

Université de Montréal

**Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire
et secondaire : analyse descriptive**

par
Julie Verdy

Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade maître ès arts (M.A.)
en Administration scolaire et fondements de l'éducation
option Fondements de l'éducation

Mai 2005

© Julie Verdy, 2005



LB

5

U57

2005

V. 036

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

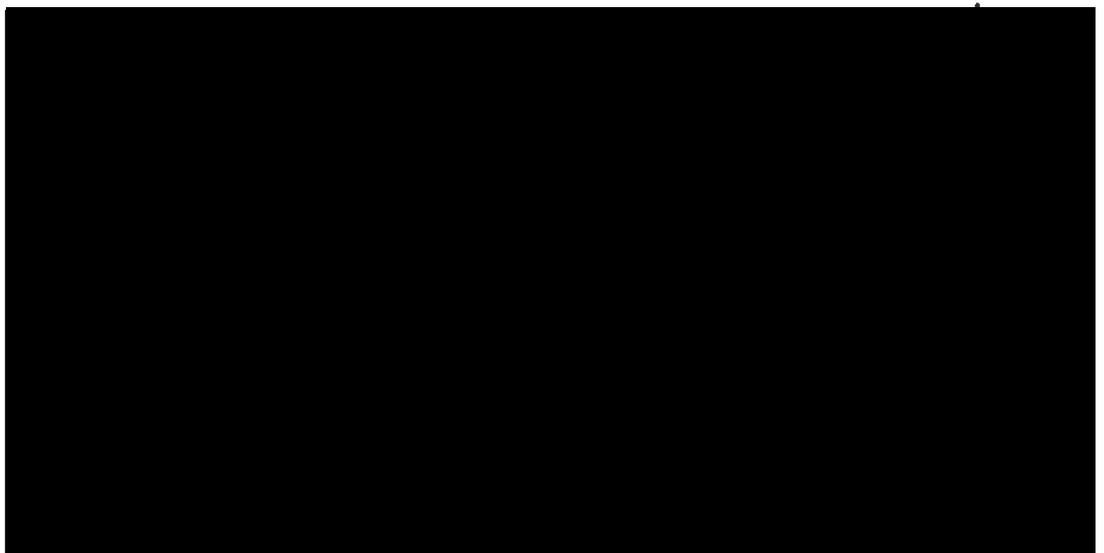
Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Le savoir de professionnel des conseillers pédagogiques québécois
des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive

présenté par :

Julie Verdy

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :



N.B. Dans ce mémoire, le générique masculin est employé de façon épiciène.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le savoir des conseillers pédagogiques oeuvrant dans les ordres primaire et secondaire du système éducatif québécois. Il s'agit d'une recherche descriptive ayant pour objectif de mettre en lumière le savoir professionnel des conseillers pédagogiques, responsables du soutien pédagogique dans le système éducatif. Aucune formation commune et spécifique n'est disponible afin d'exercer ce métier et très peu d'écrits sont disponibles sur le savoir de ces professionnels. La fonction de conseiller pédagogique est caractérisée par une grande diversité de champs d'intervention, d'objets de travail, de rôles à jouer et d'acteurs à soutenir. C'est par l'analyse qualitative d'entretiens portant sur leur métier de conseillers pédagogiques qu'un savoir commun est dégagé de cette diversité.

Nos données révèlent que leur savoir professionnel est composé de savoirs périphériques formés de savoirs normatifs, théoriques et de terrain. Ces savoirs périphériques bordent le savoir de conseilance qui constitue le noyau dur du savoir professionnel des conseillers pédagogiques. Ce savoir de conseilance, spécifique et essentiel à la fonction de conseiller pédagogique, est formé de savoirs d'accompagnement, d'agent de changement, de formateur d'adultes ainsi que de savoirs relationnels. À la jonction des savoirs périphériques et du noyau dur, se trouve une série de savoirs regroupés sous le nom de « rapport actif aux savoirs ».

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet portant sur la conseilance pédagogique au Québec dirigé par Claude Lessard et subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Mots clés : conseillers pédagogiques, savoirs, conseilance pédagogique, accompagnement, agent de changement, formateur d'adultes

ABSTRACT

This thesis provides a characterization of pedagogical consultants' knowledge in Quebec's education system at the elementary and high school level. The goal of this descriptive research is to shed light on the professional knowledge of these consultants, responsible for providing pedagogical support to the education system. No common or specific training program is available for these professionals and there exists very little documentation providing information about their knowledge and competences. The analysis underlines that pedagogical consulting is characterized by a large diversity of fields of intervention, work goals, roles to play and actors to provide support to. Qualitative analysis of interviews with pedagogical consultants allows for a common knowledge to emerge from this diversity.

Data reveals that their professional knowledge is composed of peripheral knowledge which includes standard knowledge, theoretical knowledge and field knowledge. This peripheral knowledge boards consulting knowledge considered the core of professional knowledge. Consulting knowledge is specific and essential for the pedagogical consultant and is made of guidance knowledge, change agent knowledge, adult educator knowledge and relational knowledge. Between the peripheral knowledge and the core is a serie of knowledges called "active orientation towards knowledge".

This study falls in a larger project about the pedagogical consulting in Quebec directed by Claude Lessard and sponsored by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC).

Key Words : Pedagogical Consultant, Knowledge, Pedagogical Consulting, Guidance, Change Agent, Adult Education

Table des matières

RÉSUMÉ	IV
ABSTRACT	V
DÉDICACE	XII
REMERCIEMENTS	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LE CONTEXTE DANS LEQUEL ÉVOLUENT LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ACTUELS3	
1.1.1 <i>La décentralisation et la proximité du terrain: un pouvoir accru aux acteurs de l'école et une transformation du rôle de conseiller pédagogique</i>	4
1.2.2 <i>La professionnalisation des enseignants</i>	5
1.1.3 <i>La réforme du curriculum</i>	6
1.1.4 <i>La formation continue : se former tout au long de la carrière</i>	7
1.2 LA FONCTION DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE	8
1.2.1 <i>La norme</i>	9
1.2.2 <i>La position des conseillers dans la structure scolaire</i>	13
1.2.3 <i>Les lieux de travail des CPs</i>	13
1.3 L'ÉVOLUTION DE LA FONCTION DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE: DES ANNÉES 60 À AUJOURD'HUI.....	14
1.4 LA TRAJECTOIRE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES : FORMATION ET CARRIÈRE....	17
1.4.1 <i>La formation des conseillers pédagogiques</i>	17
1.4.2 <i>La carrière : un second métier</i>	18
1.5 DIVERSITÉ VS UNITÉ : UNE APPELLATION COMMUNE POUR UNE FONCTION QUI SEMBLE ÉCLATÉE	19
1.5.1 <i>La diversité</i>	19
1.5.2 <i>Des caractéristiques communes</i>	22
1.6 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE ET LA QUESTION DE RECHERCHE	23
1.6.1 <i>L'objectif de la recherche</i>	23
1.6.2 <i>La question de recherche</i>	24
1.7 INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE.....	24
CHAPITRE II	25
LE CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 LE RÔLE DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE VU SOUS QUATRE ANGLES	26
2.1.1 <i>Les conseillers pédagogiques : des formateurs d'adultes</i>	26
2.1.2 <i>Le consultant interne en entreprise</i>	29
2.1.3 <i>L'agent de changement</i>	32
2.1.4 <i>Les savoirs liés au rôle d'enseignant chevronné</i>	38

2.1.5 <i>L'apport de ces quatre angles à la description du rôle de conseiller pédagogique</i>	41
2.2 LE SAVOIR.....	41
2.2.1 <i>Le savoir professionnel : savoirs objectivés et savoirs détenus</i>	45
2.3 LE SAVOIR PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES QUÉBÉCOIS : PREMIÈRE ÉBAUCHE	46
CHAPITRE III.....	51
MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	51
3.1.1 <i>Le recueil de données</i>	52
3.1.2.1 <i>L'enquête</i>	52
3.1.2.2 <i>L'entretien</i>	53
3.1.2 <i>Description de l'échantillon</i>	55
3.2 LE TRAITEMENT DES DONNÉES	57
3.2.1 <i>La sélection des extraits liés aux savoirs</i>	58
3.2.2 <i>Les catégories d'analyse</i>	60
3.2.2.1 <i>Les savoirs qui circulent</i>	61
3.2.2.2 <i>Les savoirs de conseilance</i>	61
3.2.3 <i>L'analyse des résultats</i>	63
CHAPITRE IV.....	64
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	64
4.1 L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	64
4.1.1 <i>Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques</i>	65
4.1.1.1 <i>Les savoirs sources qui circulent dans l'accompagnement : les savoirs en</i> <i>périphérie du noyau dur</i>	66
4.1.1.1.1 <i>Les savoirs liés à la norme prescrite (savoirs normatifs)</i>	66
4.1.1.1.2 <i>Les savoirs liés à la théorie (savoirs théoriques)</i>	71
4.1.1.1.3 <i>Les savoirs liés à l'expérience scolaire (savoirs de terrain)</i>	74
4.1.1.2 <i>Le savoir de conseilance: le noyau dur au cœur du savoir professionnel</i> <i>des conseillers pédagogiques</i>	79
4.1.1.2.1 <i>Un savoir d'accompagnement</i>	80
4.1.1.2.1.1 <i>Le savoir lié à l'accompagnement dans le changement (savoirs</i> <i>d'agent de changement)</i>	93
4.1.1.2.1.2 <i>Le savoir lié à l'accompagnement dans la formation d'adultes</i> <i>(savoirs de formateur d'adultes)</i>	100
4.1.1.2.2 <i>Le savoir lié aux relations interpersonnelles (savoirs relationnels)</i> 105	
4.1.1.2.3 <i>Le rapport actif aux savoirs</i>	113
4.1.1.3 <i>Le savoir de consultant interne : une catégorie non retenue</i>	122
4.1.2 <i>La vision des enseignants et des directeurs d'écoles du savoir d'un CP</i> <i>compétent</i>	124
4.1.3 <i>Les variations</i>	129
4.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	144
4.2.1 <i>Un savoir caché dans le discours sur le travail</i>	144
4.2.2 <i>Un savoir non formalisé : faire pour apprendre</i>	145

4.2.3 <i>Le savoir professionnel des CPs</i>	146
4.2.4 <i>Diversité vs unité</i> :	149
CONCLUSION	152
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	157
ANNEXES	XIV
ANNEXE I : QUESTIONNAIRE POUR LE SONDAGE.....	XV
ANNEXE II : QUESTIONNAIRE POUR LES ENTRETIENS PRÉLIMINAIRE.....	XXXV
ANNEXE III: QUESTIONS D'ENTREVUE (1 ^{IÈRE} VERSION)	XXXVIII
ANNEXE IV: QUESTIONS SUR LES SAVOIRS ET QUESTIONS D'ENTREVUE (2 ^{IÈME} VERSION)	XLII
ANNEXE V: AGENDA DE TÂCHES DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES	XLVII
ANNEXE VI: LA PROCÉDURE POUR LA CONSTITUTION DES ÉCHANTILLONS POUR LES ENTRETIENS DE GROUPE.....	XLVIII
ANNEXE VII: PROFIL DE L'ÉCHANTILLON	XLIX
ANNEXE VIII: PREMIÈRE LISTE INDUCTIVE.....	LII
ANNEXE IX : GRILLE DE CODAGE POUR LE DISCOURS DES CPs PAR CATÉGORIE D'ANALYSE	LVII
ANNEXE X : TABLEAU DU CODAGE POUR LA FORMATION D'ENTRÉE	LX

Liste des tableaux

Tableau I : Évolution des effectifs des conseillers pédagogiques en nombre d'individus total et en nombre d'individus en emploi à temps complet.	9
Tableau II : Les savoirs liés à la norme	67
Tableau III : Les savoirs théoriques.....	71
Tableau IV : Les savoirs de terrain.....	75
Tableau V : Les savoirs d'accompagnement	80
Tableau VI : Les savoirs d'agent de changement	95
Tableau VII : Les savoirs de formateurs d'adultes	101
Tableau VIII : Les savoirs relationnels.....	106
Tableau IX : Le rapport actif aux savoirs	114
Tableau X : La vision des enseignants et des directeurs d'écoles du savoir d'un CP compétent.....	128

Liste des figures

Figure 1 : Évolution des effectifs des conseillers pédagogiques en individus et en emploi à temps complet pour les années 1981 à 2002.....	10
Figure 2 : Première ébauche de représentation du savoir professionnel des conseillers pédagogiques	49
Figure 3 : Le savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire	123
Figure 4 : Les axes identitaires représentant les variations dans l'adhésion des différents CPs au savoir professionnel.....	130

Liste des abréviations

CP ou CPs : conseiller(s) et conseillère(s) pédagogique(s)

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FPPEQ : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

DÉDICACE

*À mes parents que j'adore, Louis et Louise
Qui ont allumé en moi « la flamme » pour l'éducation,
À mes beaux-parents, Henri-Paul et Monique,
Qui continuent de l'alimenter et m'inspirent en ce sens*

REMERCIEMENTS

À Claude Lessard, mon directeur de recherche; je vous offre toute ma reconnaissance et aussi mon admiration. Merci de m'avoir offert la possibilité de m'intéresser à un aussi beau sujet de recherche.

À Claude Lamothe; je te remercie pour tous tes conseils. Merci pour cet appui si solide, pour les lectures de mes travaux et aussi pour cette amitié. Il y a une partie de toi dans ce mémoire.

Au CRIFPE pour l'environnement de recherche exceptionnel et le milieu de vie riche et stimulant.

Aux facultés des sciences de l'éducation et des études supérieures pour la bourse de rédaction. Merci de croire en nous et de nous soutenir.

Un petit clin d'œil à Cécilia, Monica, Marie-Claude et Sophie, mes « grandes sœurs » de l'université qui m'ont permis d'avoir de beaux modèles de réussite sous les yeux, ainsi qu'à Élise et Annie mes douces amies d'étude. Des femmes brillantes comme le Soleil, auprès desquelles il fait bon d'être.

Merci aux membres de la direction et de l'administration de l'École Saint-Joseph de m'avoir accordé cette sécurité d'emploi, d'avoir cru en moi et de contribuer au développement professionnel de vos enseignants.

J'adresse un grand sourire aux « Koalas » et aux « Lions » à qui j'ai enseigné. Ce sont aussi vos questions et votre vitalité qui m'ont donné le goût d'aller me perfectionner. Madame Julie vous dit un gros « Merci! ».

Aux conseillers pédagogiques qui ont participé à cette recherche. Merci pour la richesse de vos propos et pour le temps que vous nous avez accordé.

Un merci très spécial rempli d'amour et de tendresse à toi Alexandre. Merci de m'avoir soutenue et réconfortée, puis de croire en moi. Merci pour ta patience infinie. Merci d'avoir toujours su trouver les mots justes pour m'encourager. Il y a une grande partie de toi aussi dans cette recherche à travers laquelle j'ai découvert beaucoup plus que des savoirs académiques.

INTRODUCTION

Le système d'éducation d'aujourd'hui est influencé par les changements sociaux. L'école, à l'instar de plusieurs institutions, doit donc mettre en œuvre des moyens afin de s'ajuster aux demandes et aux transformations de la société. Au sein des établissements scolaires, ces ajustements concernent inévitablement la mise à jour et le soutien des pratiques enseignantes. Le soutien pédagogique est l'un des moyens dont se dote un système scolaire afin de veiller à maintenir une certaine qualité d'enseignement en s'assurant que les différentes orientations pédagogiques sont respectées et appliquées. Au Québec, ce soutien, autrefois incarné par les inspecteurs scolaires sous forme de supervision pédagogique, est aujourd'hui personnalisé, entre autres, par les conseillers pédagogiques. Ces derniers font partie de cette catégorie d'acteurs qui, dans le système éducatif, voient au soutien des enseignants, notamment à l'appropriation de nouvelles connaissances et techniques d'enseignement.

Le paysage scolaire québécois est en profonde mutation et les conseillers pédagogiques, tel que nous le verrons ultérieurement, sont dans une position stratégique pour accompagner les enseignants dans les changements. L'époque actuelle est teintée par la décentralisation (Loi 180 – Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives) qui ramène la prise de décision pédagogique le plus près possible des opérations, par le désir de professionnaliser le métier d'enseignant, par la réforme du curriculum (Gouvernement du Québec, 1997-A) axée sur les compétences ainsi que par l'importance de plus en plus grande accordée à la formation continue.

Puisqu'ils appellent de nouveaux savoirs chez les enseignants, ces différents éléments contextuels ouvrent la voie à de nombreuses interrogations concernant le soutien pédagogique offert aux enseignants par les conseillers pédagogiques afin de les épauler dans leurs actions, leur processus d'appropriation des changements inhérents aux différentes réformes et leur formation continue. Qu'est-ce qui caractérise la pratique de la conseillanc e pédagogique? Quels sont les savoirs nécessaires à l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique? Peut-on parler d'un savoir professionnel commun

aux conseillers pédagogiques? Ce savoir est-il constitutif d'une identité professionnelle particulière?

L'objectif général de cette recherche est de décrire et d'explicitier le savoir professionnel que possèdent les conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire afin d'exercer leur travail. Bien que certaines commissions scolaires aient établi un référentiel de compétences, il n'existe pas, au plan national de référentiel constitué des savoirs des conseillers pédagogiques. Nous proposons d'examiner le savoir professionnel des conseillers pédagogiques en nous attardant plus spécifiquement aux « savoirs de conseilance »¹.

Cet ouvrage se divise en quatre parties : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie et la présentation des données ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. La première partie est consacrée à la description de la problématique du savoir des conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire. L'objectif général de la recherche ainsi que la question de recherche liée au problème y sont présentés. La seconde partie du travail définit le cadre conceptuel dans lequel la recherche s'articule, soit la problématique des savoirs. La troisième partie présente et discute des options méthodologiques retenues afin de réaliser notre étude. Dans cette partie, portant sur la méthodologie, l'échantillon, les instruments utilisés et la démarche d'analyse effectuée sont présentés. Enfin, la quatrième partie présente l'analyse des résultats obtenues ainsi que l'interprétation de ces derniers.

Il est important de mentionner que cette étude s'effectue dans le cadre d'un projet portant sur la conseilance pédagogique au Québec subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et dirigé par Claude Lessard. Elle touche plus particulièrement au volet du projet portant sur les savoirs et l'expertise des conseillers pédagogiques².

¹ Les savoirs de conseilance, multiples et variés, comportent des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (Lessard, 2003-A). Nous y reviendrons ultérieurement.

² Dans le but d'alléger le texte, les abréviations CP et CPs seront utilisées pour les termes conseiller(s) et conseillère(s) pédagogique(s).

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique suivante comprend sept parties. Dans un premier temps, nous exposons le contexte dans lequel évoluent les CPs actuels. Deuxièmement, nous décrivons la fonction de conseiller pédagogique au sein du système scolaire québécois. Ensuite, nous dressons un bref historique de la fonction en insistant sur les différentes définitions attribuées aux CPs au cours des quarante dernières années. Puis, nous discutons de la particularité de la trajectoire des CPs et nous établissons une division entre les caractéristiques semblables et diverses de ce corps professionnel. Finalement, après avoir établi l'objectif général et la question relatifs à la recherche, nous exposons les intérêts qui s'y rattachent.

1.1 Le contexte dans lequel évoluent les conseillers pédagogiques actuels

L'objet de cette recherche est la conseillancé pédagogique au sein des écoles primaires et secondaires québécoises. Les CPs, qui ont vu le jour dans les années 60 pour répondre suite à la mise en place de nouveaux programmes d'enseignement (Laliberté, 1995), personnalisent le soutien pédagogique au sein des commissions scolaires.

Selon le système éducatif et les traditions scolaires qui s'y rattachent, la structure mise en place pour assurer la qualité pédagogique peut prendre différentes formes. Tantôt elle peut reposer sur une forme de contrôle, comme le système d'inspection en France ou de l'OFSTED³ en Angleterre et tantôt sur une forme de soutien auprès des enseignants, comme dans le cas qui nous intéresse, celui des CPs québécois.

Afin de bien saisir le contexte dans lequel les savoirs des CPs sont utilisés, il est nécessaire de dresser un portrait du contexte dans lequel les CPs actuels travaillent. Quatre éléments qui suscitent des changements dans les pratiques enseignantes retiennent notre attention pour la description de ce contexte.

³ L'Office de standards en éducation

Ces éléments sont la décentralisation scolaire, la professionnalisation des enseignants, la réforme du curriculum ainsi que l'importance grandissante de la formation continue dans l'ensemble des métiers et professions. Ils ont une grande importance puisqu'ils modifient le contexte de travail, les actions et les besoins de formation des acteurs que les CPs soutiennent. Ces éléments peuvent justifier le besoin ou non de posséder des agents de changement, comme les CPs, dans le système éducatif québécois.

1.1.1 La décentralisation et la proximité du terrain: un pouvoir accru aux acteurs de l'école et une transformation du rôle de conseiller pédagogique

La décentralisation scolaire – des commissions scolaires vers les établissements scolaires - jumelée à une relocalisation des CPs dans les écoles rompt « l'équilibre traditionnel entre le soutien et le contrôle et fait basculer les CPs encore plus clairement que par le passé dans le paradigme du soutien » (Lessard, 2003-A). En effet, depuis 1998, avec l'entrée en vigueur de la Loi 180 modifiant la Loi sur l'Instruction publique, un plus grand pouvoir est accordé aux acteurs de l'école. L'école est depuis définie comme une institution autonome ayant un conseil d'établissement. Un nouveau partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement était visé par la loi. Dès lors, les parents et les enseignants détiennent un pouvoir accru et les directeurs d'école sont reconnus comme chefs de file non seulement administratifs, mais également pédagogiques. Selon Lessard et DesRuisseaux (2004), la décentralisation scolaire a de l'incidence sur le travail du conseiller pédagogique dans la mesure où ce dernier a le devoir de « s'intégrer à une équipe enseignante et contribuer à la réalisation du projet éducatif de l'école » (p.14).

De plus, ces dernières années, des commissions scolaires ont aboli des postes de conseillers et d'autres ont réaffecté leurs CPs dans les établissements scolaires, les mettant ainsi au service des établissements et de leurs priorités de développement. C'est ainsi que « plusieurs conseillers sont « sortis » de leur bureau logé au siège social des commissions scolaires pour se rapprocher du « terrain » » (Lessard, 2003-A). L'action des

conseillers s'effectue donc davantage au plan local. Étant plus près des acteurs et des demandes de ces derniers, le conseiller pédagogique voit se renforcer son rôle de soutien ou détrimement de celui de contrôle.

1.2.2 La professionnalisation des enseignants

Les CPs sont appelés à soutenir les enseignants. La définition et la mission des enseignants teinteront certainement celles des CPs s'ils désirent être congruents avec les acteurs qu'ils aident. L'époque actuelle est marquée par la professionnalisation de l'enseignement. Le guide *La formation à l'enseignement – Les orientations Les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001) en fait foi en établissant la professionnalisation comme une des deux orientations générales pour la formation à l'enseignement. Il est donc pertinent de se questionner au sujet des professionnels, qui, par définition, aident les enseignants dans leurs actions quotidiennes et qui donc participent au processus de professionnalisation de l'enseignement présentement en cours.

Les objectifs centraux du mouvement de professionnalisation du métier enseignant énoncés par Tardif et al. (1998), fournissent un éclairage intéressants. Ces objectifs sont les suivants :

- 1- « accroître l'autonomie des enseignants et favoriser leur participation à la gestion collective de l'éducation, principalement au niveau de l'établissement »;
- 2- « promouvoir une éthique professionnelle basée sur le respect des élèves »;
- 3- « valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques novatrices plutôt que les approches traditionnelles »;
- 4- « implanter dans les établissements une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques »;
- 5- « introduire de nouveaux modèles de carrière favorisant une diversification de la tâche »;

- 6- « valoriser l'enseignement dans l'opinion publique, notamment afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession » (p.5).

La fonction de conseiller pédagogique touche au premier objectif énoncé au sens où les enseignants, en quête d'autonomie, ne peuvent plus être considérés comme des acteurs que l'on forme sans leur consentement à des objets auxquels ils ne désirent pas être formés. Afin qu'ils soient effectivement actifs dans la gestion collective de l'éducation, ils doivent détenir un certain pouvoir sur leur propre formation.

Cette fonction, tel que nous le verrons plus en détail dans ce chapitre, touche également au troisième objectif : les CPs se définissent, notamment, comme « agents de changement ».

Finalement, elle rejoint le quatrième objectif car, situés entre les enseignants et la direction, les CPs sont des témoins privilégiés de la pratique des enseignants. Ils peuvent avoir de l'influence et tenir un rôle dans l'évaluation, du moins formative, de l'enseignement.

1.1.3 La réforme du curriculum

La mise en place du nouveau curriculum a amené au sein du milieu scolaire une série de bouleversements notamment dans la pratique des enseignants. La division du parcours scolaire en cycles d'apprentissage, l'approche curriculaire par compétences et le regroupement des disciplines selon de nouveaux champs entraînent un remaniement du travail d'équipe entre les enseignants ainsi qu'un besoin de formation. Les enseignants en place sont donc appelés à développer de nouvelles compétences et à modifier certaines habitudes de travail pour composer avec un nouveau programme, intégrer les différentes disciplines, guider des élèves dans le développement de compétences plutôt que d'évaluer que leurs connaissances, accepter d'ouvrir leur porte de classe et se regrouper en équipe cycle. Les CPs doivent être en mesure de les accompagner dans ce

processus qui implique un changement de paradigme centré sur l'enseignement à un autre centré sur l'apprentissage.

Cette réforme s'accompagne d'un renouvellement du corps enseignant auprès duquel les CPs agissent. Ces jeunes enseignants sont peu expérimentés, mais ils possèdent, depuis 1994, une formation universitaire d'une durée de quatre ans incluant une formation pratique de 700 heures. Les CPs sont donc appelés à soutenir des enseignants qui possèdent une formation de plus en plus poussée.

Nous croyons à l'instar de Lessard (2004) que «la réforme actuelle et son insertion dans une nouvelle mouvance régulatrice du système d'éducation, forcent les CPs à se questionner non pas sur leur mission fondamentale, mais plutôt sur la manière dont ils vont l'accomplir au quotidien.» (p.4). Cette remise en question pourrait avoir une incidence sur le type de savoir privilégié par les CPs afin de mener à bien leurs interventions quotidiennes auprès des enseignants qu'ils soutiennent.

1.1.4 La formation continue : se former tout au long de la carrière

La complexité des métiers, la rapidité des changements technologiques, la demande de l'adaptabilité et des capacités d'initiative accentuent l'importance de se former tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 2000-C; 1999-A; 1998; 1996). Les connaissances et les compétences dans ce contexte semblent être éphémères et nécessitent de la part des travailleurs une mise à jour régulière.

Les écoles et les enseignants n'échappent pas au discours sur l'importance de se former de manière continue. De fait, le MEQ reconnaissait en 1999 dans le document *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant – Choisir plutôt que subir le changement* que dans la réforme en cours, la formation des enseignants est un élément essentiel au « Virage du succès » (Gouvernement du Québec, 1999-A)

Selon le MEQ, la Loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre, entrée en vigueur en juin 1995, reflète une volonté collective de favoriser une culture de la formation continue dans l'ensemble de la population (Gouvernement du Québec, 1999-A).

Selon Tardif et al. (1998), « reporter sur la seule formation initiale le poids de l'amélioration de la formation professionnelle à l'enseignement est une démarche vouée à l'échec. » (1998 :14). Ils maintiennent également que « pour les nouvelles générations d'enseignants, la formation initiale ne sera qu'une étape de la formation professionnelle, laquelle sera un *continuum* où devront alterner tout au long de la carrière des phases de travail et des phases de formation continue. » (p.14).

Les CPs, étant situés sur le terrain, sont susceptibles de contribuer à la formation des enseignants. D'ailleurs, dans une schématisation des différents pouvoirs des groupes dans l'organisation du travail scolaire, Tardif, Duval, Laliberté et Gauthier (in Bourdoncle et Demailly, 1998) ont démontré que dans les organisations scolaires, les professionnels, tels les CPs, possèdent du pouvoir sur la formation en assumant une partie de la mission éducative de l'institution.

Dans la perspective où les CPs ont un rôle de formation auprès des enseignants, cette réalité qu'est la formation continue doit être prise en compte.

1.2 La fonction de conseiller pédagogique

Afin de mieux comprendre comment les CPs utilisent leurs savoirs, il est nécessaire de dresser un portrait de la fonction de conseiller pédagogique dans le système éducatif québécois actuel en ciblant les caractéristiques qui la définissent.

1.2.1 La norme

Les CPs québécois sont reconnus comme des professionnels non enseignants assumant un rôle de soutien pédagogique auprès des enseignants. Les CPs des ordres primaire et secondaire, selon des données récentes de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec⁴, sont aujourd'hui au nombre de 1133 (Gouvernement du Québec, 2002). Leurs services sont répartis entre les 2727 écoles publiques des 72 commissions scolaires et ils exercent leur rôle de conseillances auprès des quelques 71 000 enseignants (MEQ, 2004).

Le tableau (Tableau I) et le graphique (Figure 1) suivants présentent l'évolution des effectifs des CPs au Québec pour les ordres primaire et secondaire confondus. Nous pouvons y observer une baisse marquée d'effectifs à partir de 1994 et une légère augmentation à partir de 1999 au moment du début de l'implantation de la réforme du curriculum.

Tableau I : Évolution des effectifs des conseillers pédagogiques en nombre d'individus total et en nombre d'individus en emploi à temps complet.

