du sens pour qu'il y ait des retombées dans leur enseignement !

La deuxième intervention visait à éclaircir le terme application. Dans le modèle de Kolb, l'application est dans l'action. Alors, pourquoi application arrive isolément dans un troisième temps ? C'était la question à laquelle je devais répondre.

Il fallait que j'arrive avec quelque chose pour les nourrir, quelque chose pour leur montrer que ça avait du sens que ce soit en troisième ! Parce que, pour moi, ça n'avait pas de sens que ce soit en troisième, même si dans la taxonomie de Bloom, l'application vient après la connaissance et la compréhension. J'ai fouillé dans le « Dictionnaire actuel de l'éducation », à la section des taxonomies, je n'ai rien trouvé.

Il fallait que je trouve l'origine de ce choix fait par le Ministère. J'ai demandé au responsable de programme qui avait assisté à quelques réunions à Québec «Vous ont-ils donné des références sur les choix de conception du programme?» Il m'a donné une référence, c'était *Dimensions of thinking* de Marzano. Je ne l'ai pas tout lu, j'ai trouvé toutefois des schémas éclairants composés de cercles. De

mémoire, tous les cercles se touchaient ; le cercle application touchait à l'initiation. Mais il n'y avait pas le terme approfondissement. L'application était placée à droite.

Je me suis dit qu'étant donné qu'on lit de gauche à droite, ça devait être ainsi que le professionnel du Ministère l'avait interprété!!! De cette façon, l'application était proche de l'intégration des savoirs.

En préparant l'animation, j'ai constaté que ce n'était pas les mêmes personnes qui assisteraient à la deuxième intervention! Il y avait aussi les profs qui enseignaient le cours d'application et les profs qui prévoyaient donner le cours d'intégration. Étant donné que c'étaient des nouvelles personnes, j'ai d'abord représenté le cycle de Kolb (7), puis le modèle de Marzano.

Je pense qu'avec le modèle de Marzano, j'ai trouvé un modèle intégrateur que j'ai essayé de reformuler avec leur vocabulaire pour la formulation des objectifs d'apprentissage. Lorsque je l'ai présenté, ils ont apprécié parce que ce n'était pas moi, c'était quelqu'un d'autre qui en était l'auteur. J'ai insisté sur le fait que la taxonomie de Bloom, qui est à l'origine de la majorité des documents ministériels, a été élaborée au moment où l'on pensait que le cerveau fonctionnait de façon linéaire ! Alors qu'aujourd'hui, grâce aux sciences cognitives, on souligne que le cerveau fonctionne de façon systémique !

Certains ont dit : « Ah ! C'est donc de là que ça vient ! » À mon avis, les profs de sciences humaines veulent savoir d'où viennent les choses. Je savais que ça les atteindrait, il y avait du sens. Avec ce modèle-là, ils pouvaient faire eux-mêmes des liens. Je les ai invités à trouver un sens par rapport à leur discipline, parce que chaque discipline a des objectifs différents, et par rapport à la formation fondamentale. J'ai présenté ça en les faisant réagir sur le modèle. J'ai aussi fait le lien avec les synthèses que j'avais déjà faites sur initiation et approfondissement.

Chacun des profs présents avait eu comme mandat d'apporter le devis ministériel de leur cours respectif. Nous avons lu ensemble les énoncés de compétence (8) dont celui du cours d'intégration des acquis, qui était le dernier cours. Ceci a permis de faire d'autres liens! Eux avaient posé le problème en termes d'initiation, approfondissement et application. Moi, je les ai amenés à le reformuler en situant l'intégration comme un autre moment d'apprentissage puisque l'approche par compétences vise à favoriser l'intégration !

Ils disposaient maintenant de trois outils, Bloom, Kolb et Marzano ; ils pouvaient choisir celui qui était le plus intelligible pour eux. Ils ont fait une partie de leur plan-cadre; ils ont formulé la compétence pour qu'elle ait du sens pour chacune des disciplines. Le mandat que j'avais eu du comité de programme était achevé. J'ai conclu en les invitant à communiquer avec moi au besoin (9).

Au cours de ces interventions, je me sentais toujours *un peu sur des œufs*. À cause du contexte : leur vision de la pédagogie et le fait que je m'adressais à des anciens pairs. On n'est jamais prophète dans son propre pays. C'était ça le double défi. Après la première rencontre, je me suis dit : « Il s'est passé quelque chose » et j'étais plus confiante pour la deuxième ! »

Je ne connais pas vraiment les retombées de ces interventions (10) ! À la suite de la rencontre, les gens étaient contents, mais est-ce qu'il y a eu des retombées dans la façon dont ils ont préparé leur plan de cours ? Je n'en ai aucune idée. De toute façon, le plan de cours reste un instrument plutôt statique. S'il y a eu des retombées, c'est probablement dans leur façon d'enseigner. C'est ce que j'espère.

#### Notes

5. J'avais demandé au coordonnateur responsable de programme de prendre des notes en prévision de la rédaction de cette synthèse.
6. La colonne de gauche, ce sont les objectifs d'apprentissage et l'autre, ce sont des indications pour favoriser l'évaluation.

7. Il s'est passé un événement difficile en début de rencontre : un prof voulait remettre en question toute la structure du programme de sciences humaines ! Je lui ai dit «aujourd'hui mon mandat c'est d'éclaircir avec vous les notions d'application et d'intégration». Il avait le choix de rester ou de partir, alors il est parti. Il avait toutefois participé activement à la première rencontre
8. Les libellés de compétences en sciences humaines, selon moi, ne sont que des intentions, une cible de formation.
9. Il y a eu trois profs, je pense, qui ont communiqué avec moi. Dans le fond, ceux qui ont communiqué avaient très bien compris.
10. Les retombées, c'est le cadeau du conseiller pédagogique !

### **Entre l'écorce et l'arbre, il y la sève !**

C'est après cette situation-là que j'ai compris que mon objectif avec les profs, c'était de donner du sens (11) aux événements pédagogiques qui leur arrivaient, parce qu'une révision de programme, c'est un événement pédagogique; alors, mon rôle est de lui donner du sens pour que ce soit plus intelligible, afin que les profs en comprennent la nature et que ça ne reste pas un phénomène de réforme intellectuelle qui n'a aucun lien avec leur pratique, une commande de la direction. C'est avec cette expérience-là que je l'ai vraiment compris.

Une conseillère pédagogique, c'est quelqu'un qui aide les gens à trouver le sens qu'ils donnent à leur pratique (12). Et non pas qui leur dit: «vous faites telle chose!». Après cet épisode, j'étais fière de moi, surtout d'être intervenue adéquatement chez mes ex-collègues de sciences humaines. Dans le fond, même si j'étais devenue conseillère pédagogique, j'avais un sentiment d'appartenance à ce programme.

Les conseillers pédagogiques ont besoin de trouver une démarche rigoureuse pour rejoindre les profs. Il faut qu'il y ait un *filon*, quelque chose pour les nourrir. Je leur ai donné des assises pour qu'ils puissent continuer leur réflexion dans le programme. Moi, je pense qu'une conseillère pédagogique, c'est un peu ça son rôle. C'est la façon dont je fonctionne. Mais ce n'est pas applicable tel quel à un autre contexte (13) ou à d'autres conseillers pédagogiques. Une intervention de conseiller pédagogique, c'est toujours contextualisé. La démarche varie selon les situations. Dans le cas que j'ai décrit, je connaissais bien les profs (14).

Je n'ai jamais senti que j'étais entre l'écorce et l'arbre ! (comme on l'entend souvent dans notre milieu) Moi, je pense qu'« entre l'écorce et l'arbre, il y a la sève ! » (15)

#### Notes

11. Je regarde quand j'ai travaillé avec les nouveaux enseignants, c'est exactement dans la même veine, soit de donner du sens ! J'ai fait émerger les représentations qu'ils avaient des choses, puis j'ai fait réexpliquer au besoin. Et après, j'ai fait des synthèses et j'ai présenté les modèles de référence.
12. Durant ma carrière, je n'ai pas connu de confrontation ni de conflit avec les profs auprès desquels je suis intervenue. J'ai toujours été à l'écoute, ça fait peut-être partie du rôle de conseillère pédagogique ! Certains profs disaient « tu sais, Béatrice, ça n'a pas d'allure ça, tu sais, l'approche par compétences». Mais, je leur disais : «écoutez, ça peut avoir du sens!» Si bien qu'à un moment donné quelques-uns sont venus me voir et m'ont dit : «finalement, l'approche par compétences, si on ne nous l'avait pas imposée, on l'aurait découverte par nous-mêmes !»
13. Par exemple, lorsque j'ai dû travailler avec des profs en difficulté, je bâtissais la procédure d'une rencontre à l'autre, je *partais* de ce que la personne était. Je ne pouvais pas avoir la même démarche pour tout le monde. D'une rencontre à l'autre, j'inventais une chose à faire puis ça faisait des cheminements adéquats.

14. Dans une autre situation que j'ai vécue, ce n'était pas du tout la même dynamique : d'abord, je ne les connaissais pas et eux me connaissaient moins. Et tout le monde arrivait les *pieds sur les brakes*; il a fallu adopter une autre démarche.
15. J'emprunte cette expression d'un auteur que j'ai consulté récemment qui traite de la vie d'Hélène de Champlain.



## Le cas de Cyrille

*Cyrille a déjà plusieurs années d'expérience comme conseiller pédagogique lorsque survient cet épisode. Il a auparavant été travailleur autonome, puis enseignant au secteur technique dans un même Collège. L'élaboration de programme a été pour lui un dossier majeur depuis les cinq dernières années : il a travaillé à une douzaine de programmes.*

Je voudrais parler d'une situation d'actualisation de programme que j'ai vécue. La plupart des programmes ont déjà été élaborés selon l'approche par compétences au cours des cinq dernières années. Alors, les profs veulent *revenir* sur les programmes, les peaufiner, les ajuster. C'est ce qu'on appelle maintenant, dans le réseau collégial, l'actualisation des programmes.

Cette situation concerne un programme du secteur technique qui avait été élaboré en 1998<sup>(1)</sup>. À cette époque, personne au Collège n'avait d'expertise sur l'approche par compétences<sup>(2)</sup>. Il n'y avait pas d'instruments, il n'y avait aucun outil. Pour les enseignants sur le terrain, la réforme — et son approche par compétences — était tout simplement une autre *bébelle* du Ministère.

À l'époque où le programme a été élaboré, un autre CP que moi avait été associé aux travaux. J'ai *joint* ce secteur en 2003. C'est alors que des profs de ce programme ont commencé à venir me poser des questions quant à sa mise en œuvre. Je me suis vite rendu compte qu'ils ne savaient pas ce qu'était un devis de cours. J'ai vérifié dans nos dossiers informatisés et je n'ai pas trouvé toute l'information normalement disponible pour les autres programmes. Il n'y avait pas de devis de cours, et l'analyse des compétences n'avait pas été réalisée selon le modèle actuel.

J'ai compris qu'à l'époque, au moment de l'analyse des compétences, les profs s'étaient situés davantage dans un contexte de classe. « Qu'est-ce qu'on va faire avec les étudiants dans la classe pour développer cette compétence-là ? ». Les documents relatifs aux cours ne correspondaient pas au devis ministériel. Je voyais aussi que la démarche d'élaboration locale avait été *portée* uniquement par les profs de la discipline principale. Les profs de la discipline *maîtresse* se plaignaient d'ailleurs de cet état de fait. Pour l'élaboration des cours des disciplines contributives, je sentais qu'on n'avait pas pris connaissance des devis ministériels. Je me suis alors dit qu'à l'époque, l'approche programme n'était pas aussi présente que maintenant, que les profs n'avaient pas nécessairement travaillé ensemble, et qu'il n'y avait pas eu de véritables discussions permettant de faire consensus sur une conception commune du programme.<sup>(3)</sup>

Parmi les profs qui venaient me poser des questions sur le programme, il y en a une Anne qui a été le déclencheur de tout un processus. Elle m'a dit : « Cyrille, on aurait besoin de soutien pour faire les carnets d'évaluation pour les stages de la sixième session ». J'ai commencé par regarder le plan de cours<sup>(4)</sup> puis, en analysant les objets d'évaluation et les rôles de chacun, j'ai tout de suite constaté que c'était surtout le superviseur de stage sur les lieux qui était responsable de la notation. Je lui ai dit : « Le rôle de l'évaluation revient à l'enseignant qui peut faire des entrevues avec le superviseur sur le terrain. Le superviseur est votre regard, mais il ne fait que participer au processus d'évaluation. »

J'ai ensuite examiné de plus près le plan de cours, et c'est là que j'ai commencé à remarquer des *trous* quant à la formulation des habiletés à développer et à l'organisation de la formation<sup>(5)</sup>. Il y avait beaucoup de compétences à développer dans ce seul cours, ce stage, parce que l'enseignante disait vouloir évaluer tous les aspects de la formation<sup>(6)</sup>. Je lui ai dit : « Le stage doit développer *quelque chose* de particulier que l'on ne peut développer en classe, il n'est pas fait seulement pour expérimenter. »

Je ne connaissais presque pas les profs de cette discipline, à part deux membres, soit Anne, et Bernard avec qui j'avais déjà suivi des activités PERFORMA lorsque j'étais prof. Je percevais que c'était une équipe très dynamique, mais fermée.

### Notes

1. Je suis entré en fonction cette année-là. Ce n'est pas moi cependant qui ai élaboré le programme, mais un de mes collègues !
2. Pendant ces années-là, tout le réseau collégial se questionnait. Les colloques portaient en grande partie sur l'approche par compétences, ce qui a alimenté la réflexion des conseillers et des directions. Dans cette approche, les Collèges ont acquis leur propre autonomie en matière de développement de programmes. Mais dans le fond, nous étions tous face au même problème et, même si les contextes étaient différents, il suffisait d'adapter les solutions aux contextes.
3. C'est important qu'une discipline contributive — même si elle participe au développement d'une seule des compétences du programme — soit capable de mettre en perspective ce qu'elle a à apporter à l'exercice de la fonction de travail.
4. Je me suis questionné sur les points suivants : qu'est-ce qu'on évalue ? Comment on évalue ? Comment fonctionnent les stages ? Qui est le superviseur dans le milieu de stage ? Quel est le rôle du prof par rapport à celui du superviseur de stage ?
5. Je trouve très agréable d'amener les profs à la réfléchir sur l'organisation du programme, sur le développement des compétences. Comment distinguer les compétences qui ont un caractère plus intégrateur, des compétences qui ont un caractère plus général ? Est-ce qu'on doit mettre les compétences générales à la toute fin, parce qu'on sait que les étudiants vont mobiliser des savoirs qu'ils ont déjà développés, sous prétexte qu'il faut évaluer ? Une compétence a été développée, elle va être réinvestie — ne serait-ce que par un critère de performance — dans une compétence intégratrice. Quand les profs comprennent toute cette construction, ils ont généralement de bonnes idées pour l'organisation du programme. Nous avons, comme outils locaux, des schémas intégrateurs qui nous amènent à poser un regard global sur le programme.
6. Le fait d'inclure autant de compétences entraîne la question suivante : « Est-ce qu'on les développe toutes, ces compétences ? Et si on ne les développe pas toutes, est-ce qu'on doit évaluer chacune, oui, non ? »

### **Stratégie d'intervention à la carte**

Le questionnement des profs et leurs préoccupations sur l'état de leur programme m'ont permis de mesurer l'ampleur des travaux qui pourraient être réalisés avec eux et de préciser la nature de leurs besoins. La question était, comment intégrer l'équipe et comment les mobiliser à une nouvelle démarche de réflexion sur le programme.