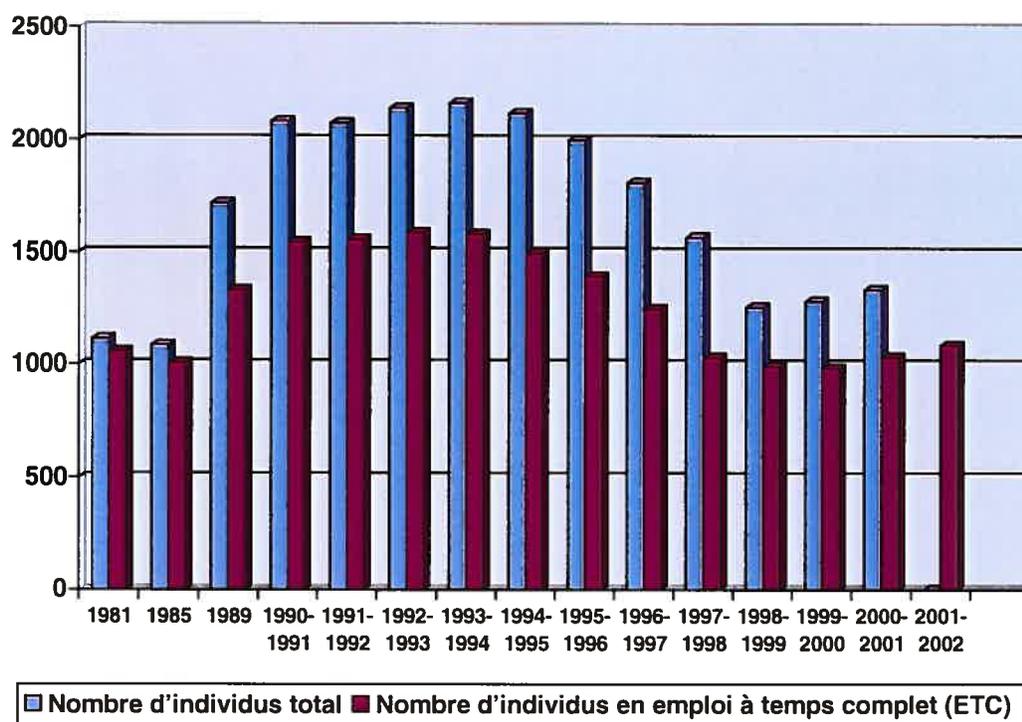
Années retenues	Nombre total d'individus	Nombre d'individus en emploi à temps complet (ETC)
1981	1113	1056
1985	1086	1005
1989	1717	1328
1990-1991	2081	1543
1991-1992	2073	1553
1992-1993	2141	1582
1993-1994	2165	1575
1994-1995	2119	1494
1995-1996	1998	1391
1996-1997	1807	1245
1997-1998	1562	1027
1998-1999	1254	988
1999-2000	1281	984
2000-2001	1331	1032
2001-2002	n/d	1084

n/d : données non disponibles -

Les données des années 1981, 1985 et 1989 ne sont pas disponibles pour l'année scolaire.

⁴ La FPPEQ est la division de la CSQ qui défend entre autres ce groupe de professionnels que forment les CPs.

Figure 1 : Évolution des effectifs des conseillers pédagogiques en individus et en emploi à temps complet pour les années 1981 à 2002



Engagés par les commissions scolaires, ils sont appelés à conseiller et à répondre aux besoins de ces dernières et de leur personnel en ce qui a trait à la pédagogie. Leur rôle touche à l'implantation des programmes et aux méthodes d'enseignement. Ils ont d'abord un rôle de soutien auprès des enseignants, mais dans le cadre de leurs fonctions, ils sont appelés à interagir avec plusieurs autres acteurs. La plus récente définition officielle de la fonction de conseiller pédagogique se trouve dans le document « *Plan de classification. Conseillère ou conseiller pédagogique* » (FPPEQ, 1997) sur lequel s'entendent, depuis mars 1997, les parties syndicales (FPPEQ) et les parties patronales (MEQ et la Fédération des commissions scolaires) et se lit comme suit :

« L'emploi de conseiller ou conseillère pédagogique consiste principalement en une relation d'aide pédagogique s'exerçant d'abord auprès des enseignantes et des enseignants. De plus, elle ou il collabore avec le personnel d'encadrement du centre administratif, des écoles et des centres, les équipes-école, le

personnel de soutien des écoles, les parents, les autres professionnelles et professionnels de la commission scolaire et les représentants d'autres organismes et entreprises. »

Cette définition fait notamment ressortir la diversité d'**acteurs** auprès desquels les CPs interviennent, soit :

- le personnel d'encadrement du centre administratif, des écoles et des centres (les directions des études et les directeurs d'école et de centre)
- les équipes-écoles (notamment les enseignants)
- le personnel de soutien (les techniciens spécialisés, les orthopédagogues, etc.)
- les parents
- les autres professionnels (psychologues, etc.)
- les représentants d'autres organismes et entreprises (ex. des consultants, représentants de maisons d'édition)

Dans le même document, les actions et les interventions professionnelles des CPs sont définies autour des sept axes suivants :

- 1- le conseil;
- 2- l'accompagnement;
- 3- l'animation;
- 4- la formation;
- 5- le développement;
- 6- la recherche;
- 7- l'information et la promotion.

Pour les fins de cette recherche, nous nommerons ces actions et interventions les « **rôles** » des CPs. Ces **rôles** visent à satisfaire tantôt des besoins individuels et tantôt des besoins collectifs des personnes que les CPs soutiennent.

Toujours selon le plan de classification, ces actions et interventions peuvent porter notamment sur les **objets** suivants:

- le projet éducatif;
- les programmes d'études et de formation;
- les politiques et les plans d'action;
- la didactique;
- le matériel didactique;
- l'évaluation des apprentissages;
- les acquis scolaires et les acquis d'expérience;
- les technologies de l'information et de la communication;
- les services offerts aux diverses clientèles;
- la collaboration avec le monde du travail;
- l'équipement.

Les CPs peuvent exercer leur emploi notamment dans les secteurs (que nous nommerons **champs**) d'activités suivants (FPPEQ, 1997) :

- l'enseignement d'une discipline ou d'un groupe de disciplines (ex. : conseiller pédagogique en mathématique ou en français);
- les moyens d'enseignement (ex. : la pédagogie par projets, les TIC);
- l'enseignement et les services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- l'éducation des adultes;
- la formation professionnelle.

Les éléments que nous venons de décrire, soit la définition de conseiller pédagogique, les acteurs auprès de qui ils interagissent, leurs rôles, les objets sur lesquels ils travaillent et les champs d'action, correspondent à la norme et au travail prescrit des CPs. Ils nous aideront à cerner les aspects pour lesquels les savoirs sont utilisés par ces derniers.

1.2.2 La position des conseillers dans la structure scolaire

Groupe intermédiaire entre les dirigeants et les enseignants, les CPs ne possèdent pas une position structurelle hiérarchique par rapport à ces derniers. La relation entre les enseignants et les CPs est de type « horizontal » (Lessard, 2003-B).

Selon Tardif et Lessard (1999), la situation de ce corps professionnel est difficile et assez complexe. Il s'agit du groupe de professionnels non enseignants le plus près du corps enseignant, dont ils sont issus pour la plupart, mais leur statut et leur travail sont confondus avec l'administration des commissions scolaires et l'implantation des nombreuses réformes du curriculum.

1.2.3 Les lieux de travail des CPs

Le lieu de travail semble varier d'un conseiller pédagogique à l'autre. Les CPs ont parfois leur bureau à la commission scolaire, parfois directement dans une ou plusieurs écoles. Ils peuvent également partager leur temps entre du travail à la commission scolaire et dans des écoles. Cette localisation pourrait avoir de l'incidence sur le type d'expertise que les différents conseillers développent en fonction des tâches et des mandats qui leur sont attribués. Comme le soutient Lessard (2003-B) :

« On pourrait penser que les conseillers pédagogiques qui désirent demeurer physiquement au siège social et donc, à conserver une certaine distance par rapport aux établissements, conçoivent leur rôle comme celui de spécialistes dans une matière intervenant auprès des enseignants de cette matière; alors que ceux qui acceptent de vivre au quotidien dans une ou deux écoles se voient davantage comme des généralistes et des transversaux. Ces deux cas de figure sont certainement observables, mais ils n'épuisent pas la réalité. »

Il sera donc intéressant de s'attarder à leur localisation afin de déterminer quels types de savoirs les CPs privilégient pour effectuer leur travail.

1.3 L'évolution de la fonction de conseiller pédagogique: des années 60 à aujourd'hui

Nous intéressants au savoir professionnel des CPs, il est important de s'attarder à l'évolution de cette fonction. Suite à l'exposé de l'état de la fonction de conseiller pédagogique telle que nous la connaissons aujourd'hui et du contexte dans lequel elle s'exerce, il importe d'effectuer un retour dans le passé afin de dresser un bref portrait de la sociohistoire des CPs. Dans cette section portant sur l'historique de la fonction, nous nous attardons plus particulièrement aux différentes définitions qui ont été attribuées à la fonction de conseiller pédagogique. L'équipe de recherche sur la conseillancce pédagogique (Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003) soutient que :

« L'historique de la fonction tend à démontrer que ce sont les diverses réformes éducatives pilotées par le ministère de l'Éducation qui ont favorisé l'émergence et le maintien d'un groupe d'agents présents dans le milieu scolaire pour, entre autres, guider, soutenir et accompagner les enseignants dans l'implantation des réformes imposées par le pouvoir central. »
(p.5)

Il est possible de distinguer trois périodes marquantes de la fonction de conseiller pédagogique du rapport Parent à aujourd'hui : 1- la période de l'émergence de la fonction (1964-1975) à laquelle est attribuée l'introduction des programmes-cadres, 2- la période de l'expansion, caractérisée par la diversification et la spécialisation des champs d'activités (1975-1993) et correspondante à l'introduction des programmes par objectifs, 3- la période de la contraction des effectifs et de la remise en question de la mission des conseillers pédagogiques (1993-2003)⁵ (Lessard, 2004).

Avant 1964, un corps d'inspecteurs scolaires assumaient la supervision pédagogique. Le système d'inspection des écoles québécoises a disparu avec la publication du rapport Parent, il y a maintenant quarante ans (1964). Les inspecteurs sont « remplacés » par des équipes d'animateurs pédagogiques qui deviendront par la suite des conseillers

⁵ Pour une lecture plus approfondie au sujet de l'historique de la fonction de conseiller pédagogique, le lecteur pourra se référer au volet réservé à la sociohistoire des CPs du projet sur la conseillancce pédagogique au Québec mentionné en introduction.

pédagogiques. Leur émergence est « (...) une conséquence d'un besoin de formation des enseignants suite à l'implantation, dans les années 1960, des principes de l'école active et des nouveaux programmes du primaire et du secondaire. » (Tardif et Lessard, 1999 : 464).

Andréanne Laliberté (1995) rapporte que l'on retrouve les premières traces de l'émergence des conseillers dans le rapport Parent à la section qui traite de l'inspection scolaire. Dans le rapport Parent, on mentionne que :

« L'organisation des commissions scolaires régionales résout en bonne partie le problème de l'inspection scolaire. Il y aura à la tête de chaque commission scolaire régionale un directeur des écoles et des adjoints qui seront plus près du personnel enseignant que n'a pu l'être l'inspecteur d'écoles. Cette équipe régionale pourra jouer un rôle d'animation pédagogique autant que de contrôle; ses contacts avec les maîtres seront en quelque sorte quotidiens et on peut espérer que se multiplieront, à l'intérieur de chaque régionale, les réunions générales du personnel enseignant de même que les séances de commission d'études et de comités de travail. » (Commission Parent, 1964 :291 dans Laliberté)

On y mentionne également qu'une des actions de l'époque sera de:

« (...) remplacer le corps actuel des inspecteurs d'écoles par un service rattaché à la division de l'organisation scolaire (au ministère) et diversifié selon les nécessités d'un contact suivi du ministère avec les commissions scolaires, avec les établissements d'enseignement, avec les divers organismes contribuant à l'éducation de la jeunesse » (*Ibid* :292)

En 1972, le MEQ dans sa politique administrative et salariale pour les corps de professionnels des commissions scolaires et des commissions régionales indique que :

« Le conseiller pédagogique est chargé de l'implantation de programmes, de méthodes et autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins de la commission et de sa clientèle dans un ou plusieurs

domaines; il doit également conseiller les personnes concernées par ces questions. » (MEQ, 1972 :23 dans Laliberté)

On y précise également qu'un diplôme universitaire terminal de premier cycle dans une discipline appropriée est requis pour exercer le rôle de conseiller pédagogique⁶. Cette définition de 1972 est la première définition formelle de la fonction de conseiller pédagogique. Au total, trois définitions formelles ont été formulées : celle de 1972 que nous venons de citer, celle de 1987 et celle de 1997 qui prévaut encore aujourd'hui.

Entre 1972 et 1987, il est précisé dans *L'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 1979) que le conseiller pédagogique est un informateur, un animateur et un soutien technique aux enseignants. Il œuvre à l'implantation des programmes, à la mesure et à l'évaluation, aux méthodes pédagogiques, à la supervision de l'enseignement et au perfectionnement des maîtres.

La définition de 1987 pour sa part se lit comme suit :

« Les emplois de conseillers pédagogiques comportent plus spécifiquement des fonctions de conseil auprès du personnel de cadres responsables des services d'enseignement et d'animation pédagogique, auprès des enseignants et des autres professionnels relativement à l'implantation, au développement, à l'évaluation des programmes d'enseignement, à l'organisation scolaire qui convient, de même qu'au choix et à l'utilisation des méthodes, des techniques, de l'équipement, du matériel didactique, etc. » (MEQ, 1987 :15 dans Laliberté)

Comme le mentionne Lessard (2004), cette définition ressemble à celle de 1972, mais elle est plus détaillée. À la lumière de la lecture de ces deux définitions, nous pouvons dire à l'instar de cet auteur que « la mission fondamentale des CPs est de soutenir le changement en éducation, et notamment le changement des programmes d'enseignement. Les CPs sont des agents de changement. » (...) «Le contenu des

⁶ Cette exigence est la même en 2005 pour accéder à un poste de conseiller pédagogique.

réformes a changé, mais la nature du rôle d'agent de changement des conseillers pédagogiques demeurerait. » (2004 :7)

Rappelons la définition de 1997 que l'on trouve dans le document de la FPPEQ *Plan de classification. Conseillère ou conseiller pédagogique* » (FPPEQ, 1997) mentionnée précédemment à la section 1.2.1 de ce travail :

« L'emploi de conseiller ou conseillère pédagogique consiste principalement en une relation d'aide pédagogique s'exerçant d'abord auprès des enseignantes et des enseignants. De plus, elle ou il collabore avec le personnel d'encadrement du centre administratif, des écoles et des centres, les équipes-école, le personnel de soutien des écoles, les parents, les autres professionnelles et professionnels de la commission scolaire et les représentants d'autres organismes et entreprises. »

Dans cette dernière définition, le concept d'implantation de programmes est évacué. Lessard (2004) soutient que cette définition « donne à penser que ceux qui l'ont formulée, estimaient que les objets du travail des CPs, les priorités sur lesquelles devait se déployer la relation d'aide, seraient définies « localement », au travers un processus de négociation entre les acteurs, chacun reconnaissant le professionnalisme de l'autre. » (p.14).

1. 4 La trajectoire des conseillers pédagogiques : formation et carrière

1.4.1 La formation des conseillers pédagogiques

La formation : les savoirs et les compétences attendues

Contrairement à la plupart des métiers dont les travailleurs sont reconnus comme des « professionnels », il n'existe pas de formation spécifique et commune pour devenir conseiller pédagogique. Outre la qualification requise⁷ pour accéder à un poste de conseiller pédagogique dans une commission scolaire qui est la possession d'un diplôme

⁷ Selon le plan de classification.

terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi, aucun référentiel national de savoirs rationnels⁸ que doit posséder un conseiller pédagogique afin d'effectuer son travail efficacement n'est encore disponible.

Le savoir des CPs ne se transmettant pas de façon formelle dans un cursus de formation systématisé, nous pouvons supposer que les CPs ont une trajectoire hétérogène et qu'une bonne partie de l'acquisition de leur savoir professionnel s'effectue sur le « tas ». Cette acquisition de savoirs s'effectuerait sur un mode individuel. Bien que les données préliminaires de la recherche sur la conseillanc e pédagogique au Québec nous apprennent que dans 83% des cas la formation initiale des CPs en poste présentement est en enseignement, chaque conseiller pédagogique est donc porteur d'une autoformation qui lui est propre, d'où la pertinence de cibler quels sont les savoirs professionnels qui constituent le noyau dur⁹ de cette profession.

1.4.2 La carrière : un second métier

Lorsqu'ils entrent en fonction, les CPs possèdent généralement déjà une expertise et une carrière dans un autre domaine que celui de la conseillanc e. En effet, d'autres données préliminaires de la recherche sur la conseillanc e nous apprennent qu'avant d'être CPs, 28,8 % d'entre eux étaient enseignants au secondaire, 21,6% étaient enseignants au primaire, 10,6 % étaient des professionnels autres que CP et 39% avaient un emploi autre que ceux mentionnés.

Ces constats entraînent une série d'interrogations. Les CPs privilégient-ils un type d'expertise et un type de savoirs en fonction de leur propre formation? En fonction de leur propre savoir d'expérience? Malgré cette hétérogénéité, existe-t-il un savoir de conseillanc e commun à l'ensemble des CPs?

Cette diversité dans la formation et la trajectoire des CPs mène à la section suivante portant sur la diversité vs unité de la fonction.

⁸ Nous retenons la définition de Lamy pour qui le savoir rationnel selon Lamy est un ensemble de connaissances représentant le vademecum du professionnel (Lamy, 2002).

⁹ Nous nous inspirons de l'idée de noyau central de Jean-Claude Abric (1994).

1.5 Diversité vs unité : une appellation commune pour une fonction qui semble éclatée

Sous l'appellation « conseiller pédagogique » se trouve une fonction diversifiée à plusieurs égards. Comme nous venons de le voir, le terme de conseiller pédagogique est employé afin de désigner le professionnel qui accompagne et soutient les enseignants en les conseillant en ce qui a trait à la pédagogie. Les CPs sont appelés à soutenir les enseignants lors des différents changements. Contrairement aux enseignants qui interagissent avec des enfants au plan pédagogique, les conseillers ont pour public cible des adultes. Malgré ces éléments communs, nous constatons que les acteurs avec lesquels ils interagissent, leurs rôles, les objets sur lesquels ils travaillent, les champs dans lesquels ils évoluent ainsi que leurs trajectoires sont très diversifiés.

Voyons plus en détail ce qui diffère et ce qui unifie la fonction de conseiller pédagogique en effectuant une division binaire entre « la diversité » et « l'unité ».

1.5.1 La diversité

La diversité de la fonction semble s'observer sous les six dimensions suivantes : les acteurs avec lesquels ils interagissent, les rôles qu'ils sont appelés à jouer, les objets sur lesquels ils travaillent, les champs d'action dans lesquels ils évoluent, leurs lieux de travail ainsi que leur trajectoire. Ces dimensions ont été abordés précédemment à la section portant sur la norme de la fonction de conseiller pédagogique. Elles sont reprises ici, une par une, afin d'établir clairement en quoi elles constituent la diversité caractéristique de la fonction.

A) Une diversité d'acteurs

L'action des CPs s'effectue auprès de plusieurs catégories d'acteurs. Elle se situe donc à différents paliers : celui de l'administration, celui de l'équipe-école, ainsi qu'auprès des autres groupes gravitant autour de l'équipe-école comme les parents et les représentants d'autres organismes. Parfois, le conseiller pédagogique sera appelé à effectuer une action de conseil auprès d'un individu en particulier et parfois, son action se fera auprès

d'un groupe ou d'une équipe. Bien que les CPs interviennent auprès d'une panoplie d'acteurs, ils n'interviennent pas directement auprès des élèves.

B) Une diversité de rôles

Le conseiller pédagogique sera, selon le cas, un conseiller, un accompagnateur, un animateur, un formateur, un développeur, un chercheur ou un agent d'information et de promotion. Ces rôles amènent les CPs à agir tantôt comme des concepteurs et tantôt comme des transmetteurs de l'information. Chaque conseiller n'aura pas forcément à jouer tous ces rôles au cours de sa carrière. Peut-être en privilégiera-t-il un ou plusieurs selon ses intérêts, ses compétences, selon les directives qu'il reçoit ou les besoins qu'il perçoit.

C) Une diversité d'objets

Les objets sur lesquels peut porter le travail du conseiller pédagogique sont nombreux et variés. Ils touchent aux décisions politiques ainsi qu'aux différentes orientations que peut prendre une équipe-école. Le projet éducatif, les programmes d'études et de formation, les politiques et les plans d'actions, la didactique, etc. demanderont certainement aux CPs l'utilisation de plusieurs savoirs théoriques ainsi que des savoirs liés aux prescriptions ministérielles.

D) Une diversité de champs d'action

Chaque conseiller pédagogique semble être spécialiste d'un champ. Dans le plan de classification susmentionné, cinq champs sont retenus. Nous les reprenons afin d'y apporter certaines précisions utiles à notre recherche :

- 1- l'enseignement d'une discipline ou d'un groupe de disciplines (ex. : conseiller pédagogique en mathématique ou en français);
- 2- les moyens d'enseignement (ex. : la pédagogie par projets, les TIC);
- 3- l'enseignement aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

- 4- l'éducation des adultes;
- 5- la formation professionnelle.

Précisons que dans le cadre de cette recherche, lorsqu'un conseiller pédagogique évoluera dans le premier champ (l'enseignement d'une discipline ou d'un groupe de disciplines) nous le nommerons « conseiller pédagogique disciplinaire ». Et lorsque qu'un conseiller sera expert du deuxième champ, nous le nommerons « conseiller pédagogique généraliste ».

E) Une diversité de lieux de travail

L'hétérogénéité de la fonction se traduit également par la diversité des lieux de travail. Les CPs peuvent être localisés dans un bureau à la commission scolaire, dans une ou plusieurs écoles ou encore à la commission scolaire (ou un regroupement) ainsi que dans une ou plusieurs écoles. Nous savons que la localisation près du terrain modifie le rôle du conseiller pédagogique l'obligeant à en adopter un de soutien plutôt que de contrôle, ce qui demande possiblement la mobilisation d'approches et de compétences différentes.

F) Une diversité de trajectoires

En plus de la diversité liée aux acteurs, à leurs tâches, les objets qui les intéressent, le champs et le lieux dans lequel ils opèrent, les CPs ont un parcours hétérogène. Tel que nous l'avons constaté, il n'existe pas de formation spécifique pour devenir conseiller pédagogique. Les CPs entament leur carrière de conseilance avec une expertise développée dans un autre domaine. Bien que la majorité des conseillers est constituée d'anciens enseignants, nous pouvons établir qu'il y a autant de formation qu'il y a de CPs. L'étude d'un cursus spécifique de formation étant impossible, nous compterons sur leur trajectoire afin de nous aider à rationaliser certains savoirs.

C'est donc à travers ces six dimensions que se différencient les CPs. Elles nous seront utiles afin de définir différents portraits types de CPs en fonction des savoirs privilégiés.

1.5.2 Des caractéristiques communes

Malgré cette diversité qui constitue une des réalités du métier de conseiller pédagogique, nous observons des caractéristiques communes contribuant à la description d'un noyau dur de la fonction. Ces caractéristiques communes sont une adhésion aux définitions d'agents de changement, d'accompagnateurs d'enseignants et de formateurs d'adultes.

A) Des agents de changement

Tel que nous l'avons constaté dans l'historique de la fonction, les CPs sont liés aux différentes réformes et qui dit réforme dit changement. Le changement et l'innovation pédagogique constituent une grande portion de la fonction de conseillances pédagogique. D'ailleurs, les données préliminaires liées à la recherche portant sur la conseillances pédagogique indiquent que 66,4% des conseillers interrogés se perçoivent comme des agents de changement lorsqu'ils accomplissent leur travail (Lessard, 2004). Les CPs ont donc à faire appel à une série de savoirs liés au changement associé aux différentes réformes.

B) Des accompagnateurs d'enseignants

Comme la définition du conseiller pédagogique le veut, ce dernier est appelé à aider des enseignants. Le travail des CPs s'inscrit actuellement dans une logique d'accompagnement. Ils accompagnent les enseignants en les instrumentant, en les aidant, en les écoutant. Comme nous l'avons constaté, ils ne possèdent pas une position hiérarchique par rapport aux enseignants. Ils soutiennent sans imposer, sans juger, sans évaluer. Nous retenons les propos de Belleflamme, Constant et Mergeai (1998) au sujet du rôle d'accompagnement :

« L'accompagnateur n'occupe pas de position hiérarchique par rapport aux enseignants demandeurs; il n'exerce ni contrôle, ni évaluation et reste vigilant, les responsables institutionnels ayant tendance à lui faire exercer ces missions. Il doit pouvoir ainsi résister à certaines demandes et pressions hiérarchiques. » (p.17)

Grâce à leur rôle d'accompagnateur, ils contribuent à la pratique réflexive (Schön, 1994, 1996; Perrenoud, 2001) des enseignants. En aidant les enseignants, les CPs agissent avec et sur les savoirs de ces premiers. Étant eux-mêmes en grande partie d'anciens enseignants, ils possèdent donc une base de connaissances communes.

C) Des formateurs d'adultes

Plusieurs CPs ont une expérience en enseignement. Mais leur fonction de conseillances se distingue de leur expérience précédente par le type de personnes qu'ils forment. Dans leur métier de conseillances, bien que les finalités touchent l'apprentissage des élèves, les CPs forment et soutiennent des adultes. Le contexte économique et démographique actuel tend à prendre en compte l'importance de la formation des adultes. Des savoirs liés à l'andragogie seront certainement nécessaires à la description du savoir professionnel des CPs.

Ces caractéristiques communes liées au changement, à l'accompagnement d'enseignants et à la formation d'adultes contribuent à cerner davantage la composition du savoir professionnel commun à l'ensemble des CPs.

1.6 L'objectif général de la recherche et la question de recherche

1.6.1 L'objectif de la recherche

L'objectif général de cette recherche est donc de décrire quel est le savoir professionnel des CPs québécois : ce qu'ils doivent apprendre, savoir, maîtriser et mobiliser afin de conseiller et soutenir efficacement les enseignants. Nous cherchons le savoir professionnel qui serait le noyau dur du savoir des CPs, qui traverse le temps, les activités, les objets et les champs d'action. Existe-t-il malgré la diversité d'acteurs auprès desquels ils interviennent, de rôles qu'ils exercent, d'objets sur lesquels ils travaillent, de champs dans lesquels ils évoluent et de trajectoires personnelles, un noyau dur, un savoir de conseillances commun qui constitue le savoir professionnel des CPs?

1.6.2 La question de recherche

La question et la sous question qui guident cette recherche sont les suivantes :

1- Quel est le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois?

1.1 Y a-t-il un savoir commun aux conseillers pédagogiques constitutif de leur identité professionnelle? Quel est le noyau dur de la conseillancé pédagogique et quels sont les savoirs périphériques?

1.7 Intérêts de la recherche

Dans une logique de professionnalisation de l'enseignement, il est judicieux de se demander ce que savent les professionnels qui possèdent depuis le rapport Parent une fonction de conseil, de soutien et qui sont mandatés pour soutenir les enseignants. De plus, dans un contexte où l'on tente de rapprocher du terrain la prise de décision, où les changements inhérents à la réforme entraînent de nouveaux besoins de formation et dans lequel la formation continue est un sujet de préoccupation des gouvernements, il est pertinent de se questionner au sujet de l'expertise des agents du système définis comme agents de changement et susceptibles de contribuer à la formation continue des enseignants.

La pertinence du propos, jumelée au manque d'écrits au sujet des savoirs liés à la conseillancé pédagogique, nous incite à effectuer cette recherche pour tenter de décrire le savoir professionnel des CPs québécois.

Par cette recherche, nous tentons de contribuer à la mise en lumière de la problématique des savoirs de conseillancé. Cette étude, nous l'espérons, apportera des éléments inédits à l'état de la connaissance sur les savoirs des CPs. Les résultats sont susceptibles d'intéresser les CPs désireux de définir davantage leurs savoirs. Ils peuvent également être utiles aux administrateurs scolaires désirant améliorer ou créer une formation pour les CPs. Finalement, ils pourraient également intéresser tous les acteurs scolaires soucieux de comprendre le travail effectif des CPs.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre, qui a pour but d'établir le cadre conceptuel de la recherche, comporte trois parties : l'éclairage du terme conseiller, la définition du savoir professionnel et la présentation d'une première ébauche du savoir professionnel des conseillers pédagogiques.

Il est à noter qu'aucun rôle équivalent à celui des CPs québécois n'a pu être recensé dans la littérature tant francophone qu'anglophone. Le modèle qui s'en rapproche le plus est celui des accompagnateurs pédagogiques que l'on retrouve dans le système éducatif belge. Nous reviendrons sur ce modèle dans les pages qui suivent.

Les deux premières parties du chapitre s'apparentent à une revue de la littérature, mais étant donné le manque d'écrits spécifiques aux savoirs de CPs et afin d'obtenir un éclairage supplémentaire sur notre objet de recherche, nous puiserons dans l'expérience liée au monde de la formation des adultes, à celui de la consultation en entreprise, à celui de l'enseignement, à celui du changement ainsi que dans la littérature traitant des différents types de savoirs. La contribution de ces différentes sphères permet de mieux cerner notre objectif qui est, rappelons-le, de décrire le savoir professionnel des CPs.

Afin d'atteindre cet objectif, la première partie de ce chapitre sert à mieux cerner en quoi consiste le rôle de conseiller. Nous croyons qu'afin d'être en mesure de dégager les savoirs des conseillers, il est essentiel de bien comprendre en quoi consiste leur rôle et leur travail. Dans ce dessein, nous traitons du rôle de conseiller pédagogique en effectuant des emprunts à la littérature portant sur des formateurs d'adultes, des conseillers en entreprise, des enseignants, ainsi que des agents de changement. Nous sommes conscients qu'aucune de ces quatre sphères, à elle seule, ne peut fournir un cadre complet, mais l'apport de chacune est important afin de cadrer les propos des conseillers.

La deuxième partie du chapitre consiste à définir le concept de savoir professionnel. Encore ici, nous effectuons des emprunts, mais cette fois à la littérature concernant les enseignants. Les écrits de Barbier (1996) notamment, sont utiles afin d'éclairer la polysémie du terme « savoir ». Ceux de Tardif et al. (1998) aident aussi à éclairer et définir le concept de savoir professionnel.

Finalement, dans la dernière partie, nous présentons une première ébauche de conceptualisation utile à la description du savoir professionnel des CPs québécois.

Notons que les écrits retenus couvrent les quarante dernières années et plus particulièrement la période du début des années 1990 à aujourd'hui.

2.1 Le rôle du conseiller pédagogique vu sous quatre angles

Pour sélectionner les éléments utiles afin de décrire efficacement le savoir professionnel des CPs québécois, nous cernerons davantage le rôle des CPs en l'abordant sous quatre angles différents : celui du formateur d'adultes, celui du consultant interne en entreprise, celui d'agent de changement ainsi que celui des savoirs rattachés au rôle d'enseignant.

2.1.1 Les conseillers pédagogiques : des formateurs d'adultes

Tel que nous l'avons vu dans le premier chapitre, les CPs soutiennent des adultes. La notion de formation d'adulte est vaste. Bien qu'à prime abord elle semble référer aux adultes sans formation qui désirent en obtenir une, elle fait de plus en plus référence à tout processus de formation dans lequel un adulte s'implique (Solar, 2002; Voyer, 2002). La Société québécoise de développement de la main d'œuvre soutient que dans les établissements, la formation continue fait de plus en plus référence à la formation sur mesure et à la formation en entreprise (1997). C'est dans la logique suivante que nous nous inscrivons lorsque nous parlons de la formation des adultes ou de formation continue dans cette recherche :

« L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation

initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'Homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel intégré et indépendant. »

(Société québécoise de développement de la main d'œuvre, 1997, p. vii)

Cette définition de la formation des adultes est fortement inspirée de l'Article 3 de la Déclaration de Hambourg de 1997 que l'on peut lire, notamment, dans Solar (2002).

Mentionnons que nous préférons, à la manière de Voyer (2002), le terme « formation des adultes » à celui d'« éducation des adultes ». En effet, cette auteure établit une nuance entre la formation qui elle s'adresse aux adultes par opposition à l'éducation qui elle concerne les enfants. La formation « s'adresse à des adultes, des individus qui, tout en étant toujours en développement, sont en grande partie « déjà socialisés ». L'adulte est déjà « dans le monde », il le connaît déjà, il y participe déjà. Selon elle, l'apprenant adulte est le point d'ancrage de la pratique du formateur et qu'« indépendamment des contenus de formation et des modes d'appropriation des savoirs, la formation des adultes consiste principalement à « assister » une personne en apprentissage, à « accompagner » un individu qu'on suppose en « processus de développement » (p.189).

Une autre particularité de la formation d'adultes, comme le rappellent Bourgeois et Nizet (1997), est que les adultes attendent de la formation certains bénéfices immédiats, ce que ces auteurs appellent des résultats escomptés, comme par exemple, des savoirs et des savoir-faire nouveaux, un diplôme ou un nouveau réseau de relations sociales.

Il existe donc certaines nuances dans le type d'apprenant entre le travail d'un enseignant et celui d'un conseiller pédagogique selon les distinctions existantes entre l'apprenant adulte et l'apprenant jeune. Le formateur d'adultes doit prendre en considération :

- que « les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. »
- qu'ils éprouvent un « profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer. »
- que « les groupes d'adultes sont plus hétérogènes – que ce soit à propos du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêts et des objectifs. »
- que « les adultes assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences et les attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles. »
- qu' « ils sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèques qu'aux motivations extrinsèques. » (Knowles, 1990 : 70-75).

Appelés à concevoir des séances de formation et à les animer, les CPs, en plus de posséder des connaissances sur les adultes, doivent certainement démontrer des compétences liées à la formation elle-même. Nous retenons à ce propos les travaux de Martin et Savary (2001) qui indiquent que les formateurs d'adultes en plus de posséder un savoir-faire et des savoirs liés à leur spécialité ou au contenu de la formation doivent posséder des compétences liées à la conception et la mise en œuvre de la formation : l'ingénierie (élaborer une réponse de formation), de la pédagogie (construire une progression des séquences d'apprentissage), de la relation (communiquer avec les personnes) et de l'organisation (assurer la gestion et la régulation d'une action). Les compétences liées à tout accompagnement mentionnées par Lafortune et Deaudelin (2001) retiennent également notre attention. Selon ces auteures, l'accompagnateur doit savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage et être capable de faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques.

Appliqués à notre recherche, ces éléments nous aident à identifier un certain nombre de connaissances liées au monde des adultes que devront posséder les CPs. Ils nous intéressent puisqu'ils aident à cerner les réalités dans lesquelles les savoirs des CPs sont utilisés. Cette dimension, qu'est celle de la formation d'adultes, correspond à la

formation continue des enseignants dont les CPs soutiennent le processus et elle n'est pas sans lien avec le développement de la formation que l'on peut observer en entreprise. Nous verrons dans la partie suivante, le lien existant entre la formation et le monde de la formation des adultes en nous attardant plus spécifiquement au rôle des consultants internes.

2.1.2 Le consultant interne en entreprise

Plusieurs auteurs, français notamment, soutiennent qu'un parallèle existe entre la sphère du travail et la sphère éducative : entre l'entreprise, le développement et la formation (Barbier, 1996; Bourdoncle et Demailly, 1998; Ropé et Tanguy, 1994; Société québécoise de développement de la main d'œuvre, 1997). Cette problématique prend ses racines, selon Barbier (1996) dans les années 1980, suite à une mise en place de mesures afin de faire face aux changements en cours dans le monde du travail. La complexification des métiers et l'incertitude qui s'y rattache questionne la formation qui tend à s'individualiser (Gauthier et Hafsi, 1992).

Au Québec, la formation continue est présente dans le discours lié au monde du travail. Les concepts d'apprentissage tout au long de la vie, d'adéquation entre la formation et l'emploi et de changement sont visibles dans les politiques gouvernementales et les textes de loi (Loi favorisant le développement de la main d'œuvre, 1997; Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, 2002). Les entreprises se dotent de moyens divers pour soutenir cette formation en cours de carrière. Le conseiller pédagogique tout comme le consultant interne en entreprise s'inscrit dans cette dynamique d'individualisation de la formation et de nécessité d'offrir de la formation continue en contexte de travail.

Un emprunt au monde des consultants internes en entreprise, agents de changement sur lesquels les organisations s'appuient pour mettre en place une décision ou un processus de changement (Gauthier et Hafsi, 1992; Oualid, 2000), fournit une définition intéressante du rôle de conseiller. De nombreux rapprochements sont possibles entre la

définition d'un conseiller pédagogique québécois et la définition attribuée aux conseillers internes en entreprise. À ce propos, retenons la définition de Gauthier et Hafsi (1992) « (...) on peut parler de consultation interne chaque fois qu'un dirigeant donne comme mission à un employé interne de le conseiller, à temps plein, pendant une période de temps déterminée, généralement longue, sur un problème à résoudre, une politique à établir, un changement à implanter, etc. » (p.3).

Le conseiller interne n'a pas d'autorité formelle directe sur l'implantation des changements qui relèvent des gestionnaires. Il n'est donc pas dans la ligne d'autorité de l'organisation (Bordeleau 1998 : 20).

Le contexte dans lequel les CPs exercent leur travail semble avoir de l'incidence sur leur travail et il semble en aller de même pour les consultants internes en entreprise. À ce propos, Oualid (2000) établit un lien entre les contextes de pratique des conseillers et leurs pratiques :

« Souvent en poste et en formation tout à la fois, du fait de la nouveauté, de la variété et des évolutions rapides de leur fonction, ils exercent leur activité sur des sites dont les contextes organisationnels peuvent être, au sein de la même entreprise, fort différents; ils adaptent de ce fait leurs pratiques à la spécificité de ces contextes. » (p.371)

Existe-t-il dans le monde de l'entreprise une typologie des savoirs et des compétences utiles pour effectuer le métier de consultant? À ce propos, Bordeleau (1998) soutient que de nombreux auteurs (anglophones pour la plupart) ont tenté de cerner les exigences de base nécessaires au succès du travail de conseil, en termes d'habiletés, d'aptitudes, d'attitudes, de traits de personnalité et que, bien qu'aucun profil unique ne se dégage, certaines caractéristiques communes apparaissent reliées au succès et à la satisfaction du conseil. Il présente de façon synthétique ces résultats en divisant les principales habiletés mentionnées sous deux thèmes : les habiletés intellectuelles (curiosité et vivacité intellectuelles, jugement sûr, capacité d'analyse et de conceptualisation) et les habiletés

interpersonnelles (la communication, la capacité d'adaptation, capacité de travailler en équipe, la diplomatie, l'ouverture envers les personnes).

Gauthier et Hafsi (1992), pour leur part, soutiennent que le consultant interne étant perçu comme un spécialiste dans son domaine est donc souvent engagé sur sa réputation de « meilleur spécialiste sur place » plutôt qu'en fonction des qualités spécifiques requises pour une situation donnée. Ils soutiennent également que faisant partie intégrante de l'organisation, le savoir-faire dans le domaine interpersonnel est déterminant pour le succès du changement envisagé.

Le conseiller interne étant un instrument de changement, il est à la jonction des tensions que le changement génère (Gauthier et Hafsi, 1992 :13). Selon eux, le conseiller interne ne peut déployer sa compétence que si la confiance règne entre lui et les membres de l'organisation concernés par son action.

Pour eux, la coopération des autres membres de l'organisation avec le conseiller interne est le résultat complexe d'une part de la perception que les gens ont de la compétence du conseiller, donc de sa capacité réelle à les aider à résoudre les problèmes posés, et d'autre part de la confiance qu'ils lui témoignent. La compétence est la combinaison d'un ensemble de connaissances techniques (la spécialité de l'expert), et d'un savoir-faire qu'ils réduisent à la capacité du consultant à identifier, à analyser, et structurer les problèmes.

Toujours selon ces auteurs, la confiance inspirée par le consultant est fonction de sa capacité à comprendre la situation des intéressés et à interagir avec eux de sorte que les solutions découvertes soient, dans la mesure du possible, bénéfiques pour l'organisation et pour les individus. Pour inspirer confiance, le conseiller doit faire preuve d'une sensibilité et d'une capacité d'interaction particulièrement sophistiquées. Selon eux, la capacité d'interaction dépasse de loin la capacité de maîtriser les techniques de communication.

Citant le Harvard Business Review (1989) les auteurs adhèrent à l'idée que «... le talent interpersonnel ne relève pas de la technique. C'est d'abord et avant tout un ensemble de valeurs et de comportements qui font que la personne devient fiable et respectable. » (Gauthier et Hafsi, 1992 :14)

Bien qu'elle soit liée aux consultants en entreprise, cette caractérisation appliquée à notre contexte est intéressante car elle nous permet de définir davantage ce qui pourra être inclus dans le concept de compétences acquises et interrelationnelles chez un conseiller pédagogique.

Les CPs, bien que porteurs de leur expérience de terrain comme enseignant développent, une autre expertise, un savoir professionnel lié à la fonction de conseillances et de formateurs d'adultes tel que nous venons de le voir. Par contre, ne définir un cadre qu'autour du champ des formateurs d'adultes et des consultants serait trop limitatif. Le conseiller pédagogique défini comme agent de ce changement touche également au domaine de l'innovation.

2.1.3 L'agent de changement

Depuis leur apparition dans le paysage éducatif québécois les CPs sont liés aux réformes et aux innovations. Il est pertinent de faire un tour d'horizon de la littérature concernant les agents de changement afin de qualifier certains savoirs et certaines compétences des CPs qui risquent fort bien d'appartenir au domaine du changement en éducation.

Les perspectives du changement

L'agent de changement peut se définir à la manière de Savoie-Zajc (1993) comme toute personne qui, par son action, facilite le processus de changement. Il s'agit d'une des définitions les plus générales. En effet, la définition sera nuancée selon la perspective que l'on adopte par rapport à l'innovation, position qui aura des répercussions sur les stratégies d'intervention retenues. À ce propos, nous retenons le résumé qu'effectue

Savoie-Zajc (1993) des travaux de Rodgers et de Fullan. Elle souligne que pour Rodgers (1983 in Savoie-Zajc), l'innovation se définit comme un objet possédant des caractéristiques physiques identifiables et dont l'utilisation produit des résultats observables. Selon cette perspective, l'agent de changement possède une fonction de contrôle et de maîtrise du processus. Les stratégies que doivent utiliser les agents de changement visent à démontrer les avantages de l'utilisation d'une innovation et fournir de l'information pour modifier la perception des bénéficiaires du changement. Elle soutient également que pour Fullan (1982, 1991 in Savoie-Zajc), il n'y a pas de type d'innovation à privilégier. Ainsi, l'agent de changement est un aide, un facilitateur dont la fonction et le rôle sont précisés en cours de processus par le groupe « client ». Les relations sont de collaboration et la stratégie à utiliser est la lecture de l'évolution de la situation.

Le changement peut donc être abordé selon différentes perspectives. Les débats sur la nature du changement, selon Savoie-Zajc (1993) s'inscrivent dans une logique de pensée rationnelle selon laquelle la « réalité est perçue comme externe, objective et susceptible d'amélioration par les solutions apportées aux problèmes humains » (p.25) ou dans une logique de pensée constructiviste, selon laquelle « la réalité est subjective et socialement construite grâce à la capacité qu'a la personne d'organiser ses perceptions, d'en tirer des leçons et d'attribuer un sens à la réalité en fonction de ses expériences répétées » (p.25). Nous retenons ces deux perspectives et pensons que les savoirs mobilisés seront différents selon la logique empruntée.

Les unités de changement

En plus des perspectives de changement, les unités de changement peuvent également varier. Le changement peut s'effectuer auprès des unités de changement suivantes, allant de la plus réduite à la plus élargie : les individus, les groupes, l'institution ou la culture (Savoie-Zajc,1993). Ces unités ne sont pas mutuellement exclusives.

Appliquée au contexte de notre recherche, cette typologie est en lien avec la variété d'acteurs avec lesquels les CPs doivent composer dans leur activité de conseilance qui sont tantôt des individus, tantôt des groupes d'individus, tantôt des réseaux d'individus. Nous supposons que les savoirs mobilisés seront différents en fonction de l'unité de changement avec laquelle travaille le conseiller pédagogique.

Les stratégies de changement

Les CPs, appelés à soutenir le changement doivent agir de façon stratégique et ce à plusieurs niveaux. Leurs connaissances doivent être étendues. Ils doivent connaître la culture du milieu, le système dans lequel ils évoluent, le contenu des programmes mis de l'avant par les différentes réformes ainsi que la complexité des acteurs (enseignants, direction, direction des études, parents, collègues) qu'ils côtoient.

Il semble exister diverses stratégies de changement. De fait, selon Savoie-Zajc, il est possible de définir les stratégies de changement selon deux points de vue. Premièrement, le changement peut être perçu comme un ensemble de procédures et de techniques que des individus et des groupes utiliseront afin d'atteindre des objectifs de changement. Ces stratégies consistent à rappeler les principales stratégies de communication interpersonnelles telles raconter, montrer, associer, former, aider, intervenir entre formateur et formé. L'objectif est de persuader et repose sur des modes d'argumentation autoritaire, rationnelle, psychologique, didactique, économique, politique tout en s'inscrivant dans le système de valeurs des interlocuteurs. Zaltman et Duncan (1977 in Savoie-Zajc) ont regroupé ces modes d'argumentation en trois types de stratégies soit : les stratégies d'autorité (punir/récompenser), les stratégies manipulatives (persuader) et les stratégies rationnelles (expliquer/justifier). Deuxièmement, il peut être vu comme une série de principes à partir desquels sont justifiées des actions spécifiques. Ce discours est moins pragmatique que le précédent. Chin et Benne (1976 in Savoie-Zajc) ont classé ce type de stratégies de changement en trois « familles » : les stratégies empirico-rationnelles (elles reposent sur la rationalité des individus, on suppose que les individus changent lorsqu'on leur en démontre la nécessité), les stratégies normatives-

rééducatives (on vise une modification au niveau des attitudes et des valeurs) et les stratégies coercitives (imposition du pouvoir).

Lesourne (1988 in Savoie-Zajc) élargit la définition de la stratégie et la présente comme un mélange d'accroissement des marges de jeux des acteurs, de planification souple et de correction des erreurs pour une évaluation continue.

Les CPs n'occupant pas une position hiérarchique par rapport aux enseignants mais ayant le mandat de soutenir le changement, auront à privilégier certaines stratégies pour faire face aux réticences face aux changements engendrées notamment par la nécessité pour les acteurs en changements de modifier certaines de leurs représentations et de leurs attitudes. Pour Maertens et Bowen (1996), dans la mise en place du changement en éducation, pour changer les attitudes du personnel enseignant, il est utile de comprendre dans quelles conditions les changements se produisent pour ensuite développer des techniques de changement et les mettre en application.

La place des agents de changement dans la structure

Le changement en éducation est complexe, notamment à cause de la structure du système éducatif. Nous retenons, à ce propos, les quatre constantes dans la description du système d'éducation qu'offre Savoie-Zajc (1993) suite à une recension des écrits :

- complexe à cause de nombreuses interdépendances avec plusieurs secteurs de la société (famille-travail-politique);
- mission stratégique pour toute la société traduite par des objectifs multiples et variés
- système bureaucratique et hiérarchisé, limite d'avancement vertical;
- système non compétitif qui n'est pas évalué selon la performance.

Nous croyons donc, à l'instar de cette même auteure qu'il est important «que les responsables du système d'éducation, ceux de l'intérieur, ceux qui oeuvrent, soient

capables non seulement de répondre, de réagir aux pressions externes, mais aussi d'être proactifs, i.e. d'initier et d'imprimer une volonté de changement en stimulant la croissance orientée du système. » (p.42).

Tel que nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, l'action du conseiller pédagogique peut différer selon le champ dans lequel il évolue.

Havelock (1976 in Savoie-Zajc) a classé les agents de changement selon que la personne appartient ou non au système client. Ce dernier a établi dix rôles qu'il a divisés en trois types :

- 1- Les rôles joués alors que la personne appartient à un système ressource extérieur au système client : le chercheur, le développeur, l'agent de formation.
- 2- Les rôles joués lorsque que l'agent de changement fait partie du système bénéficiaire du changement : l'innovateur, le chef de file, l'utilisateur, le défenseur.
- 3- Les rôles frontières lorsque l'agent de changement n'appartient ni à l'un ni à l'autre des systèmes : le consultant, le diffuseur.

Le dixième rôle que tout agent de changement peut être appelé à jouer est celui d'évaluateur.

Cette classification est utile afin de nous permettre d'apprécier la complexité du rôle d'agent de changement et aussi d'être attentif à l'impact de l'action de l'agent de changement en fonction du fait qu'il se situe à l'intérieur ou à l'extérieur du système. Dans cette perspective, les CPs québécois tantôt appartiennent au système client (lorsqu'ils sont localisés directement dans les écoles) et tantôt à un système ressource extérieur (lorsqu'ils sont localisés à la commission scolaire).

Selon Savoie-Zajc (1993) les avantages de faire partie du système client sont une meilleure connaissance du système, des réseaux formels et informels de pouvoir et d'influence, le fait d'être régulièrement en contact avec les membres susciterait une

compatibilité du langage et des valeurs organisationnelles ainsi qu'une connaissance des expériences vécues en matière de changement. Par contre, l'agent de changement peut posséder une crédibilité discutable si on lui attribue des désirs d'atteindre des objectifs personnels et d'ambitions de promotion à l'intérieur du système.

Ces différents rôles et catégories nous informent sur la complexité du rôle d'agent de changement. Nous croyons à l'instar de Savoie-Zajc que ce rôle d'agent de changement ne peut être figé dans un comportement type et qu'il doit s'adapter aux conditions et aux contextes de changement à l'intérieur desquels les acteurs évoluent.

La compétence des agents de changement

Des « talents » de flexibilité et d'adaptabilité sont primordiaux, toujours selon Savoie-Zajc (1993) afin d'exercer avec succès ce rôle. Elle mentionne trois types d'outils conceptuels utiles aux agents de changement :

- compétence à analyser et à poser des diagnostics
- connaissances suffisantes sur le processus même de changement
- outils théoriques supportant et orientant son travail de planification.

Nous retenons également les compétences attendues de l'agent de changement exposées par les auteurs belges Belleflamme, M., Constant, F. et Mergeai, J.P. (1998 : 18) dans leur mémoire portant sur l'accompagnement pédagogique :

- témoigner d'une expérience personnelle en tant qu'enseignant;
- être enraciné dans l'enseignement;
- faire preuve d'extériorité et non de supériorité;
- être disponible et pouvoir s'adapter;
- pratiquer l'analyse avec lucidité;
- s'impliquer dans la durée.

L'inscription de l'agent de changement dans l'accompagnement pédagogique est pertinente au contexte des CPs québécois. Tel que défini par Belleflamme, M., Constant, F. et Mergeai, J.P. (1998) l'accompagnement pédagogique touche à l'innovation tant dans son contexte (le changement, qu'il soit planifié ou émergent) que dans ses moyens (mise en œuvre de pratiques innovantes en réponse à des problèmes identifiés), à la formation (l'effet visé étant de permettre le développement et la maîtrise par les enseignants, de nouvelles compétences) ainsi qu'à la professionnalisation (l'objectif annoncé de modification des pratiques pédagogiques des enseignants qui n'est pas sans lien avec une professionnalisation accrue). Selon ces auteurs, pour que l'accompagnement pédagogique soit mis en œuvre les trois conditions suivantes sont nécessaires :

- une identité professionnelle de l'accompagnateur qui soit proche de celle des enseignants et sans relation hiérarchique;
- le facteur temps, l'inscription de l'accompagnement dans la durée;
- et l'exercice par l'accompagnateur, des compétences de prise de distance et d'analyse.

En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas d'appliquer telles quelles ces listes de compétences, mais plutôt d'explorer, encore une fois, ce qui pourra être inclus dans le concept de compétences développées par les CPs.

2.1.4 Les savoirs liés au rôle d'enseignant chevronné

Tel que nous l'avons constaté, la plupart des CPs proviennent du corps professoral et possèdent donc un savoir d'expérience issu de l'enseignement. Une analyse préliminaire des entrevues démontrent que les CPs sont souvent des enseignants chevronnés possédant une certaine certitude à propos de leurs savoirs de terrain. En d'autres mots, leurs savoirs ont déjà fait l'objet d'une certaine validation en classe (Lessard, 2003-A). Travaillant directement avec les enseignants, les CPs se doivent d'être au fait du savoir enseignant. De plus, la question de la professionnalisation et la volonté d'explicitement une base de connaissances fondant cette profession font émerger la nécessité de mieux nommer les différents savoirs nécessaires pour faire face à la complexité de la tâche

d'enseignement. Il s'avère donc pertinent, afin de fournir un éclairage complet au savoir professionnel des CPs, de s'attarder aux savoirs des enseignants. De quoi le savoir enseignant se compose-t-il?

Les typologies construites par Tardif, Lessard et Lahaye (1991) et par Gauthier et Hafsi (1992) seront retenues pour notre recherche car elles s'apparentent à notre contexte qu'est celui de la conseillancce auprès des enseignants québécois.

Les premiers proposent l'idée que le savoir enseignant se compose de différents savoirs dont :

- 1- Les savoirs disciplinaires
- 2- Les savoirs curriculaires
- 3- Les savoirs de formation professionnelle
- 4- Les savoirs d'expérience

Les auteurs soutiennent que les savoirs d'expérience des enseignants sont des savoirs spécifiques, fondés sur le travail quotidien et la connaissance de leur milieu et qu'ils sont issus et validés par l'expérience. Selon eux, le savoir est rattaché à un processus d'apprentissage et de formation. D'où la pertinence dans notre recherche de nous attarder à la trajectoire des CPs afin de mieux cerner la ou les sources de leur savoir professionnel puisque leur processus d'apprentissage et de formation y sont intimement liés.

Reprenant en partie la typologie des auteurs précédents, Gauthier (1993) apporte un éclairage supplémentaire au savoir des enseignants et propose la typologie suivante :

- 1- un savoir curriculaire (le programme)
- 2- un savoir disciplinaire (le contenu de la matière à enseigner)
- 3- un savoir professionnel (peut être de divers ordres : ex. connaissances au sujet du système scolaire, sur la psychologie de l'apprenant, didactiques)
- 4- un savoir d'expérience
- 5- un savoir culturel

L'aspect culturel prenant de l'ampleur dans le discours curriculaire québécois, nous retiendrons également ce savoir afin de couvrir l'ensemble du savoir enseignant.

Ces typologies nous serviront à retracer dans le discours des CPs les savoirs qu'ils ont acquis ou développés lors de l'époque où ils étaient enseignants.

Van der Maren (1990; 1993) nous aide à élargir le spectre du savoir enseignant en parlant de savoir pour l'éducation qu'il nomme « le savoir stratégique ». Ce savoir pour l'action est selon cet auteur une théorisation du savoir pratique. Sur un axe, il place à une extrémité le savoir savant et le savoir appliqué puis à l'autre extrémité, le savoir artisan et la praxis. Au centre, se trouve le savoir stratégique. Selon Van der Maren, le savoir stratégique ou le savoir pour l'éducation comporte:

« (...) un savoir appliqué, pragmatique dans la mesure où il tient compte des contraintes imposées par la situation de manière à préparer des actions efficaces et à évaluer les actions réalisées dans l'urgence de l'action et il comporte aussi une praxis donnant immédiatement à l'enseignant des repères lui permettant de réagir. Le savoir pour l'éducation doit donc être l'imbrication, d'une part, du savoir de l'éducateur dont il réfléchit et conceptualise le système de relations entre signes repères et actions avec, d'autre part, le savoir qu'une recherche pour l'éducation devrait construire comme savoir appliqué à la situation éducative concrète qui doit fonctionner. » (1990 :1027)

Van der Maren inclut dans la partie pratique le comment faire, le tour de main ainsi que les raisons de l'éducateur. L'articulation de cette praxis avec le savoir appliqué permet l'utilisation du savoir appliqué afin de préparer et construire des scénarios et du matériel d'intervention et aussi afin de l'évaluer.

Nous croyons que les savoirs théoriques et les savoirs pratiques des CPs sont liés et s'influencent mutuellement. Cette typologie nous permet de penser et éventuellement de décrire le savoir des CPs selon un axe théorique-pratique sans cloisonner ces deux réalités.

2.1.5 L'apport de ces quatre angles à la description du rôle de conseiller pédagogique

L'identité du conseiller pédagogique se compose donc d'un amalgame d'éléments liés à la fois au monde de la formation d'adultes, de la consultance interne, de l'innovation et à celui de l'enseignement. La description du rôle de conseiller pédagogique sous ces quatre angles nous permet de considérer l'identité et la professionnalité des CPs comme un composite de divers éléments qui s'imbriquent les uns dans les autres pour former une unité et une cohérence.

2.2 Le savoir

En abordant la problématique des savoirs, nous constatons rapidement la multitude de termes, de définitions et de concepts entourant le mot « savoir ». Puisque cette recherche s'appuie sur la problématique des savoirs, nous nous y attarderons afin de définir clairement l'usage que nous ferons du terme savoir. À ce propos, nous retenons trois observations de Barbier (1996) susceptibles de nous fournir un éclairage intéressant au sujet de la polysémie de la notion du savoir.

1 -Au plan épistémologique, l'auteur constate que la notion de savoir est utilisée dans deux zones sémantiques différentes. Parfois la notion de savoir est utilisée pour désigner des « énoncés » (des savoirs objectivés) et parfois elle désigne des « composantes identitaires » (des savoirs détenus).

2- Qu'ils soient relatifs à des énoncés ou à des composantes identitaires, les savoirs paraissent faire l'objet d'une construction sociale, dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur appropriation et de leur développement.

3- Lorsqu'ils correspondent à des énoncés, les savoirs peuvent être mobilisés dans des activités ayant directement pour objet soit la production de représentations sur le réel soit sa transformation.

Les savoirs objectivés

Dans le cadre de cette recherche, les savoirs objectivés ou énoncés seront définis à la manière de Barbier (1996) comme des « énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité » (p.9). Nous y incluons, à la manière de Barbier (1996), les procédures techniques, les savoirs d'expérience, les savoirs théoriques, les savoirs de routine, les savoirs procéduraux, les savoirs d'intelligibilité, les savoirs d'action et les savoirs factuels.

Selon Barbier, la signification des savoirs peut être élucidée par le repérage des contextes de leur appropriation et de leur développement. L'auteur décrit les espaces sociaux dans lesquels la signification des énoncés peut être dégagée.

- 1- Les espaces sociaux qui privilégient leur mobilisation tels que les échanges entre professionnels, le tutorat, la formation informelle ou intégrée au travail. Dans ces espaces, on tend à parler de savoir d'expérience.
- 2- Les espaces sociaux à fonction dominante de production des savoirs tels que les espaces de recherche. Pour être mobilisés, les savoirs produits doivent être transférés ou transposés dans la logique d'un autre champ. Les savoirs théoriques sont souvent situés par rapport à ces espaces.
- 3- Les espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs en vue de leur appropriation tels l'école, l'enseignement, l'instruction, les séquences de transmission de contenus. Dans ces espaces, on tend à parler de savoirs de référence, de savoirs curriculaires, de savoirs didactisés, de savoirs enseignés.

De plus, l'auteur distingue deux types d'énoncés:

- 1- Les énoncés de type affirmatif qui apparaissent dans le contexte d'activités de production de représentation sur le réel. Tels les énoncés descriptifs (représentation directe des êtres et des choses) que l'on nomme savoirs factuels,

les énoncés explicatifs (relatifs à des relations entre des classes d'objets, d'évènements ou de situations) que l'on peut appeler des savoirs d'intelligibilité ou intelligents (Schön, 1996). Ces derniers se trouvent dans des activités d'analyse de situation, de diagnostic, d'analyse, de compréhension, d'interprétation, de recherche, de production de savoir sur le déroulement d'une activité.