Au niveau des communications, il fallait être habile. J'ai dit à Anne ce que je pensais du programme actuel, mais je mettais les bémols et les mises en garde qui s'imposent : « Vous avez développé ce programme en 1998. Vous avez probablement fait le mieux que vous pouviez, le conseiller aussi, avec les outils dont vous disposiez et la connaissance qu'on avait de l'approche par compétences à cette époque. Aujourd'hui, nous avons développé notre expertise, nous avons développé des outils <sup>(7)</sup>. »

Je me suis assis avec elle, je lui ai montré d'autres modèles. Je lui ai ensuite dit : « C'est plus qu'un carnet d'évaluation de stage dont vous avez besoin. Vous devez refaire l'analyse du programme et repenser son organisation en partant de la base. Pourquoi ne pas se payer une bonne année de travail avec tout le comité de programme ? Est-ce que tu penses que les profs du département seraient réceptifs à cela ? » Elle a répondu : « Le mandat est gros ! » Je l'ai rassurée en lui disant : « Je vais parler à la direction des études pour voir s'il serait possible de vous accorder une libération pour ce projet l'an prochain. De mon côté, c'est avec plaisir que je vous soutiendrai dans cette démarche. »

Je ne sentais pas qu'elle était rébarbative, tout juste un peu inquiète. Grâce à la clarté du diagnostic sur le programme que je lui avais donné, et au fait que j'aie obtenu la libération pour le projet, elle a eu confiance en moi, elle a vu qu'on pourrait faire quelque chose ensemble. J'ai donc réussi à la persuader qu'il serait utile d'amorcer une démarche d'actualisation du programme, avec tous les arguments qu'il fallait. Quant aux autres profs de la discipline maîtresse, ils étaient contents de voir que la direction des études appuyait la démarche. Ils y ont vu un encouragement et une reconnaissance de leur travail.

En début d'année suivante, je me suis mis à l'ouvrage, d'abord pour planifier la démarche, établir l'échéancier<sup>(8)</sup> puis construire l'équipe en organisant une première rencontre du comité de programme. J'ai animé cette rencontre où étaient présents tous les profs de la discipline maîtresse, les représentants des disciplines de la formation générale et des disciplines contributives, des représentants du milieu du travail, ainsi que des étudiants. Il y avait aussi Mme Doyon, l'adjointe pédagogique responsable de ce programme. L'adjointe est en autorité dans ce groupe, mais elle n'a pas beaucoup parlé à cette réunion ; c'est moi qui ai assumé l'animation de la rencontre<sup>(9)</sup>. Plusieurs profs se questionnaient sur la composition du comité de programme, notamment sur la présence de représentants de la formation générale. Déjà, nous commençons à intégrer un mode de fonctionnement différent de celui des années passées : l'approche programme.

Je suis arrivé bien préparé et j'ai remis un document qui a servi de guide pendant les travaux du comité. J'ai expliqué la démarche, la raison de notre présence à ce comité, la responsabilité des différents groupes de personnes présentes.

C'est seulement après que j'ai amené l'idée que le programme se situait au centre de la table et non pas dans le camp du département de la discipline maîtresse. Je voulais, par cette intervention, que tous sentent qu'ils avaient la même importance dans le programme, comme acteurs dans ce programme, qu'ils sentent que tout le monde était égal<sup>(10)</sup>.

À certains moments, les profs présents ne voyaient pas ce que je pouvais apporter de nouveau puisque je ne connaissais même pas le programme. Je leur ai dit : « Je n'ai pas besoin de connaître le programme. C'est vous qui avez à me le faire comprendre. Si je le comprends, l'étudiant va le comprendre ! ». Je sentais qu'il y avait des conceptions à défaire, car ils avaient déjà élaboré et implanté un programme par compétences ! Mais ils savaient, je pense, à cause de l'analyse que j'avais faite du programme, qu'il y avait des trous, des faiblesses. Ils voyaient sans doute aussi qu'ils seraient obligés de faire des ajustements entre eux pour contrer ces faiblesses, que ni leur pédagogie ni leurs évaluations n'allaient dans le sens du développement des compétences.

Je sentais aussi qu'il y aurait des deuils à faire<sup>(11)</sup>. Je leur ai dit : « Regardons une affaire à la fois ! On va construire ce programme ensemble, lentement, et au fur et à mesure, on verra comment les morceaux s'imbriqueront entre eux ! ». Je pense que les profs ont été sécurisés de savoir qu'il existait des outils locaux éprouvés, que le processus était clair dans ma tête et dans mon discours, que les rôles et les responsabilités étaient bien définis. Les profs se sont sentis dans un cadre qui avait été éprouvé.

Nous avons ensuite commencé à travailler de la façon suivante : la personne libérée et moi-même élaborions un document de travail que nous présentions ensuite au comité de programme. C'est ma façon de travailler : je me dis qu'en grand groupe, c'est long et parfois pénible. J'ai dit au comité de programme : « Faites-vous confiance ! Vous avez dégagé Anne parce que vous la considérez comme une personne capable d'avoir une bonne vue sur l'ensemble des compétences et de rallier les profs<sup>(12)</sup> ». Je les ai aussi rassurés en leur disant que tous les documents produits étaient des documents de travail aux fins d'analyse en comité de programme. Selon les objets de discussion, nous regroupions les profs concernés

par un sujet : ce qu'on appelle des groupes à géométrie variable. Cela favorisait une première réflexion, un premier déblayage sur le sujet en question. Pour que tous aient une vue d'ensemble du programme, ce matériel était rapporté au comité de programme afin que toutes les décisions y soient prises.

Pendant ce processus d'actualisation, j'ai questionné les profs de la discipline maîtresse : « Pour atteindre cette compétence, qu'est-ce qu'ils ont besoin de savoir de la discipline contributive A, par exemple ? » Ils ont répondu, et nous avons ainsi pu brosser un tableau assez complet des besoins de formation dans chacun des domaines d'expertise avec les disciplines contributives.

Lors d'une réunion du comité de programme, un prof de la discipline contributive A a dit : « On ne retrouve pas tel élément de contenu du cours actuel ? » Je lui ai répondu que l'analyse nous avait conduits à déterminer ce qu'on doit développer et que ce type de contenu n'avait pas été jugé essentiel à l'atteinte de la compétence. Le prof a accepté notre jugement. En fait, s'il a accepté ce choix, c'est qu'il a aussi participé à la réflexion, ce qui l'a conduit à reconnaître lui aussi les besoins de formation en lien avec le développement de la compétence et de convenir des éléments de contenus essentiels.

À la fin du processus, la discipline contributive A a perdu des heures, mais n'a pas déposé de demande d'arbitrage. Puisque le représentant de cette discipline avait été intégré à la réflexion depuis le début du processus, les autres profs de la discipline en sont arrivés à la même conclusion que les membres du comité. Ils ne se sont pas fait imposer quelque chose. Comme l'a affirmé le représentant de cette discipline : « Effectivement, il y a beaucoup trop d'heures dans ce cours pour ce que l'on doit développer pour atteindre la compétence. » Même si cette discipline perdait, cela n'a pas été perçu négativement, mais plutôt positivement et pour le bien commun du programme.

L'adjoint responsable du programme a été informé de l'avancement des travaux par sa participation aux rencontres du comité de programme. Il a donc pu faire un suivi de la démarche. Pour le reste du temps, le Collège m'a laissé toute la latitude voulue pour conduire les rencontres de travail. Ma présence et ma participation à chacune des rencontres a contribué à imprégner l'équipe d'un mode fonctionnement différent de celui auquel elle était habituée : une approche collaborative et la recherche de consensus. Pour moi, faire consensus, c'est préférable que d'utiliser le code Morin<sup>(13)</sup>. Dans le cas d'un vote, il y a des gagnants et des perdants, ça n'avance à rien ! Par contre, s'il y a consensus, c'est que tout le monde, après un certain nombre de discussions, en est arrivé à une compréhension commune, quitte à mettre un peu d'eau dans son vin.

Ma stratégie, c'est d'essayer d'intégrer l'équipe : de m'intégrer auprès des personnes, de gagner leur confiance, d'avoir la crédibilité qu'il faut pour qu'ils m'accordent toute leur confiance. Les profs de la discipline maîtresse de ce programme me faisaient penser à ceux de mon département lorsque j'étais moi-même prof. Ils se connaissaient beaucoup, ils avaient beaucoup de plaisir entre eux ! Je me suis facilement adapté à leur type d'humour que j'ai apprécié.

Je considère que cette actualisation de programme a été un succès<sup>(14)</sup>. Je dirais que j'ai gagné la confiance des profs du programme par mon sens de l'humour et par la justesse de mes analyses du programme. Mon rôle a été de favoriser le travail d'équipe, ce qui suppose de pouvoir faire une lecture de la dynamique, de déceler ceux qui ont des agendas cachés. Pour arriver à réaliser l'actualisation d'un tel programme avec une équipe semblable, le contact personnel<sup>(15)</sup> et les relations interpersonnelles ont été très importants.

## Notes

7. Même au Ministère, les programmes sont mieux formulés aujourd'hui qu'à cette époque,
8. Je suis efficace dans ce type de dossier. Quelle est la cible, l'objectif ? Qui va participer à ça ? Qui va faire quoi ? C'est quoi nos étapes de travail ? Je fais d'abord une rencontre de sensibilisation pour mettre les personnes sur la même longueur d'onde. Ceci me permet de voir le niveau de fonctionnalité de l'équipe.
9. Les profs disent souvent en parlant de moi : « Vous autres les professionnels ! » ou encore : « Vous autres de l'administration ! » Moi, je leur réponds : « Je n'ai pas un chapeau d'administrateur, je suis un conseiller pédagogique, je suis en soutien à votre équipe. Je ne suis pas là pour vous dire quoi faire, je suis là pour proposer des façons de faire qui vont vous aider à mieux fonctionner. »
10. Cela déstabilise généralement les profs de la discipline maîtresse. C'est évident que cette dernière donne la couleur au programme, mais le programme ne lui *appartient* pas. Les profs de cette discipline doivent exercer un leadership dans l'équipe, mais ce ne sont pas eux qui ont le dernier mot, c'est le comité de programme. C'est ça l'approche programme ! Donc, la discipline maîtresse perd un peu. Par contre, les disciplines contributives sentent qu'elles gagnent du pouvoir même si elles perdent parfois des heures d'enseignement dans le programme. Selon moi, les disciplines contributives gagnent de se rapprocher de la discipline maîtresse.
11. Les profs ont plusieurs deuils à faire : « Mon cours, mon contenu, j'y suis attaché, ça fait quinze ans que je le monte ! » Pour la discipline maîtresse, il y a la *mainmise* sur le programme qui se vit comme un deuil. Et il y a la peur de perdre des *tâches*. Je dis parfois aux profs des comités: « Nous sommes en train d'élaborer (ou d'actualiser) un programme, le meilleur programme qu'il faut ! non pas de préserver des tâches. ! Si vous me dites d'avance que vous ne voulez rien changer, on ne fera tout simplement pas le travail, et ça ne donnera aucun résultat ! »
12. Le profil de la personne qu'on souhaite dans un tel comité est décrit dans un document local. Ce rôle nécessite certaines aptitudes, notamment des habiletés en communication. La personne doit être appréciée de tous, elle ne doit pas être centrée sur son pouvoir personnel.
13. Je dois être associé de façon étroite aux travaux. Mais en même temps, je ne peux laisser entendre que c'est moi qui décide, parce que ce n'est pas le cas. Comme je me dis souvent : « Je fais le miroir ! »
14. Mon approche est différente avec un programme préuniversitaire avec lequel je travaille actuellement, mais je connais aussi un certain succès. L'activité d'intégration est mon cheval de bataille, tout comme le stage, qui est aussi un cours intégrateur. J'ai pu observer les mêmes phénomènes L'équipe est arrivée à se faire une *construction*. Les gens autour de la table m'ont dit : « Ce que l'on trouve le plus particulier, ce n'est pas tant d'avoir précisé nos habiletés, c'est d'avoir discuté de cela entre nous et d'avoir fait consensus, de savoir que nous pensons la même chose aujourd'hui. »
15. Favoriser le contact entre les personnes dans un groupe est une de mes habiletés personnelles. Pour réussir à le faire, il faut apprendre à décoder les personnes devant soi. Il faut travailler avec ce que nous percevons des personnes et miser sur ce qu'ils valorisent. Si tu as affaire à des profs qui valorisent davantage le savoir, il faut que tu montres que tu *en sais* aussi.

## Créatif devant l'inconnu

J'ai choisi cet épisode de ma vie professionnelle parce qu'il y avait des conceptions à *défaire*. En tant que conseillers pédagogiques, les professeurs me considèrent comme un accompagnateur. Les profs ont besoin d'outils, de cadres, et d'idées. Je les amène à formuler des idées, à repenser les choses, à construire différemment, à voir autrement. Pour cela, il faut être dynamisant, ressourçant <sup>(16)</sup>.

Dans une situation d'actualisation comme celle que j'ai décrite, le conseiller pédagogique doit être créatif, mais il doit aussi conduire l'équipe à devenir créative à explorer de nouvelles manières de voir. Le groupe est devant l'inconnu. Il a un produit à créer. Bien qu'on se dote d'un échancier, d'une bonne démarche de travail, et que les profs autour de la table soient de bonne foi, personne ne sait à quoi le comité aboutira. Il faut donc que les profs fassent confiance à quelqu'un et aussi à un processus.

Mon rôle est de veiller à ce que les travaux se fassent selon les règles du jeu que le Collège s'est donné. Cette responsabilité me revient et je dois rendre des comptes, même si ce n'est pas moi qui fais les réflexions.

La frontière peut être mince entre celle d'un adjoint qui fait de la gestion administrative d'un programme et la nôtre. Nous devons rester vigilants face à notre rôle d'expert-conseil en pédagogie. Dans le service où je travaille, nous nous interrogeons parfois sur certains dossiers qu'on nous confie. « Sommes-nous en train de dévier du rôle du conseiller pédagogique ? »

#### Note

16. Je dis souvent aux équipes que j'anime : « Le résultat va dépendre de votre contribution, de votre degré d'ouverture, de votre capacité à générer des idées, à être inventif ! »

## Le cas de Denis

*Denis est à l'emploi du même collège depuis environ vingt ans. Avant d'exercer la fonction de conseiller pédagogique, il a occupé deux autres postes, dont celui d'enseignant.*

L'épisode que je vais raconter a trait à l'évaluation d'un programme préuniversitaire que j'ai menée récemment. Il s'agit d'un programme qui n'avait jamais été évalué formellement auparavant <sup>(1)</sup>.

En amorçant les travaux, je me suis rendu compte que ce programme était composé de plusieurs disciplines *monoparentales*, c'est-à-dire des disciplines où l'on ne compte qu'un seul prof. L'équipe restreinte était formée du coordonnateur du programme et d'un enseignant libéré, alors qu'au départ, le comité de programme comprenait des enseignants de la formation spécifique et de la formation générale, des étudiants, des diplômés et un cadre. Pour ces personnes, il s'agissait d'une première expérience dans un dossier aussi complexe <sup>(2)</sup>. Plusieurs profs faisant partie du département qui regroupe la majorité des profs de ce programme étaient très actifs au niveau syndical et ne voyaient pas nécessairement *d'un bon œil* cette démarche d'évaluation de programme.

La stratégie que nous adoptons pour démarrer cette évaluation de programme a été la même que dans les autres programmes. Il faut analyser les indicateurs du programme, ce que j'ai fait avec le directeur des études (DE). Ensuite, tous les deux, nous avons rencontré le coordonnateur du programme pour discuter du but de l'évaluation. On a parlé *des vraies affaires*, des enjeux financiers et pédagogiques du programme. Au Collège, on s'attend à ce que les profs *s'impliquent* beaucoup dans une telle démarche.

Puis, il a fallu plusieurs semaines avant que *la machine ne démarre*. Il y avait ce qu'il convient d'appeler une résistance au changement. On s'interrogeait sur l'utilité de la démarche d'évaluation elle-même <sup>(3)</sup> et sur les rôles respectifs de chacun <sup>(4)</sup>. Nous avons ensuite convoqué le comité d'évaluation, et j'ai senti le besoin, lors de cette première réunion du comité d'évaluation, de préciser ces rôles.

À la suite de l'analyse que j'avais faite précédemment, je considérais que la question centrale du devis devait être : est-ce que le programme prépare bien les étudiants aux études universitaires ? *J'y tenais*. Nous avons modifié le devis pour nous assurer que cette question de la pertinence du programme soit au *centre* de l'évaluation. C'est alors que nous avons décidé d'inclure un prof de l'ordre universitaire, à ma suggestion. Les profs ont alors levé toute résistance et ils ont *embarqué* dans l'évaluation. La venue de ce représentant du milieu universitaire a eu un effet catalyseur autant pour la direction des études que pour les enseignants du programme.