2- Les énoncés de type opératoire qui apparaissent dans le contexte direct d'activités de transformation du réel qui supposent de la part des acteurs impliqués une activité de prise de conscience, d'explicitation et de mise en mots. L'objet de ces savoirs varie selon trois situations :

- A) 1^{ière} situation : un mode de transmission du réel impliquant à la fois une stabilité des opérations et des matériaux relatifs aux opérations. Il s'agit d'activités de routine, de répétition, d'imitation et on tend à parler de savoirs de routine.
- B) 2^{ième} situation : un mode de transmission du réel impliquant une stabilité des opérations et une variabilité des matériaux comme dans les activités de transfert, de transposition, d'application. On parle de savoirs de méthode ou de savoirs procéduraux
- C) 3^{ième} situation : un mode de transmission du réel impliquant pour la production d'un résultat inédit une variabilité des opérations et des matériaux utilisés comme dans les activités de résolution de problèmes, d'innovation, de gestion d'environnement dynamique. La notion de savoir d'action est réservée à ce type de situation.

Appliquées à notre recherche, cette catégorisation des espaces sociaux et cette typologie d'énoncés seront utilisées à titre d'outils conceptuels. Ils nous aideront à détecter et à dégager du discours des CPs certains savoirs implicitement présents dans leurs actions quotidiennes.

Les savoirs détenus

Les CPs possèdent certainement des savoirs énoncés dans le sens décrit précédemment. Nous croyons cependant, qu'ils possèdent également un type de savoir découlant plus directement de leur identité propre, soit des compétences. Les compétences sont essentielles à la description du savoir professionnel des CPs puisqu'elles permettront de mettre en lumière la portion du savoir professionnel qui est l'articulation entre le travail que le conseiller pédagogique affirme effectuer et le potentiel qu'il dit détenir.

Selon Barbier (1996) les compétences font également partie du registre des savoirs. Elles seront, dans cette recherche, comprises comme des « savoirs détenus » (Barbier, 1996). À l'instar de cet auteur, nous croyons que les compétences intègrent les connaissances prises comme « des inférences à partir du constat de la restitution ou de l'utilisation des énoncés » et les capacités qui sont plus larges que les connaissances puisqu'elles intègrent des éléments opératoires et affectifs.

Les compétences, toujours selon Barbier, sont des « composantes identitaires » et constituent une « réalité dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions » (p.9). Cette définition nous servira également d'outil conceptuel afin de dégager du discours des CPs leurs compétences.

Selon Barbier, les compétences :

« (...) se développent dans les systèmes de mobilisation de composantes identitaires comme les systèmes de travail et particulièrement valorisée dans les nouveaux systèmes de socialisation professionnelle qui ne distinguent pas espace de production et espace de mobilisation de composantes identitaires comme c'est le cas de bon nombre de « nouvelles formes de formations » : organisation qualifiante, formation intégrée au travail, recherche-action, tutorat. » (p.13)

Appliquée à notre recherche, cette définition rejoint le contexte dans lequel s'exerce le métier de conseiller pédagogique pour lequel, nous l'avons vu, il n'existe pas de

formation spécifique et dont une grande partie de la formation se fait sur le tas et tout au long de la carrière.

Une distinction doit être établie entre les compétences et les qualifications. Dans le premier chapitre, nous avons fait mention des qualifications requises pour obtenir un poste de conseiller pédagogique : un diplôme terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi. Les qualifications en opposition aux compétences sont du domaine collectif tandis que les compétences ont un caractère plus individuel et sont liées, selon Ropé et Tanguy (1994) à une individualisation de la formation.

2.2.1 Le savoir professionnel : savoirs objectivés et savoirs détenus

Les CPs ont une fonction complexe et diversifiée qui demande l'utilisation et la mobilisation de plusieurs savoirs. Quels sont les savoirs spécifiques aux CPs québécois? Nous tenterons de les décrire en les regroupant et en les classant dans un type de savoir nommé le savoir professionnel. Nous entendons par savoir professionnel des CPs, le savoir dont ces derniers disposent et qui leur est utile à l'exécution de leur travail. Le savoir professionnel peut être entendu comme l'expertise du conseiller pédagogique, mais dans le contexte de cette recherche nous préférons le premier terme au second. Le conseiller pédagogique étant considéré comme un accompagnateur possédant les caractéristiques déjà mentionnées (être en mesure d'instrumenter, d'aider, d'écouter, de développer la pratique réflexive, sans imposer, sans juger, sans évaluer), nous croyons que le terme expertise est limitatif en faisant référence plus à l'expert (i.e. celui qui « sait » ou qui résout un problème) qu'au professionnel.

Nous incluons dans le savoir professionnel des savoirs objectivés et des savoirs détenus. Tardif et al. (1998) fournissent une piste nous aidant à définir davantage le savoir professionnel. Bien que leurs propos soient rattachés au savoir professionnel des enseignants, ils nous éclairent sur ce que peut être la composition du savoir professionnel des CPs. Ces auteurs constatent que :

« (...) les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont variés et qu'ils font appel, non seulement à des connaissances théoriques, mais aussi à des compétences pratiques, à des savoirs d'action, ainsi qu'à des habiletés et des attitudes particulières à cette profession de relations humaines où des adultes interagissent quotidiennement avec des jeunes. » (1998 : 3).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyerons sur la définition de ces derniers et le savoir professionnel des conseillers sera défini de façon « large » par l'amalgame de leurs savoirs théoriques, leurs compétences, leurs habiletés (aptitudes) ainsi que leurs attitudes, tels qu'ils sont mobilisés et utilisés dans leurs lieux de travail quotidien pour assumer la totalité de leur tâche. Ce qui, selon Tardif¹⁰, a souvent été appelé le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

2.3 Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois : première ébauche

Cette ébauche de ce qui semble constituer le savoir professionnel des CPs repose sur le travail de Lessard (2003-A) portant sur les savoirs des CPs effectué suite aux premières lectures des différents documents liés à la conseillancce pédagogique au Québec, des résultats de l'enquête et des entretiens.

Nous pensons que les CPs contribuent à l'explicitation des savoirs d'expérience des enseignants et qu'ils peuvent enrichir les savoirs théoriques (de recherche) des enseignants de diverses manières, notamment :

- en filtrant les savoirs de la recherche;
- en les sélectionnant;
- en les critiquant;
- et en les traduisant en savoirs contextualisés et utilisables par les enseignants, c'est-à-dire en transformant des savoirs déclaratifs en savoirs opérationnels et conditionnels pour les enseignants.

¹⁰ Tardif, M. *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles – Notes de cours.*

Nous cherchons quel est le savoir professionnel à la base de ces actions. Rappelons que le savoir professionnel dans le cadre de cette recherche est conçu comme le savoir utile aux CPs pour effectuer leur travail. Il est constitué de savoirs objectivés et de savoirs détenus (compétences).

Pour accomplir leur travail, les CPs puisent leurs savoirs dans les trois réservoirs suivants :

- 1- les savoirs théoriques;
- 2- les savoirs normatifs;
- 3- les savoirs de terrain (*Ibid.*)

L'auteur offre une définition de chaque catégorie de savoirs. Premièrement, les **savoirs théoriques** sont ceux issus de la discipline d'enseignement, des sciences de l'éducation (psychopédagogie, didactique, etc.), des sciences humaines (psychologie du travail, psychosociologie des groupes, théories de l'innovation et du changement). Ils se rattachent, notamment, à la qualification requise afin d'exercer la fonction de conseiller pédagogique.

Deuxièmement, les **savoirs normatifs** sont ceux du système éducatif et de son instance de pilotage : les finalités et les politiques, les programmes, les dispositifs valorisés, les prescriptions pédagogiques et didactiques. Ils se rattachent, entre autres, aux objets, énoncés précédemment, sur lesquels travaillent les CPs.

Troisièmement, les **savoirs de terrain** sont issus de l'expérience d'enseignant et s'il y a lieu, et de l'expérience de conseiller pédagogique. Il s'agit des savoirs liés à la gestion de classe, à la possession d'une culture pédagogique en lien avec le vécu dans une classe, la connaissance des élèves, la connaissance d'une matière pour l'avoir enseignée et la connaissance concrète d'une situation d'apprentissage.

Nous pouvons également aborder la question du savoir des CPs en distinguant comme le fait Lessard (*Ibid.*) deux principaux types de savoirs:

1- Les savoirs qui circulent dans un épisode de conseilance

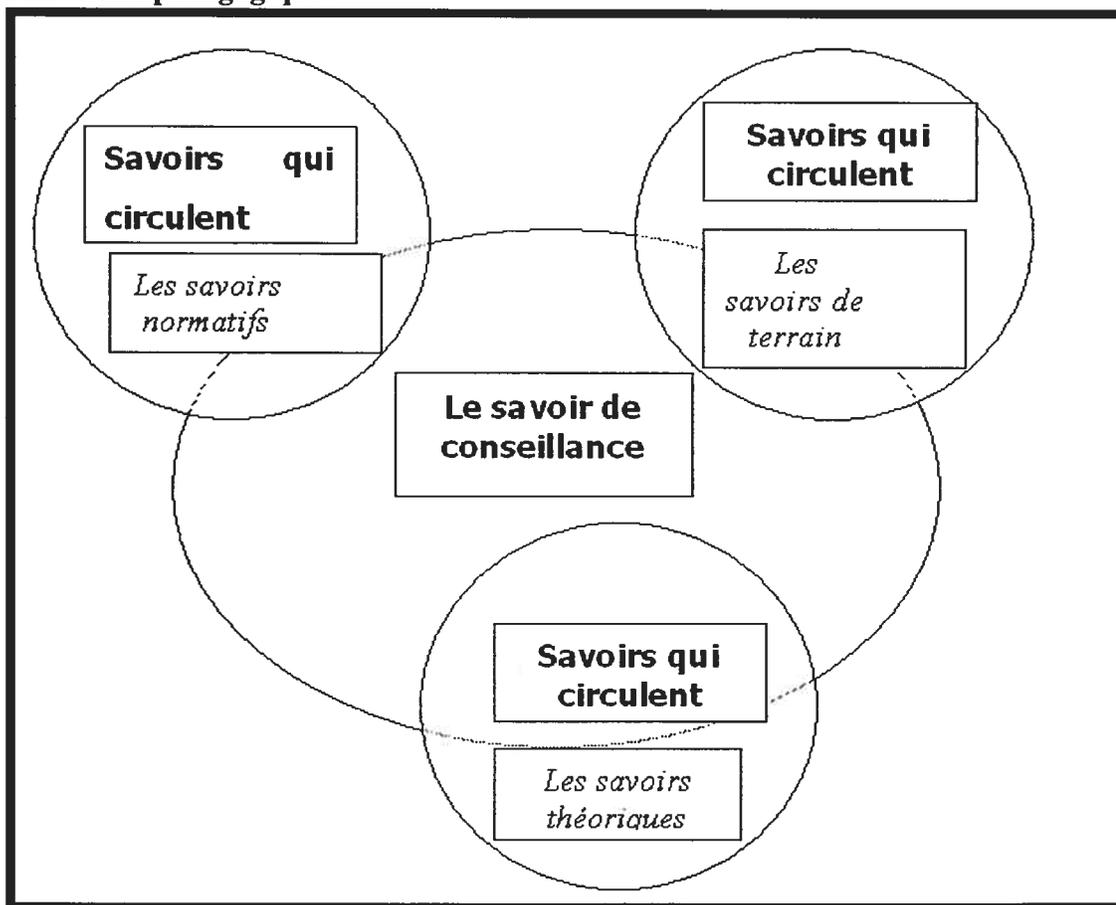
2- Les savoirs de conseilance

Les **savoirs qui circulent dans un épisode de conseilance** sont ceux qui portent sur l'un ou l'autre aspect de la situation éducative – les programmes d'enseignement, les modes d'évaluation de l'apprentissage des élèves, les TIC, etc.- et à propos desquels le conseiller pédagogique doit constamment être à jour.

Les **savoirs de conseilance** sont ceux qui portent sur le changement, l'innovation, la culture professionnelle des enseignants, la dynamique d'un établissement et d'une commission scolaire, la pratique réflexive et la transformation des habitus, des représentations et des pratiques. Il constitue le savoir spécifiquement professionnel du conseiller pédagogique et sur lequel repose son *expertise* comme agent de changement et accompagnateur d'enseignants en exercice.

La figure suivante (Figure 2) permet de visualiser les liens entre ces différents savoirs présentés dans cette première ébauche du savoir professionnel des CPs.

Figure 2 : Première ébauche de représentation du savoir professionnel des conseillers pédagogiques



Bien que les savoirs qui circulent dans un épisode de conseil puissent être inclus dans le savoir professionnel des CPs, pour les visées de cette recherche le deuxième type de savoirs nous intéresse plus particulièrement. Nous considérons ce deuxième type de savoir comme le savoir stratégique puisqu'il incorpore les savoirs savants et appliqués à la praxis des CPs. Les savoirs de conseil en opposition aux savoirs qui circulent constituent l'ensemble qui appartient exclusivement aux CPs tandis que les savoirs qui circulent au cours d'un épisode de conseil sont généralement accessibles à tous les acteurs qui évoluent dans cette activité. Nous pouvons qualifier les savoirs qui circulent au cours d'un épisode de conseil de savoirs à transmettre pour bien conseiller

tandis que les savoirs de conseilance correspondent aux savoirs pour¹¹ transmettre, pour effectuer un travail de conseil.

Selon Lessard (*Ibid.*), trois sous catégories composant le savoir de conseilance semblent se dessiner: les savoirs relationnels, les savoirs de formateur d'adultes, les savoirs d'agent de changement. Le dernier type repose notamment sur la connaissance du changement chez les adultes, la capacité de construire et de faire partager le sens du changement en le contextualisant dans le vécu d'une école particulière, l'attention constante au processus de changement, donner le pouvoir de changer : l'empowerment des enseignants et des directions.

Nous croyons qu'il existe différents types de CPs et que leur savoir professionnel peut varier selon : les acteurs qu'ils soutiennent, les rôles qu'ils jouent, les objets sur lesquels ils travaillent, les champs dans lesquels ils évoluent, leurs lieux de travail ainsi que leur trajectoire personnelle et professionnelle. Nous croyons également que les CPs sélectionnent aussi leurs savoirs en fonction de leurs objectifs personnels et de la norme institutionnelle.

Malgré cette diversité, nous posons qu'un lien les unit et qu'ils se reconnaissent certainement une professionnalité commune qui transcende la diversité pour former le cœur de la fonction de conseilance. Ce lien serait ce que nous appellerons le « noyau dur » constituant l'identité professionnelle des CPs. En tentant de dégager le noyau dur, nous obtiendrons peut-être des savoirs secondaires, que nous nommerons les « savoirs périphériques » (Abric 1994).

¹¹ Les savoirs à transmettre et pour transmettre sont inspirés de l'article de Portelance portant sur le savoir des enseignants (Portelance, 2000). Bourdoncle et Demailly (1998), attribuent à Perrenoud le concept de savoirs « à » et de savoirs « pour ».

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre portant sur la méthodologie a pour but de décrire la démarche que nous avons utilisée afin d'opérationnaliser notre problème de recherche. Il comprend les considérations méthodologiques importantes à notre étude suivantes: la description des instruments de cueillette des données, la description de l'échantillon ainsi que les différentes étapes entreprises pour le traitement des données.

3.1 Considérations méthodologiques

Les deux chapitres précédents, portant sur la problématique et le cadre conceptuel, ont présenté certaines caractéristiques liées aux rôles et aux savoirs des CPs soulignant la nature composite de leur identité et de leur professionnalité. Nous avons vu qu'il existe une diversité d'acteurs à soutenir, de rôles à jouer, d'objets et de champs d'intervention. Nous avons également vu que les CPs sont majoritairement d'anciens enseignants, que leur travail consiste à former des adultes et qu'ils se définissent comme des agents de changement. À travers ces diverses caractéristiques, est-il possible de dégager un savoir professionnel commun appartenant aux CPs québécois? L'hypothèse avancée est qu'il existe un savoir partagé par l'ensemble de ce corps d'agents professionnels.

Étant donné le peu d'études portant sur le savoir des CPs, une recherche de type descriptif est privilégiée. Toujours dans l'objectif de décrire le savoir professionnel des CPs, la méthode de recherche retenue est l'analyse qualitative de l'information recueillie à l'aide d'une enquête ainsi que d'une série d'entretiens. Pour ce faire, nous bénéficions d'un riche corpus d'entretiens effectués auprès de divers conseillers de la province ainsi que des résultats d'une enquête effectuée auprès des 1133 CPs du Québec au mois de janvier 2003.

3.1.1 Le recueil de données

Les données utilisées ont été recueillies à l'aide de deux instruments: un questionnaire d'enquête et un questionnaire d'entretien. Ces deux instruments ont été conçus par Claude Lessard et Mylène Des Ruisseaux dans le cadre du projet portant sur la conseillancé pédagogique (Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003). Une copie de chaque instrument est disponible en annexe.

3.1.2.1 L'enquête

Le questionnaire d'enquête¹² a été construit à partir d'études ministérielles, syndicales et universitaires qui s'attardaient à la fonction de conseiller pédagogique selon différents points de vue. Il a également été constitué à l'aide des propos recueillis lors d'une quinzaine d'entretiens « préliminaires » effectués auprès d'individus connaissant bien la situation des CPs pour avoir travaillé avec eux ou pour être actuellement en contact direct ou indirect avec eux et auprès de CPs présentement en fonction.

Ce questionnaire d'enquête comporte cinquante questions et se divise en cinq parties :

1. Les renseignements sociodémographiques
2. L'itinéraire professionnel
3. La situation actuelle au travail
4. L'évaluation des conditions de travail et d'emploi
5. Les opinions et les perceptions.

Grâce à la participation technique de la Centrale des syndicats du Québec, de la Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec ainsi que du Syndicat des professionnelles et des professionnels du milieu de l'éducation de Montréal, l'équipe de recherche a pu avoir accès aux conseillers et conseillères pédagogiques membres de ces syndicats.

¹² Il existe deux versions du questionnaire : une en français et une en anglais. Une copie en français est disponible en annexe (Annexe I).

À la fin du mois de janvier 2003, le questionnaire d'enquête a été envoyé aux 1133 CPs en poste à cette époque. L'échantillon était donc constitué de la population entière des CPs des ordres primaire et secondaire oeuvrant au sein des commissions scolaires de la province de Québec. 311 questionnaires complétés ont été reçus par l'équipe de recherche, soit un taux de réponse de 27,4% (Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003).

3.1.2.2 L'entretien

A) Les entretiens préliminaires

Les entretiens préliminaires ont été effectués par l'équipe de recherche auprès d'individus connaissant bien la situation des CPs et ont eu lieu au cours du printemps et de l'été 2002. En plus de servir à construire le questionnaire d'enquête, ces quinze premières entrevues ont permis de recueillir des informations sur la sociohistoire des CPs (voir Annexe II).

B) Les entretiens auprès des CPs

Dans le but de compléter les données recueillies à l'aide de l'enquête et des quinze entretiens préliminaires mentionnés précédemment, 31 CPs évoluant dans différents champs d'intervention et dans différentes régions du Québec ont été interrogés. Les CPs ont participé à l'entretien sur une base volontaire.

Cette série d'entretiens a été entreprise au début de l'année 2003 et s'est terminée au mois de juin 2004. Au cours de l'année 2003, afin de compléter l'information recueillie à propos de la problématique des savoirs professionnels des CPs, des questions spécifiques aux savoirs ont été ajoutées à celles déjà existantes. Il existe donc deux versions du questionnaire : une version initiale et une deuxième incluant les questions supplémentaires liées aux savoirs. Il est à noter que la majorité des entretiens utilisés pour l'analyse dans le cadre de cette recherche ont été effectués à l'aide de la deuxième

version du questionnaire, soit celui comportant les questions spécifiques aux savoirs. Une copie de chaque questionnaire est disponible en annexe (Annexe III et Annexe IV). La technique d'entrevue préconisée par l'équipe est celle dite semi-directive. Les conseillers étaient appelés à parler de leur métier à partir d'un guide d'entrevue qui comporte une cinquantaine de questions et qui se divise selon les sept parties suivantes :

1. Le cheminement professionnel
2. Les tâches et les champs d'intervention
3. La compétence et la reconnaissance
4. La dynamique interrelationnelle
5. Le statut et la place dans la structure
6. La représentation et les valeurs
7. L'avenir de la fonction

Préalablement à l'entretien, les CPs rencontrés devaient noter dans un agenda prévu à cet effet par l'équipe de recherche les tâches qu'ils accomplissent à l'intérieur d'une semaine de travail. Une copie de cet outil est disponible en annexe (Annexe V).

Précisons que lors de l'entretien, les CPs interrogés possédaient déjà le questionnaire transmis par l'équipe de recherche. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits sous forme de verbatim. Le principe d'anonymat et de confidentialité a été respecté. Le nom des participants ainsi que le nom de la commission scolaire pour laquelle ils travaillent ne sont pas mentionnés.

C) Les entretiens de groupe

Nous avons également à notre dispositions trois entretiens de groupes effectués au printemps 2004 par l'équipe de recherche auprès d'un groupe d'enseignants du primaire et du secondaire ainsi qu'auprès de deux groupes de directeurs d'écoles primaires et secondaires de la région de Montréal. Au total, huit enseignants et 17 directeurs ont participé à ces entretiens. Le groupe d'enseignants ainsi qu'un des groupes de directeurs

proviennent de la Commission scolaire de Montréal. Le deuxième groupe de directeurs provient de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

À l'étape de l'interprétation, le contenu de ces entrevues nous permettra d'obtenir une certaine triangulation afin de valider ou d'infirmer certains propos des CPs interrogés. La procédure détaillée d'échantillonnage effectuée par l'équipe de recherche pour ces entretiens de groupe est disponible en annexe (Annexe VI).

3.1.2 Description de l'échantillon

Pour les fins de ce mémoire, nous avons constitué un échantillon de manière à représenter la diversité caractéristique de la fonction de CP au Québec pour les ordres primaire et secondaire. Il est composé de onze entretiens.

La majorité de ces entretiens, soit neuf d'entre eux, provient de la série de 31 entretiens. Les deux autres proviennent du corpus des quinze entretiens préliminaires. Ils ont été retenus pour la richesse d'informations qu'ils contenaient à propos des savoirs des CPs. Deux des neufs entretiens provenant de la série de 31 entretiens, ont été effectués à l'aide de la première des deux versions du questionnaire, soit celle ne comportant pas les questions spécifiques aux savoirs. Bien que le guide d'entretien n'est pas similaire en tout point, nous avons retenu ces deux entretiens pour la pertinence des propos quant aux savoirs. C'est d'ailleurs à la suite de ces deux entretiens que les nouvelles questions sur les savoirs avaient été ajoutées au premier questionnaire par l'équipe de recherche.

Les critères de sélection retenus permettent de couvrir l'ensemble des diversités des CPs. Ainsi, l'échantillon comporte des CPs des deux sexes, soit six hommes et cinq femmes. L'âge des participants varie entre +/- 27 à 60 ans. La majorité, neuf des onze CPs, ont reçu une formation en enseignement et sont d'anciens enseignants. Plus de la moitié possèdent un diplôme de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat). Les autres possèdent tous minimalement un baccalauréat. Le nombre d'années d'expérience en enseignement

varie entre deux et vingt ans. Le nombre d'années d'expérience comme CP varie entre deux et 26 ans.

Les CPs de l'échantillon évoluent dans les divers champs suivants : trois CPs travaillent au primaire, trois au secondaire, trois au primaire et au secondaire, un en adaptation scolaire et un au secteur des adultes. En plus d'œuvrer dans des champs diversifiés, les CPs travaillent sur des objets divers. Cinq CPs sont dits généralistes puisqu'ils sont responsables de dossiers tels la mise en place de la réforme, l'approche orientante, la gestion de la classe et l'intégration des élèves EHDAA. Quatre autres CPs ont pour objets une discipline spécifique telles les mathématiques, les TIC, les sciences humaines et le français. Les deux autres CPs combinent des dossiers généralistes et disciplinaires. Les lieux de travail sont également diversifiés. Cinq CPs travaillent au centre administratif de la commission scolaire et deux partagent leur temps entre des écoles et le centre administratif de la commission scolaire. Les quatre autres sont localisés dans les écoles. Un tableau dressant le portrait de l'échantillon est disponible en annexe (Annexe VII).

Les CPs proviennent également de cinq régions différentes¹³. a) La première région est celle de Montréal caractérisée par sa grande population et ses caractéristiques particulières soit la pluriethnicité, la pauvreté, et la division scolaire par regroupement. L'importance démographique de cette région a permis d'y effectuer le plus grand nombre d'entrevues : en tout 18 CPs de cette région ont été rencontrés. Notre échantillon en compte quatre de cette région. En 2000-2001, cette région comptait 1,23 conseiller pédagogique pour 1000 élèves¹⁴. b) La deuxième région est celle des Laurentides. Cette région est caractérisée par sa qualité semi-rurale, semi-urbaine et parce qu'elle représente la Rive Nord de la grande région de Montréal. Un conseiller pédagogique a été rencontré. En 2000-2001, cette région comptait 1,09 conseiller pédagogique pour

¹³ Les informations sur la sélection des régions proviennent d'un document produit par Mylène DesRuisseaux, professionnelle de recherche pour le projet, intitulé *Construction du questionnaire et du guide d'entrevue*.

¹⁴ Ministère de l'éducation (2002). *Indicateurs de gestion 2000-2001. Données agrégées des commissions scolaires par région administrative*. Québec : Ministère de l'éducation. P.53

1000 élèves¹⁵. c) La troisième région est celle de Québec. Elle est caractérisée par son importante population essentiellement francophone. Six CPs ont été rencontrés et notre échantillon en compte un de cette région. En 2000-2001, cette région comptait 0,76 conseiller pédagogique pour 1000 élèves¹⁶. d) La quatrième région est celle de Lanaudière qui est caractérisée par les mêmes raisons que celle des Laurentides. Deux conseillers ont été rencontrés dans cette région et ils sont tous deux présents dans notre échantillon. En 2000-2001, cette région comptait 0,80 conseiller pédagogique pour 1000 élèves¹⁷. e) La cinquième et dernière région représentée dans notre échantillon est celle de la Montérégie. Un seul conseiller a été rencontré. Deux régions ne sont pas représentées dans notre échantillon soit celle du Bas Saint-Laurent et celle du Saguenay – Lac-St-Jean.

L'échantillon présente donc la diversité caractéristique des CPs et c'est au travers de cette diversité que la tentative d'extraire un savoir commun est effectuée. Dans la description de notre échantillon, l'âge, le sexe, leur nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignants lorsque le cas s'applique, leur nombre d'années d'expérience en tant que CPs, les objets sur lesquels ils travaillent, leurs lieux de travail et leurs champs d'exercice ont été présentés. Ces données ont été puisées dans les résultats de la cueillette de données effectuée à l'aide de l'enquête. Cependant, c'est l'analyse de contenu des entrevues qui permettra de raffiner la description de cette diversité en tenant compte des propos des CPs.

3.2 Le traitement des données

Le but de notre analyse consiste à identifier et à classifier les savoirs que les CPs disent utiliser. Nous tenterons de décrire le savoir professionnel en dégageant du discours des CPs la nature et le type de savoirs privilégiés en fonction des différentes catégories sélectionnées que nous exposons dans ce chapitre. Pour analyser les données suscitées par les entretiens, la méthode d'analyse qualitative s'est avérée la plus appropriée. Nous

¹⁵ Ibid., p.101

¹⁶ Ibid., p.35

¹⁷ Ibid., p.95

avons effectué l'analyse du contenu des onze entretiens sélectionnés dont nous avons discuté précédemment. Cette dernière a été effectuée en partie à l'aide du logiciel d'analyse N'Vivo¹⁸. Nous présentons, dans les lignes suivantes, les grandes étapes suivies pour l'analyse.

3.2.1 La sélection des extraits liés aux savoirs

Tel que constaté précédemment, les entretiens ont permis de recueillir une somme considérable d'informations sur l'ensemble de l'activité des CPs, ce qui a pour effet de complexifier le traitement des données. Puisque l'ensemble de la recherche sur la conseillanc, de laquelle sont puisées les données, ne porte pas exclusivement sur les savoirs, nous avons dû sélectionner les questions portant directement sur les savoirs ainsi que celles qui étaient susceptibles de nous fournir de l'information riche afin de répondre à notre question. Nous présentons en détail cette sélection.

Afin de répondre à notre question de recherche « Quel est le savoir professionnel des CPs québécois? Y a-t-il un savoir commun aux CPs constitutif de leur identité professionnelle? Quel est le noyau dur de la conseillanc pédagogique et quels sont les savoirs périphériques? », ce sont principalement les réponses aux questions d'entretien qui abordent la formation et l'expérience avant l'emploi dans une fonction de conseil et d'animation, l'évolution des connaissances et des expériences ainsi que les limites à leur mise en œuvre qui ont apportées le plus d'informations.

Les questions sur le cheminement professionnel (la Partie 1 du schéma d'entretien – questions 1.1 à 1.9) ont été utilisées. Ces questions portent notamment sur leur entrée en fonction, sur les exigences de formation et d'expérience, sur leur formation de base, sur leur expérience d'enseignant, sur leur expérience de conseiller pédagogique comparée à leur expérience de d'enseignant, sur les disciplines et les savoirs connexes utiles à leur travail ainsi que sur les éléments déterminants de leur apprentissage.

¹⁸ Version 2.0.161

La deuxième partie du guide d'entretien nous a été utile pour retracer le travail effectif des CPs afin de décrire le savoir qui en découle. Les agendas de tâches ont aidé à comprendre comment les CPs exercent leur travail et ainsi retracer les savoirs qu'ils utilisent.

Nous avons également traité les questions portant sur l'utilisation qu'ils font des recherches pédagogiques, théoriques et de terrains ainsi que la question portant sur les ressources et les temps dont ils disposent pour leur formation professionnelle (questions 2.1, 2.2, 2.3.,2.4, 2.11). Les typologies retenues dans notre cadre conceptuel à propos des savoirs d'accompagnateurs, d'agents de changement, de formateurs d'adultes et d'enseignants chevronnés ont aidé à extraire des propos des CPs les types de savoirs à inclure dans leur savoir professionnel et particulièrement dans leur savoir de conseilance.