Nous avons travaillé toute l'année en alternant entre l'équipe restreinte et le comité de programme. Dans notre répartition des rôles, je travaillais avec le prof libéré sur les tâches de *terrain*, soit l'élaboration des questionnaires, leur validation et le traitement des données. Nous ramenions ensuite les données, et leur interprétation, au comité d'évaluation. C'est dans ce contexte qu'est survenu un événement qui m'a déstabilisé.

Une des sections du questionnaire destiné aux étudiants les invitait à faire des commentaires sur l'enseignement, plus précisément sur les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours. En traitant les données, le prof libéré et moi, nous avons constaté que deux profs du programme avaient des évaluations très négatives : ils avaient été *écorchés* par les étudiants, ils étaient l'objet de propos *offensants*. Nous avons alors eu le même questionnement : « Qu'est-ce qu'on fait dans une situation comme celle-là ? »

Cette problématique m'a déstabilisé parce que l'évaluation des personnels au Collège génère beaucoup de craintes. Je me suis dit : « Si nous ne trouvons pas de solution satisfaisante pour tout le monde, la démarche va encore *déraper*, nous allons perdre le sens de notre intervention, nous allons démontrer contre notre volonté que les évaluations ne servent à rien, et les profs vont décrocher ! » Je me suis rappelé avoir vécu un épisode difficile à mon arrivée comme conseiller pédagogique. La direction du Collège m'avait confié le dossier de la probation des nouveaux profs <sup>(5)</sup>. Le milieu avait fortement contesté cette démarche et avait mis en doute mon rôle de soutien. J'avais été perçu comme le bras droit du directeur des études <sup>(6)</sup>. Il avait fallu, à quelques reprises, *mettre les pendules à l'heure* auprès des profs. J'avais rencontré le président du syndicat et à l'aide de témoignages de profs, j'avais réussi à convaincre le milieu que je ne jouais pas un rôle administratif, mais *bel et bien* un rôle pédagogique de soutien aux profs.

### Notes

1. On avait procédé à un suivi de programme par une collecte périodique de données partielles. Mais dans ce cas-ci, il s'agissait d'une commande de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
2. Je considère que l'évaluation de programme, pour un conseiller pédagogique, c'est le dossier le plus complexe à mener. Il l'est plus encore que l'élaboration de programme. En effet, dans ce dernier cas, l'équipe doit *créer quelque chose* et les profs sont plus *animés* par cette démarche. Dans le cas de l'évaluation, on porte un jugement. On sait qu'on va *mettre le doigt* sur des points à améliorer, qu'on va devoir faire des recommandations ainsi qu'un suivi. Ça *dérange* beaucoup plus que l'élaboration ou l'actualisation des programmes. D'autant plus qu'il y a plusieurs acteurs : le comité d'évaluation, le comité de programme, la Commission des études, le Conseil d'administration.
3. Il y avait au départ une crainte face à l'évaluation. Les profs se posaient des questions telles que : « Est-ce qu'il est question d'évaluer un programme ou est-ce qu'il est question d'évaluer les profs ? Est-ce qu'au terme de cette évaluation, il y aura des actions concrètes ? » Ils avaient des doutes. Pour les enseignants, c'est un processus qui est toujours menaçant : « On va évaluer notre programme, on va forcément nous évaluer, nous et notre enseignement.
4. Comme conseiller pédagogique, nous sommes des agents de changement, des agents de développement. Je me suis dit : « Je ne suis pas le directeur des études, je ne suis pas le coordonnateur de programme, je ne suis pas l'enseignant libéré qui a une libération pour faire des travaux. » C'est pourquoi j'ai senti le besoin de clarifier des choses.
5. Cela consistait notamment à observer les nouveaux profs en classe et à les évaluer à l'aide de questionnaires.
6. Si, par exemple, j'avais joué un rôle administratif, j'aurais fait des recommandations. Le bruit aurait couru que le directeur des études, en ouvrant son dossier, y trouvait une chemise avec un formulaire d'évaluation signé Denis ! C'est là que j'aurais perdu ma crédibilité.

### **Je ne pouvais pas *laisser passer cela***

Tout cela m'a déstabilisé. Il a fallu que je prenne une semaine pour y réfléchir. Il y avait tellement de non-dits derrière cette histoire. Quand le directeur des études a connaissance qu'un prof a reçu de mauvaises évaluations, généralement, il me dit : « Qui va intervenir : toi, ou moi, ou les deux ? Jusqu'où doit-on aller ? ». Ce sont des enjeux majeurs, puisqu'on touche l'évaluation des *personnes*.

Nous avons décidé, le prof libéré et moi-même, d'informer le coordonnateur du département de ces évaluations négatives <sup>(7)</sup>. Nous étions maintenant trois personnes à réfléchir à la question et, après discussion, nous sommes arrivés à trois positions différentes. Finalement, nous avons convenu que ce n'était pas à nous de trancher en faveur de l'une ou de l'autre position, mais plutôt au comité d'évaluation.



Je savais que c'était important de déterminer une stratégie et qu'un faux pas <sup>(8)</sup> pouvait faire *basculer* la démarche. Dans un tel cas, même si nous avions un *élan*, les profs pouvaient décider de prendre du *recul* <sup>(9)</sup>. Je sentais, d'après mon expérience, que je ne pouvais pas *laisser passer cela*, que je devais intervenir. Et en même temps, je me disais : « Je sais fort bien qu'en initiant quelque chose, mon intervention peut être perçue comme de l'évaluation administrative. Dans un tel cas, j'imaginai les profs me dire : « *Mêle-toi* de tes affaires, tu n'évalueras pas les profs ! » D'autre part, je me disais qu'il fallait être cohérent : « On a mis quelque chose *sur la table*, il faut *procéder* ».

Nous avons convoqué le comité d'évaluation et présenté les trois positions. La première était de *passer sous silence* cette histoire. Elle peut se résumer ainsi : « *On tient ça mort*, on n'en parle pas, parce qu'on évalue un programme et non pas les enseignants ». Le prof d'université lui a répondu : « L'évaluation d'un programme, ça inclut aussi l'évaluation des profs, mais pas nécessairement une évaluation administrative, cela dépend de votre culture, de vos valeurs ». Il s'en est suivi une *bonne* discussion. La deuxième position consistait à remettre les évaluations respectives à chacun des deux profs et à leur suggérer de les *regarder* tout en leur assurant confidentialité et anonymat. On peut la résumer ainsi : « Fais-en ce que tu en veux, ça t'appartient ! » Je m'inscrivais en faux contre ces deux positions.

Ma position était la suivante : je ne défends ni la direction des études, ni le département, mais bien le programme. J'ai d'abord dit : « On ne peut pas passer cela sous silence. Il faut leur donner cette information, mais de façon confidentielle : c'est pour moi une question d'éthique » <sup>(10)</sup>. Puis j'ai ajouté : « Je vais inviter les deux profs à me rencontrer individuellement. Je vais leur écrire une lettre en y joignant un résumé des commentaires des étudiants et leur assurer la confidentialité, en leur spécifiant qu'ils ne sont pas obligés de me voir, que je les *laisse agir* selon leur conscience professionnelle ».

L'exposé de la situation a créé un grand malaise dans le comité. C'était peut-être la première fois que nous avions des résultats présentant des propos offensants. Mais les travaux du comité ont continué sans entrave.

L'envoi des deux lettres a entraîné les retombées suivantes : le premier prof n'est jamais venu discuter de la question avec moi. L'autre a bien réagi. Nous nous sommes rencontrés une première fois, nous avons ciblé des aspects à améliorer, et puis il y a eu un suivi. Tout cela s'est déroulé dans une perspective formative et non pas administrative. Le directeur des études avait même *donné son aval* à cette position.

Le comité a continué ses travaux sereinement. Il y a eu un autre épisode où j'ai dû être prudent pour ne pas *mettre en jeu* mon rôle <sup>(11)</sup>. J'ai dû spécifier que j'étais là pour les aider à trouver des solutions et non pas pour décider pour eux. Finalement, il y a eu beaucoup d'échanges constructifs, notamment avec les profs de la formation générale. Le prof d'université a assisté à presque toutes les rencontres du comité, ce qui a contribué à nous alimenter en regard de la pertinence du programme. À la fin, il a dit : « Je n'ai pas senti mon rôle important, j'ai plutôt appris que donné ». Mais il avait joué un rôle important parce que c'est grâce à lui que nous avons pu *dénouer l'impasse*.

Je disais récemment à mon directeur des études et au comité d'évaluation : « Le rapport d'évaluation de programme conserve des traces de ce qui *s'est dit*, mais tout ce qui est de l'ordre des changements, toute la réflexion qui a été suscitée, ce n'est pas présent dans le rapport. Les profs ont remis en question des aspects pédagogiques, des façons de voir. Il serait important, de conserver les traces de ces changements ».

## Notes

7. Ce n'était pas juste un étudiant par prof qui semblait insatisfait de l'enseignement ; il y en avait assez pour confirmer un malaise réel chez les étudiants.
8. Et c'est facile de faire un faux pas ! Je suis convaincu qu'il y a beaucoup de *dossiers chauds* que nous ne pouvons rendre à terme parce qu'il y a des faux pas qui surviennent dans les relations entre les personnes. Notre rôle *central* est un rôle d'accompagnement ! Il y a des enjeux majeurs et, dans une situation comme celle qui est décrite ici, il faut avoir la capacité de les identifier rapidement. Voici un autre exemple de *faux pas* qu'il faut éviter. J'ai mentionné que le comité avait pris du temps avant de démarrer. Dans le cadre de mes premières réunions avec le prof libéré, nous consultations de semaine en semaine, les dates, les temps prescrits pour chaque sous-étape. Il m'a dit : « ! Ça n'a pas d'allure ! c'est impossible d'arriver dans le temps alloué ! ». Cela m'a conduit à rencontrer mon supérieur immédiat et à lui dire : « La démarche est bien enclenchée. Il ne faut pas faire de *faux pas* et risquer de briser le rythme ou de *tout foutre en l'air* ! Ce qui est important, c'est de leur laisser le temps ».
9. Je *l'ai vu* dans des dossiers d'élaboration de programmes. Des profs ont demandé une garantie au directeur des études, par exemple sur la place d'une discipline contributive, et ils ne l'ont jamais eue. Alors, ils se sont *braqués* et n'ont pas terminé l'élaboration du programme.
10. Je me suis souvenu d'avoir lu dans un des ouvrages d'Hélène Allaire sur l'évaluation de programme une allusion à ce type de situations. Je me disais : « Il faut faire quelque chose, et il faut que je m'implique comme CP ». Mais qui va faire l'intervention ? Le directeur des études ? Une évaluation administrative ? Trop *glissant*, les profs n'en voudront pas. Les profs du département ? Ce sont des pairs, c'est hors de question !
11. Le rôle de coordonnateur de programme a été soulevé au comité d'évaluation sur une question d'organisation d'activités en dehors de la salle de classe. Comme CP, je n'avais pas à discuter de ces tâches. Je sentais qu'au département, c'était une source d'*irritation* qui s'exprimait ainsi : « Est-ce qu'on doit faire ça ? Est-ce que c'est dans la tâche ? ». Je considère que le rôle de conseiller pédagogique n'est surtout pas de dire aux profs quoi faire, mais d'allumer les lumières. J'estime que l'on ne doit pas me percevoir comme un porteur de solutions, mais plutôt comme quelqu'un qui va poser les bonnes questions, soulever les enjeux, les conséquences, les conditions d'efficacité.

## L'accompagnement stratégique

Quand on intervient comme CP, il faut être crédible. Et pour cela, il faut savoir créer une relation de confiance avec les personnes qu'on accompagne. Il faut être transparent, tenir le même discours où que l'on soit : au département, au comité d'évaluation et à la Commission des études, car si on ne dit pas la même chose partout, tous vont s'en rendre compte rapidement. Il faut avoir une cohérence dans ce que l'on dit et sur les positions que l'on *appuie*. C'est fondamental parce, dans notre rôle de conseiller pédagogique, établir notre crédibilité est un processus très long, et nous pouvons la perdre en *un rien de temps*. Il faut faire très attention !

Il est important de bien comprendre la culture pédagogique et la culture départementale <sup>(12)</sup>. C'est là que les choses se passent et que les décisions se prennent. Dans ce cas-ci, il fallait respecter le fait qu'il s'agissait de disciplines uniques.

Le type de leadership que nous devons exercer comme conseiller pédagogique se vit dans les réunions, dans l'action, sur le terrain <sup>(13)</sup>. Mon rôle, dans l'épisode que je viens de raconter, a été du *travail de terrain*. Je pense que là où j'ai été le plus actif, où j'ai pu jouer mon rôle davantage, c'est en dehors de mon bureau. Nous devons avoir une longueur d'avance dans nos interventions auprès d'un comité <sup>(14)</sup>. Nous sommes *au centre des opérations*. Il faut être partie prenante de toutes les étapes de travail d'un comité.

L'aspect le plus important, la *dimension clé* dans un Collège, c'est la communication. Nous, au Collège, communiquons souvent de vive voix. Parfois, on me demande de servir de médiateur, d'intermédiaire entre la direction et les profs. C'est arrivé dans le cas de l'évaluation de ce programme. Un prof m'a demandé : « J'aimerais que tu en parles au directeur, je ne me sens pas à l'aise de le faire ! » J'en ai parlé au directeur des études, mais j'ai joué franc-jeu. Il ne faut pas devenir non plus la *balle de ping-pong* entre les deux, ça peut être très *dangereux* ! Mais je pense que ça fait partie de notre rôle de le faire à un moment donné. Encore là, toute l'opération repose sur une certaine crédibilité, sur la transparence, il faut que les gens aient confiance. Si ces valeurs-là ne sont pas reconnues, c'est peine perdue.

Il y a des choses qui se disent et d'autres qui ne se disent pas. Il y a des choses qui se disent d'une façon plutôt que d'une autre. Pour bien cibler, il faut connaître les personnes. C'était mon cas dans cette situation-là et je m'en suis bien sorti. Il faut aussi se demander : « Comment dire les choses sans que ce soit menaçant, quand ça ne l'est pas ; quand c'est menaçant, comment dire les choses et comment dire pourquoi ça peut être menaçant ? »

C'est sur une échelle de temps qu'on établit notre crédibilité. Il faut faire des rappels <sup>(15)</sup> et il faut se protéger.

#### Notes

12. Parce que, depuis que les cégeps sont fondés, on sait que le « fief », l'instance suprême où les profs peuvent alimenter leur sentiment d'appartenance, c'est le département. On est porté à croire que c'est le programme, et c'est ce qu'on essaie d'établir. Mais, même si on essaie de changer de paradigme, c'est encore le département. C'est LE lieu d'appartenance.
13. Il y a des tâches techniques d'animation que nous pouvons utiliser, bien sûr, mais notre rôle est surtout de soulever les bonnes questions au bon moment. C'est quelque chose de très conditionnel qui relève du savoir agir. Tous les autres acteurs ont des attentes de ce genre envers nous. Notre tâche est d'intervenir sur le processus autant que sur le climat. Je pense qu'on doit travailler sur toutes ces dimensions-là.
14. Moi, dans ma pratique, j'insiste sur le fait que, lorsque les données ont été traitées, on doit passer à l'étape du jugement critique : qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? *J'ouvre une porte* sur les points forts, les points faibles et les pistes d'actions. Assez curieusement, bien que les profs soient préparés aux réunions, ce que je propose est souvent accepté comme tel. Les profs l'enrichissent ensuite, tout simplement.
15. J'ai travaillé successivement avec plusieurs supérieurs immédiats depuis mon entrée en fonction et, à chacun d'eux, j'ai dû rappeler que mon rôle était formatif et que, dans mes rencontres avec les profs, à peu près tout était confidentiel !