Les questions de la troisième partie de l'entretien « Compétence et reconnaissance » (questions 3.1 à 3.6) ont été utiles pour décrire les éléments de connaissance dont les CPs disent avoir besoin afin d'exercer leur travail, sur leur manque d'éléments de connaissance, sur leurs ressources en cas de difficulté, sur l'intérêt et la réticence des enseignants ainsi qu'une comparaison de leur travail et celui des consultants de firmes. Les savoirs rattachés aux formateurs d'adultes, aux consultants, aux enseignants et aux agents de changement retenus au Chapitre II ont été pris en considération.

Finalement, connaître leurs propres définitions et leur vision a aidé à comprendre vers quoi ils tendent, quels sont leurs buts et quels savoirs ils privilégient. Les CPs utilisent des savoirs provenant de la discipline de laquelle ils sont issus, qu'ils transforment, adaptent, utilisent en fonction de la réalité du milieu et des exigences liées à leur fonction. Il est important de s'attarder à la vision de leur travail afin de considérer les objectifs qu'ils ont en tête. Pour y arriver, nous nous sommes servi des questions de la sixième partie de l'entretien concernant les représentations et les valeurs (questions 6.1 à 6.6). Nous voulions ainsi dégager ce qu'ils croient être un bon conseiller pédagogique, un bon enseignant, un changement valable et réussi en éducation. Nous avons également

cherché à savoir en quels termes ils définissent un agent de changement et dans quelle mesure ils ont les orientations du MEQ en tête lorsqu'ils effectuent leur travail. La question 7.1 portant sur les raisons pour lesquelles il devrait exister ou pas une formation d'entrée en fonction afin de tenter de dégager un savoir commun utile à la fonction de conseiller pédagogique a également été traitée.

Nous avons donc retenu essentiellement les extraits pertinents du discours des CPs portant sur les savoirs en fonction des critères mentionnés ci-haut. Une fois cette première réduction de données effectuée, la deuxième étape de l'analyse a consisté à dégager de ce discours le savoir commun.

3.2.2 Les catégories d'analyse

Possédant le matériel portant exclusivement sur les savoirs des CPs, une deuxième lecture des données a été effectuée. Compte tenu de la nature descriptive de la recherche et du manque d'études sur le savoir des CPs, un grand nombre de savoirs ont été dégagés de manière inductive au fil des lectures des verbatim des différents entretiens. Ceci a permis de dégager une première liste inductive de savoirs des CPs (Annexe VIII).

Dans un deuxième temps, suite aux nombreuses lectures des extraits sélectionnés lors de la première étape de l'analyse, nous avons regroupé ces savoirs selon les grandes catégories de savoirs retenues dans le cadre conceptuel établi au Chapitre II.: les savoirs qui circulent dans un épisode de conseilance et les savoirs de conseilance. Il est à noter qu'un même extrait, lors du codage des entrevues pouvait se trouver dans plus d'une grande catégorie. Dans les lignes qui suivent, nous présentons plus en détail les catégories d'analyse.

3.2.2.1 *Les savoirs qui circulent*

Pour les savoirs qui circulent, nous établissons les trois sous catégories suivantes :

- Les **savoirs normatifs** : ces savoirs sont ceux du système éducatif et de son instance de pilotage : les finalités et les politiques, les programmes, les dispositifs valorisés, les prescriptions pédagogiques et didactiques. Ils sont liés à la norme puisqu'ils correspondent aux savoirs imposés aux CPs par le cadre dans lequel ils exercent leur métier;
- Les **savoirs théoriques** : sont ceux issus de la discipline d'enseignement, des sciences de l'éducation (psychopédagogie, didactique, etc.), des sciences humaines (psychologie du travail, psychosociologie des groupes, théories de l'innovation et du changement). Ils se rattachent, notamment, à la qualification requise afin d'exercer la fonction de conseiller pédagogique;
- Les **savoirs de terrain** : sont ceux sont issus généralement de l'expérience d'enseignant s'il y a lieu, et de l'expérience de conseiller pédagogique. Il s'agit des savoirs liés à la gestion de classe, à la possession d'une culture pédagogique en lien avec le vécu dans une classe, la connaissance des élèves, la connaissance d'une matière pour l'avoir enseignée et la connaissance concrète d'une situation d'apprentissage.

3.2.2.2 *Les savoirs de conseilance*

Pour la grande catégorie des savoirs de conseilance, les cinq sous catégories suivantes sont établies :

- Les **savoirs d'accompagnateurs**, qui sont ceux liés à la capacité de maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement, faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques, créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances, accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions, accepter d'ajuster les éléments de formation

prévus selon les processus de construction enclenché (être disponible et pouvoir s'adapter), ne pas imposer, s'impliquer dans la durée, aider, écouter, ne pas juger, ne pas évaluer, contribuant ainsi à la pratique réflexive des enseignants.

- **Les savoirs d'agent de changement**, qui portent sur la connaissance des stratégies liées aux changements, aux perspectives de changement, aux réticences que vivent les enseignants face au changement, l'attention au processus même de changement.

- **Les savoirs de consultant interne**, sont liés au « mandat » d'implanter un changement (comme la réforme) ou de résoudre des problèmes. Le CP doit influencer, « vendre une marchandise », solliciter un intérêt. Le savoir de consultance interne est celui d'un agent de changement et se différencie de celui d'accompagnateur par le fait qu'il est engagé par la direction pour un mandat précis.

- **Les savoirs de formateurs d'adultes**, sont liés à la formation continue des enseignants et à l'activation de diverses compétences : faciliter l'expression des besoins de formation, recueillir et comprendre les besoins de formation, prendre en compte la diversité des interlocuteurs, construire des formations, les animer ou les faire animer par des personnes-ressources compétentes et crédibles aux yeux des enseignants, se tenir au courant des formations concurrentes disponibles sur le marché, les apprécier et dans certains cas, savoir les intégrer dans le plan de formation continue d'une école ou d'une commission scolaire, savoir évaluer des formations offertes.

- **Les savoirs relationnels**, dans lesquels nous retrouvons notamment l'humour, l'empathie pour un groupe d'enseignants, la confiance inspirée, la « diplomatie », la connaissance des gens et de leurs préoccupations, la modestie (par opposition à l'étalage « prétentieux » du savoir), l'ouverture d'esprit, la capacité à travailler en équipe de CPs et avec les directions d'écoles, le respect des personnes et la prise en compte de sa propre personnalité comme variable légitime dans l'action.

Une catégorie « autre » a été ajoutée.

3.2.3 *L'analyse des résultats*

Les lectures répétées des verbatim ainsi que les éléments conceptuels retenus au chapitre précédent ont permis l'élaboration d'une grille de codage. Cette grille de codage issue de cette catégorisation est disponible en annexe (Annexe IX).

Une fois le codage effectué, en vue de faciliter l'interprétation des résultats, malgré que cette recherche repose sur une analyse qualitative, nous avons opté, pour l'observation de la fréquence à laquelle les savoirs ont été nommés par les CPs. Cette façon de procéder permet de dégager les grandes tendances émergentes (Huberman et Miles, 1991). Cette opération a été effectuée pour chaque catégorie et pour chacune des sous-catégories. À cette étape, l'étude de chacune des catégories est effectuée en mettant en évidence les éléments les plus significatifs.

La dernière étape de l'étude des données consiste à interpréter les résultats obtenus. À cette étape, un retour sur le cadre conceptuel et sur la problématique seront effectués.

Il apparaît pertinent, avant de passer au prochain chapitre, de définir quelques termes utilisés dans l'analyse. Le terme « catégories » s'applique aux savoirs sources qui circulent et aux savoirs de conseil. Les sous catégories de savoirs qui composent les catégories seront nommés « types » de savoirs . Et finalement, les savoirs se trouvant à l'intérieur de ces sous catégories seront nommés les savoirs « constitutifs des types » de savoirs.

Voyons maintenant, quels sont les savoirs communs que les CPs interrogés disent utiliser.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre portant sur l'étude des résultats se divise en deux parties. La première partie présente les résultats obtenus lors de l'analyse des données sélectionnées. Toujours dans une perspective d'analyse descriptive, les catégories de savoirs et les savoirs spécifiques qui les composent apparaissant dans le discours des CPs interrogés seront exposées et discutées. Il importe de mentionner que dû à l'absence dans la littérature d'ouvrages portant sur le savoir des conseillers pédagogiques, cette analyse *propose* une typologie et une organisation des savoirs susceptibles d'éclairer la fonction de conseiller pédagogique.

La seconde partie du chapitre contient l'interprétation des résultats. Les particularités de l'analyse seront commentées et nous tenterons de dégager des éléments de compréhension et d'explication afin de définir clairement le savoir commun aux conseillers pédagogiques, ceci en nous appuyant sur les résultats obtenus ainsi que sur des éléments provenant de la problématique et des études présentées dans le cadre conceptuel.

4.1 L'analyse des résultats

Cette première portion portant sur l'analyse des résultats se divise en trois parties. Dans un premier temps, le savoir professionnel qui se dégage sera présenté de manière synthétique. Ensuite, chaque composante de ce savoir qui comprend des savoirs périphériques et un noyau dur sera décrite de manière détaillée et commentée. Les résultats issus du codage ont été regroupés par tableau pour chacune des catégories de savoirs. Ces tableaux contenant la fréquence à laquelle les savoirs ont été mentionnés par les CPs seront présentés. Ils seront commentés à l'aide d'extraits d'entrevue pertinents venant appuyer la description des savoirs et permettant d'effectuer des liens entre les différents types de savoirs. La deuxième partie présentera le croisement des données avec les propos des directeurs d'école et des enseignants. Finalement, la

dernière partie portera sur les variations dans les rapports des CPs quant à leur savoir professionnel.

L'hypothèse avancée dans cette recherche est qu'il existe un savoir commun aux conseillers pédagogiques et ce malgré la diversité qui les caractérise. La question de recherche, rappelons-le, vise à décrire le savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire et à montrer qu'il y a un savoir commun aux conseillers pédagogiques, constitutif de leur identité professionnelle. Elle vise également à déterminer quel est le noyau dur de la conseillances pédagogique, et quels sont les savoirs périphériques. Tel qu'exposé au chapitre précédent portant sur la méthodologie, un échantillon composé de CPs ayant des profils différents a été élaboré de façon à assurer la plus grande diversité possible.

4.1.1 Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques

Il découle de l'analyse des propos des CPs interrogés un savoir commun transcendant les différences entre les CPs. Ce savoir professionnel des CPs se compose de deux grandes catégories distinctes mais complémentaires :

- 1- les savoirs « sources » qui circulent dans l'accompagnement (en périphérie);***
- 2- le savoir de conseillances (le noyau dur).***

Premièrement, les savoirs «sources » qui circulent dans l'accompagnement sont utiles aux CPs pour effectuer leur travail, mais ne sont pas exclusifs à la fonction de conseiller pédagogique. Un autre professionnel que le CP pourrait posséder ces savoirs sans pour autant avoir les outils pour effectuer efficacement de la conseillances pédagogique. Trois types de savoirs composent cette catégorie:

- les savoirs liés à la norme prescrite (savoirs normatifs);
- les savoirs liés à la théorie (savoirs théoriques);
- les savoirs liés à l'expérience scolaire (savoirs de terrain).

La deuxième catégorie du savoir professionnel est le *savoir de conseil*. Les savoirs de cette catégorie sont essentiels et spécifiques aux CPs. Tout à la fois théoriques et d'expérience, ces savoirs constituent le noyau dur de la fonction du CP. Trois composantes apparaissent dans le discours des CPs interrogés :

- les savoirs d'accompagnement axés principalement sur l'accompagnement dans le changement et l'accompagnement dans la formation d'adultes;
- les savoirs relationnels;
- un rapport actif aux savoirs.

Le contenu détaillé de ces deux grandes catégories du savoir professionnel des CPs, et de leurs sous-catégories, est exposé dans les lignes qui suivent.

4.1.1.1 Les savoirs sources qui circulent dans l'accompagnement : les savoirs en périphérie du noyau dur

Bien que cette première catégorie de savoirs se trouve en périphérie du noyau dur, elle est néanmoins utile pour établir une crédibilité comme conseiller pédagogique. Les savoirs périphériques sont des incontournables pour les CPs afin de leur permettre de connaître l'environnement et l'organisation dans lesquels ils évoluent, de connaître la matière théorique qui est en jeu dans la conseil pédagogique et de connaître la réalité quotidienne des enseignants. Ces savoirs, qui bordent le noyau dur, sont en interaction avec ceux qui se trouvent à l'intérieur de ce dernier. Nous verrons dans un premier temps les savoirs liés à la norme prescrite. Viendront ensuite les savoirs théoriques et les savoirs liés à l'expérience d'enseignant.

4.1.1.1.1 Les savoirs liés à la norme prescrite (savoirs normatifs)

Le premier type de savoirs qui se dégage du discours des conseillers pédagogiques regroupe les savoirs liés à la norme. Comme nous l'avons déjà exposé au chapitre

précédent, ces savoirs sont ceux du système éducatif et de son instance de pilotage : les finalités et les politiques, les programmes, les dispositifs valorisés, les prescriptions pédagogiques et didactiques. Ils incluent la connaissance de la réforme et les prescriptions qui l'accompagnent, le matériel didactique sélectionné, la connaissance de la structure scolaire, des politiques éducatives, des conventions collectives, des projets d'école. Il s'agit des savoirs « imposés » aux conseillers pédagogiques par le cadre dans lequel ils exercent leur métier. Ce cadre correspond tantôt aux orientations du MEQ, tantôt aux directives de la commission scolaire et des directions d'écoles qui engagent les conseillers pédagogiques. Il est à noter que tous les conseillers interrogés ont fait référence à ce type de savoirs. Le Tableau II présente les savoirs liés à la norme retracés dans le discours des CPs interrogés.

Tableau II : Les savoirs liés à la norme

Le nombre total de CPs ayant mentionné des savoirs liés à la norme : 11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Connaissance de la réforme et de ses prescriptions	9
B) Connaissance de l'organisation scolaire	5
C) Connaissance des orientations locales	5

A) La connaissance de la réforme et de ses prescriptions

Le premier chapitre de cette recherche en fait état, les CPs sont historiquement liés à la réforme des programmes et au soutien pour la mise en place des nouvelles approches pédagogiques. Il n'est donc pas surprenant que la connaissance de la réforme et de ses prescriptions soit encore de mise pour le travail du conseiller pédagogique. La lecture du tableau permet effectivement d'affirmer que le savoir lié à la norme utilisé par le plus grand nombre de CPs est celui de la connaissance de la réforme et de ses prescriptions. La connaissance de la réforme pour ces neuf CPs prend diverses formes. Cette dernière est pour deux CPs un savoir essentiel pour une personne qui aurait à les remplacer :

« *Q-Et actuellement, quelles exigences de formation et d'expérience sont nécessaires. Par exemple si vous quittiez demain et que quelqu'un devait vous remplacer, quelles exigences on demanderait pour effectuer votre travail?*

R -On demanderait des savoirs: savoir faire, savoir être dans les nouveaux programmes de réforme(...) »

CP 1, A9, par.28¹⁹

« *Il doit être au fait de la réforme.* »

CP 2, A11, par.91

Trois autres CPs disent se servir de leurs connaissances de la réforme en mentionnant des formations qu'ils donnent aux enseignants en lien avec cette dernière. Pour un autre, la connaissance de la réforme est en lien avec le rôle des CPs qui est celui de mettre en place la réforme.

La connaissance des programmes curriculaires est mentionnée par quatre CPs. Cette connaissance est mise en lien par les CPs avec la connaissance du nouveau curriculum. Les CPs interrogés semblent donc devoir connaître les programmes pour aider les enseignants à se les approprier dans un contexte tel que celui de la réforme.

Le conseiller pédagogique, pour accompagner efficacement et agir en tant qu'agent de changement, se doit de connaître ce qui est prôné et prescrit par la réforme. Nous verrons plus loin dans l'analyse quel rapport les CPs entretiennent avec les prescriptions ministérielles.

B) La connaissance de l'organisation scolaire

En plus de devoir connaître ce qui est prescrit, les CPs qui agissent auprès d'acteurs de différents paliers de la structure scolaire, disent devoir en connaître les rouages afin d'évoluer efficacement. La connaissance de l'organisation scolaire est donc présente dans leur discours.

¹⁹ Les extraits sont cités de la façon suivante : le premier segment débutant par CP réfère à l'identification du conseiller pédagogique interrogé, le deuxième segment réfère au numéro du verbatim et le troisième segment correspond au paragraphe du verbatim duquel l'extrait est tiré.

La connaissance de l'organisation scolaire est mentionnée par cinq individus soit près de la moitié des CPs interrogés. Cette connaissance de l'organisation correspond à une connaissance globale de l'ensemble du système éducatif. Ayant à traiter avec diverses personnes du système éducatif, les CPs disent donc devoir posséder une vue d'ensemble de l'organisation : le réseau de l'éducation, les institutions, les différentes catégories de tâches, les rôles et les responsabilités des différents acteurs, une vision globale des services d'une commission scolaire, les politiques éducatives, le fonctionnement du conseil d'établissement, ainsi que le vocabulaire ou le « jargon » administratif. Cette connaissance implique la prise en compte des « règles du jeu » avec les différents acteurs positionnés à divers endroits dans la hiérarchie scolaire :

« Comme enseignant il y a beaucoup de relations entre nous et les élèves et un petit peu avec les collègues et pas beaucoup avec nos patrons. L'axe de la relation c'est beaucoup élève-prof, toi et les élèves, les parents des fois. Tandis que conseiller pédagogique c'est pas ça du tout. C'est lié avec les profs, la relation, avec la direction de services, avec les autres directions d'écoles, avec les directions ou toutes les directions de services ou les services connexes. »

CP 6, K1, par.28

Tel qu'en font foi les extraits suivants, cette connaissance de l'organisation scolaire est l'un des premiers éléments sur lesquels les CPs reçoivent de l'information lors de leur entrée en fonction afin de se situer dans l'emploi.

« L'organigramme. Expliquer le rôle de tous et chacun, quelle est la fonction, comment je pouvais les utiliser, ensuite tout ce que le regroupement avait fait la dernière année, pour pouvoir me situer dans l'emploi. »

CP 3, A13, par.90

« Je pense que le coordonnateur de l'enseignement général parce qu'il n'y avait pas de coordonnateur ou de coordonnatrice en adaptation scolaire à ce moment-là dans notre commission scolaire, au niveau régional alors je pense que le coordonnateur de l'enseignement général et le directeur des services éducatifs ont été des personnes qui m'ont beaucoup soutenue,

encadrée, appris pendant les deux premières années. J'étais quand même en apprentissage; juste dans le vocabulaire, dans le jargon, même si j'avais été une enseignante, les directeurs d'écoles, les réunions de directions d'écoles, je veux dire que ce n'était pas quelque chose à laquelle j'étais habituée, et même le plan administratif, c'est eux qui me l'ont appris »

CP 5, J1, par.73

C) La connaissance des orientations locales

En plus de devoir posséder des connaissances sur la structure du système, il ressort du discours des savoirs liés à des choix éducatifs locaux. Cinq CPs soutiennent devoir connaître des éléments de l'organisation locale. Les connaissances mentionnées sont celles des bulletins scolaires, des plans d'intervention, des projets-école ainsi que du matériel didactique. Elles sont liées à des éléments qui ont une influence sur la pédagogie et pour lesquels les CPs peuvent être appelés à participer à titre de conseiller tel qu'en fait foi l'extrait suivant portant sur l'implication d'un CP à divers comités d'école :

«(...) je m'occupe de projets pédagogiques : les écoles vertes, le comité pédagogique; je fais partie de plusieurs comités à cette école-là: comité informatique, comité pédagogique, comité vert; des comités qui sont reliés au projet éducatif et qui vont avoir une influence pédagogique, donc je suis membre de ces comités-là...»

CP 3, A13, par.142

La connaissance du matériel didactique est mentionnée par trois CPs. Ceux qui en ont fait mention disent l'utiliser pour conseiller la direction sur l'achat d'un matériel, pour faire l'analyse de matériel pédagogique et diffuser les résultats ou pour aider à faire des commandes de manuels scolaires. La commande de matériel scolaire est qualifiée par certains de travail « administratif » et ne semble pas faire partie des priorités des CPs ou de la définition qu'ils se donnent.

« Je vais faire aussi ce que j'aime moins et qui prend beaucoup d'énergie : toutes les commandes d'ordre pédagogique (...) L'an prochain, j'aimerais changer un peu les choses, mais bon, on verra; là je suis seulement qu'à deux jours donc tout le travail administratif me demande beaucoup de

temps. Ce n'est pas que je n'aime pas, sauf que je me dis que ça relève peut-être plus de la direction adjointe... mais il n'y en a pas ici. »

CP 3, A13, par.142

Les savoirs liés à la norme les plus communs pour les CPs interrogés sont donc la connaissance de la réforme et ses prescriptions, la connaissance de l'organisation scolaire ainsi que la connaissance des orientations locales. On peut supposer que la connaissance de la réforme est fortement mentionnée car l'époque dans laquelle se situe cette recherche correspond à une époque d'une importante refonte du curriculum. Pour ce qui est de la connaissance de l'organisation scolaire, elle semble essentielle aux CPs afin qu'ils puissent se mouvoir avec aisance et efficacité d'un palier à l'autre de cette organisation. Finalement, la connaissance des orientations locales permet aux CPs de s'intégrer aux choix et éléments scolaires qui ont de l'influence sur la pédagogie.

Les savoirs présentés dans la section suivante sont les savoirs théoriques que les CPs disent utiliser pour effectuer leur travail. Ces savoirs dépassent parfois le cadre même des sciences de l'éducation.

4.1.1.1.2 Les savoirs liés à la théorie (savoirs théoriques)

En plus de posséder les savoirs liés à la norme, les CPs fondent leurs interventions sur des savoirs théoriques. Ce type de savoirs regroupe les savoirs issus de la discipline d'enseignement, des sciences de l'éducation (psychopédagogie, didactique, approches pédagogiques), et des sciences humaines (psychologie du travail, psychosociologie des groupes). Tous les CPs ont mentionné utiliser ce type de savoir (Tableau III).

Tableau III : Les savoirs théoriques

Le nombre total de CPs ayant mentionné des savoirs théoriques: 11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Savoirs issus de recherches théoriques	9
B) Savoirs disciplinaires (discipline d'enseignement)	6
C) Connaissances en psychologie	6

A) Les savoirs issus de recherches théoriques

Neuf CPs interrogés ont fait mention de l'utilisation de recherches théoriques. Ces recherches théoriques peuvent prendre la forme de volumes clés par exemple en psychologie cognitive, de rapports de recherche ou d'articles dans des revues comme *Vie Pédagogique* et *Québec Français*. Deux de ces huit CPs mentionnent même leur participation à l'écriture d'articles pour ces revues. Les CPs interrogés discutent davantage de l'utilisation qu'ils font de ces recherches que du contenu en tant que tel. Les savoirs mentionnés par les CPs portent notamment sur les intelligences multiples, la connaissance des approches pédagogiques, sur l'enseignement stratégique, la gestion mentale, les développements sur l'être humain, sur le cerveau, sur la neurologie. L'utilisation de savoirs théoriques leur est utile à diverses fins.

Premièrement, ces savoirs permettent aux CPs de fournir des arguments pour aider à faire face aux réticences aux changements et à implanter des innovations pédagogiques.

*« Moi, les recherches théoriques, j'y ai accès entre autres par la revue *Vie pédagogique*, ou bien par certains volumes clés. En général c'est intéressant, ça a des retombées bien indirectes, mais ça en a, voir ce que les autres font ailleurs; c'est pas non pertinent. Peut-être que ça va servir un jour, ou du moins ça confirme telle affaire. Par exemple il y a quelques années, ça donnait des arguments pour mettre les ordinateurs dans les classes plutôt que dans le laboratoire, puis d'autres choses comme ça, ne serait-ce que là on met de l'avant beaucoup plus un travail d'équipe de profs au niveau d'un cycle et une classe peut avoir des élèves des deux années de cycle. C'est le modèle idéal, il y a une forte résistance face à ça, mais là, quand il sort des choses dans la revue touchant cela, ben ça donne une argumentation de plus. »*

CP 1, A9, par.88

Ils fondent donc leur action en partie sur des savoirs théoriques issus des recherches théoriques:

« R – Oui. On est toujours même je dirais à la recherche des théories, des développements sur l'être humain, sur le cerveau, sur la neurologie, en fait sur un peu tout : ça peut être des recherches théoriques fondamentales, comme ça peut être des recherches terrain; toutes les recherches sont utiles »

pour nous. Et comme je disais, il n'y a rien d'aussi pratique qu'une bonne théorie!

R – Elles nous sont utiles, parce que c'est elles qui nous permettent – si on pense aux recherches fondamentales – elles sont utiles surtout parce que c'est elles qui nous permettent d'asseoir les principes pour lesquels on va apporter des changements. Exemple, pourquoi on change de l'enseignement à l'apprentissage? pourquoi on change de programmes par objectifs pour programmes par compétences? C'est important d'aller chercher les fondements et de bien expliquer, de bien vulgariser que ces changements-là viennent à la suite de recherches, soit sur le cerveau, soit sur la pédagogie, soit sur d'autres disciplines, et qui nous permettent de viser et de tendre vers une réussite plus grande, une efficacité plus grande dans l'apprentissage. »

CP 8, L1, par.42-44

Deuxièmement, ils permettent aux CPs de parfaire leur formation professionnelle et d'étayer leur réflexion en leur procurant une source d'informations nouvelles.

« Je les utilise pour avancer dans ma formation professionnelle »

CP 3, A13, par.97

« En fait je m'y réfère et je vais plutôt étayer ma réflexion à partir de ça, je vais essayer des choses – tout ne vient pas de mon crû et des réflexions que les enseignants m'apportent – bien sûr qu'on va lire Tardif, on va aller dans ce sens-là, on va regarder ce qui s'écrit; je veux dire, on est influencés par ce qui circule comme littérature actuellement, ces pratiques pédagogiques tant sur les intelligences multiples, sur l'enseignement stratégique, la gestion mentale... »

CP 5, J1, par.66

B) Les savoirs disciplinaires (discipline d'enseignement)

L'analyse des données révèle que six CPs, soit plus de la moitié, utilisent des savoirs liés à une discipline d'enseignement. Les disciplines mentionnées sont les mathématiques, le français, les sciences naturelles et humaines ainsi que la formation personnelle et sociale. Ce savoir sera traité plus amplement à la section 4.1.2 portant sur les variations puisque des différences ressortent du discours des CPs quant à l'utilisation et la pondération qu'ils font des savoirs disciplinaires.

C) Les connaissances en psychologie

Six CPs ont mentionné l'importance de posséder un savoir lié à la psychologie. Les savoirs en psychologie ont été mentionnés parfois comme des savoirs généraux et parfois en lien avec une compétence relationnelle. Ce n'est pas sans lien avec le besoin d'un CP de comprendre les relations humaines puisqu'une grande portion de son travail implique des échanges relationnels. Nous y reviendrons donc plus longuement dans le type de savoirs relationnels (section 4.1.1.2.2).

Les savoirs théoriques sont donc utiles aux CPs pour fonder une partie de leur action et également pour se former professionnellement. Nous le verrons plus loin dans la partie portant sur le savoir de conseil, le noyau dur des savoirs, que les CPs entretiennent un rapport actif avec ce type de savoirs. De fait, nous verrons qu'ils insistent dans leur discours sur l'esprit de recherche et sur la pratique réflexive qu'ils opposent à un rapport dogmatique aux savoirs théoriques ainsi qu'à une obligation de transmettre aux enseignants des solutions toutes faites ou un prêt-à-porter didactique ou pédagogique.

4.1.1.1.3 Les savoirs liés à l'expérience scolaire (savoirs de terrain)

Neuf CPs interrogés sur onze ont une expérience en enseignement précédente à leur entrée en fonction comme CP. Les savoirs de terrain sont ceux liés à la connaissance de l'école et de la classe suite à une fréquentation régulière de celles-ci. Ils incluent les savoirs liés à la gestion de classe, à la connaissance d'une matière pour l'avoir enseignée, à la connaissance des élèves, au savoir d'expérience dans lequel sont incluses la connaissance concrète d'une situation d'apprentissage et la possession d'une culture pédagogique en lien avec le vécu dans une classe. Le tableau IV présente les savoirs inclus dans les savoirs de terrain.

Tableau IV : Les savoirs de terrain

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs de terrain: 11 CPs	
Savoirs spécifiques	Nombre de CPs
Liés à l'expérience en enseignement	9
-Gestion de classe	2
-Matière	1
-Élèves	1
-Expérience	7

Le terrain a deux fonctions principales dans l'acquisition du savoir des CPs. La première est utile pour le travail des CPs et la seconde est antérieure à la carrière de CP.