## Le cas d'Ève

*Ève est conseillère pédagogique depuis plus de cinq ans. Auparavant, elle a été enseignante pendant plus de dix ans dans le même Collège.*

Lors de l'entrevue de sélection que j'ai passée pour obtenir mon premier contrat de conseillère pédagogique (CP), on insistait beaucoup sur le travail d'équipe, l'esprit d'équipe, la collaboration entre les professionnels. J'enseignais alors dans un programme où nous avons développé le travail d'équipe et je me suis définie comme une personne d'équipe.

Aussitôt que je suis entrée en fonction, on m'a attribué des tâches de rédaction urgentes qui attendaient depuis des mois. Par conséquent, pendant les premiers six mois de ce contrat, je ne suis presque pas sortie de mon bureau. Je me posais des questions : « Où est la collaboration dont on m'a tant parlé à l'entrevue ? ».

J'ai eu une évaluation à la fin du premier six mois et j'ai exprimé cette insatisfaction. J'ai mentionné que j'avais hâte de faire du travail de terrain. J'ai aussi dit que j'aimerais avoir plus d'information sur les différents dossiers traités par mes collègues. Je me sentirais ainsi mieux intégrée et je pourrais profiter de l'expertise en place pour mieux m'approprier la fonction de CP.

L'année suivante, on a institué des réunions de service qui regroupaient les conseillers pédagogiques et les adjoints à la direction des études. J'avais le sentiment que cette instance avait été mise en place pour me faire plaisir, parce ce que j'avais tant insisté. Nous échangeons, mais lorsque se terminait la rencontre, chacun repartait de son *bord*, continuait à faire ses *petites affaires* de façon isolée.

J'ai pris *mon mal en patience* pendant un an, mais je n'ai pas dû être discrète. Je me souviens qu'une fois, ma supérieure est entrée dans mon bureau, elle s'est assise devant moi et m'a dit : « Ève, es-tu malheureuse avec nous ? ». J'ai été très surprise et j'ai répondu spontanément : « Oui, je suis malheureuse ! » J'ai expliqué que je me sentais isolée, que je n'avais pas suffisamment de contact avec mes collègues ainsi qu'avec les enseignants. J'ai également exprimé le sentiment que j'avais d'avoir été engagée pour terminer des tâches très utilitaires, alors qu'on ne m'avait rien dit au préalable. C'est elle qui m'a fait réaliser à quel point la collaboration me manquait <sup>(1)</sup>.

À la fin de cette année-là, j'ai remis sur la table la question de la collaboration. Je n'ai pas eu de réponse. C'est alors qu'ont été engagés de nouveaux conseillers pédagogiques. Un système informel de *coaching* s'est mis en place. Cela se résumait à : « Je parle, vous écoutez ! ». Ce n'était pas une véritable collaboration. Je vivais toujours un état d'insatisfaction, de frustration entre la situation réelle et l'idée que je m'étais fait des modalités de travail au départ <sup>(2)</sup>. Ce qui me déstabilisait, c'était que j'avais l'impression que l'une de mes *forces* personnelles, pour laquelle j'avais été engagée, n'intéressait plus personne ! Il y avait une contradiction entre discours et réalité : « Nous voulons que tu aies l'esprit d'équipe », mais il n'y avait pas d'équipe ! Je vivais plutôt de la frustration que de l'isolement <sup>(3)</sup>.

Au début de l'année scolaire suivante, j'ai vite constaté que nous, les conseillers pédagogiques du service, avions des dossiers très lourds : sept élaborations de programmes et une évaluation, en plus de la recherche, du perfectionnement et de l'animation pédagogique. Je sentais la pression sur mes épaules et les attentes de mes supérieurs qui s'attendaient à ce que je fournisse un travail de qualité dans les délais imposés. Je me suis alors dit qu'il serait difficile de respecter les échéances sans travail d'équipe. Mais les ressources étaient tellement *serrées*, qu'il était impossible de travailler à deux sur un même dossier.

Je continuais à vivre ma vie dans le Collège en échangeant avec diverses personnes, soit en mangeant à la cafétéria le midi ou à la pause-café, soit en allant faire du sport au gymnase. Un midi, à la cafétéria, j'ai rencontré une conseillère pédagogique à la formation continue qui m'a confié qu'elle et ses collègues vivaient les mêmes problèmes et n'avaient pas le temps de se parler. Cela m'a laissée songeuse. Un peu plus tard, j'ai rencontré une autre conseillère pédagogique d'un autre pavillon du Collège, qui m'a dit se sentir isolée.

### Notes

1. Elle affirmait qu'il y aurait bientôt des mouvements de personnel et qu'alors, *les choses* changeraient. Mais, moi, je pense plutôt que la situation dépendait de l'ensemble du service et non de personnes en particulier.
2. Lorsque j'étais enseignante, j'avais une idée de ce que ça devait être un conseiller ou une conseillère pédagogique. Ce n'était pas celle que je voyais au Collège ! J'étais relativement critique par rapport à ce qui se faisait avant mon arrivée. J'ai vite constaté que les CP étaient *pris* par le travail de bureau. En plus, c'étaient des personnes dont la personnalité *s'accordait* avec ce type de travail et qui avaient été sans doute été choisies pour cela à l'époque. Moi, dans un travail de bureau, je suis comme une fleur qui manque d'eau ! Je considère qu'une partie importante du rôle de conseiller pédagogique est *d'aller voir les autres*, d'aller *faire de l'offre*, d'aller voir sur le *terrain*, d'aller visiter les labos, de *jaser* avec les gens dans le corridor. Bref, être présente dans le monde et dans le milieu !
3. J'ai connu, dans ma vie d'enseignante, une vie départementale riche. J'y étais comme un poisson dans l'eau ! L'écart était donc d'autant plus difficile à vivre durant cette période-là. C'est pourquoi j'allais souvent *virer* au département pour me *remonter* le moral.

## Une expérience de réseautage

Ma rencontre avec les deux conseillères pédagogiques qui me disaient : « Ah ! Moi, je vis la *même affaire* ! » a été la première étape vers une solution. Elles travaillaient dans des contextes très différents du mien et elles souhaitaient briser ce qu'elles ressentaient alors comme de *l'isolement* <sup>(4)</sup>. Dans mon cas, j'hésite à appeler mon malaise de l'isolement parce que je fréquentais beaucoup de monde. C'était plutôt de la frustration <sup>(5)</sup>.

De fil en aiguille, à force d'en discuter avec ces deux collègues, il nous est venu l'idée suivante : « Pourquoi ne se donnerait-on pas, nous, les conseillers pédagogiques, un lieu et des modalités de collaboration, sous le signe de l'entraide ? ». Cela répondait à mes attentes parce que, pour moi, collaborer, c'est s'enrichir mutuellement. Je savais que je ne pouvais pas me nourrir intellectuellement en travaillant toujours toute seule.

Nous, les trois personnes qui constituaient le noyau de départ, avons décidé, ensemble, de former un comité de CP. Nous avons contacté tous nos collègues qui portaient le titre de conseiller pédagogique dans le Collège, autant ceux de la formation continue que de l'enseignement régulier. Évidemment, la plupart répondaient qu'ils n'avaient pas le temps ! Nous avons rétorqué : « Nous devons tous manger le midi. Il s'agit de prendre un dîner de deux heures, quelques fois par trimestre et tout est possible. »

Nous avons d'abord arrêté une date et transmis par courriel l'invitation à une première rencontre d'essai, un midi, dans un restaurant. Presque tous les conseillers étaient présents, il ne manquait qu'une ou deux personnes. Nous avons questionné nos collègues : « Qu'est-ce que vous en pensez si on mettait un comité de CP sur pied ? » Tous ont répondu : « Oui ! C'est une bonne idée ». Une conseillère a dit : « Il faut se faire un échéancier. » Une autre a suggéré qu'à chaque rencontre, une personne apporte *une chose* à partager avec les autres, à partir de thèmes fixés à l'avance. Puis une troisième a ajouté : « Nous allons

nous visiter dans nos lieux de travail ; la personne hôte va s'occuper du repas ». En effet, nous constatons que le fait de se déplacer et de manger dans un restaurant *grugeait* du temps.

Cette première rencontre a permis de jeter les bases du fonctionnement général de ce comité qui a duré plus de quatre ans. Nous nous sommes ensuite dotés d'une planification de trois rencontres pour la première année (nous étions en novembre) et avons convenu de faire un bilan en juin. Le bilan a été positif, si bien que l'année suivante, nous avons refait une autre planification de rencontres. Nous avons continué d'appliquer le fonctionnement décidé dès la première rencontre. Le groupe se réunissait dans les lieux de travail de chacun des membres, dans un système d'alternance. Nous avons jugé très important de voir le contexte de travail de chacun de nos collègues <sup>(6)</sup>.

Généralement, nous commençons l'année par une réflexion comme celle-ci : « Être conseiller pédagogique, qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce que ça exige ? ». Voici des exemples d'activités qui se sont tenues dans les dernières années : la présentation d'un outil d'animation de groupe, par une conseillère du *régulier* et d'une stratégie pour élaborer des analyses de situation de travail (AST), par une autre de la formation continue <sup>(7)</sup>. De plus, quelqu'un a présenté les nouveautés reçues au centre de documentation pédagogique. Il y avait assez de variété pour intéresser chacun des participants.

Les rencontres ont eu lieu jusqu'à tout récemment, cinq fois par année. Six ou sept personnes en moyenne y assistaient, sur un total possible de neuf personnes, et ce, malgré le fait que nous étions tous *débordés*.

Le comité de CP a donné lieu à de *belles choses*. Il a contribué à donner un nouveau souffle à la vie pédagogique du Collège. De ce *noyau* sont sorties des réalisations concrètes. Par exemple, nous avons créé un *petit journal* pédagogique qui s'est avéré utile aux enseignants et réalisé une affiche promotionnelle décrivant les tâches et les dossiers d'un conseiller pédagogique. Une copie a été remise à la directrice des études, entre autres.

Les rencontres du comité nous ont aussi permis de faire une variété de prises de conscience, par exemple sur des problématiques vécues par des profs. Cette expérience de collaboration a été une façon de briser l'isolement, d'établir un type de collaboration qui n'existait pas auparavant. Il nous a redonné de l'énergie, tout comme une séance d'entraînement au gymnase. Chacun sentait vraiment qu'il allait chercher *quelque chose* <sup>(8)</sup>.

Je n'ai pas présenté l'existence du comité à mon patron, je n'ai pas demandé la permission à personne pour le mettre sur pied. J'avais déjà fait des démarches pour essayer d'obtenir *quelque chose*, et je n'avais pas eu de réponse. Donc, je suis partie *de mon bord* et je ne me suis pas occupée du reste ! Nous n'avons pas demandé de budget pour les déplacements <sup>(9)</sup>. Les rencontres avaient lieu pendant le dîner, en dehors de nos heures de travail, nous étions libres d'y participer sans aucune permission. Je n'ai pas rendu compte de l'état des travaux à mon supérieur. Dans le cadre d'une conversation, à un moment opportun, je lui ai parlé de son existence, *sans plus* !

La situation a changé lors d'une visite de la Commission d'évaluation. Les membres du comité visiteur voulaient *avoir le pouls* de la vie pédagogique, mais ils ne pouvaient rencontrer les profs puisque ces derniers *boycottaient*. C'est alors que j'ai dit : « Il existe un comité de CP. Nous pouvons échanger avec vous sur la vie pédagogique du Collège ». C'est ce que nous avons fait et nous avons *sauvé quelques meubles* puisque nous avons pu démontrer le dynamisme de la vie pédagogique. C'est le seul moment où il a été question du comité de façon officielle.

Cette année, le comité n'a tenu aucune rencontre. En fait, la personne qui était *leader*, celle qui avait pris en charge le côté organisationnel, s'est absentée et elle a ensuite quitté le Collège et la profession.

Il n'y a pas de relation de cause à effet avec l'existence du comité, mais j'ai constaté ensuite que les réunions du service des programmes ont changé de forme, ça a *fini par venir* ! Elles sont restées plutôt à caractère administratif, mais elles sont plus régulières et elles jouent un rôle efficace de coordination. Le comité de CP m'a permis de m'alimenter, de répondre à mes besoins et d'être plus patiente *pour le reste*.

#### Notes

4. Le mot isolément reflétait bien ce que les autres ressentaient. Tout le monde ayant l'impression d'être tout seul à faire *ses affaires*, tout le monde ayant l'impression de ne pas pouvoir *s'en sortir*.
5. Je vivais une espèce de frustration que je peux exprimer ainsi : « Moi, je la livre la marchandise, donnez-moi un cercle, donnez-moi des amis ! ». Je ne concevais pas que ce travail-là puisse se faire en vase clos. Je ne peux pas concevoir que le conseiller pédagogique soit capable de passer une journée dans son bureau sans en sortir. Moi, j'ai toujours eu comme principe que les rencontres avec les personnes se font sur leur terrain. C'est un mouvement plus naturel pour moi. Ça me permet *d'avoir des oreilles* un peu partout.
6. Que ce soit en évaluation ou en élaboration de programme, il s'agit d'animer des équipes d'enseignants. En formation continue, ils ont un suivi différent à faire auprès des programmes d'études. Mais comme il y a de la formation à donner, il y a aussi de l'animation à faire. Il reste plusieurs éléments communs à tous les conseillers pédagogiques.
7. J'ai trouvé la présentation de cette dernière intéressante, puisque nous n'effectuons pas d'AST à l'enseignement régulier.
8. J'ai toujours trouvé *mon compte*. Ça n'a jamais été une corvée pour moi de sacrifier une heure du midi pour une rencontre. Au contraire, je trouvais que c'était un investissement qui en valait la peine puisque se tissaient aussi des liens sociaux. J'ai toujours trouvé ça *très plaisant* !
9. Je dispose de sommes que je *recupère* des contrats de formation créditée. J'ai l'autonomie de les dépenser comme je veux.

### **La réponse est collective**

Avant la création du comité de CP, je me posais des questions comme : « Est-ce que je continue comme conseillère ? Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que ça fait dans la vie une conseillère pédagogique ? comment puis-je échanger avec mes collègues ? comment puis-je collaborer et que ce soit enrichissant pour moi et aussi pour le milieu ? » J'ai trouvé mes réponses grâce aux échanges. Si je n'étais pas arrivée à les trouver, je serais retournée à l'enseignement. J'y ai aussi trouvé un groupe d'appartenance. Ça m'a permis de me *situer*. Il n'y a pas *d'endroits qui te disent* ce qu'est la fonction de conseiller, même la description est assez floue. Moi je voulais changer l'image du conseiller pédagogique dans le Collège, j'avais à décider à *quelle sauce* j'assaisonnais ce rôle, c'est-à-dire que j'avais à lui donner ma propre couleur en respectant l'esprit de la fonction <sup>(10)</sup>.

Lorsque la Commission de l'évaluation a rencontré le comité, je peux dire qu'en constatant leurs réactions, j'ai été *fière*, et je me suis dit : « Maudit que j'avais raison ! » Je savais que le comité représentait pour nous une *plus-value*, mais je ne m'étais pas attendue à *capitaliser* sur ses retombées politiques <sup>(11)</sup>. Cela m'a vraiment confortée dans mes valeurs. J'avais eu raison de croire en la collaboration, à la communication et à notre capacité d'enrichissement mutuel. L'institution elle-même s'est aperçue, *malgré elle*, que mon initiative avait un aspect très intéressant. La reconnaissance arrive quand on ne l'attend plus.

Une petite organisation simple, ça fonctionne très bien, mais il faut l'entretenir. L'an prochain, il va falloir se reposer la question : « Est-ce que nous voulons continuer ? Si oui, qui s'occupe de la logistique ? ». On dirait que la *nature* fait en sorte qu'on s'éloigne, et qu'on s'isole. En faisant équipe, ensemble, nous combattons cette tendance, mais cela demandait une certaine énergie. Si on lâche l'accélérateur, on retombe au neutre, comme un mouvement naturel qui reprend ses droits.

Il faut se *remettre en projet* régulièrement. Il faut refaire chaque année une réunion où l'on se pose la même question que la première fois : « Est-ce que ça vaut le coup ? » La réponse, elle, est collective <sup>(12)</sup>.