La première fonction liée l'ancrage au terrain, la connaissance du milieu, des élèves, est d'aider le CP à développer un lien de confiance avec les enseignants et à sa capacité de référer « au concret » de l'activité enseignante. L'expérience en enseignement est donc en ce sens un « passeport » pour la crédibilité personnelle et professionnelle :

« Si je n'avais pas eu d'expérience en tant qu'enseignante, je pense que je serais pas aussi appréciée, parce que, quand je demande des commentaires des personnes, comme que je suis nouvellement en poste, c'est sûr que je vais aller chercher beaucoup de feedback c'est souvent ça que les enseignantes vont me dire: bien on n'a pas peur devant toi, on est capable de dire ce qu'on pense... parce que souvent je vais dire: bien moi dans ma classe, je ferais pas ça, je suis pas rendue là. Donc tu sais je suis capable de faire vraiment des liens et de me mettre à leur place, tandis que si j'étais probablement quelqu'un avec une autre formation, qui n'avait pas eu d'expérience dans une classe, oui, je suis certaine que je serais appréciée parce que c'est question d'entregent et d'entrer en relation avec les gens, sauf que ce côté-là manquerait énormément. »

CP 3, A13, par.46

« La formation initiale disciplinaire est peu utile pour ce que je fais car dans mon cas, elle date de 20 ans. Ce qui est important, spécialement au niveau

de la crédibilité auprès des enseignants, c'est d'avoir enseigné pendant 20 ans. Donc, c'est plus l'expérience que la formation initiale qui prime parce que j'ai été en formation continue pendant toutes mes années d'enseignement. C'est ce qui me sert. »

D1, CP 4, par.17

« Est-ce que le fait d'avoir été enseignante...? Je cherche là... Oui, parce que... entre autres, toute la partie «donner des situations concrètes d'apprentissage», je suis capable encore aujourd'hui de revenir avec les enseignants d'aujourd'hui et de leur dire: bien regarde, dans le temps c'était important pour que les élèves fassent de l'apprentissage qu'on leur donne des contextes unifiants et on voit que ça rend service aujourd'hui. Je n'aurais pas le discours de signifiante, de rendre utile, si je l'avais pas déjà vécu. En ce sens-là, je suis capable de faire un bon transfert au niveau des contenus. »

CP 5, J1, par.93

Le rapport au terrain est primordial dans l'activité du conseiller pédagogique puisque c'est sur ce dernier que sont mises en place les innovations. Les réflexions et le développement effectués par les CPs trouveront vie sur le terrain et dans les pratiques enseignantes. Si elles ne peuvent être articulées sur le terrain, elles ne demeureront que des « idées » non appliquées. C'est également à partir du terrain que les besoins des enseignants émergent. Le terrain peut être, en ce sens, un point de départ ou d'arrivée pour l'activité du CP: départ lorsque son action dépend des demandes provenant du terrain, et arrivée lorsque les innovations et le développement sont mis en place.

La seconde fonction tient au fait que le terrain est également l'endroit où les CPs ont pu développer des compétences qu'ils utiliseront pour accompagner les enseignants en fonction. De fait, aucune formation spécifique et commune n'est disponible pour devenir CPs. Bien qu'une norme soit établie par la FPPEQ (voir Chapitre 1), les qualifications retenues lors de l'embauche sont très diversifiées comme en font foi les extraits suivants.

« Il n'y avait pas de formation comme telle. Une formation de conseiller pédagogique, ça n'existait pas. Pas plus à l'université qu'ailleurs. »

CP 10, P3, par. 9-10

« Pour cette entrevue-là, c'était un bac tout simplement. Il n'était pas mention si ma mémoire est bonne... ils commençaient à manquer de conseillers pédagogiques ils ne faisaient pas mention d'années d'expérience en enseignement. Mais on nous a toujours dit que, bon, il fallait avoir sept ans au minimum. Mais ça s'avère pas toujours vrai! »

CP 3, A13, par.30

« Être capable d'animer un groupe, capable de faire une lecture d'un milieu social, capable d'intervenir dans un milieu social, il y avait une dimension communautaire et sociopolitique. »

CP 1, A9, par.30

« (...) au niveau de la formation, ils demandent une formation qui a un lien avec le poste en TIC mais dans le fond il n'y en a pas de formation qui a un lien avec un poste en TIC et puis au niveau de l'expérience ils demandaient des expériences pertinentes. C'était ça les exigences. Et puis l'exigence formelle c'était le brevet. Il fallait avoir un brevet en enseignement et puis un bac en enseignement. »

CP 6, K1, par.14

Les CPs sont embauchés notamment en fonction de qualités et de compétences qu'on leur reconnaissait dans leur milieu de travail comme enseignant possédant un leadership pédagogique ainsi que pour leur intérêt pour les innovations pédagogiques.

« À ce moment-là, ils ne demandaient pas d'expérience, je veux dire les gens m'avaient déjà vu travailler, me connaissaient comme enseignante. Alors pour eux, je faisais leur affaire. Au niveau de la formation, ce qu'ils exigeaient, je pense qu'ils ne m'en ont pas vraiment... j'avais déjà été leur employée, alors ce qu'ils m'avaient demandé au moment où ils m'avaient engagée comme enseignante leur convenait encore. Alors il n'y avait pas d'exigences, autres celles que j'avais déjà présentées. À ce moment-là, j'avais un diplôme en éducation de groupe; en termes d'expérience comme conseillère pédagogique, non, je pense que les gens ont dit regarde, je vais employer une expression qui fait un peu parentale, on va l'élever! (rire). Et c'est comme ça que ça s'est fait, je veux dire j'ai développé mon expertise finalement avec les années. »

CP 5, J1, par.69

« J'ai été enseignant pendant quatre ans. J'étais très au fait des avancés pédagogiques comme professeur. Je me tenais toujours à jour. J'avais lu des

documents de la réforme. (...) On demandait «légalement» cinq ans dans une classe. Ce n'est pas coulé dans le béton puisqu'ils m'ont pris. »

CP 2, A11, par.6 et par.17

« Les exigences étaient un bac en agronomie, rien à voir n'est-ce pas? C'est que j'ai appliqué sur un poste de conseiller pédagogique en formation professionnelle, parce que j'avais déjà eu une expérience en milieu agricole, au service d'éducation des formations; donc c'était un poste de conseiller pédagogique à la commission scolaire, mais ils recherchaient un agronome. Finalement ils n'ont pas pris un agronome. »

L1, CP 8, par.13

Bien que la majorité des CPs interrogés considère important de posséder une expérience de terrain comme enseignant, il se dégage du discours des conseillers pédagogiques une importance marquée pour un recul nécessaire pour effectuer une réflexion par rapport à l'enseignement. Ce regard réflexif est d'une plus grande importance que la possession de plusieurs années d'expérience en enseignement.

« Je dirais l'expérience d'un enseignant, mais qui a un regard réflexif sur sa pratique. Ce n'est pas d'avoir enseigné. De la même façon que ce n'est pas d'avoir 35 ans d'expérience .. C'est ce que t'en fais. »

CP 11, O2, par. 33

« Est-ce que l'expérience d'enseignant est nécessaire pour un conseiller pédagogique? R: Je pense que oui dans le sens que ça prend nécessairement un ancrage avec le terrain pour être capable de faire ça. Je pense que ça prend une expérience minimale d'enseignement et je ne pense pas qu'il faille nécessairement que tu sois enseignant pendant 30 ans pour être un bon conseiller pédagogique. »

CP 6, K1, par.23-24

La connaissance du terrain est donc importante pour maintenir un contact avec la réalité de la classe et pour obtenir une certaine crédibilité auprès des enseignants afin que l'activité de conseil même ait lieu. De plus, le terrain est pour plusieurs le berceau de leur compétence en matière de leadership et d'innovation pédagogiques. Cela dit, les CPs interrogés maintiennent l'importance pour eux d'être capables de prendre une

distance par rapport au terrain. Un recul est nécessaire pour réfléchir, développer et pour éviter de se faire absorber par le terrain. Cette capacité de prendre du recul utile à leur identité de praticien réflexif, qui découle notamment d'une position stratégique adoptée par les CPs, sera traitée dans la section suivante portant sur le noyau dur.

Les types de savoirs qui constituent la catégorie de savoirs sources qui circulent dans l'accompagnement ne peuvent pas, à eux seuls, expliquer la totalité du savoir des CPs interrogés. Ils sont inertes dans l'action du CP sans la mobilisation de la part de ce dernier du *savoir de conseil*. Cette catégorie, fort importante, est donc primordiale dans la description de leur savoir professionnel. Le contenu détaillé de cette catégorie est présenté dans la section suivante.

4.1.1.2 Le savoir de conseil: le noyau dur au cœur du savoir professionnel des conseillers pédagogiques

Cette deuxième catégorie qui, au plan des savoirs, distingue le CP d'un autre professionnel oeuvrant dans le système éducatif, se définit selon trois composantes principales. Premièrement, il s'agit d'un savoir axé principalement sur l'**accompagnement** et qui comporte plus spécifiquement des savoirs sur l'accompagnement dans les deux domaines suivants :

- le changement des pratiques éducatives (savoirs d'agent de changement);
- ainsi que sur la formation d'adultes (savoirs de formateur d'adultes).

Deuxièmement, les savoirs avec lesquels travaillent le CPs étant en constante évolution demandent aux CPs d'être en quête de savoir et de savoirs. Le noyau dur suppose un savoir-être, que nous nommons le rapport « actif », de la part des CPs face aux savoirs sources énumérés précédemment, soit les savoirs normatifs, les savoirs théoriques et les savoirs de terrain et qui ne sont jamais acquis définitivement par le CP. Nous le verrons plus avant, ce rapport actif est en lien avec son identité d'accompagnateur et de praticien réflexif.

Troisièmement, le savoir de conseilance nécessite la mobilisation de savoirs liés aux relations interpersonnelles (savoirs relationnels). Ce type de savoirs traverse le noyau dur à la manière d'une compétence transversale.

Les lignes suivantes présentent plus en détail le contenu du noyau dur du savoir professionnel des CPs soit les composantes du savoir de conseilance.

4.1.1.2.1 Un savoir d'accompagnement

Les savoirs d'accompagnateur se dégagent très fortement du discours des CPs. L'accompagnement s'effectue auprès d'une diversité de personnes représentée par les enseignants, les directions d'écoles et des services éducatifs, les collègues CPs ainsi que les autres professionnels. En effet, les CPs doivent accompagner une diversité d'acteurs, dans une diversité de champs et pour une diversité d'objets. Le savoir d'accompagnement est défini par les CPs par la capacité de proposer (9 CPs), d'aider et/ou de soutenir (6 CPs), savoir s'impliquer dans un suivi (6 CPs), savoir accompagner dans la pratique (6 CPs) et celle de se donner une orientation (7 CPs).

Tous les CPs font mention de ce type de savoir. Le tableau suivant (Tableau V) présente les savoirs regroupés sous le savoir d'accompagnement.

Tableau V : Les savoirs d'accompagnement

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs d'accompagnateur : 11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Savoir proposer	9
B) Savoir aider et/ou soutenir	6
C) Savoir s'impliquer dans un suivi	6
D) Savoir accompagner dans la pratique	6
E) Capacité de se donner une orientation	7

A) Savoir proposer

Pour accompagner, neuf CPs affirment utiliser des compétences pour proposer en opposition à l'imposition de leurs idées ou de leur façon de faire. La capacité de proposer signifie notamment se mettre au service des gens à accompagner et s'acquiert pour ce CP en partie avec l'expérience :

« J'ai une vision du rôle de conseiller pédagogique qui est très humble; pour moi ce n'est pas quelqu'un qui est au-dessus de l'enseignant; au contraire c'est quelqu'un qui est au service, c'est quelqu'un qui comprend bien les difficultés que peut rencontrer l'enseignant, c'est quelqu'un qui est là pour appeler, pour aider, pour supporter, pour soutenir, pour accompagner, pour aussi rêver, pour permettre aux gens de se dépasser; c'est quelqu'un qui propose, qui suggère, qui n'impose pas. »

« Donc, moi je propose et je suis très conscient que ma fonction c'est de suggérer, de proposer, et la personne qui a à décider, c'est à elle à décider. Alors si elle retient ou ne retient pas, l'important c'est de voir quelle est la raison pour laquelle elle va retenir, ou quelle est la raison pour laquelle elle va reporter ou écarter la suggestion. Mais notre fonction, c'est celle-là. Alors qu'au point de départ, lorsqu'on proposait quelque chose, on se sentait peut-être plus touché personnellement qu'ils n'acceptent pas le projet ou l'idée que j'ai apporté. Ça maintenant je sais, ça fait partie de la confiance de la fonction. »

CP 8, L1, par 37-129

« (...) on est un service qui est en soutien aux écoles, on n'est pas là pour imposer, rien. »

CP 5, J 1, par.139

« D'analyser une situation et de proposer la meilleure solution dans ce contexte-là avec les besoins qu'on a, avec les ressources qu'on a, c'est toutes des choses de conseiller pédagogique ça. »

CP 6, K1, par. 52

Afin de ne pas imposer, il semble que les CPs aient à résister à une certaine pression de la part des dirigeants comme en fait foi l'extrait suivant :

« Les écoles sont indépendantes, on ne peut pas leur imposer, et encore, on a des débats interminables avec les directions d'écoles là-dessus. Mais là c'est clairement campé on n'impose pas, on ne convoque pas et ça donne toute une dynamique différente. »

CP 6, K1, par.144

B) Savoir aider-soutenir

Pour six CPs, l'accompagnement s'exprime par la capacité de fournir de l'aide et du support. Cette aide et ce support s'opposent à toutes formes de contrôle. L'aide se traduit par fournir un support aux enseignants notamment pour l'organisation structurelle de la classe et dans leur enseignement, soutenir les directions d'école dans l'organisation des services et aider à réfléchir.

« Un conseiller pédagogique c'est quelqu'un qui va aider, soutenir, accompagner d'abord le personnel enseignant, mais aussi le personnel de direction. C'est une personne qui est capable de soutenir, accompagner, développer, innover, inspirer, rêver avec le personnel enseignant et le personnel de direction, pour favoriser la réussite des élèves et le développement de notre société aussi. En éducation c'est ça, c'est une pierre angulaire pour le développement de notre société. »

CP 8, L1, par.306

« (...) dans la pratique de tous les jours où plutôt que de t'aborder avec un contenu je te dis, dis moi où tu es rendu et je vais t'aider à avancer là-dedans. Si on a besoin de contenu on ira en chercher mais mon travail, c'est un travail de soutien, de guide plutôt que de dire j'ai mon contenu, le voilà. »

CP 9, P 1, par. 77

« ...je vais faire plus un support structurel pour l'organisation de la classe. »

« Eux (les enseignants) vont donner du support précis à un élève, ou à des élèves, tandis que moi, c'est surtout aux profs. »

CP 1, A9, par. 89- 239

« Au secondaire, ça voulait dire supporter l'enseignement, de servir de ressource conseil pour la trentaine d'écoles polyvalentes, secondaires, de la commission scolaire. »

CP 10. P3, par.4

« Je vais soutenir des directions d'écoles dans l'organisation des services par exemple pour répondre à un certain type de clientèle. »

CP 5, J 1, par.109

Ce CP soutient avoir rempli son mandat notamment lorsque qu'il a été capable de les aider à cheminer et réfléchir :

« Si je suis parvenue à faire cheminer les professeurs, à les mettre en questionnement. (Quand ils lui disent) « Tu m'as fait tellement réfléchir! Je suis arrivé chez nous et là, j'ai repensé a telle chose... et si tu savais ce que ça m'a apporté ». »

CP 11, O2, par.154

Afin de demeurer dans une dynamique d'aide en opposition à une de contrôle, les CPs doivent résister, encore ici, à la pression des supérieurs pour leur faire exécuter des tâches qui relèvent plutôt des fonctions administratives.

« Donc j'y vais de mes suggestions, mais c'est plus facile maintenant que j'ai de l'expérience. Mais au tout début, c'est sûr que parfois, pour certaines personnes, c'est tentant de demander au conseiller pédagogique de jouer un rôle plus administratif ou qui touchent certaines tâches de supervision ou d'évaluation de personnel. Ça c'est des zones qui sont dangereuses pour un conseiller pédagogique, particulièrement quand le conseiller pédagogique est dans une école ou dans un centre. Je pense que c'est important de bien délimiter. Si on veut rester une personne qui aide les enseignants, qui accompagne, je pense qu'il ne faut pas mêler les cartes et essayer de jouer au directeur. Nous autres on est une personne en accompagnement, en suivi, en aide. Je pense qu'il faut bien départager les responsabilités. »

L1, CP 8, par.97

Les savoirs liés à l'aide et au soutien servent aux CPs dans leur rôle d'accompagnement dans le changement et dans la formation continue des enseignants. Nous en traiterons plus longuement plus avant dans les types de savoirs suivants : les savoirs d'agent de changement (4.1.1.2.1.1) et les savoirs de formateur d'adultes (4.1.1.2.1.2).

Dans la présentation du savoir qui suit, nous verrons comment la compétence à aider et à soutenir est bonifiée par la capacité du CP de s'impliquer d'un suivi auprès des enseignants pour ce qui des formations et des éléments qu'il tente de mettre en place.

C) *Savoir s'impliquer dans un suivi*

Six CPs mentionnent l'importance de savoir s'impliquer dans un suivi. Cette implication dans le temps est en opposition à un service de consultant ponctuel souvent représenté dans le cas des conseillers pédagogiques par les firmes de consultants externes qui viennent donner une formation d'un jour.

En effet, pour plus de la moitié des CPs interrogés, l'action est inefficace si une implication dans le temps n'est pas effectuée. Être capable de s'impliquer dans un suivi implique notamment la capacité de développer une relation de confiance avec les gens accompagnés.

Les extraits suivants expriment bien la pensée de ces six CPs :

« Quand tu lances quelque chose auprès des enseignants, si tu n'es pas là pour assurer un suivi, ça tombe. »

« Je suis à long terme, moi, beaucoup. Les gens ne croient pas beaucoup à ça, mais j'ai dit aux gens: la pilule fast food, je n'y crois pas, je n'y crois plus du tout que tu vas voir les enseignants une fois et puis que c'est fait. Non. Tu les vois une fois tous les trois mois. Mais tous les trois mois par exemple. Et pendant trois ans. Donc c'est pas un truc miracle, du jour au lendemain, il faut qu'il y ait un suivi, il faut que la personne fasse des expériences, il faut du temps, il faut qu'il soit en relation d'amitié...j'allais dire d'amitié, mais de confiance avec quelqu'un pour dire: ça n'a pas marché. C'est ça, là on parle de différenciation pédagogique. »

CP 7, K2, par.250 et 258

« Conseiller pédagogique pour moi, c'est long terme, parce que justement, pour moi c'est pas un conseiller pédagogique celui qui arrive, qui vient te présenter quelque chose, puis bye, bye, on ne te revoit plus. C'en est un mais c'est plus frustrant comme travail. Vous savez que des fois on aimerait être là plus longtemps, plus souvent, mais je pense que même si... il faut avoir un suivi sur une plus longue période pour agir vraiment en conseil pédagogique. »

CP 8, L 1, par.382

Pour les CPs, la capacité de s'impliquer dans la durée est connectée à leurs valeurs éducatives et à la définition qu'ils ont de l'éducation, d'un perfectionnement efficace, d'un bon conseiller pédagogique, ainsi que d'un véritable changement.

« C'est un travail de suivi, d'accompagnement à long terme. Ça peut être assez facile de venir donner une petite session, deux trois jours, et même avec deux trois jours de suivi... Tandis que quand on accompagne des gens pendant cinq, dix ou quinze ans; c'est une autre chose, c'est un autre défi... (...) je te dirais que l'éducation: éduquer des enfants c'est quelque chose, parce que c'est long, c'est du long terme, c'est pas comme dire je le prends une fin de semaine, je le prends une semaine; mais c'est au bout de... pour voir certains résultats, vingt ans plus tard. Donc l'éducation pour moi c'est quelque chose qui est à long terme. »

CP 8, L 1, par.251

« Encore une fois, les nouveaux perfectionnements qui fonctionnent le mieux sont ceux où les enseignants sont en rapport avec leur pratique et qui font des choses en rapport avec leur pratique. Donc, qui a un suivi direct dans la pratique de tous les jours où plutôt que de t'aborder avec un contenu je te dis, dis moi où tu es rendu et je vais t'aider à avancer là-dedans. Si on a besoin de contenu on ira en chercher mais ma job, c'est une job de soutien, de guide plutôt que de dire j'ai mon contenu, le voilà. »

CP 9, P 1, par. 77

« Les consultants donnent des formations agressives dans le sens où ils sont très dynamiques, avec du beau matériel et de belles animations mais aucun suivi n'est donné. D'après moi, aucun changement en profondeur ne peut se faire comme ça. »

CP 3, A 13, par.220

« (...) je pense que si on a à supporter des enseignants... Dans certains cas ça peut être des courtes périodes, mais habituellement, les changements ça se produit sur une période plus longue, les véritables changements. Et s'il y a quelqu'un qui veut changer sa façon de faire, c'est important de pouvoir appuyer sur une longue période. »

CP 8, L 1, par.380

L'action du CP comme accompagnateur dans le changement et dans la formation continue est donc rendue efficace par la capacité de s'impliquer à long terme dans un suivi, capacité qui nécessite le développement d'une relation de confiance ainsi qu'une présence sur le terrain dans le quotidien des enseignants.

D) Savoir accompagner dans la pratique

Six CP discutent de l'accompagnement en mentionnant leur capacité à accompagner les enseignants et les directions dans la pratique. L'accompagnement dans la pratique signifie de faire « avec eux » par opposition de faire « pour eux ».

« Mon désir, c'est toujours de les impliquer. Dans le sens que moi, ce que j'aime bien, c'est décider avec eux. Comme mon désir, c'est de toujours les impliquer. Et c'était ça, ma victoire dans les écoles : j'ai réussi à les impliquer dans mes actions pédagogiques. »

CP 11, O2, par. 250

Faire « avec eux » nécessite la capacité de laisser aux enseignants la place qui leur revient, de ne pas s'approprier tout le crédit et avoir le succès modeste pour reprendre les mots d'un CPs :

« Un conseiller pédagogique, faut qu'il ait le succès modeste. Ça, j'ai trouvé ça bon et je trouve que c'est vrai. Parce que quand on travaille avec des professeurs, on élabore des documents, bon les professeurs aiment ça parler. Donc il y a beaucoup des idées qui vont sortir. Ils vont faire un premier jet avec nous, mais tout le travail de figelage : on restructure le document, on écrit la dernière version, c'est nous qui le faisons. Quand on redonne ça aux professeurs, ils sont contents... c'est leur projet et c'est correct. Moi je suis payée pour ça. Je me dis que ce n'est pas parce que j'ai fait la dernière version que c'est plus mon projet. Mais si j'avais comme tendance à vouloir me mettre en valeur, je pourrais dire « C'est mon projet en collaboration avec », alors que je ne travaille pas comme ça. J'ai pu constater que les gens qui n'étaient pas capables de laisser la place, je dirais que c'est un peu la même qualité qu'avec des enseignants qu'avec des élèves, il faut que les professeurs prennent leur place, il faut leur laisser la place. »

CP 11, O 2, par.183

Cette dynamique d'accompagnement de faire « avec eux » nécessite également une capacité d'écoute et d'analyse des besoins des gens accompagnés afin de construire ensemble des connaissances et des innovations. Cette construction conjointe implique un aller-retour entre l'expression des besoins émis par les personnes accompagnées et les transformations qu'en fait l'accompagnateur ainsi qu'entre la théorie et la pratique.

« Oui, la concertation... parce que si on est habitué de travailler juste tout seul, on n'a pas eu à confronter ses opinions, ses pratiques, se questionner, réfléchir ensemble, ça va faire quelqu'un qui va être un à un, alors que... je regarde entre autres, il y a une équipe dans une école secondaire qui à un moment donné a accepté de se questionner sur l'ensemble du service qu'elle offrait à des élèves qui étaient en cheminement particulier continu, et j'ai accompagné cette équipe-là dans la réflexion et dans l'élaboration du nouveau service, et je me dis que c'est important cette capacité d'écoute-là de construire avec les autres, de faire avancer... Et les gens acceptent effectivement quand ils ne sentent pas que tu arrives avec TA réponse, quand à la fois ils savent que t'as une ouverture d'esprit et à la fois aussi ils savent que t'as une orientation, mais que tu l'imposeras pas. »

CP 5, J 1, par.141

« Moi, j'ai appris à travailler, c'était très efficace mais ça prenait du temps, arriver dans une journée de perfectionnement; j'avais du matériel en réserve mais je ne déposais pas ça. On travaillait sur les difficultés que les enseignants avaient ou bien je leur proposais une dizaine de sujets qui essayaient de lever un peu; je ne voulais pas avoir des choses trop triviales. Je leur proposais d'entrer par l'un ou l'autre de ces sujets-là, mais je savais toujours que ça allait aboutir au cœur de l'affaire, c'est-à-dire la conception de l'apprentissage, la conception de l'intervention pédagogique et comment réussir à adapter le tir. Je trouve que mes interventions commençaient à être efficaces beaucoup plus à ce moment-là. Exemple, on pouvait partir de l'utilisation des cahiers d'exercices, qui était très populaire mais qui créait des difficultés. On commençait par ça et tôt ou tard les enseignants m'apportaient eux-mêmes des difficultés qui étaient créées par l'utilisation de ça. On cherchait des alternatives. À un moment donné, il y avait toujours un appel de théorie. Je leur disais, j'en ai peut-être des explications à vous donner qui viennent, entre autres, de la psychologie cognitive ou des recherches qui sont faites en didactique présentement, et là ils étaient ouverts à recevoir ces apports théoriques parce que la théorie allait servir soit à la compréhension ou à l'intervention. »

CP 10, P 3, par.30

Tel qu'en font foi les extraits suivants, l'accompagnateur, en l'occurrence le CP, doit être capable de donner aux personnes accompagnées la responsabilité de leur propre développement, de leur perception du changement et des façons de les mettre en œuvre.

« On est une gang à ne pas savoir toujours où on s'en va parce que ce changement-là n'est pas un changement du haut imposé à la base, mais c'est plus un changement qui est construit par la base. Donc, je trouve qu'il faut être là-dedans pour être capable de le voir, de le faire. Pour moi je trouve qu'on est mieux placés ici. Ce que j'essaie de démontrer clairement en

travaillant avec l'école ici, et en essayant d'avoir un bras qui brasse de l'autre bord aussi, c'est que dans mon regroupement d'écoles pour le moment, en travaillant aussi sur le rôle de mes collègues et des directions, actuellement je travaille avec les directions du regroupement d'écoles, je leur ai proposé une formation, une reformation parce qu'on a constaté qu'on avait pris pour acquis il y a 3, 4 ans, quand on leur a dit c'est à vous autres d'implanter cette réforme-là, on avait pris pour acquis qu'ils savaient quoi faire et qu'ils savaient comment le faire, et on leur a dit, c'est votre job. Là on s'aperçoit qu'ils ne savent pas. Ils sont démunis devant ça. Ils n'ont pas d'arguments, ou plutôt, ils ont d'anciens arguments et ça ne marche pas. Dans le fond, c'est eux les responsables de cette implantation-là, ils ont ça sur les épaules. Moi, je leur ai proposé un plan de formation et je travaille avec eux, et ça devrait se poursuivre l'année prochaine, où on ne fait pas l'économie de passer par-dessus les réflexions de base qui doivent se faire. Cette réforme-là c'est une réforme collective, ça ne peut pas se faire individuellement. J'aime mieux travailler avec mes collègues CP ici, et les directions de mon regroupement, et créer des affaires de groupe. »

CP 9, P1, par.15

« Ça, c'est aussi une autre prise de pouvoir. Quand j'ai commencé à comprendre que cette profession-là d'enseignement, ça m'appartient à moi, ça n'appartient pas aux directeurs d'écoles, ça n'appartient pas à l'université, ça n'appartient pas au ministère de l'éducation, ça n'appartient pas à ma commission scolaire et surtout pas au conseiller pédagogique, c'est ma profession à moi; bien là je commence à pouvoir oser. C'est gens-là autour de moi sont là pour me soutenir, direction comprise, ils ne sont pas là pour m'imposer des affaires mais pour me soutenir; là les portes se sont ouvertes. »

CP 9, P1, par.27

La capacité de donner le pouvoir aux enseignants en leur remettant la responsabilité face aux changements et à leur formation s'inscrit pour le CP suivant dans le but ultime de faire en sorte que les personnes accompagnées finissent par ne plus avoir besoin d'aide et de support. Mais il semble que le développement des personnes accompagnées engendre d'autres besoins. Comme si en accompagnant, le CP suscitait une force stimulant les enseignants à poursuivre par eux-mêmes leur développement professionnel et leur engagement dans leur formation.

« Comme toute forme de soutien et d'aide devrait tendre à disparaître. Le meilleur parent, c'est celui qui voudrait que son enfant soit capable de finir par se débrouiller tout seul. Je ne le sais pas dans les faits comment ça va se

faire, mais moi ce que je fais, je fais en sorte que les profs aient de moins en moins besoin de moi. En fait, ce qui est en train de se passer, ce n'est pas exactement ça, c'est qu'ils n'ont plus besoin de moi de la même façon. »

CP 9, P1, par. 63

Savoir accompagner dans la pratique signifie donc de faire « avec » et non « pour » les personnes accompagnées. Les CPs doivent en ce sens être en mesure de connaître les gens avec qui ils travaillent, d'établir des liens de confiance et aussi de leur donner le pouvoir et la responsabilité de leur développement professionnel.

Voyons comment les CPs disent devoir posséder la capacité de se doter d'une orientation générale afin de pouvoir accompagner.

E) La capacité de se donner une orientation

Les CPs en accompagnant agissent, pour reprendre l'expression de plusieurs d'entre eux, comme des « guides ». Bien que les CPs font « avec » les personnes accompagnés, il n'en demeure pas moins qu'ils disent devoir, pour guider et conseiller efficacement, avoir une certaine longueur d'avance. Six CPs, soit plus de la moitié, mentionnent des compétences ayant trait à la capacité de se donner une certaine orientation leur permettant de développer une vision à long terme.

« Moi je trouve que c'est majeur comme conseillère pédagogique d'avoir cette capacité de travailler en équipe... d'écouter aussi, et d'avoir une orientation, de savoir où l'on s'en va. »

CP 5, J1, par. 141

« Donc, c'est comme si l'important pour moi dans le moment, c'est bien plus d'avoir une vision à long terme. On est sur un bateau et on sait qu'on va arriver à la terre là-bas, et la terre on ne sait pas trop comment c'est mais on sait qu'on veut arriver à la terre. Mais là, il y a de la brume alors, le pilote automatique on lâche ça et on regarde à peu près où l'on s'en va, et si on voit une roche on va se tasser. (...) Mes objectifs, ce sont les objectifs de l'école, les grandes priorités de l'école sur lesquelles on va travailler, plus

le soutien à la direction et toutes sortes d'autres petites jobines qui vont avec ça. »

CP 9, P 1, par. 53

L'orientation pour les CPs semble également passer par la capacité d'exercer une certaine influence. Bien qu'ils insistent sur l'importance de ne pas imposer, il n'en demeure pas moins, que pour faire avancer et susciter du changement, il y a une orientation à donner, une influence à exercer.