#### Notes

10. Il y avait une distance entre la vision que j'avais du rôle et la réalité que nous vivions dans mon collège. En bonne missionnaire que je suis, j'avais décidé d'accepter le poste et de le transformer, de lui apporter *quelque chose d'autre*.
11. Les membres du comité visiteur ont trouvé que le comité de CP était totalement original et intéressant. Ils nous ont fait plusieurs commentaires positifs.
12. Si je suis seule à me dire: « Je veux que ça marche ! », je pense que ça ne pourra pas fonctionner.



## Le cas de Françoise

*Françoise a plus de dix ans comme conseillère pédagogique quand survient cet événement. Elle a enseigné auparavant pendant de nombreuses années au secteur technique au collégial.*

J'ai choisi de parler de cet épisode de ma vie de conseillère pédagogique, car il s'agit d'une période récente de ma vie professionnelle où j'ai pu innover dans mes *façons de faire* et où j'ai pu apprendre beaucoup des enseignants avec qui j'ai travaillé, et ce, même si j'avais des doutes au début.

Cette année-là, je devais réaliser une évaluation de programme avec des enseignants du secteur technique. Comme j'avais déjà fait plusieurs évaluations de programmes au collège, le processus d'évaluation ne me faisait pas peur et j'avais plusieurs outils dans mon coffre. Toutefois, travailler à l'évaluation de ce programme représentait un défi pour moi, car je savais que les enseignants avaient vécu, quatre ans auparavant, une expérience d'élaboration de programme qui avait été particulièrement douloureuse et qui avait dû être reprise en grande partie, parce qu'ils avaient été guidés à l'époque par un conseiller pédagogique qui ne maîtrisait pas le processus. Plusieurs tensions avaient alors été vécues et l'équipe voyait d'un mauvais œil d'avoir à travailler à nouveau avec un conseiller pédagogique et, en plus, d'avoir à évaluer ce « fameux programme » qui était le résultat d'un « accouchement par césarienne ». C'était donc une équipe *échaudée* et vulnérable avec laquelle je devais composer!

Compte tenu de ce contexte un peu *fragile*, l'assemblée départementale a élu au comité d'évaluation trois enseignants considérés par tous comme des experts de l'enseignement, mais aussi comme des personnes critiques et soucieuses de préserver un climat harmonieux dans l'équipe. De plus, l'une de ces personnes détenait une maîtrise en éducation et une autre, un doctorat sur une thématique reliée à l'évaluation de programme.

La démarche a commencé au mois d'août. Lors de la première rencontre du comité d'évaluation, composé des trois enseignants et de moi-même, j'ai expliqué le processus que j'utilise habituellement pour mener à bien un tel dossier, mais également les principes qui me guident dans une telle démarche : respect des personnes, participation active des principaux partenaires, confidentialité des données, rigueur, par exemple. Les enseignants ont réagi positivement à ce processus et aux principes à respecter.

La première étape de ce processus consiste à élaborer le devis d'évaluation. Pour ce faire, je recueille, dans un premier temps, les perceptions des enseignants sur les forces et les difficultés du programme. Je consulte également les données disponibles sur le programme, l'aide pédagogique individuelle et la direction des études. Ces données sur la situation générale du programme m'amènent à dégager des questions faisant partie d'un projet de devis qui sera ensuite soumis à la consultation des enseignants, de l'API et de la direction des études. De toutes ces consultations émerge enfin le devis final.

Habituellement, ma première rencontre d'animation, qui traite des forces et des difficultés du programme, se réalise au sein du comité d'évaluation afin de se faire une première idée de la situation générale du programme. Ensuite, ce qui émerge du comité est mis en forme et soumis comme base de travail pour l'assemblée départementale. Quand j'ai proposé cette première animation aux enseignants du comité, ils ont refusé de suivre le processus. Ils ont dit : « Il n'en est pas question, nous ne voulons pas faire ce premier échange avec toi. Nous, ce n'est pas comme ça que nous voulons travailler. C'est avec l'équipe que nous voulons faire ça. Il n'est pas question que le comité prenne une longueur d'avance face à l'équipe, et que nous soyons toujours en situation de proposer des choses à l'équipe. Nous voulons que ce soit le processus inverse. »

J'ai répondu que j'avais des délais à respecter comme conseillère pédagogique et qu'il y avait une grille de cours à modifier très rapidement, sinon que l'ancien programme serait désactivé. En fait, de septembre à février, il y avait toute la collecte de données à faire, l'interprétation et, à partir de cela, dégager un nouveau logigramme de compétences et une grille de cours remaniée.

Dans mon approche habituelle, je travaille avec un comité d'évaluation de trois ou quatre personnes à la construction des étapes de l'évaluation, et l'équipe départementale est un lieu de consultation. Le comité crée, propose et, à partir de cela, on consulte : « Qu'est-ce que vous en pensez; que voulez-vous corriger ? » Puis on ajuste en fonction de la consultation. Dans cette manière de procéder, il est vrai que c'est plutôt le comité qui est le moteur, c'est lui qui apporte les *choses* et les autres enseignants essaient de suivre. C'est toutefois un processus démocratique, à cause du fait qu'il y a beaucoup de consultations et d'allers-retours entre le comité et le département. On peut résumer ainsi la démarche : le comité élabore des propositions, puis on consulte les autres enseignants du programme ainsi que les autres partenaires concernés.

On me demandait de changer les rôles, que les membres du comité soient coanimateurs avec moi et que l'équipe départementale joue un rôle beaucoup plus actif en assumant des fonctions qui relevaient habituellement du comité, dans le processus que j'avais développé au Collège.

### **Construire ensemble un processus ...**

Après avoir explicité davantage les objectifs que je poursuivais en faisant le premier échange avec eux sur le programme, je voyais bien qu'il y avait une fin de non-recevoir, alors j'ai arrêté *d'argumenter* et j'ai dit aux trois enseignants du comité : « Je ne comprends pas très bien le sens de votre refus, alors je vous propose que nous fassions un échange plus large sur votre vision de ce processus et sur la *manière de fonctionner* avec les autres enseignants du programme ».

Je ne voulais pas leur imposer une manière de faire et je voulais les entendre. Je me suis mise alors en mode d'écoute et je leur ai demandé comment ils voyaient ce processus-là ? Ils m'ont répondu : « Ce que nous aimerions, c'est de susciter un premier débat dans l'équipe départementale, de prendre ces éléments, de les organiser et à partir des résultats, de dégager des questions et de les resoumettre à l'équipe. » En les écoutant, je comprenais qu'ils voulaient davantage fonctionner selon une approche socioconstructiviste. Je leur ai reflété cette formule ainsi : « Si je vous comprends bien, vous aimeriez que nous partions constamment des idées et du projet de l'équipe et que nous construisions ensemble le projet final ». J'ai ajouté que ça nous mènerait à adopter un devis qui pourrait évoluer en fonction du cheminement de l'équipe départementale.

Cette manière de faire me convenait très bien sur le plan théorique, mais elle m'insécurisait compte tenu du délai qui m'était imposé. En même temps, je savais que cette équipe avait une tradition de concertation, qui ne faisait pas problème au niveau du travail d'équipe. Je me disais : « Si je veux vivre une approche socioconstructiviste, c'est avec cette équipe-là que j'ai le goût de le vivre ».

À partir de ce moment-là, je me suis mise vraiment à comprendre ce que voulaient ces enseignants et à saisir la dynamique. Cette approche impliquait que je partage avec eux le leadership<sup>(1)</sup>. Si j'adoptais leur approche, je sentais que je devais suivre davantage le rythme de l'équipe, ce qui me déstabilisait. Je me disais : « Où va-t-on s'en aller avec ça ? » Ce n'était pas de l'animation pédagogique qu'il fallait réaliser, mais une évaluation de programme et, pour la faire, il y a des tâches très précises et des délais incontournables ainsi que de la rigueur et de la précision à respecter. On ne peut pas faire n'importe quoi.

Je savais que nous avions un an pour compléter le processus, pas plus, puisque les profs ne seraient plus libérés après cette période.

Ce qui m'insécurisait également, c'était *d'être prise* entre la volonté de cette équipe et la pression de la direction dont j'entendais déjà la réplique : « Quand allez-vous déposer vos documents ? » J'ai dit aux enseignants du comité : « Je suis théoriquement d'accord pour vivre ce processus-là avec vous, mais ce qui me fait peur, c'est d'être constamment aux prises avec une pression institutionnelle reliée à des délais »<sup>(2)</sup>. Les trois enseignants m'ont répondu : « Nous allons *porter* cette pression-là, ce n'est pas à toi de la porter ! ». Ils voulaient me libérer de ce poids.

Ce que je trouve difficile, comme conseillère pédagogique, c'est d'être souvent le *tampon* entre la direction et les équipes d'enseignants dans les cas où ces derniers ne se préoccupent pas des délais institutionnels<sup>(3)</sup>. Dans ce cas-ci, les trois enseignants me disaient qu'ils feraient eux-mêmes les démarches auprès de la Direction au besoin. Ils ne voulaient pas que je subisse ces pressions toute seule ! D'entrée de jeu, j'avais pu identifier *là* où je ne voulais pas me sentir coincée comme conseillère pédagogique, et ils avaient tenu compte de ma demande. Je leur ai donc confirmé que j'étais prête à *jouer le jeu*. Je n'avais aucun malaise à adopter cette approche.

Lors de la première réunion de l'équipe départementale, j'ai pris le temps de bien expliquer la démarche d'évaluation de programme, la manière dont nous voulions procéder ainsi que les principes que nous voulions respecter. J'ai insisté sur le fait que je voulais être à l'écoute de l'équipe et que nous travaillerions ensemble dans cette démarche. Ce ne serait pas un processus guidé de l'extérieur, mais un processus où chacun pourrait participer et voir le sens.

Nous avons ensuite fait le débat que, selon mon ancienne approche, nous aurions dû faire avec les trois personnes du comité. Ça a été extraordinaire ! Nous avons pu dégager tous les éléments nécessaires pour faire le devis. Au lieu de présenter un devis aux enseignants et de les entendre dire : « Ça vient d'où, ces questions-là ? », ce qui me force à être constamment dans un processus d'explication des travaux du comité, nous étions dans la *construction* à partir de ce qui émergeait des gens. Le rôle du comité était de donner une forme à ce que l'on soumettait à l'équipe.

Lorsque les données ont été recueillies, nous avons organisé une journée complète pour les présenter à l'équipe départementale. Nous avons procédé ainsi<sup>(4)</sup> pour la matinée. Nous avons divisé les profs du département en sous-comités. Par exemple, un sous-comité a analysé les données recueillies auprès des diplômés, un autre, celles recueillies auprès des étudiants. Nous leur avons donné des questions<sup>(5)</sup> pour les aider à interpréter, pour dégager les forces et les aspects à améliorer en lien avec les critères retenus dans le devis. Dans l'après-midi, les profs ont rédigé les éléments de réponse à nos questions, que j'ai ensuite mis en forme<sup>(6)</sup>. Le lendemain, chaque équipe présentait aux autres, son interprétation des données.

Pendant ce temps, les trois enseignants libérés et moi-même animions les sous-groupes. Notre rôle était très intéressant. Les profs des sous-comités apprenaient eux-mêmes à voir ce qui se dégageait de ces données au lieu que ce soit nous qui leur livrions. La conclusion s'est dégagée naturellement des travaux des sous-comités<sup>(7)</sup>.

Pour le reste des étapes de l'évaluation du programme, nous avons procédé de la même façon. Les résultats ont dépassé nos espérances : les profs *applaudissaient*, ravis d'être parvenus à modifier leur logigramme et leur grille de cours de façon satisfaisante et à ma grande surprise, dans le délai prévu ! De plus, tous les profs disaient avoir bien compris la démarche d'évaluation et nous signifiaient leur appréciation de la qualité de nos synthèses.

Qui plus est, cet esprit de concertation s'est transmis aux profs de la formation générale et des disciplines contributives qui ont collaboré à notre démarche de façon exceptionnelle. Finalement, les intérêts et les conceptions de tous ces groupes d'enseignants se sont rejoins dans une représentation commune du programme et de la formation à donner aux étudiants, soit le profil de sortie.

Toutefois, vers la fin de cette démarche, il y a eu un événement qui a un peu bouleversé la dynamique installée. Face à des insatisfactions d'étudiants issus d'un questionnaire, deux membres du comité ont décidé de proposer une explication et de présenter des hypothèses de solution aux profs du département, hypothèses qui leur tenaient particulièrement à coeur. Pour ma part, j'avais un doute sur la pertinence d'une telle façon de faire et je l'ai émis. Ils m'ont répondu : « Présente-le comme conseillère pédagogique et personne externe à l'équipe d'enseignants pour éviter que les solutions soient associées directement à nous et dis-leur qu'il s'agit uniquement d'une hypothèse. » J'ai donc présenté en assemblée départementale le document produit par les deux profs ainsi que le contexte. Les autres profs du département n'ont pas compris le sens cette démarche. Ils se sentaient heurtés, ils sentaient qu'on voulait leur imposer des choses. Il y a eu quelques interventions pour nous remettre à l'ordre. Cela aurait pu être le *déravage* total et c'est moi qui assurais l'animation <sup>(8)</sup>. J'avais l'impression que ce que nous avions réussi à construire était en train de s'effriter !

J'ai pu contenir le groupe et j'ai proposé d'arrêter la discussion et de la réorienter sur un autre thème qui avait déjà été amorcé les semaines précédentes. Finalement, le climat est redevenu constructif, et cet événement n'a pas nui aux travaux du comité. Il nous a toutefois appris quelque chose, à moi et aux membres du comité. En fait, nous avons modifié une des *règles du jeu*, qui était de ne pas *apporter les solutions*, mais plutôt de les faire émerger par l'équipe départementale. Nous étions à l'*antipode* de ce que nous avions convenu de faire au début.

Le bilan final de cette évaluation de programme demeure très positif. Les profs du département ont apprécié de vivre cette concertation : « Ce que cette démarche nous a permis de faire, c'est encore plus de concertation, plus de travail d'équipe. On se connaît mieux, il y a encore plus de liens d'un cours à l'autre ». Ils ont vu cette concertation comme une des principales forces en plus de tout ce que ce processus a pu générer comme améliorations dans le programme. <sup>(9)</sup>. Par ailleurs, ils ont été très *contents* d'avoir pu vivre un autre processus relié au programme, mais cette fois-ci dans un climat complètement différent, beaucoup plus constructif et serein.

Il est vrai que le rapport a été produit une session plus tard, mais les éléments incontournables pour la direction des études ont été livrés à temps. . Ce délai supplémentaire pour la production du rapport a été négocié par le comité, et non uniquement par moi, avec la direction des études en tentant d'identifier ce qui était non négociable et là où il y avait une marge de manoeuvre.

Finalement, cette approche n'a pas été moins efficace que celle adoptée auparavant dans d'autres équipes. J'ai senti que les interventions faites par le comité auprès de l'équipe départementale n'étaient pas du tout perçues comme une menace. Nous étions *bien reçus* par l'équipe. Est-ce que c'est transférable à d'autres équipes ? Je pense que oui, en autant qu'il s'agisse d'enseignants engagés dans leur profession !

#### Notes

1. C'est ce que je fais habituellement dans les autres évaluations de programme. Souvent les gens disent : « Écoute, on ne connaît rien là-dedans, on ne le sait pas, mène-nous ! ». Ils me font une confiance absolue : c'est moi qui donne le rythme.
2. Je savais que le Collège allait émettre des arguments tel : « Le programme va être désactivé, si on ne peut respecter les délais de l'organisation scolaire ».

3. Ces profs vont souvent dire : « Ce n'est pas notre problème. Nous voulons faire ça. Dis à l'administration que ça n'a pas d'allure... » Et ça, ce n'est pas toujours facile pour une conseillère pédagogique !
4. Dans l'approche que j'utilise, habituellement je m'adresse ainsi au département : « Voici ce qui se dégage comme force, ce qui se dégage comme difficultés. » Ça essouffle beaucoup les profs !
5. Par exemple : est-ce que vous considérez qu'il y a des compétences qui ne sont pas assez développées dans le programme ? Est-ce qu'il y a des éléments qui sont trop lourds dans la séquence d'apprentissage ?
6. Nous avons élaboré un document présentant les grandes forces qui s'étaient dégagées du programme et les aspects qui pouvaient être améliorés, en nous appuyant sur l'ensemble de ce qui avait été présenté.
7. Quand j'utilise mon processus habituel, je sens que je les *assomme* pendant une journée. Je sens le besoin de revenir sur les données quelque temps plus tard. Je constate alors que les profs du département n'ont pas eu l'occasion de s'approprier réellement les données, comparativement aux membres du comité. Au contraire, dans cet épisode, j'ai trouvé intéressant ce qui a émergé de la journée. C'est une stratégie d'animation que je vais conserver dorénavant.
8. Certains profs ont perçu notre intervention comme un « complot », ce qui a réveillé chez eux des vieilles tensions qui n'étaient pas réglées. Il y a eu quelques réactions émotives à gérer, mais elles sont restées *polies*, ce sont des profs très respectueux. J'ai essayé de réexpliquer le pourquoi de notre intervention. Je me suis mise dans une *passé* d'explication. J'ai dit : « On vous apporte un élément de collecte de données, on vous a fourni une hypothèse d'interprétation, une piste de solution que nous avons vue. Vous n'êtes pas obligés de partager notre interprétation ». Après avoir donné des explications, je me suis dit : « Je ne vais pas les harceler d'explications », puisque ça semblait inefficace pour ramener un climat positif.
9. Ce que j'entends chez les enseignants dans beaucoup d'autres programmes, c'est que la nécessité de concertation devient excessivement lourde pour eux : « Maintenant, on a de plus en plus de réunions, c'est lourd ! »

### De la consultation à la construction ...

Si j'avais à refaire cette expérience d'évaluation de programme, je la referais de la même manière. Je continuerais dans la même approche, ce qui veut dire que les membres du comité deviennent des accompagnateurs de l'équipe d'enseignants dans le processus d'évaluation de programme et non des personnes qui génèrent elles-mêmes, seules, les interprétations et les solutions pour les soumettre à la consultation. Les profs libérés qui participent au comité se situent alors comme des membres à part entière de l'équipe départementale et non comme des membres qui pourraient *profiter* de leur longueur d'avance sur les autres parce qu'ils ont pu réfléchir davantage, analyser des données de manière privilégiée et proposer des solutions.

Dans ce nouveau processus, mon rôle de conseillère pédagogique est alors de soutenir, d'accompagner, de guider les enseignants de toute l'équipe. Je ne suis pas là pour donner de la crédibilité à des enseignants qui pourraient utiliser leur place dans le comité pour influencer des décisions. Je suis là pour penser, avec les enseignants du comité, à des stratégies d'animation qui pourront générer des échanges fructueux au sein de *l'équipe programme* en vue de construire ou d'améliorer un projet de formation pour les étudiants qui soit cohérent, pertinent, efficace et porteur de sens. Je suis là également pour alimenter, synthétiser, mettre en forme, donner un sens à ce qui ressort des échanges en équipe pour ensuite partir de là pour aller plus loin et formuler des propositions concrètes de changement et ce, toujours à partir des orientations qui ont émergé des échanges en équipes d'enseignants.

Dans tous les processus d'évaluation de programme que j'ai vécus, je n'ai jamais consacré autant de temps à préparer des réunions départementales, ou même des réunions de comités de programme, mais cela a

porté fruit ! <sup>(10)</sup>J'ai fait beaucoup d'apprentissages avec cette équipe d'évaluation. Je me suis souvent dit : « Ce que j'essaie de faire, c'est d'intégrer l'approche socioconstructiviste dans un processus d'évaluation de programme. » Toutefois, ce n'est pas parce qu'on comprend théoriquement cette approche qu'elle est toujours facile à appliquer avec une équipe !

Par ailleurs, dans l'exercice de mon rôle de conseillère pédagogique, j'utilise aussi une approche anthropologique : bien comprendre les cultures, m'adapter aux cultures. C'était le cas dans cet épisode et c'est ce qui m'a permis de me réajuster dès le début en essayant de comprendre les conceptions sous-jacentes aux objections des enseignants de mon comité et leurs intentions dans ce processus.

Enfin, les craintes que j'avais au début de ne pas respecter mon échéancier ou de manquer de rigueur n'étaient pas justifiées. Le rapport final fait preuve d'autant de rigueur et de précision que les rapports antérieurs, mais là où il y a *un plus*, c'est qu'il émerge réellement d'une démarche d'équipe : tous les enseignants peuvent dire qu'ils ont été partie prenante du processus et des décisions qui ont été prises, ce qui n'était pas toujours le cas dans une approche de consultation. Cette manière de faire s'inscrit aussi très bien dans les orientations du collégial qui est de favoriser l'approche programme, la concertation entre enseignants et la mise en commun de pratiques.

#### Note

10. Nous pouvions prendre deux heures pour préparer une réunion, pour décider comment animer, quelle question poser et comment recueillir l'information.

## Le cas de Ginette

*Ginette travaille au même Collège depuis dix ans. Elle nous parle d'un épisode qui s'est déroulé au tout début de sa carrière de conseillère pédagogique (CP). Avant d'obtenir ce poste, elle a exercé deux autres fonctions dans l'établissement, dont celle d'enseignante.*

Je venais juste d'entrer en fonction et j'apprends que, parmi les mandats que me confie la direction des études, il y a l'accompagnement de deux équipes de profs appartenant au même secteur technique qui doivent chacune élaborer un nouveau programme. On me demande de former une seule équipe avec les représentants de ces deux programmes. Lorsque j'avais accepté ce poste de CP, je ne me doutais pas que ce genre de tâche me serait confié.

Mon supérieur immédiat venait tout juste d'être nommé dans ses fonctions (1). J'étais nouvelle aussi, mais j'avais déjà encadré des équipes d'enseignants dans un autre contexte et je connaissais bien le socioconstructivisme et le cognitivisme. Par contre, pour ce qui est de leur application à l'enseignement collégial dans les programmes par compétences, c'était *mystère et boule de gomme*. J'ai trouvé la *marche* très haute. Je n'avais aucun cadre de référence pour faire face à ce défi !

Tout était nouveau dans cette situation. Le premier de ces programmes (A) venait d'être nouvellement implanté au collège un an auparavant et le second (B) était en train de vivre ses premières semaines d'existence (2). En tout, ces deux programmes regroupaient alors sept ou huit profs dont plusieurs venaient tout juste d'être engagés. De plus, en ce qui concerne le développement pédagogique des programmes, tout était à construire au Collège.

Nous sommes à la fin d'août ou au début du mois de septembre, j'ai trois jours comme nouvelle conseillère pédagogique *dans le corps*. J'assiste à une rencontre réunissant les profs des deux programmes, animée par l'adjoint pédagogique qui a la responsabilité de ces programmes. Il leur explique qu'ils vont vivre cette année une révision de programme et qu'il faut implanter les deux nouveaux programmes par compétences dès la session d'automne prochain. Toute une surprise ! Ils s'attendaient à une rencontre d'accueil des nouveaux enseignants et enseignantes!

Quant aux profs du programme B, ils commençaient à enseigner à une première cohorte les cours d'un programme qui serait modifié l'année suivante ! Tout était tout nouveau, c'était leur première année ! Ces derniers avaient des réactions du genre : «Ça n'a pas de bon sens ! Est-ce que l'on va garder les mêmes numéros de cours ? » La rencontre a principalement visé à leur faire comprendre que c'était une modification au niveau provincial, commandée par le Ministère. On n'a pas pu construire un échéancier ni n'aborder aucune autre question.

Après cette rencontre, il y a eu le départ du directeur des études et ses fonctions ont été réparties parmi les adjoints. Ce qui fait qu'aucun adjoint ne pouvait plus participer aux rencontres de notre équipe. Donc, pour le reste de la démarche, je serais seule à assurer l'animation !

J'ai donc rencontré seule, une première fois, l'équipe des enseignants qui s'est montré déstabilisée. Les profs m'ont dit : «Nous sommes des experts de contenus, nous ne savons pas comment bâtir un nouveau programme. Qui fait quoi et comment fait-on ? Qu'est-ce que c'est l'approche par compétences?»

L'équipe était composée de profs qui, pour la plupart, n'avaient qu'une brève expérience de l'enseignement, une expérience souvent *décousue*. Certains profs n'avaient enseigné qu'à la formation continue ; ils avaient donc peu de connaissances des intérêts et des motivations de la clientèle de

l'enseignement régulier qui est généralement plus jeune. Comment faire ressentir à ces profs qu'ils sont compétents alors que, dans les faits, ils ne possèdent pas l'expertise ?

J'ai parlé avec mon supérieur immédiat, pour lui communiquer que je ne me sentais pas à l'aise, que je ne savais pas *par quel bout* prendre cela. La première question que je lui ai posée a été : «Peut-on acheter un programme *tout fait* d'un autre Collège ? » Je me disais que je ne pouvais pas pallier le manque d'expertise des enseignants. Non pas que je ne croyais pas en leur expertise mais ils en avaient très peu, pas assez pour être capables de construire un nouveau programme. Je me disais : « Je ne peux pas me substituer à eux pour ce qui est de l'expertise disciplinaire. Et, s'ils se sentent fragiles, je ne peux pas les rassurer, puis leur dire qu'ils en détiennent beaucoup, puisque ce n'est pas vrai.»

La réponse de mon supérieur a été un non catégorique. C'est une personne normalement très ouverte, mais pour cette solution, c'était une fin de non-recevoir. Il a répondu : «Depuis le temps que les Collèges se battent pour avoir leur propre programme, leur propre autonomie, on ne peut pas acheter l'autonomie d'un autre.» Et c'est là que je me suis dit : « Bon, il faut que j'y aille avec les *moyens du bord*... puis on verra!»

Je ne savais pas où prendre la documentation. J'ai regardé ce qui s'était fait au Collège. Il n'y avait pas de documents ni d'outils sur lesquels je pouvais m'appuyer. Au service de l'organisation scolaire, personne n'avait d'expertise de l'élaboration d'un programme par compétences. En fait, le Collège n'avait élaboré jusque-là que deux nouveaux programmes au secteur technique. Dans un cas, l'élaboration avait eu comme résultat de créer une surtâche chez les enseignants. Je ne voulais pas me référer à ce modèle. Quant à l'autre, un prof de la discipline l'avait construit avec l'équipe enseignante. C'était un prof expert au niveau pédagogique, un peu exceptionnel, qui avait pris le leadership. Les deux équipes avaient travaillé de façons fort différentes. De plus, je ne pouvais m'appuyer sur aucune de ces deux expériences parce qu'il s'agissait aussi de deux programmes où les profs avaient une solide expertise disciplinaire. Ils avaient beaucoup réfléchi sur comment on fait pour transformer ces savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner.

On m'avait fourni de la documentation en provenance du réseau collégial. J'ai constaté qu'il s'agissait plutôt d'une approche une compétence/un cours. J'avais aussi l'impression que l'on analysait vraiment de façon linéaire ou verticale les compétences, et non de façon horizontale. J'avais tellement de questionnements sur cette approche ! (3)

Étant donné que j'occupais un nouveau poste, je me questionnais aussi sur ma responsabilité. Où est-ce qu'elle commence ? Où est-ce qu'elle s'arrête ? Je ne savais pas ce qui appartenait au conseiller pédagogique (4). Il y avait, un *trou*, un manque de connaissances. J'allais chercher des informations pour répondre aux besoins en ne sachant pas si ça, c'était un *bout* qui m'appartenait ou s'il relevait de la tâche d'une technicienne ou d'un adjoint.

Je me disais : « En étant plus forte moi-même, je vais être capable de mieux soutenir les enseignants dans cette insécurité.» Mais, quand tu es toute seule face à cette insécurité, c'est déstabilisant ! Parce qu'il y avait aussi la question de gérer l'émotivité des profs qui vivaient des situations professionnelles très difficiles. Comment rendre cette démarche constructive? Comment *casser* cette insécurité ? Je ne savais plus à *quels saints me vouer* ! Je ne savais pas à qui téléphoner (5). À un moment j'ai pensé retourner à mon ancien job.



## Notes

1. Mon supérieur immédiat avait occupé plusieurs fonctions dans le Collège depuis une vingtaine d'années, dont celle de conseiller pédagogique.
2. Il s'agissait de deux nouveaux programmes pour lesquels le Collège venait d'obtenir des autorisations du Ministère. Pour le programme A, on avait déjà implanté l'ancien programme par objectifs l'année précédente. Donc, une première année avait été dispensée et l'équipe enseignante était appelée à grossir. Pour ces quelques profs, le défi pour l'année en cours était d'offrir la première année à une deuxième cohorte et la deuxième année à la première cohorte, d'accueillir des nouveaux enseignants et d'élaborer le nouveau programme par compétences. Quant aux profs du programme B, il y avait pour eux cette lourde charge de traîner deux programmes en parallèle : ils étaient en implantation, mais en même temps ils étaient en révision !
3. Qu'est-ce qui est correct, qu'est-ce qui n'est pas correct ? Faut-il y aller d'une compétence/un cours, quelles sont les incidences sur la tâche, comment faire des simulations ? Si on fait des cours de 45 heures, ce ne sera pas le même nombre de cours que si l'on fait des cours de 90 heures, des cours de 120 heures. Donc, j'avais tous ces soucis-là, relevant à la fois de la psychopédagogie et de la gestion. Comment conçoit-on un programme pour s'assurer qu'il est axé sur une progression des apprentissages ?
4. J'ai dû m'approprier beaucoup plus de choses qu'un conseiller pédagogique le ferait normalement parce qu'il n'avait pas la présence du côté administratif : par exemple, faire des simulations sur la tâche enseignante; des simulations sur le nombre d'heures de cours, déterminer les équivalences.
5. J'ai assisté à ma première réunion de l'Assemblée générale PERFORMA en novembre suivant. Au moment où j'ai vécu cette situation, je ne connaissais pas l'existence d'un réseau de soutien tel que celui des répondants locaux.

## Les amener à bon port !

J'ai décidé de me donner un cadre de référence avant d'agir. Je me disais « Ça ne sera peut-être pas parfait, mais je vais être capable de le défendre. » Je me disais que je ne pouvais pas sauter en bas du bateau puisque c'était moi le capitaine. Et, en même temps, il fallait que j'essaie de les amener à bon port. « Peut-être va-t-on faire un petit naufrage - pas trop loin je l'espère- mais je vais vous amener là où nous devons aller ! » (6)

Pour me construire ce cadre de référence, la première étape a été l'appropriation du devis. Je me suis documentée sur la procédure d'élaboration d'un devis ministériel. Pour cela, j'ai dû faire plusieurs téléphones au ministère de l'Éducation (7). L'information sortait au *compte-gouttes* ! J'avais en ma possession les analyses de situation de travail, mais je ne voyais pas le lien entre l'analyse de situation de travail et le devis du Ministère. Comment procède-t-on pour analyser les tâches, puis comment deviennent-elles des compétences ? Je n'ai jamais été capable d'avoir l'information (8).

Et puis là, finalement, j'ai téléphoné à des confrères d'autres collèges, j'ai pris pas mal de documentation et je me suis enfermée chez moi à la maison. J'ai pris une *retraite* (9) d'un jour ou deux pour m'approprier moi-même, dans un premier temps, un cadre de référence.

J'ai ensuite rencontré l'équipe et j'ai procédé ainsi. J'ai commencé en lisant chacune des compétences avec les profs en essayant de dégager leur signification. Comment eux se les représentaient-ils? À quoi ça ressemblait dans la pratique ? Dans mes interventions, j'ai fait des liens avec leurs pratiques. Et c'est naturellement que le groupe en est venu à saisir le *point de vue* étudiant et ensuite la progression des apprentissages ! Les analyses plus fines sont venues après, le découpage des compétences, par exemple.

Au moment où l'équipe s'est approprié le devis, ça m'est venu à l'esprit de faire venir un des concepteurs du programme A qui était enseignant dans un autre collège. Il est venu une journée et demie faire une

présentation. Il avait déjà une longueur d'avance puisque son Collège implantait déjà la première année du nouveau programme cet automne-là ! Son mandat était d'expliquer sa démarche, mais il a aussi présenté la grille de cours.