« Il faut établir un climat de confiance énorme, énorme, énorme avec les gens, sinon les gens ne te croient pas, pourquoi ils te croiraient? Et c'est ce que j'aime de la job par exemple, c'est le pouvoir d'influence, j'adore ça. »

« Le matin, on les a rencontrés en discipline; donc moi je rencontrais mes profs de maths, et là j'ai traité avec eux... j'ai donné des pistes pour qu'en après-midi ils choisissent dans quel atelier ils veulent aller, parce qu'en après-midi, on avait trois ateliers parallèles: intégration des TIC, l'approche orientante et la coopération. Et les profs devaient aller dans l'après-midi à ces trois ateliers-là. Les profs de maths que j'ai rencontrés le matin, ils ne voulaient pas y aller; ils m'ont dit, cet après-midi... parce que nous on avait travaillé le matin la situation de problème, via le traitement de l'information, puis on trouvait que ça c'était une piste intéressante pour eux de continuer à approfondir. Donc ils m'ont demandé: cet après-midi, on aimerait ça rester avec toi, on ne veut pas aller dans les autres ateliers, on veut continuer le traitement de l'information. Et c'est là que le travail de conseiller pédagogique, je pense, en termes d'influence, agit. Là je n'ai pas utilisé les principes: ah mais non, vous devez y aller parce que vous êtes déjà inscrits puis mes collègues ont préparé tout ça et vous attendent. C'était pas ça, c'était: non, vous faites comme vous voulez, moi je ne serai pas là cet après-midi, parce que moi aussi je participe à un atelier en intégration des TIC, parce que moi, en intégration des TIC, je ne suis pas bonne, je suis nulle, j'utilise les TIC; je ne sais pas qu'est-ce que c'est de les intégrer en classe, donc moi je suis inscrite comme vous à cet atelier-là, en formation, et ce qu'on a fait ce matin, ça ne suffit pas. Comme prof de maths, il faut que tu saches qu'est-ce que c'est l'approche orientante pour que tu puisses aller... après tu choisis, tu vas l'utiliser oui ou non, tu vas donner du sens tout le temps en termes d'identité, métier moi je trouve qu'à un moment donné il y en a trop mais c'est eux qui doivent choisir. L'apprentissage coopératif, parfois oui, parfois non; moi je pense que c'est un moyen, l'apprentissage coopératif, ce n'est pas un but en soi, c'est un outil. Donc, si tu ne sais pas c'est quoi, tu seras toujours contre. Par contre, la prochaine fois qu'on se voit, t'es allé à cet atelier-là, tu viens me voir et tu me dis: l'approche coopérative, c'est de la merde. Parfait, pourquoi? Là tu sauras pourquoi. Là

tu me dis juste que c'est de la merde, mais tu ne sais pas me dire pourquoi, donc vas-y donc jeter un coup d'œil, tu vas voir si ça ne te plaît pas dans ton cours de maths. Et on fait tous ça. Ça c'est partout, c'est l'équipe de conseillers pédagogiques; je ne suis pas la seule qui a vécu ça... les profs de français aussi voulaient rester avec la conseillère en français, c'est sûr ça, les profs veulent toujours rester en discipline. Et nous on s'est dit: non, vous sortez, vous rencontrez d'autres enseignants, d'autres écoles, d'autres disciplines, d'autres niveaux; c'est là que vous allez apprendre. Être toujours enfermé dans son petit cocon, c'est très sécurisant, mais on avance trop lentement comme ça; nous on pense qu'ils vont agir plus vite en les sortant de leur cocon et de leur discipline»

CP 7, K2, par.57 et 190

« C'est exactement ça. Je dirais que notre... on a .. un leadership d'influence moi je pense qu'un bon conseiller pédagogique est capable de faire ça. C'est du leadership d'influence. Et quand c'est fait comme ça, c'est généralement bien reçu des enseignants. »

CP 11, O2, par.305

Ils soutiennent devoir être en mesure de faire en sorte que les personnes accompagnées sentent qu'elles progressent, qu'elles « *avancent* » :

« C'est un peu ça mais d'être capable aussi, ça dépasse l'enseignement là dans le sens que il faut que l'on soit capable de faire avancer les gens. Je pense que c'est ça. Quand les gens sentent qu'ils avancent quand ils travaillent avec toi là ils te reconnaissent. »

CP 6, K 1, par.134

Et être CP, surtout dans une perspective de changement signifie parfois, tel un guide de montagne, d'être le premier à ouvrir la route :

« Ça ne veut pas dire être toujours le premier et le plus fin, ce n'est pas du tout ça que ça veut dire, ça veut dire que c'est toi qui va aller dans le brouillard mettre ta main et voir s'il y a quelque chose de dangereux. »

CP 9, P 1, par. 57

L'orientation permet au CP d'avoir une certaine vision du tracé à parcourir et d'avoir une certaine longueur d'avance. Une bonne capacité d'organisation et de planification

semble alors de mise. En effet, sept CPs ont mentionné l'importance de cet aspect dans l'exercice de leur fonction. Cette planification semble nécessaire afin de :

- coordonner les actions des diverses personnes présentes dans la situation et dans l'établissement des priorités ;

« Vous parlez de planification et de temps, comment déterminez-vous quels sont les dossiers prioritaires, vos dossiers prioritaires? »

R Honnêtement, ça tombe de soi, parce que nous travaillons en équipe, nous préparons des documents d'une finesse comme tu peux voir. Ça c'est le calendrier de l'année prochaine; tout ce qui est en couleur, ce sont des journées pédagogiques déjà toutes fixes, avec des ateliers déjà tout élaborés, prêts, puis d'autres à inventer évidemment. C'est évident que ça, ce type de travail-là pas les documents comme tels, ça c'est quelqu'un qui les fait les ateliers qui sont à l'intérieur, ça c'est prioritaire, parce qu'il y a des dates. Ça, ça doit aller en consultation, donc il faut tout prévoir à l'avance : quels ateliers tu vas donner, à quel moment, combien de groupes; c'est quand même un travail assez long, assez élaboré. »

CP 7, K2, par.237

« Personnellement, moi je suis quelqu'un qui planifie beaucoup, qui aime beaucoup planifier et qui même est capable d'évaluer ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire. Je te dirais qu'au point de départ, il y a des choses très très très précises qui étaient établies, et puis graduellement, en nous en demandant plus, de faire plus avec moins, les plans d'action sont devenus plus axés sur certaines priorités ce qui n'était pas mauvais. Maintenant la planification est encore plus organisée avec les différents paliers; ça aussi je pense que c'est une bonne chose maintenant qu'on est un service éducatif jeune et adulte, ça permet de voir les plans d'action d'un peu tout le monde puis des fois de réajuster ou de mettre en commun des ressources ou des actions. »

CP 8, L1, par.111

- et pour réduire le stress :

« Mais ça, je suis une perfectionniste. Alors je le dis et ça, pour moi, c'est stressant. D'arriver à.. d'arriver par exemple à une rencontre en ayant pas le temps de m'être préparée à mon goût, c'est stressant. »

CP 11, 02, par.144

Un des CPs mentionne même cet aspect d'être en mesure de bien planifier et s'organiser comme « *un défi* » (CP 5, J1, par.21) l'ayant attirée vers ce métier.

La capacité de se donner une orientation permet donc au CP de se doter d'un objectif global lui permettant d'être capable de guider, de faire avancer et d'exercer un certain leadership d'influence. Une bonne capacité de planification et d'organisation est de mise en ce sens.

De manière générale, le savoir d'accompagnement se compose donc, selon les CPs interrogés, des cinq savoirs suivants : savoir proposer qui fait opposition à l'imposition d'un savoir dogmatique, savoir aider/soutenir qui fait opposition au contrôle, savoir s'impliquer dans un suivi qui fait opposition à la formation ponctuelle et sans suivi à la manière des consultants externes, qui implique la capacité de faire « avec eux » et non « pour eux » et la capacité de se donner une orientation afin d'être en mesure de garder un pied devant.

En se fiant au discours des CPs, il est possible d'établir deux sous-catégories de savoir d'accompagnement spécifiant de façon plus précise les savoirs utilisés par les CPs en fonction du type d'accompagnement qu'ils sont appelés à effectuer. Ces deux types spécifiques de savoir d'accompagnement sont les suivants :

- le savoir lié à l'accompagnement dans le changement;
- le savoir lié à l'accompagnement dans la formation d'adultes.
-

Le contenu détaillé de ces deux savoirs sont présentés dans les lignes qui suivent.

4.1.1.2.1.1 Le savoir lié à l'accompagnement dans le changement (savoirs d'agent de changement)

Des savoirs et une identité professionnelle d'agent de changement ressortent fortement du discours de CPs interrogés. Avant de voir en détail de quoi est composé ce savoir lié à l'accompagnement dans le changement, voyons avec quels termes les CPs interrogés

définissent un agent de changement. Selon eux, l'agent de changement provoque, favorise et soutient le changement auprès de la direction et des enseignants. La perspective de changement dans laquelle s'inscrivent les CPs se justifie par les avancées dans les recherches portant sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que par les prescriptions ministérielles :

« Un agent de changement c'est quelqu'un qui provoque, qui favorise, qui aide au changement. »

CP 6, K1, par. 212

« C'est être un conseiller dans une perspective de constante adaptation de l'intervention pédagogique qui serait justifiée par l'évolution tant des recherches que du contexte de l'enseignement et d'apprentissage actuel. »

CP 10, P3, par 42

« Est-ce que vous pouvez me dire si vous vous définissez en tant qu'agent de changement? »

« En partie, parce que je veux mettre de l'avant. Pour certains c'est des nouvelles façons de faire, ou des façons de faire qui sont pas nécessairement nouvelles, mais qu'il faut installer, comme du travail en équipe, comme du travail coopératif. S'il n'y en a pas, ou s'il y en a peu, je pousse pour qu'il y en ait. Donc c'est du changement. Oui, il y a nécessairement agent de changement là-dedans; le changement n'est pas défini par moi, il est défini par le ministère et par la commission scolaire. »

CP 1, A 9, par. 299

Les onze CPs interrogés disent utiliser des savoirs liés au rôle d'agent de changement (Tableau VI). Ces savoirs sont ceux qui ont trait à l'innovation et à la demande faite aux enseignants de modifier leurs pratiques en fonction, notamment de la réforme du curriculum. Ils incluent la connaissance du processus de changement (les réticences que peuvent vivre les enseignants face au changement, les stratégies liées aux changements). Ils comportent également la capacité à aider à changer et à innover notamment en produisant des outils et du matériel pédagogique pour soutenir l'innovation.

Tableau VI : Les savoirs d'agent de changement

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs d'agent de changement :	
11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Connaissance du processus de changement	9
B) Capacité de produire des outils pour soutenir l'innovation	8

Dans le type de savoirs liés au rôle d'agent de changement, les deux savoirs qui se dégagent le plus fortement du discours des CPs sont donc la connaissance du processus de changement (9 CPs) et la capacité de produire des outils pour soutenir l'innovation (8 CPs).

A) La connaissance du processus de changement

Afin d'aider les enseignants à s'engager efficacement dans le changement, il importe pour les CPs de connaître les processus même de changement, les stratégies de changement et les résistances possibles face à la nécessité de changer. Neuf CPs ont mentionné cette connaissance. Ces extraits témoignent bien de l'importance qu'accordent les CPs à ce savoir.

- Le processus de changement

« Mais je pense et je reviens à ça, qu'on devrait être plus des agents de changement, donc des guides pour les gens autour de nous plus que des pourvoyeurs de matériel. Dans ce sens-là, il me semble qu'il y a quelques petites affaires de base en communication avec les adultes qui sont nécessaires, en compréhension du processus de changement. »

CP 9, P1, par.61

Cette connaissance du processus de changement est nécessaire pour ce CP qui, expliquant comment il amenait les enseignants à changer leurs pratiques, souligne que le rôle d'agent de changement vient avec une grande responsabilité :

« Moi, je leur déconseillais de changer complètement toute leur pratique, mais je leur proposais une espèce de devoir. Voulez-vous, vous allez changer une chose dans toute votre pratique. Je savais pertinemment, parce que je maîtrisais assez bien la théorie qu'il y avait derrière, et d'ailleurs Tardif nous avait dit, et c'était très vrai, une didactique c'est systémique, si tu changes un élément tout le reste va devoir bouger. (...) En même temps, ça les déstabilisait un peu, mais en même temps ils voyaient des retombées intéressantes. Quand tu commences à jouer ce jeu-là, il faut que tu ailles jusqu'au bout. J'ai vu des enseignants à un moment donné, après 4, 5 rencontres de perfectionnement sur un cours de 2 ans, il y en avait 8 de prévus, me dire très sérieux, c'était des gens qui étaient devenus des amis, je trouve ça intéressant ce qu'on fait, je trouve que ça avance, mais ne nous laisse pas tomber parce qu'on est dans la merde. Tu vois, il y avait une conscience qu'ils étaient en train de changer un peu tous leurs paradigmes de références mais en même temps ils étaient très fragilisés. J'ai même un cas d'une enseignante et ça, ça m'avait grandement éclairé sur la responsabilité d'un conseiller pédagogique et de n'importe qui qui intervient dans la pratique d'un autre. Une enseignante qui avait au moins 25, 26 ans d'expérience, qui était considérée comme une bonne enseignante, une relation très chaleureuse avec ses étudiants et dans sa perception, elle faisait sont boulot très bien. Moi, quand je la regardais, je la connaissais bien, je trouvais ça un peu traditionnel, je voyais très bien ce qui pouvait être amélioré, mais en même temps elle était considérée par la direction d'école, comme par ses enseignants, comme une très bonne enseignante. Tout est question de perception et de référence. Elle a accepté de suivre nos perfectionnements et elle s'est mise à travailler avec nous. C'était une femme intègre, très honnête intellectuellement. Elle a ouvert le jeu, mais je la sentais de plus en plus fragile et à un moment donné après un certain nombre de rencontres, elle a cassé en plein milieu d'une journée. Vraiment, quand tu dis que quelqu'un brise au plan psychologique. Elle s'est mise à pleurer. On était tous un peu catastrophés, on était 5 ou 6. Elle a commencé à dire qu'elle avait fait de la merde pendant 25 ans. Tu vois la responsabilité! C'est dur! C'est très lié au processus de changement mais aux conditions du changement en éducation. (...) il y a une certaine dépendance qui se fait avec le conseiller car la personne va accepter de le faire, et il faut que le conseiller soit très très conscient de ce qu'il est en train de faire; il faut qu'il soit solide. Cette femme-là, on s'est entendu pour la supporter. Il faut dire aussi que ça exprimait, c'est une femme qui était une bonne enseignante mais très rigide. Qui s'est appuyée sur des choses très très très solides, et c'est ça qui lui permettait d'avancer. Dès le moment où elle fait bouger les choses un peu... D'ailleurs, ç'a donné des changements dans sa propre vie, elle a été obligée de consulter par après.

C'est ça aussi que ça peut provoquer des changements, quel que soit le métier que tu fais. Le métier d'aujourd'hui d'enseignant appelle aux changements constants. »

CP 10, P 3, par.41

- La capacité de composer avec les réticences face au changement

Le travail de facilitation du changement comporte une exigence en termes de compétence afin de savoir composer avec les réticences que peuvent vivre les personnes face aux changements. Pour qu'il y ait éventuellement changement de pratique, les CPs doivent prendre acte et composer avec la résistance des enseignants.

« En passant, le travail que je faisais avec des enseignants, évidemment j'étais avec des gens qui étaient assez expérimentés, on a tendance à penser que les jeunes étaient beaucoup plus ouverts à ces idées-là, c'est pas vrai. Moi j'ai vu des enseignants à trois années de leur retraite accepter le contrat que je leur proposais et faire un changement de paradigme qui prend à peu près un an ou deux à faire. Que ce soit le changement qui était impliqué dans le programme de 1982 ou celui qui s'en vient, c'est pas pour un enseignant qui enseigne depuis 20 ans, quelque chose qu'il peut faire sur un trente sous. Ce n'est pas une cassette qu'on remplace. D'autant plus que la légitimité des idées et des pratiques qu'on a dans l'enseignement est confirmée par des années et des années de travail, et on m'invite à changer. À moins qu'on me prouve que ce serait intéressant, utile et bénéfique pour les jeunes de changer, l'enseignant, il ne changera pas. Or, c'est cette preuve-là qui est nécessaire d'être faite par un conseiller pédagogique. L'expérience permet de comprendre pourquoi les enseignants résistent et comprendre que pour enseigner, il faut avoir les deux pieds à terre, il faut être solide. Donc, les conceptions que tu as et les pratiques que tu as sont fortement, quand elles sont confirmées par l'expérience, sont fortement là. Toi, comme conseiller, tu viens dire à l'individu, ça ne te tente pas de modifier tes... Il va t'envoyer promener. »

CP 10, P3, par. 34

« Et quand je rencontre par exemple des enseignants dans des perfectionnements obligatoires, et que tous les enseignants sont là, par exemple par rapport à la formation sur le programme de français au secondaire, il y a des gens qui étaient là et qui voulaient pas être là! Alors c'est sûr qu'il y a de la résistance! La différence entre maintenant et avant, c'est qu'avant, ça m'insécurisait beaucoup : une résistance agressive, c'est insécurisant. Maintenant, j'ai développé aussi des stratégies, j'endurerai pas quelqu'un qui serait en résistance agressive toute une

journee! Jamais je ne l'interpellerai devant les autres mais à la pause, j'irais la voir et je lui dirais que compte tenu de son manque d'intérêt, que selon moi, elle serait beaucoup mieux de retourner dans son école et de faire ce qu'elle voulait faire parce que ça ne lui apportera rien de positif. »

CP 11, O2, par.205

Pour ce CP, la résistance est normale et même nécessaire. L'important est de savoir capitaliser sur cette réticence.

« De la réticence aussi quand on apporte des changements, c'est nécessaire. Il s'agit de capitaliser sur cette résistance-là pour faire en sorte de reconstruire et qu'on reconstruise les nouvelles connaissances. Moi je suis très conscient du travail qu'il y a à faire avec les résistances, avec les personnes qui ne veulent pas nécessairement changer, puis avec les raisons pour lesquelles ils ne veulent pas changer; ça fait partie de notre travail, de travailler avec les résistances des gens. C'est tout à fait normal. »

CP 8, L1, par.237

La capacité de reconnaître, d'interpréter et de faire face à la réticence aux changements se raffinerait avec l'expérience :

« Souvent c'est comme ça; un jeune conseiller pédagogique, il va trouver ça difficile de recevoir des fois le poids des difficultés que vivent les enseignants avec leur quotidien, et il va interpréter ça souvent comme étant: ah ils ne veulent pas rien savoir. Ils en ont assez, ils sont fatigués, surtout au mois de juin. C'est pour ça que je te dis qu'avec l'expérience, il y a des choses probablement qu'on mesure; il y a des temps où on sait que ça ne donne absolument rien d'arriver avec quelque chose de nouveau. Les enseignants, c'est des gens qui sont intéressés à quelque chose de nouveau, mais si tu leur présentes ça... la manière dont tu vas le présenter, la manière dont tu vas les considérer: tout est là. Et c'est la même chose pour l'enseignement, ou l'apprentissage; si tu ne crées pas l'espèce d'enjeu... au niveau des enseignants je te dirais, c'est encore plus difficile. »

CP 8, L1, par.241

Les CPs disent donc devoir être au courant du processus même du changement afin d'inciter efficacement les gens qu'ils accompagnent à s'engager sur la voie du changement. Ils doivent par contre eux aussi faire preuve de créativité et d'innovation

notamment afin de développer des outils susceptibles de soutenir les enseignants dans le processus du changement.

B) La capacité de produire des outils pour soutenir l'innovation

Les conseillers pédagogiques mandatés pour faciliter le changement, doivent démontrer des capacités à innover. Conscients qu'il ne suffit pas de demander aux enseignants de changer pour qu'ils changent, les CPs doivent concevoir ou développer des outils afin de faciliter le changement. Ils soutiennent qu'ils doivent, pour reprendre leurs termes « *innover* » et « *développer* ». Dans le but de soutenir l'innovation, huit CPs soutiennent devoir posséder la capacité de produire des documents pédagogiques, développer de la littérature pédagogique scientifique ou professionnelle, des outils comme des grilles d'observation, d'évaluation ou de correction afin d'aider les enseignants à adopter de nouvelles façons d'enseigner avec les nouveaux programmes.

« Là je suis en train de vous décrire un peu ce que je fais. Je fais beaucoup de travail à caractère proactif, donc actuellement, dans la réforme au primaire, on a beaucoup besoin de mieux connaître les volumes ou de faire beaucoup de sortes de grilles; ça peut être des grilles d'entrevue, des grilles de coévaluation. Il y a beaucoup de sortes de grilles qui sont demandées, en français et en mathématiques... des grilles de planification. Alors je travaille beaucoup là-dessus à partir de demandes de profs, ou bien au contraire c'est moi qui mets de l'avant des choses. »

CP 1, A9, par.81

« Expérience préalable ... il y a un profil d'enseignant qui selon moi répond aux qualifications pour être conseillère pédagogique.. C'est l'enseignant qui est innovateur... Donc l'innovation. Une capacité aussi de produire des documents. C'est pas tous les enseignants qui ont cette capacité. Alors je dis si on a une difficulté à écrire, on n'est pas efficace à produire des documents pédagogiques...il me semble que c'est une qualification qui m'apparaît importante. »

CP 11, par. 178

(...) le développement de la littérature en matière de pédagogie, scientifique ou professionnel, c'est souvent les conseillers pédagogiques qui ont cette job-là.

CP 9, P1, par.81

« Ensuite nous sommes en train de créer : donc une préparation à faire pour une production d'un outil de diagnostic, et puis correction de rapport d'une réunion avec les enseignants micro-informatique, une liste de suggestions de livres pour acheminer au centre des livres pour le secteur français, des romans à commander et retoucher le plan d'action du sous-comité de la formation générale, puis une préparation pour le plan d'action du ministère de l'Éducation, des deux jours auxquels je suis prêté au MEC. Dans l'après-midi, une petite rencontre avec deux collègues d'une autre commission scolaire sur un projet de l'outil que nous sommes en train de créer; on a expérimenté cet outil-là et on en fait une correction collective. »

CP 8, L1, par. 59

Le savoir d'agent de changement est donc composé de la connaissance du processus de changement ainsi que de la capacité à produire et développer des outils pour soutenir l'innovation.

Dans son rôle d'accompagnateur, en plus d'agir comme agent de changement, le CP aura également à accompagner dans la formation continue des enseignants pour laquelle des savoirs liés à la formation ainsi qu'au travail avec des adultes seront mobilisés. Les savoirs que les CPs disent utiliser à cette fin sont décrits dans la section suivante.

4.1.1.2.1.2 Le savoir lié à l'accompagnement dans la formation d'adultes (savoirs de formateur d'adultes)

Dans leur rôle de soutien, les CPs ont aidé les enseignants à se tenir à jour au plan des innovations et des connaissances pédagogiques. Une bonne portion du temps du travail de CP est donc consacrée à la formation continue des enseignants. Les savoirs de formateurs d'adultes ont été mentionnés par tous les CPs. Ils sont composés de savoirs liés à la formation (9 CPs) ainsi que savoir travailler auprès d'adultes (6 CPs). Les savoirs liés à la formation comprennent savoir concevoir et/ou animer une formation, savoir faciliter l'expression des besoins de formation, la connaissance des nouveautés pédagogiques et des formations disponibles, la capacité de gérer le perfectionnement, la capacité de diffuser les ressources disponibles ainsi que la capacité de tenir en compte la diversité des interlocuteurs. Le « savoir travailler auprès d'adultes », pour sa part,

comprend la capacité d'animer un groupe d'adultes, de communiquer avec d'autres adultes, notamment des collègues et des parents d'élèves et également de posséder une certaine compréhension du processus de changement spécifiquement chez l'adulte.

Le tableau VII présente les savoirs de formateurs d'adultes nommés par les CPs.

Tableau VII : Les savoirs de formateurs d'adultes

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs de formateurs d'adultes :11	
CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Savoir lié à la formation	9
B) Savoir travailler auprès d'adultes	6

A) Les savoirs liés à la formation

Dans son rôle de formateurs le CP doit être en mesure de mettre sur pied des formations adaptées aux besoins des enseignants en formation. Neuf CPs disent devoir démontrer des compétences pour chacune des étapes de la formation : de la facilitation de l'expression des besoins de formation à la conception et à l'animation. Ils doivent donc être au fait des différentes formations disponibles et des nouveautés pédagogiques. Ils sont également appelés à participer à la gestion de l'offre et de la demande de perfectionnement pour l'année scolaire en prévoyant des temps dans le calendrier au début de l'année ou en gérant des profils de formation pour tous les enseignants.

« Donc j'ai a développé plusieurs petites formations aussi, puis je suis encore à l'affût de tout ce qui peut être nouveau, tout ce qui peut intéresser le milieu de l'apprentissage, parce que sur le plan humain on n'est pas tellement encore avancés, on a encore beaucoup de chemin à parcourir. »

CP 8, L1, par. 41

« Les compétences nécessaires aussi de l'animation; être capable de composer, d'animer, de comprendre l'âme d'un groupe. Je pense qu'il faut avoir un petit peu de compétence à ce niveau-là. »

CP 8, L1, par. 217

L'extrait suivant est un bon exemple de la capacité des CPs à concevoir de la formation adaptée aux besoins réels des enseignants :

« On essaie de faire présentement et ça été un gros morceau on essaie de faire ce qu'on prêche par rapport à la réforme...Nous on s'est dit : on veut faire ce qu'on a dit, on veut prêcher par l'exemple : on dit aux enseignants qu'il va falloir qu'ils travaillent en équipe, fait qu'il faudrait que nous autres aussi on travaille en équipe; on dit aux enseignants qu'il va falloir qu'ils travaillent en multi-disciplinarité, fait qu'il faudrait nous autres aussi faire ça; on dit qu'on veut développer dans la compétence, fait que nous aussi il faut développer nos compétences...Là on a trois groupes différents – parce qu'il y a beaucoup de gens en même temps – et donc, ici on réunissait tout le monde en même temps; on avait tous les profs en profil d'appropriation. On a trois profils chez nous pour les enseignants – ça c'est le travail d'équipe. Trois profils : profil d'appropriation, profil d'expérimentation et profil de développement. Pourquoi on fait ça? Parce que nous on dit : on demande aux enseignants d'institutionnaliser la différence socio pédagogique en classe, alors nous on va faire la même chose en termes de perfectionnement. Donc on offre trois portes d'entrée aux enseignants : ceux qui veulent construire du matériel, ceux qui veulent expérimenter des choses déjà faites par d'autres et les adapter, et ceux qui ne veulent pas faire ça et qui veulent vraiment appréhender la réforme par des ateliers d'un autre genre ».

CP 7, K2, par. 250

Les CPs, en plus d'être capables de gérer l'offre possible doivent être capables de répondre à la demande qu'ils ont, par ailleurs, suscitée :

« Et à cause des ateliers qu'on a commencés à donner, on a suscité beaucoup de besoins, mais de façon massive, et donc on doit répondre. »

CP 7, K2, par. 250

La gestion de l'offre et de la demande de la formation nécessite de la part des CPs une bonne connaissance des formations disponibles ainsi que la capacité de gérer des horaires et parfois du personnel :

« Mais les conseillers pédagogiques, je pense qu'on est souvent choyés de ce côté-là: on a accès à la formation... premièrement on est très bien informés de toute la formation qui peut se donner ou qui se donne un peu partout. Alors ça nous permet de faire des demandes qui sont en lien direct avec notre emploi, de réinvestir ces formations-là aussi auprès du personnel enseignant. »

CP 8, L1, par.153

« Je fais de la formation, je libère du personnel donc ça, ça prend beaucoup de mon temps. »

CP 3, A13, par.142

« Je vais détailler avec la direction le contenu des journées pédagogiques, je vais faire le calendrier scolaire, avec les journées pédagogiques. »

CP 3, A13, par.146

Accompagner les enseignants dans leur développement professionnel nécessite également la capacité à diffuser, faire connaître et rendre disponibles les ressources existantes.

« Je vais aussi beaucoup publiciser toutes les ressources de la commission scolaire, je suis en train de monter un centre de documentation. »

CP 3, A13, par.142

Le CP doit être capable de prendre en compte la diversité des interlocuteurs.

« Ensuite ça prendrait quelqu'un qui sait transformer ce qu'il connaît pour l'offrir à d'autres, et puis on n'a pas toujours la même clientèle. Donc on varie tout le temps, puisque ça dépend des personnes ou des groupes auxquels on s'adresse; on transforme ce qu'on sait pour l'offrir. »

CP 7, K2, par. 77

L'extrait précédent, aborde, en plus de la capacité à prendre en compte la diversité des interlocuteurs, celle d'effectuer de la transformation au plan des connaissances. Nous reviendrons plus longuement sur cette dernière dans la partie traitant du rapport actif aux savoirs.

Pour l'instant, la capacité de prendre en compte la diversité des interlocuteurs nous mène au prochain savoir qui est de travailler auprès d'adultes.

B) Savoir travailler auprès d'adultes

Six CPs, soit plus de la moitié, mentionnent l'importance de posséder certaines notions ayant trait au travail auprès d'adultes. En agissant comme accompagnateurs dans la formation continue des enseignants, les CPs sont donc par le fait même appelés à travailler auprès d'adultes. Ils disent devoir être en mesure d'animer un groupe d'adultes, de communiquer avec d'autres adultes, notamment des collègues et des parents d'élèves et également de posséder une certaine compréhension du processus de changement spécifiquement chez l'adulte.