C'était la deuxième ou la troisième semaine de septembre. Il fallait que ça aille vite, que ce soit efficace. Même si nous sommes restés sur notre *appétit* en regard de la démarche, son intervention a beaucoup rassuré l'équipe enseignante du programme A (10). C'est après cela qu'elle a pu travailler librement à lire les compétences et le contexte de réalisation, à voir le déploiement de la compétence du plus simple au plus complexe (11) et à se faire une tête sur la façon de *prendre en charge* cette compétence-là. (12). Et après, les cours sont apparus naturellement. Pour le programme A, c'est à peu près comme ça que j'ai pu résoudre le problème, puis les autres étapes ont été de la *poutine* par rapport au début (13).

Pour le programme B, j'ai assisté en compagnie des enseignants, et à leur demande, à une rencontre de leur association de professeurs. Plusieurs collègues ont présenté leurs grilles de cours. Mon équipe de profs l'a présentée aussi même si elle n'était pas terminée. Ça a été une rencontre très intéressante qui a permis de confirmer les choix que nous avons faits et de questionner certains autres.

Le fait que l'équipe soit formée de profs de deux programmes d'un même secteur a généré beaucoup de comparaisons en cours de route. Mon rôle était de les rassurer : « Regarde, ça correspond à vos besoins, puis ça, ça correspond aux leurs ! Il n'y en a pas de meilleure façon ! » Les bureaux des profs de ces deux programmes étaient très près les uns des autres. Avec le recul, j'irais jusqu'à dire jusqu'il y avait une compétition même si, avant tout, leur besoin était de savoir si leur rythme de travail était normal. Je crois que la nature semblable des programmes A et B a grandement aidé à la démarche. Tantôt ça permettait de consolider, tantôt ça permettait d'échanger. Ceci a créé une cohésion dans l'équipe. Je pense que tout ceci m'a aidé à mieux faire ma tâche.

Au fur et à mesure que je m'appropriais la démarche, je voyais certaines contradictions ou des *choses* qui n'étaient pas claires dans les deux programmes. Il y avait même des différences entre la conception des deux programmes au niveau ministériel. Malgré mes efforts pour éliminer ces ambiguïtés chez les profs, je n'y suis pas arrivée complètement. J'étais capable de mieux expliciter la logique des programmes, mais il restait encore beaucoup d'ambiguïtés. (14)

Le plus difficile pour moi a été le manque de soutien. Je me sentais toute seule ! J'étais très sensible à l'insécurité que la situation créait chez les profs. Étant moi-même en appropriation d'un nouveau processus et proche de mes propres expériences d'enseignement, ça me *déstabilisait*. Je ressentais beaucoup le besoin d'échanger avec quelqu'un. Parfois, je pouvais en parler ouvertement avec mon supérieur immédiat (15) mais j'aurais préféré le faire avec d'autres collègues, d'autres pairs. Être capable de dire : « As-tu déjà senti ça ? Est-ce que telle affaire t'est déjà arrivée ? » Quelques fois, je ne me sentais pas à la hauteur du poste. Et j'avais un point d'interrogation : « Est-ce que je m'expose en démontrant une forme d'incompétence? » Cette facette de moi, je ne me permettais de l'exposer qu'à quelques personnes seulement, mais pas à l'équipe de profs ! Parce que je me disais que je risquais beaucoup de perdre de la crédibilité. (16)

Après avoir terminé mon mandat, j'ai constaté avec surprise que certains profs avaient encore besoin de valider des choix pédagogiques auprès de moi. Sur le coup, je n'avais pas réalisé que se créerait une espèce de dépendance. Au moment où ils ont implanté le programme, ils venaient encore me voir. Même aujourd'hui certains profs de l'équipe de l'époque *se collent* beaucoup à moi. On me demande : « On pense à changer un aspect du programme, es-tu d'accord ? » Donc, ils m'ont *substituée* au comité de

programme, au sens où ils accordent beaucoup de poids à mon opinion. Pourtant, je leur ai dit : « Vous êtes responsables du programme. C'est votre programme, je ne suis plus là ! »

J'ai ensuite assisté à une effervescence au niveau du développement pédagogique au Collège. L'embauche massive de profs dans ces deux programmes a créé un besoin de perfectionnement. Je pense que l'implantation du MIPEC l'année suivante et les interventions que j'ai décrites ont permis de faire revivre un développement pédagogique au Collège et créé cette effervescence ! Quant au modèle local d'élaboration de programmes, les outils que nous avons développés pour ces deux programmes sont encore utilisés aujourd'hui tels quels et d'autres ont été adaptés en fonction des réalités des différents programmes.

Je pense que c'est une des situations les plus complexes que j'ai dû rencontrer dans ma vie, et pas seulement dans ma carrière ! J'aurais pu y laisser ma peau ! Aujourd'hui, avec le recul, je pense que je ne serais pas capable de refaire une telle expérience. C'est peut-être ma naïveté dans le passé qui m'a permis de passer au travers, mais aujourd'hui je me sens très compétente dans le domaine. Je ne le regrette pas du tout aujourd'hui, je suis très contente. Je pense que je suis très appréciée. Ça s'est très bien soldé. Je pense que j'ai construit une grande crédibilité auprès des profs des deux programmes et je les ai amenés à croire en eux-mêmes.

#### Notes

6. Il me semblait que cette démarche était plutôt de l'improvisation. Je ne suis pas quelqu'un qui cherche à improviser, mais plutôt quelqu'un qui a besoin de réfléchir avant d'agir. Quand je parle de justifier mes décisions, c'est d'abord pour moi-même. Si je fais quelque chose, il y a une raison pour laquelle je la fais. Donc, c'est pour ça que j'avais besoin de réfléchir, de me construire un cadre de référence. Peut-être que ma méthode allait se raffiner avec le temps, mais avant, j'avais besoin de savoir où je m'en allais. Puis, pour savoir où je m'en vais, je devais découper ça en étapes, c'est ce que j'appelle défendre ce que je fais.
7. Souvent, on me questionnait : « Qui êtes-vous ? » Je répondais : « Je suis conseillère pédagogique, je dois encadrer une équipe de profs. » Et l'on me répondait : « Mais, vous avez tous ces informations au Collège ». Je répondais : « Non ! Je n'ai pas ça chez nous ! »
8. Il semble qu'il n'y ait pas *grand monde* au courant de ces processus parce qu'il y a très peu d'acteurs. Si on utilise le modèle de la transformation du savoir de Chevalard, qu'il appelle la noosphère. Entre l'identification du savoir savant, puis la transposition en savoir effectivement enseigné, il y a la zone de noosphère où un petit nombre d'individus interviennent. Moi, j'avais besoin de comprendre, je voulais savoir pour pouvoir affirmer aux enseignants : « Ce sont les savoirs à enseigner, ça a été conçu ainsi. » Ce que j'avais, c'était seulement deux outils, soit l'analyse de situation de travail et le devis ministériel. Et ce n'étaient pas les mêmes acteurs qui avaient participé à l'élaboration. Donc, il manquait ce fil conducteur entre les deux.
9. J'appelle ça *retraite*, parce que c'est vraiment ça qui m'a permis de prendre un recul et puis de faire le point. Quand je prends une retraite, ça me permet après de pouvoir dire : « Ça, c'est à moi, puis je vais être capable de le défendre farouchement ! » C'est parce que j'y ai réfléchi, j'ai évalué plusieurs éventualités pour en arriver là. Après ce genre d'exercice-là, c'est bien dur pour quiconque de me convaincre du contraire.
10. La rencontre a permis de *casser* tous les préjugés, toutes les préconceptions par rapport à ce qu'est l'approche par compétences. En délogeant naturellement les préconceptions, les profs ont pu travailler plus sereinement à concevoir un nouveau programme. Ils ont accepté qu'il n'y ait pas de recette toute faite, et qu'ils devaient utiliser ce que j'appelle leur jugement professionnel, dans une perspective étudiante. Même s'ils n'avaient pas beaucoup d'expérience d'enseignement, ils étaient capables d'anticiper les difficultés des élèves.
11. En s'appropriant chacune des compétences, ils réalisaient au fur et à mesure : « Ah ! ça, ça va au début de la formation, ça, ça va plus au milieu, puis ça, ça va plus vers la fin. »

12. Quand je parle de prendre en charge, ça signifie :où est-ce que ça va être vu, à quel moment dans la formation, à peu près où dans un cours... Donc, ils étaient capables de réfléchir sans nécessairement voir un cours, placer la compétence dans la formation de l'étudiant sans la rattacher à un cours en particulier.
13. En voici des exemples : si on enlève tant d'heures pour les stages, qu'est-ce que ça entraîne sur la tâche enseignante; si on place sur trois stages ? Comment faire pour équilibrer les sessions du point de vue de la tâche enseignante ? Comment fait-on pour calculer un NEJ ? Où est le poids du programme ? J'ai dû régler de petites affaires comme celles-là au fur et à mesure que ça se présentait. J'allais chercher l'information, je téléphonais encore au Ministère. Il y avait aussi toute la gestion des disciplines contributives. J'avais enseigné plusieurs années dans une des disciplines qui revendiquaient des cours de ces deux programmes. Et là, non seulement on m'identifiait à cette discipline, mais en même temps, il y avait des mises en disponibilité, donc pour eux ça devenait légitime de s'approprier les compétences du programme. Alors qu'on disait « Non, cette raison ne doit pas primer ! »
14. C'est une période où j'ai dû aller souvent sur Internet, puis j'essayais de me *surdocumenter* pour voir vraiment ce qui se faisait ailleurs. Je me suis aperçue dans le réseau qu'il y avait autant de manières de faire que probablement de collègues.
15. Lui non plus n'était pas capable de fournir des éléments de réponse à mes questions.
16. Tu embauches de nouveaux enseignants et tu leur dis : «Bien là vous allez construire un nouveau programme ! » Puis en même temps, tu leur dis : « Je me sens insécure, je me questionne sur ma pratique parce que je n'ai jamais fait ça moi non plus dans le passé ! »

## Mon territoire

Après deux années d'exercice de mon nouveau rôle de conseillère pédagogique, j'ai dû faire le *ménage* et me dire : « Ça, ça m'appartient ! Ça, ça ne m'appartient pas ! » Parce que, étant donné que j'avais vécu cette expérience d'élaboration de deux programmes dans un *mouvement* de nouveauté, j'ai réalisé que j'avais sans doute assumé certaines tâches qui relevaient d'un cadre. J'ai réfléchi notamment à partir d'échanges avec d'autres collègues du réseau collégial qui m'ont amenée à mieux cerner mon *territoire* !

Je reviens à mon terme *retraite*. Puisque le conseiller pédagogique a à faire des tâches hautement intellectuelles, moi, je pense que c'est important d'en faire souvent. Il faut prendre le temps de le faire et de réfléchir sur sa pratique. Il faut réfléchir, puis les arguments viennent naturellement. Mais quelqu'un qui réfléchit et qui n'a pas d'arguments ne peut rien défendre!

Je pense qu'un conseiller pédagogique qui intervient avec des profs doit prendre à un moment donné des décisions qui ne sont pas toujours populaires. Il doit être capable de les défendre. La capacité d'argumentation repose sur le niveau de réflexion. (17)

### Note

17. C'est un peu comme dans le cas de la correction de copies chez un prof. Si un étudiant vient le voir, et il lui dit : «Oui, mais moi j'ai deux points, puis l'autre en a eu trois, pourquoi ?» S'il n'est pas capable de défendre sa notation, il perd sa crédibilité. Le conseiller pédagogique a à mener des *débats* au niveau des idées qui ne se voient pas, qui ne se notent pas. Il doit être capable d'être cohérent, de défendre ses idées.

## Le cas d'Helena

*Helena est conseillère pédagogique depuis près de dix ans quand survient cette situation. Elle a déjà enseigné au Collège où elle travaille et dans le même domaine que les enseignants qu'elle doit accompagner lors de travaux d'élaboration de la partie institutionnelle d'un DEC.*

Cette année-là, parmi mes dossiers, je devais faire une élaboration de programme avec une équipe d'enseignants appartenant à deux départements différents. Il s'agissait de deux programmes techniques distincts que le Ministère avait décidé de fusionner en un seul programme avec deux profils : le programme A dépendait du département XX et le programme B dépendait du département de YX. Ces deux départements n'étaient pas en très bons termes. C'était ce que j'ai appelé tout le long de la démarche un *mariage forcé*.

Le Ministère avait choisi un enseignant du programme A du Collège comme concepteur pour l'élaboration de la partie ministérielle du programme-profil A; quant au profil B, le concepteur était issu d'un autre collège et était peu connu. Le concepteur du profil A était une personne très compétente, qui a été reconnue dans tout le réseau. Dès le début des travaux d'élaboration locale, les enseignants du programme B avaient l'impression que les *dés étaient pipés* au départ, que les enseignants du programme A avaient une longueur d'avance sur eux puisque le concepteur avait participé à toutes les étapes du programme ministériel. Mais en réalité, tout le monde partait à la même *place* (1) puisque le vécu au ministère du concepteur n'était pas une prescription pour l'élaboration locale des activités d'apprentissage.

Pour faciliter le climat de travail, j'avais demandé au concepteur de ne pas participer à l'équipe d'élaboration locale. Étant donné que c'était un enseignant proche de la retraite, j'avais jugé qu'il s'agissait d'un bon moment pour créer une nouvelle dynamique dans ce département, de former la relève. Nous avons convenu qu'il enverrait plutôt deux autres enseignants et qu'il resterait *coach, en arrière*. Quand le département B a appris qu'il ne faisait pas partie de l'équipe, tous ont été très surpris. Je me suis dit : « C'est bon signe ! » Le département B devait aussi déléguer deux membres au comité. Un de ces deux était celui que je nommerai leur *pitbull*. Ils avaient décidé d'envoyer cette personne qui avait du *mordant*, en anticipant un climat conflictuel avec le département A.

Le Collège possédait déjà des modèles pour l'élaboration locale de programmes, des outils et une politique qui décrit les étapes à franchir. Donc, les enseignants savaient que nous nous basions sur des référentiels institutionnels et que nous avions des contraintes à respecter, d'autant plus que quelques-uns avaient déjà collaboré à d'autres élaborations (DEC et AEC) au Collège.

Mais dès le début des travaux de l'équipe, le climat était très pénible. Le *pitbull* était très *acide*, très dur, il *semait du venin* dans les dix premières minutes de chaque rencontre, ce qui déstabilisait le reste des enseignants, y compris moi-même. Je ne savais pas comment *ramasser* tout ça et pourtant je n'en étais pas à mes premières armes en animation d'équipes !

Les premières semaines, après chaque réunion, les autres membres de l'équipe venaient me voir pour *ventiler* leurs frustrations. Ils me disaient : « On ne se rendra pas jusqu'au bout ! » J'étais disponible à faire des *jasettes* informelles. J'ai fait beaucoup d'écoute, puis j'ai continué à réfléchir. Je me suis mise *en mode* de recherche de solutions. Ce qui se déclenche en premier, c'est *l'intello*. On essaie de travailler avec notre tête, mais à un moment donné, il faut aussi travailler avec notre cœur et notre instinct. Il faut se respecter, il faut s'écouter.

Ce qui m'a rassurée, c'est que le malaise que j'avais était partagé. Je me disais : « Ce n'est pas moi qui ai un problème personnel, c'est un problème qui est partagé par l'équipe. Mais c'est ma responsabilité d'agir puisque je suis *responsable* de cette équipe. Donc, je ne peux pas leur laisser le problème en leur disant : « Arrangez-vous, moi je suis centrée sur la tâche, j'attends que vous me produisiez une grille de cours! » Puis un jour, des enseignants de l'équipe sont venus me voir et m'ont dit en parlant du *pitbull*: « Il a l'air d'un cactus ce prof-là ! On ne peut même pas l'approcher, on ne peut même pas lui parler, il a des épines partout ! Il nous blesse ! » (2)

#### Notes

1. L'élaboration locale d'un programme doit être en continuité avec les travaux ministériels, mais doit quand même s'en détacher. C'est ce qu'on appelle généralement la couleur locale.
2. J'ai su plus tard qu'il était venu au comité avec des mandats externes, qui n'avaient pas de lien direct avec la tâche. Il essayait de régler d'autres problèmes institutionnels en même temps.

### Le cactus et le pot de fleurs

De là, l'idée du cactus a commencé à *germer* dans ma tête. Ensuite, tandis que j'échangeais dans le corridor avec un des enseignants de l'équipe, j'ai aperçu sur son bureau un petit pot de fleurs que sa petite fille lui avait donné. Je lui ai dit que je préparais *quelque chose* pour la prochaine réunion et je lui ai demandé d'emprunter son pot de fleurs. Plus tard, je suis allée acheter un cactus miniature dans un magasin.

Je suis arrivée à la réunion avec les deux pots devant moi et je n'ai pas dit un seul mot. Les membres de l'équipe ont été très déstabilisés. Je leur ai dit : « On va faire un jeu ! » Précisons que ce sont des enseignants sérieux et rigoureux; je suis capable d'en parler puisque j'ai déjà fait partie d'un de ces départements. Mais en allant me *chercher* de la formation en andragogie à l'université, j'avais découvert que la créativité pouvait nous amener à résoudre beaucoup de *choses*, en allant *ailleurs* pour trouver des stratégies sans heurter les personnes (3). Parce que moi, je considère que, dans une équipe de travail, on doit se centrer sur la tâche à accomplir en groupe, mais il faut avoir aussi du plaisir ! (4)

J'ai dit : « J'ai apporté deux plantes. Nous allons faire un jeu, et c'est moi qui commence. Je suis un élève de première session (5), j'ai des difficultés d'apprentissage et j'espère que vous allez me faire une grille de cours qui va m'aider ! » Et puis j'ai commencé à *chialer*, en répétant les mêmes critiques que les élèves avaient déjà émises en regard du programme. J'ai alors pris le cactus et je l'ai mis devant moi en disant: « J'ai le droit de ne pas être contente, parce ce que j'ai le cactus, j'ai le droit de *bitcher* »! Puis, j'ai remis le cactus à sa place. Puis, en prenant le pot de fleurs avec un sourire, de façon constructive, j'ai ajouté « Dorénavant, c'est comme ça qu'on va procéder ! »

À un moment donné, un enseignant a commencé à *chialer*. J'ai pris le cactus, je le lui ai donné et il s'est mis à rire ! Ensuite, un autre enseignant du département A avec lequel je m'étais mise de *connivence*, l'a pris en tenant un discours du genre « C'est à mon tour de *chialer*! Moi, il y a telle chose que je n'aime pas ! ... le département YZ a déjà fait des *choses*... » Ceci a ainsi permis aux enseignants de *ventiler* des frustrations avec le sourire (6) !

Pendant ce temps, le *prof pitbull* (*cactus*) observait et il ne trouvait pas la situation drôle. Il s'est remis à parler comme d'habitude avec son *venin*, son attitude négative, ses gros yeux, des coups de poing sur la table ! J'ai alors pris le cactus et je l'ai mis devant lui. Il a reculé sa chaise. Il était choqué et il m'a dit : « Je n'aime pas du tout ton jeu ! » Je lui ai répondu : « C'est un jeu ! On s'amuse ! »

Comme son comportement *persistait* encore, je commençais à être désespérée, mais j'essayais de continuer à ce que l'équipe s'amuse tout en travaillant. C'était devenu un *running gag* ! Tous, sauf le *prof cactus*, riaient et avaient maintenant hâte de venir à la prochaine réunion (7). J'ai refait des interventions individuelles auprès de celui-ci en dehors des réunions qui se sont soldées par des échecs (8). Je lui ai expliqué que nous avons tous des malaises, qu'il avait un comportement qui ne nous permettait pas d'avancer dans nos travaux. J'ai ajouté, tout en douceur pour éviter la confrontation, que tous apprécieraient s'il pouvait faire un *examen de conscience*.

Pour réussir à mener à bien le mandat qui nous avait été confié, je ne voulais pas *faire fi* du climat de travail. Mais, après plusieurs semaines sans résultats, je commençais à douter. Toutefois, je me disais qu'il fallait *persister*. Je continuais à utiliser le pot de fleurs et le cactus à l'occasion: je *dosais*, il y avait un *j'y vais à l'instinct* (9).

Et au bout d'un mois, le *prof cactus* est arrivé en disant : « J'ai compris votre jeu ! » Il a pris le cactus et l'a mis devant lui. « Est-ce que j'ai le droit de *bitcher* ? » Nous lui avons répondu : « Oui ! » Puis il a remis le cactus sur la table et il a dit : « Je vais essayer de travailler avec le pot de fleurs » Il l'a fait, c'était presque magique ! Il a eu pourtant quelques *récidives* en cours de route, je me servais alors du pot de fleurs pour désamorcer.

Nous avons réussi à *passer au travers de* l'année, finalement. À la fin de cette élaboration de programme, il y a eu un véritable sentiment de réussite sur divers aspects : objectifs atteints au plan institutionnel et aussi au plan des personnes. Souvent, quand on fait confiance aux enseignants, ils vont beaucoup plus loin qu'on ne pouvait espérer : par exemple, ces enseignants ont décidé de faire du *team teaching* pour le cours de première session traitant de la fonction de travail, ce qui a eu l'avantage de mieux guider les élèves dans leur cheminement scolaire en les amenant à confirmer leur choix d'orientation soit pour profil A ou le profil B. Finalement, *tout le monde* y a trouvé son compte et les enseignants ont appris à retravailler ensemble.

Le problème, c'était un changement de structure ! Il faut reconnaître qu'il s'agissait d'un *mariage forcé*, ce n'était pas eux qui avaient demandé cette fusion (10). Je leur ai dit souvent pendant tout le processus : « Je comprends que vous soyez bouleversé, en situation de deuil par rapport aux anciens programmes, mais nous allons essayer d'aller vers quelque chose de meilleur et on le fait pour les élèves ! »

Maintenant, le *prof cactus se réfère* souvent à moi au niveau pédagogique. Il m'appelle souvent pour avoir des conseils, et nous avons un très bon contact. Et il sourit ! Au plan humain, il a fait un *petit bout de chemin*. Mais je ne suis jamais revenue sur cet épisode-là avec lui.

Je n'ai jamais réutilisé cette approche avec un autre groupe. Je crois qu'une solution qui a marché une fois ne marchera pas nécessairement dans un autre cas (11). Ceci a fait sourire mes collègues conseillers pédagogiques; certains ont même été déstabilisés. Je pense que ce type d'approche doit *coller* à ta personnalité.

Mes collègues du service et mon supérieur immédiat me disaient souvent : « Il faudrait que tu fasses breveter ton idée ! » Ce sont des épisodes comme celui-ci qui permettent aux autres intervenants du Collège de mieux apprécier le travail des conseillers pédagogiques.

#### Notes

3. Dans l'animation des réunions, je n'accepte pas les *bitchages*. Même quand c'est tordu, qu'on s'en va vers un arbitrage, je leur dis : « Vous avez toujours à retravailler ensemble, puis vous allez rencontrer à nouveau votre collègue dans le corridor. »

4. J'entends souvent dire autour de moi: « Qu'est-ce que vous avez fait cet après-midi ? On vous a entendu rire tout l'après-midi ! » Pour moi, c'est bien important pour le climat de travail qu'on ait du plaisir. Nous sommes *pognés* pour travailler ensemble toute une année, souvent à toutes les semaines, alors vaut mieux le faire dans le plaisir ! Mais parfois, c'est difficile, parfois, c'est heurtant !
5. Mon animation se situe à deux niveaux : je suis d'abord responsable de les amener à bon port (si ça ne me marche pas, il faut que je trouve d'autres outils), Mais je joue aussi le rôle d'un élève. C'est facile pour moi, car souvent je ne connais ni le programme ni la profession. Je réagis au « je », comme, par exemple : « Je suis votre élève de première session, et je ne comprends pas pourquoi vous m'enseignez ceci, expliquez-moi ! » Comme c'est l'élève qui nous préoccupe, il faut se centrer sur l'élève. Si on se centre sur les expertises disciplinaires, tout le monde a raison, chacun dans sa chapelle. Mais comme il faut trouver un terrain commun : c'est pour cela que je me *tourne* vers la classe, vers leurs élèves. C'est le point commun entre les enseignants).
6. Dans un groupe, il faut laisser de la place pour que les enseignants puissent ventiler. Souvent, ça se fait en début de réunion. Je leur laisse un petit 15 minutes pour essayer de dire ce qui s'est passé dans la semaine. Ils partagent, et parfois ils sont capables de résoudre des *choses* qu'ils n'auraient peut-être pas pu résoudre autrement.
7. Tout le monde en parlait dans les corridors. Lors d'une autre rencontre, un gros pot de fleurs avait été déposé sur la table. À notre arrivée, des enseignants ont dit : « Tu exagères ! Tu es *rendue avec* des gros pots de fleurs ! » Mais ce n'était pas moi ! Je n'avais aucun lien avec ça. C'était la secrétaire qui avait reçu ce cadeau et l'avait déposé sur cette table.
8. J'avais même essayé d'être son alliée, mais il était trop *néгатif*. J'avais déjà utilisé cette technique dans d'autres situations et ça avait marché. Par exemple, dans une équipe où les enseignants faisaient front commun et qu'il restait un seul dissident qui avait de la difficulté à exprimer ses idées. Je m'étais alors approprié ses idées et les avais exprimées comme ma propre perception. Les autres enseignants avaient été surpris de mon changement de discours, mais la personne seule s'était sentie en confiance et avait pu mettre des mots sur ses émotions et *passer à un autre niveau*. Parce que souvent, derrière une opinion, il y a *autre chose* et il faut aller chercher cette *autre chose* pour pouvoir avancer. Ce sont souvent des fantômes qui datent de 1970, soit des débuts du cégep. !
9. Il faut *doser* dans ce type d'interventions et c'est mon *instinct* qui me guide. Si je vois que tout le groupe ressent un malaise, je vais utiliser une de ces approches. Il n'y a pas de recette comme: « Faites A-B-C-D et E, et vous êtes certains que vous allez arriver à *quelque chose*.»
10. Je parlais de *mariage forcé* même pour les budgets. Lorsque l'*argent* du Ministère est arrivé, je disais aux enseignants : « Nous sommes en train de séparer le patrimoine». Sur le formulaire-collège, on a fait figurer ~~figuraient~~ deux lignes (une *équipe*, ici aussi !), une pour la signature du département XX, l'autre pour YZ.
11. Je ne pourrais pas dire à quelqu'un d'autre : « Écoute, essaye ça, ça marche ! » Il y a une façon d'établir une relation avec les enseignants selon chaque situation.

## **Intervenir de façon créative avec sa tête et ... son cœur !**

C'est souvent par l'humour qu'on réussit à dédramatiser ou à *déverrouiller* des choses, tout en respectant les personnes. Par l'humour, j'ai réussi à éviter le plus possible la confrontation pour essayer de modifier la situation. Je ne suis pas une fille de la confrontation.

Je me dis aussi qu'avec la créativité on arrive à trouver des solutions. Je ne pensais pas avoir tant de créativité en moi. Je l'ai découvert et je l'ai développé en exerçant ma profession de conseiller pédagogique depuis 15 ans ! Je considère que ça m'a pris environ cinq ans avant de me connaître moi-même, de voir mes forces et mes faiblesses ? Puis d'essayer de m'améliorer. Je me vois toujours en train d'apprendre chaque jour.

Je garde encore le pot de fleurs et le cactus à mon bureau, au cas où je sois *désespérée* face à une situation. Je les regarde et je me dis : « Trouve la solution. Il n'y a pas de recette ! » Souvent en rentrant chez moi, le



soir, dans ma voiture, je ramasse les événements de la journée, puis je brasse tout cela dans ma tête. « Tu es allée par là, tu as essayé ce chemin, donc réalise que c'est bloqué, ça ne marche pas ! Arrête, ça ne te donnera rien ! » Donc, je m'autocritique, j'essaie de voir, de me mettre à la place des autres. Puis à un moment donné, une idée germe ! Je ne suis pas capable d'expliquer pourquoi.

Une élaboration de programme, c'est basé sur le travail d'équipe. Tout le monde a des réserves (12), mais il ne faut pas nier les situations pour en arriver une solution. Je suis très *terrain* (13), je suis très pratique, très concrète. J'ai une boîte à outils en pédagogie, quand je suis à mon bureau, je peux sortir mes outils pour travailler. Mais sur le terrain avec les enseignants, c'est très rare que je vais l'utiliser intégralement. Au moment opportun, je vais glisser un texte, un article, une taxonomie, mais pas à l'avance, au besoin, et en vulgarisant le sujet.

Au plan personnel, cet épisode m'a donné confiance en moi. J'ai aussi réalisé qu'avec une équipe d'enseignants, il faut prendre le temps (14) parce que nous sommes dans des processus de sensibilisation des enseignants à d'autres dimensions que le *disciplinaire* ! Mon rôle, c'est aussi de faire des remontées à la direction pour les informer de la faisabilité ou non de travaux, pour demander, par exemple, une semaine de délai. Je dis souvent «Donnez-leur le temps, donnez-leur des outils, donnez-leur des explications ! Les résultats suivront ! »

Bien que l'on entende souvent cette expression, en parlant de notre profession de conseiller pédagogique, je ne me suis jamais sentie *entre l'arbre et l'écorce* ! Je considère que nous avons un pouvoir immense d'influence envers les enseignants et envers l'administration. Je me suis toujours sentie privilégiée, parce que j'ai la perception des enseignants ou d'une équipe ... et j'ai aussi la perception de l'administration. Je sens que je suis riche parce que j'ai *tout* ! Mais il faut savoir reconnaître, selon les situations, lequel doit peser un petit peu plus dans la *balance* !

#### Notes

12. Pour réussir dans la fonction de conseiller pédagogique, il faut *aimer* les enseignants pour ce qu'ils sont. Ils ont des grandes qualités, et ils ont des défauts. Souvent, ils sont très solitaires, ils sont centrés sur leurs *affaires*. Notre rôle va être, par exemple, de les amener à comprendre pourquoi l'organisation scolaire va dire « non » ! Je pense que le CP est souvent un lien entre les personnes. Il n'a pas nécessairement les réponses aux questions, mais il doit paver les chemins pour que d'autres intervenants amènent les réponses, C'est un travail qui vise la recherche de consensus.
13. Généralement, les réunions ne se tiennent pas à mon bureau, je prends mes *pénates* et je m'en vais dans leurs locaux. Les enseignants me voient, je visite les lieux, je vais dans les laboratoires, puisque j'ai besoin de me baigner dans le milieu pour comprendre la fonction de travail. Maintenant quand je travaille avec des enseignants qui sont dans la vingtaine et dans la trentaine, je me sens *maman* avec mes équipes, je les maternelle, je leur fais attention. Je fais beaucoup d'écoute, je suis toujours disponible pour eux.
14. Dans une situation plus ancienne d'élaboration locale, mon supérieur immédiat de l'époque m'avait dit : « Comment ça, ce n'est pas réglé encore ? Je lui avais répondu: « Bien non ! Donne-nous encore deux ou trois semaines, puis je te le dis, ils vont aller vite après ! » Ce patron-là fervent de l'approche «voici votre solution», lui, trouvait que ça prenait trop de temps par consensus. Puis, parfois, il me voyait revenir avec des dessins, des schémas ou il nous entendait rire et il me disait «Qu'est-ce que vous faites-là ?» Je lui répondais «on a avancé aujourd'hui, c'était ... magique !

## Le cas de Xavier

*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 PIEA 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 *coupa* 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 *diachylon* sur les problèmes du programme. Cela aurait *saigné* encore plus tard. Les enseignants du département ont donc décidé qu'il fallait 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 dit : « 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 recoupements 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 la l'enseigner de cette façon !»

Ce fut un long processus parce les réunions avaient lieu une fois par semaine, de 15 h 30 à 17 h. Nous ne faisons jamais une journée complète, puisque ç'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 donné. 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 de conseiller, son expertise, mais aussi plusieurs éléments qui

ont joué dans le succès de cette démarche. Le fait d'avoir un échancier 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 qu'« 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 essayent 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 voient pas encore.
8. À certains moments, il faut laisser aller le groupe. Et puis, je peux dire : « Quand vous ne vous entendez 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 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 à faire 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.