« L'animation. L'animation avec des adultes est différente, le public des enfants est beaucoup plus tolérant qu'un public d'enseignants. Des enseignants, c'est souvent sans pardon, alors que les enfants vont te pardonner n'importe quoi; les adultes, un petit peu moins. »

CP 3, A13, par.74

« Au niveau de l'animation, en général les collègues que je rencontre disent toujours: animer un groupe d'enseignants c'est pire qu'animer un groupe d'élèves! Je suis assez d'accord avec eux. Mais c'est parce qu'on est devant des compétences plus grandes. Fait que moi je vois ça comme un intérêt, un défi, puis je suis très convaincu que la plupart des enseignants même si je sais qu'il y en a qui passent des moments difficiles il y a moyen d'aller les chercher, d'aller créer cet intérêt-là. »

CP 8, L1, par. 241

« On est malhabiles à travailler avec des adultes parents. Moi, depuis 25 ans, j'ai souvent vu des profs avec des parents, la communication entre adultes est difficile. C'est aussi une compétence à développer entre adultes collègues, deux enseignants, mais aussi avec les parents. C'est ça pour moi les enjeux. »

CP 9, P1, par.43

Cette connaissance de la dimension du travail auprès des adultes est également utile dans la perspective du changement:

« ...il me semble qu'il y a quelques petites affaires de base en communication avec les adultes qui sont nécessaires, en compréhension du processus de changement. Comment ça change les adultes, c'est pas évident cette affaire-là, j'ai une maîtrise en psychologie et un doctorat en

psychopédagogie et des fois je suis devant le monde et je dis, qu'est-ce qu'on va faire? Comment on va faire ça? Comment on va les amener à...? Il y a comme un minimum de base sur comment l'être humain fonctionne. »

CP 9, P1, par.61

Pour former efficacement les adultes qu'ils soutiennent, les CPs interrogés doivent donc mobiliser des compétences pour offrir de la formation de qualité et pour travailler auprès d'adultes.

Le savoir d'accompagnement présent dans le discours des CPs dénote donc chez ces derniers une capacité à adapter, traduire, transformer les changements et les connaissances dans le but de faciliter le changement et la formation continue des enseignants.

4.1.1.2.2 Le savoir lié aux relations interpersonnelles (savoirs relationnels)

Il se dégage du discours des CPs une panoplie de savoirs liés aux relations avec autrui. De fait, le CP est appelé à interagir avec des enseignants, des directeurs d'école, des collègues, des parents, des partenaires externes, etc. De plus, selon leur dire, les CPs ne possèdent pas leur place de facto au sein d'une équipe-école : une relation doit être établie et une confiance gagnée. Afin d'intervenir adéquatement et de pouvoir mettre en œuvre leurs savoirs d'accompagnateur, d'agent de changement et de formateur d'adultes, les CPs disent utiliser des savoirs relationnels. Ces savoirs, qui se présentent souvent sous forme de savoir-être, constituent une forme de stratégie pour les CPs afin de développer une bonne relation avec les enseignants et de conserver leur crédibilité afin de continuer à exercer leur tâche de conseilance.

Tous les CPs interrogés parlent de ces savoirs. Les savoirs relationnels traversent toutes les dimensions du travail du CP et sont fortement liés à son rôle ainsi qu'à sa position dans le système scolaire. Nous regroupons donc ces savoirs sous forme de *compétence*

transversale. Les savoirs relationnels mentionnés par les CPs sont présentés dans le tableau suivant (Tableau VIII).

Tableau VIII : Les savoirs relationnels

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs relationnels: 11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) Capacité de travailler en équipe	7
B) Compétences dans les relations interpersonnelles	11
C) Connaissances techniques pour communiquer	7

Les savoirs les plus fréquemment mentionnés sont la capacité de travailler en équipe (7 CPs) et les compétences dans les relations interpersonnelles (11 CPs) ainsi que la possession de savoirs techniques pour communiquer (7 CPs).

A) La capacité de travailler en équipe

La capacité de travailler en équipe est liée à la nature de la tâche, à la structure et à l'organisation du travail. Les CPs doivent travailler avec des équipes déjà constituées telles que les équipes-cycles ou les équipes des services éducatifs. Cette capacité de travailler en équipe nécessite une capacité de concertation. La capacité de concertation est pour sa part plutôt liée à une habileté ou à une stratégie des CPs à demander l'avis, à consulter, dans le dessein d'établir une relation basée sur le respect des choix et des décisions des différents acteurs.

« Moi je trouve que c'est majeur comme conseillère pédagogique d'avoir cette capacité de travailler en équipe... d'écoute aussi, et d'avoir une orientation, de savoir où est-ce qu'on s'en va. »

CP 5, J 1, par. 14

« (...) je pense qu'on y va toujours avec notre personne, puis l'important c'est de travailler en équipe; c'est ça qui est l'important, c'est de créer une

espèce de lien d'équipe et de voir qu'on a des rôles qui sont complémentaires. »

CP 8, L1, par. 37

« Bien en général, pas besoin d'en parler tellement des qualifications, parce que les gens qui postulent sur des emplois comme ça, ils ont les qualifications en général nécessaires. C'est pas surtout là-dessus que la discussion porterait, mais ce serait surtout sur... que c'est un emploi qui va lui permettre de créer des liens, d'établir des contacts, de travailler en équipe. Les choses qui sont importantes pour le travail, c'est aussi justement par le travail d'équipe, par les liens à faire. »

CP 8, L 1, par.217

Travailler en équipe n'est pas toujours facile. Il semble que pour y arriver il faille y croire, y mettre du temps et être transparent :

« Travailler en équipe. Oui, je trouve ça difficile. Je trouve ça difficile, pas parce que je suis contre, c'est parce que ça me paraît un exercice qui exige beaucoup beaucoup de temps, et il faut beaucoup y croire pour le faire, et je le fais parce que j'y crois et parce que je pense... et je ne suis pas la seule, si j'étais la seule on ne pourrait pas le faire, on est une équipe au complet qui y croit. Et on se rend compte que plus le temps avance, plus on travaille en équipe, plus on se connaît, plus ça va vite. Donc on a déjà passé à travers toutes les bisbilles du début; il en reste quelques-unes parce qu'il y en aura toujours, mais c'est dans le respect et la transparence. En fait, pour travailler en équipe, ce que ça prend, c'est de la transparence; tu ne peux pas jouer couloir et réunion sur deux plans différents, tu ne peux pas. Et puis en général, moi je dis aux gens: ça c'est couloir, j'embarque pas, non je n'embarque pas là-dessus; t'as des choses à me dire, on a une réunion la semaine prochaine, parce que là, ça va devenir un truc entre toi et moi. C'est très difficile. Je pense que c'est ce qui est difficile. »

CP 7, K2, par.296

Le travail en équipe semble en partie lié au contexte actuel de la réforme et se traduit notamment comme tel par les CPs :

« ...l'équipe de conseillers pédagogiques, on travaille beaucoup en équipe. Ça c'est dû à l'arrivée de la réforme, et là nous sommes en plein perfectionnement continu auprès des enseignants. Quand je dis qu'on travaille en équipe, ça veut dire que TOUS les conseillers pédagogiques, on travaille tous ensemble, puis cette année on a donné quatre jours de

perfectionnement sur la notion de compétence, sur l'évaluation des compétences, sur qu'est-ce que c'est qu'une situation problème et sur d'autres aspects: l'apprentissage coopératif, l'intégration des TIC et l'approche orientante. »

« Suite à l'arrivée du nouveau programme de formation, avec l'arrivée des compétences transversales, et du seul fait d'avoir à définir qu'est-ce que c'est que des compétences, nos tâches ont beaucoup changé, puisqu'on s'est mis à travailler en équipe. »

CP 7, K 2, par.182 et 210

« À la centrale, je travaille avec le conseiller pédagogique français, mathématique et technologie. On a des projets communs. Je travaille peu avec les autres conseillers pédagogiques du regroupement à part lors de demandes directes. Je suis à la direction de la table de concertation régionale pour les conseillers pédagogiques de ma discipline. C'est plus un lieu de discussion et de soutien que de projets communs. »

CP 2, A11, par. 113

« (...) c'est beaucoup le travail d'équipe que je trouve qui est important quand on veut aller travailler dans les milieux, dans les écoles...(...) »

CP 5, J1, par. 137

Le travail d'équipe, le contact avec plusieurs acteurs, la nécessité d'apporter des changements et l'accompagnement amènent donc les CPs à utiliser des compétences qu'ils nomment « interpersonnelles ».

B) Les compétences dans les relations interpersonnelles

Les savoirs relationnels mentionnés par les CPs inclus dans les compétences interpersonnelles sont les suivants : la capacité d'être proactif (2 CPs), l'ouverture d'esprit (2 CPs), la capacité de négocier (1 CP), l'habileté de discrétion (1 CP), la possession d'habiletés humaines (3 CPs), être respectueux (2 CPs), la capacité d'être un médiateur (2 CPs), l'empathie (1 CP), la diplomatie (2 CPs), habiletés en communication (2 CPs), la capacité de créer un climat de confiance (3 CPs), être humble ou modeste (2 CPs) ainsi que savoir écouter (3 CPs).

Ces savoirs relationnels sont importants dans le travail du CPs, car bien qu'ils soient utilisés tout au long des épisodes de conseilance, ils semblent précéder l'articulation des savoirs précédemment mentionnés (savoir d'accompagnateur, d'agent de changement, de formateurs d'adultes). Les CPs disent donc ne pas être reconnu d'emblée. Une reconnaissance positive semble donc être intimement liée à une capacité de mettre en œuvre d'adéquates compétences relationnelles. Elles sont essentielles à l'activité du CP afin que les personnes qu'il soutient acceptent sa compétence, sa présence, son action et reconnaissent sa crédibilité et son expertise.

« C'est difficile et en même temps c'est un défi d'entrer en contact avec les autres, que ce soit les autres conseillers pédagogiques, les enseignants ou les autres professionnels. (...) Le côté affectif est nécessaire pour entrer en contact avec les gens de prime abord, après ça on peut faire tout passer. Les relations interpersonnelles sont très difficiles dans cette fonction, mais pour moi, les contacts avec les enseignants sont très bons. »

CP 4, D 1, par.77

« Quelles sont les qualités et les compétences que vous devez avoir pour être reconnu par les enseignants? »

R Moi je dirais beaucoup des qualités humaines premièrement. Si on comprend les gens, si on sait créer des liens avec eux, tout va là. »

L1, CP 8, par.244

« Être capable d'aider, de créer des bonnes relations. La dimension relationnelle est bien importante. »

CP 1, A 9, par, 297

« Mais également de développer des compétences en animation et au plan des relations interpersonnelles. »

CP 4, D 1, par.21

« Ça prend quelqu'un qui a beaucoup d'habiletés sociales pour rentrer en communication avec un groupe. »

« Un bon conseiller pédagogique, c'est quelqu'un qui est à l'écoute, c'est quelqu'un qui est connaisseur, c'est quelqu'un qui développe avec le temps des habiletés interpersonnelles qui lui permettent justement, non pas d'étaler

sa connaissance, sinon de la partager, puis surtout d'aller chercher celle de l'autre. »

CP 7, K 2, 486

« Ce n'est pas une expérience politique, mais parfois je trouve que c'est un peu comme ça, tu peux pas dire n'importe quoi devant n'importe qui. Il faut former son idée clairement mais il ne faut pas non plus brusquer les autres. Les gens dans les autres commissions scolaires autour n'ont pas les mêmes expériences que nous, mais on ne peut pas... je peux pas dire que ce qu'ils font c'est de la chnoute finalement parce que ça ce fait pas. Tu ne remets pas en question quelqu'un comme ça parce qu'y a pas le même modèle que toi. C'est tout ça là. Je trouve que c'est beaucoup au niveau relation interpersonnelle mais au niveau professionnel. »

CP 6, K 1, par.28

Pour y arriver, le CP doit être proactif et aller vers les enseignants afin de se faire connaître.

« Ça demande d'être capable d'aller de l'avant. La dimension proactive, elle est importante. »

CP 1, A9, par.281

« Quand t'embarques comme conseiller pédagogique j'ai l'impression que les gens te connaissent pas beaucoup donc t'as pas beaucoup d'appels, pas beaucoup de demandes pis les gens ne savent pas non plus tes capacités en tant que personne. »

CP 6, K1, par.64

Puisque les conseillers pédagogiques amènent les enseignants vers du changement, donc vers de la nouveauté qui peut être déstabilisante, la capacité de développer une relation de confiance dans laquelle les personnes accompagnées se sentent en sécurité est bien représentée par l'extrait suivant :

« Je dirais qu'y a une autre qualité aussi, c'est la capacité de faire en sorte qu'ils se sentent en sécurité avec nous. Mais ça, c'est venu avec le temps. Je ne dis pas que les premières années, ils se sentaient en sécurité. Mais là, des fois, il y en a qui me disent : Sais-tu, on dirait qu'on est pas stressés, on n'a pas peur. Comme s'ils sentaient qu'ils étaient sur un bateau, parfois ça bouge mais que j'avais le gouvernail et que ça les inquiétait pas. »

CP 11. O2, par.188

L'extrait suivant apparaît révélateur des savoirs relationnels sous l'angle du rapport au savoir :

« Ça prend quelqu'un d'une grande humilité de son savoir: alors là je t'engage, et tu es le top du top, mais premier conseil : tu sais l'expression: t'étends ça comme la confiture, moins on en a plus on l'étales. Ou plus tu en as, moins tu l'étales. Et t'attends que les gens te posent des questions. Donc ça prend beaucoup d'humilité. Certaines personnes ne réussissent pas à passer comme conseiller pédagogique, à cause de ça. C'est contradictoire ce que je dis là un peu? Faut que tu sois connaisseur, mais il ne faut pas que t'étales ta connaissance. Mais eux, il faut qu'ils sachent que tu l'as. Donc tu dois t'organiser pour qu'ils le sachent, mais pas en faisant preuve constante de monsieur et madame-sait-tout; ça ça dérange les gens, parce que eux aussi ils connaissent, donc ils aiment ça aussi expliquer ce qu'ils savent, et c'est correct, tout le monde a besoin de reconnaissance. Ça prend donc à mon avis beaucoup d'humilité dans le travail qu'on a à faire avec les gens, parce qu'on travaille avec des personnes... Ça prend quelqu'un qui inspire du respect, mais en n'étant pas pimbêche, en n'étant pas bête, tu n'inspires pas du respect parce que t'es bête; tu peux avoir de l'humour et inspirer beaucoup de respect, justement parce que t'es cohérente. »

CP 7, K 2, par. 315

C) Les connaissances techniques pour communiquer

Nous incluons dans les savoirs relationnels les savoirs techniques pour communiquer. La possession de connaissances techniques pour communiquer incluant la connaissance des TIC et d'un français oral et écrit de qualité est mentionnée par près des deux tiers des répondants. En effet, sept répondants affirment utiliser ces savoirs. Ils utilisent ce savoir pour des fins très pragmatiques : écrire des rapports, diffuser de l'information sur leur page web, utiliser le courrier électronique pour la circulation d'information et aussi pour le travail en réseau. L'utilisation de ce savoir, bien que mentionné par plusieurs CPs n'a rien de surprenant dans le contexte technologique d'aujourd'hui. En faisant l'analyse de plusieurs métiers s'effectuant dans un bureau au Québec et il est fort à parier que cette connaissance émergerait. Cela dit, cette connaissance est importante pour l'efficacité de leur travail qui constitue une fonction d'innovation pédagogique et qui nécessite le partage d'information tel qu'en font foi ces extraits :

« Être capable de communiquer clairement un message dans une page web ça c'est le genre de savoirs connexes. »

CP 6, K1, par.36

« Alors ce que j'ai fait, je me suis fait un site web qui est assez connu, et tout ce que je fais, je le mets sur le site web, et ensuite je le publie. »

CP 1, A9, par.81

« (...) tu sais, je pense à l'informatique, c'est hyper important là pour moi, parce que je dois faire beaucoup de travaux, (...) »

CP 3, A13, par. 78

« Donc on commence avec le lundi, souvent un temps pour la planification de la semaine, un temps pour regarder les courriels parce que je fonctionne beaucoup avec l'informatique donc il peut y avoir des échanges avec mes collègues du sous-comité de la formation générale, avec les gens du MEQ avec qui je suis en contact, avec des personnes de ma propre commission scolaire ou du centre de formation, et plusieurs informations qui me parviennent aussi par ce médium-là. »

CP 8, L1, par. 59

Q – Quelles autres disciplines ou savoirs connexes sont importants dans votre travail ? R – En dehors de ma discipline et des compétences, c'est le français que j'utilise le plus dans mon travail.

CP 2, A 11, par.35-36

R – Il y aurait ça, définitivement le sens politique je reviens pas là-dessus. Écoute, parce que la tâche d'enseignant aussi c'est tellement large que tu peux avoir acquis des habiletés au cours des années; tu sais, je pense à l'informatique, c'est hyper important là pour moi, parce que je dois faire beaucoup de travaux, une bonne connaissance en français aussi parce que, bon, quand j'étais enseignante en sixième année, ben tu sais c'était à peu près toujours les mêmes choses que j'écrivais, donc j'avais pas à me questionner sur mon français et tout ça...

CP 3, A 13, par.37-38

Les savoirs relationnels des CPs, qui traversent l'ensemble du noyau dur, comprennent la capacité à travailler en équipe, des compétences dans les relations interpersonnelles et des savoirs techniques pour communiquer. Le CP utilise ces savoirs pour entrer en contact avec les personnes qu'il accompagne et également afin de maintenir de bonnes relations. Le développement d'un sentiment de sécurité semble favoriser l'implication

dans le processus d'accompagnement dans le changement et dans la formation continue. Les CPs mentionnent également la nécessité de posséder certaines connaissances techniques liées à la communication.

4.1.1.2.3 Le rapport actif aux savoirs

Cette catégorie de savoirs a été constituée en cours d'analyse. Elle est clairement apparue à la lumière des nombreuses lectures des propos des CPs et des liens effectués entre les différentes catégories de savoirs.

Le rapport actif au savoir, qui fait partie du noyau dur, se situe dans une zone intermédiaire entre le centre du noyau et les savoirs « sources » qui circulent dans l'accompagnement. Il est de l'ordre du savoir-faire et du savoir-être. Il s'agit principalement d'un savoir de traduction rattaché à son rôle d'accompagnateur et d'agent intermédiaire entre les prescriptions ministérielles, les savoirs théoriques issus de la recherche et leur appropriation par les agents qui agissent sur le terrain, notamment les enseignants.

Les savoirs « sources » qui circulent dans l'accompagnement, étant en constante évolution, les CPs doivent régulièrement effectuer une mise à jour de leur savoir afin de demeurer efficaces dans leur action. Il ressort de leur discours une série de savoirs liés à la capacité de savoir chercher le savoir qui leur manque, de prendre du recul pour réfléchir, d'effectuer du transfert de connaissances, d'être à l'affût, d'être critique et de savoir s'adapter aux divers milieux, situations et personnes auprès desquels ils interagissent.

Ce rapport actif aux savoirs est également en lien direct avec le centre du noyau dur composé des savoirs d'accompagnement. Il est essentiel au CP afin de traduire, transformer, utiliser les savoirs périphériques dans leur activité d'accompagnement dans le changement et la formation continue des enseignants. Le rapport est dit actif puisque les CPs, nous le verrons à travers les lignes qui suivent, travaillent avec un savoir qui

évolue constamment et qui donc n'est jamais acquis définitivement. Le tableau IX présente les savoirs regroupés sous le rapport actif aux savoirs.

Tableau IX : Le rapport actif aux savoirs

Le nombre total de CPs ayant mentionnés des savoirs liés au rapport actif aux savoirs:11 CPs	
Savoirs spécifiques	Fréquence (Nbr CP/savoir)
A) La capacité de chercher le savoir manquant	9
B) La capacité de prendre du recul pour réfléchir	9
C) Capacité de faire du transfert	6
D) Être à l'affût	6
E) Être critique	5
F) Capacité de s'adapter	4

A) La capacité de chercher le savoir manquant

Il semble que la capacité de savoir où chercher et quoi chercher en cas de besoin est plus importante pour les CPs que de posséder, comme telle, une masse d'informations théoriques. D'ailleurs, les neuf CPs à qui nous avons posé la question s'il leur manquait des connaissances, ont tous répondu par l'affirmative en ajoutant que ce manque ne leur pose pas problème : l'important pour eux est de posséder la capacité de combler ce manque. Les deux extraits suivants expriment bien cette idée :

« Est-ce qu'il vous manque des éléments de connaissance? Je pense que oui, la réponse serait un gros OUI à ça. Mais tu apprends et tu développes des habiletés qui font que tu deviens habile à les chercher ces connaissances-là, et vite, d'une façon efficace; et c'est ça que c'est à peu près que d'être compétent. La définition d'une compétence en éducation, c'est à peu près ça: savoir mobiliser des ressources et patati et patata pour arriver à quelque chose. C'est à peu près ça; c'est savoir se débrouiller dans la vie pour acquérir des connaissances; et donc c'est peut-être pour ça que je fais tant appel à des gens qui connaissent. Donc c'est oui, c'est un gros oui je dirais moi. »

« Très souvent. Puis ça ne me met pas mal à l'aise de manquer de connaissances, surtout que de plus en plus, les connaissances sont inimaginables. Je ne suis pas du tout déconcerté parce que je manque de connaissances, au contraire, c'est un défi à relever avec les gens avec qui je travaille. S'il y a des connaissances qui nous manquent, on va se les partager, on va les chercher, on va les trouver, on va mettre en place un processus pour faire en sorte que les connaissances dont on a besoin soient trouvées, qu'on puisse se les partager, les découvrir, les construire. »

CP 8, L1, par. 224

La quête de savoir et le développement professionnel des CPs semblent être caractéristiques voire inhérents à la fonction de conseiller pédagogique.

« On pourrait être toujours en formation comme conseiller pédagogique, mais à un moment, on doit dire: c'est assez. On doit se laisser une chance de s'approprier certaines connaissances. Ça ne fait que deux ans que je suis conseillère, je dois me donner une chance d'assimiler tout ça. »

CP 4, D 1, par.25

« Je suis en formation constante. Je me suis même inscrit à la maîtrise en didactique, mais j'ai lâché parce que ça ne m'apprenait absolument rien et qu'on était encore dans des approches traditionnelles de pédagogie. »

CP 2, A 11, par.36

« J'ai fait ma maîtrise en andragogie, mais au-delà de ma formation initiale, de ma formation de maîtrise, je suis toujours en formation, je suis toujours en train d'apprendre. On vient de sortir une politique à l'éducation des adultes qui s'appelle «Apprendre tout au long de la vie». Je pense que c'est de plus en plus cette réalité-là, de plus en plus, chacun doit apprendre tout au long de la vie; on a des choses à développer, puis apprendre c'est fabuleux quand on a la curiosité, quand on a développé les compétences d'apprendre, mais c'est jamais fini. »

CP 8, L1, par.41

« Moi j'ai l'impression que j'ai passé ma vie professionnelle à être en formation continue. »

CP 11, O2, par.58

« En plus des formations que j'ai eues avec mes collègues, ça fait quand même quatre ans que je collabore très étroitement avec les concepteurs du programme de français au Ministère. D'abord en faisant partie des comités de consultation élargis et l'année dernière, je faisais partie du comité de concept. J'étais conceptrice associée au niveau de la rédaction du programme. Pour moi, ça, c'est de la vraie, c'est de la formation continue qui m'alimente beaucoup. Parce que là, dans tous les perfectionnements que j'ai à donner en formation... Alors ça pour moi, c'est... je pense que je ne pourrais pas être bien dans mon travail si je n'étais pas en cheminement. »

CP 11, O2, par. 342

B) La capacité de prendre du recul pour réfléchir

Neuf des onze CPs ont fait mention de la capacité de prendre un certain recul face à leur pratique afin de pouvoir effectuer une réflexion. Cette démarche réflexive permet de prendre une distance par rapport au terrain et/ou par rapport à la théorie. Ce va et vient permet également au CP de continuer à se former professionnellement, de faire du développement pédagogique et de réfléchir sur leur propre pratique. Leur capacité de réfléchir et d'objectiver semble être une condition pour demeurer une ressource efficace pour les personnes accompagnées. Les extraits suivants résument et expriment bien les propos de l'ensemble des CPs à ce sujet :

« Moi je m'étais fait une idée, j'étais une ressource-conseil; pour être une ressource-conseil je me fiais beaucoup sur le statut de professionnel, donc je devais avoir une longueur d'avance, avoir réfléchi et objectivé l'apprentissage et l'acte pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire en particulier, et me tenir au courant. »

CP 10, P3, par. 30

« Mais ce bout-là de développement, de réflexion, de travail au niveau de pratiques réflexives ou de réflexion sur la pratique, est important aussi. »

CP 9, P1, par.37

« Et d'ailleurs c'est ce que je redisais à ma coordonnatrice que j'étais trop souvent interpellée à l'extérieur. J'aime ça là, mais je trouve que j'ai peu de temps au bureau pour parfaire mes connaissances, lire, fouiller, des choses

comme ça. Si je pouvais me donner, je ne sais pas... deux jours par semaine où je suis au bureau pour faire du développement pédagogique... »

CP 5, J1, par. 345

« Puis je pense que dans la fonction de conseiller pédagogique, qui est beaucoup de réfléchir, de faire du développement, ben c'est une fonction qui nécessite un certain recul. »

« Quand t'as les pieds dans l'école et que t'es dans l'école, t'as pas de juste distance avec le milieu; donc t'as pas la même liberté de critique, t'as pas la même liberté de penser, t'as pas la même efficacité non plus, puis surtout, si on travaille sur des choses qui nécessitent une expertise au niveau de la réflexion, au niveau de la connaissance, au niveau de la didactique, ces choses-là, tu ne peux pas avoir ça si tu restes le nez collé dans une école, parce que, de toute façon, tu vas régler un paquet d'autres problèmes qui sont hors de la nature des conseillers disciplinaires. »

CP 6, K 1, par.242 et 244

Selon les propos des CPs, nous constatons qu'une condition contribuant à cette capacité à prendre du recul est de s'éloigner du terrain et se réserver du temps pour s'isoler. Nous verrons plus loin dans ce chapitre, dans la section portant sur les variations, quelles sont les menaces à cette capacité à prendre du recul.

C) Capacité de faire du transfert

Les CPs s'entendent pour dire qu'il est essentiel d'être en mesure d'effectuer du transfert au niveau des contenus des connaissances et des innovations pédagogiques. Pour six CPs, la capacité d'effectuer du transfert de connaissances, i.e. « *de transformer ce que l'on sait pour pouvoir l'offrir* » est importante. Comme nous venons de le constater plus haut, la possession de savoirs théoriques que l'on retrouve dans les savoirs liés à la recherche est importante pour les CPs. Mais la simple possession de ce savoir, sans les moyens de le traduire, semble insuffisante. L'extrait suivant résume bien cette idée :

« Ensuite ça prendrait quelqu'un qui sait transformer ce qu'il connaît pour l'offrir à d'autres, et puis on n'a pas toujours la même clientèle. Donc on varie tout le temps, puisque ça dépend des personnes ou des groupes

auxquels on s'adresse; on transforme ce qu'on sait pour l'offrir. C'est ça la didactique. Donc il faut développer des habiletés, des stratégies en didactique, et du matériel, l'ingénierie qui vient avec, le vocabulaire qui vient avec, tout ça, très scientifique. »

CP 7, K2, par.77

Un CP c'est quelqu'un « ...qui fait de la réflexion et pis qui fait un transfert au niveau de l'application dans une école, dans une classe. »

CP 6, K1, par. 172

La capacité de faire du transfert au niveau des contenus n'est pas sans lien avec la possession du savoir de terrain, tel qu'en fait foi l'extrait suivant :

«Est-ce que le fait d'avoir été enseignante...? Oui, car entre autres, toute la partie « donner des situations concrètes d'apprentissage », je suis capable encore aujourd'hui de revenir avec les enseignants d'aujourd'hui et de leur dire : ben regarde, dans le temps c'était important pour que les élèves fassent de l'apprentissage qu'on leur donne des contextes unifiants et on voit que ça rend service aujourd'hui. Je n'aurais pas le discours de signifiante, de rendre utile, si je l'avais pas déjà vécu. En ce sens-là, je suis capable de faire un bon transfert au niveau des contenus. Le rôle de conseillère pédagogique, c'est plus que juste ça là, en tout cas dans le cas de l'adaptation scolaire ça demande une expertise plus que juste ce qui a été enseigné, et le comment il est enseigné.»

CP 5, J1, par.93

D) Être à l'affût

Afin d'être un formateur efficace et à la fine pointe, cinq CPs, soit près de la moitié, mentionnent l'importance d'être à l'affût. Être curieux sur le plan pédagogique, être au courant des nouveautés, de l'information pédagogique qui circule, se tenir à jour en matière de formation disponible permet aux CPs d'être en mesure d'accompagner efficacement : « *Il faut toujours avoir une carte, tout le temps, sinon tu te fais avoir.* » (CP 7, K2, par. 157).

« J'essaie d'être à l'affût de ce qui se passe, sans nécessairement dire faut absolument que j'aille un pas en avant; j'ai plaisir à requestionner, et j'ai plaisir aussi à aller chercher de la formation, j'ai plaisir à être en situation de devoir... tant chez nous à la commission scolaire, je le fais, et puis les gens avec qui je le fais ont du plaisir, pis j'ai moi-même du plaisir. Mais je

le fais aussi très souvent au niveau de la région avec d'autres conseillères pédagogiques. Alors ça c'est comme un plus, parce que à ce moment-là on va dire: qu'est-ce qu'on pourrait faire de différent, qu'est-ce qu'on pourrait faire de mieux que ce qu'on fait déjà. »

CP 5, J1, par.133

« Donc j'ai développé plusieurs petites formations aussi, puis je suis encore à l'affût de tout ce qui peut être nouveau, tout ce qui peut intéresser le milieu de l'apprentissage, parce que sur le plan humain on n'est pas tellement encore avancés, on a encore beaucoup de chemin à parcourir. »

CP 8, L1, par.41

« La fonction de conseiller pédagogique, c'est souvent d'être à l'affût de ce qui est en train de se développer, donc d'avoir toujours des choses à proposer. »

CP 8, L1, par.121

Être à l'affût permet donc aux CPs d'être à jour et d'avoir une certaine longueur d'avance au plan des connaissances afin de demeurer un accompagnateur efficace, notamment en ayant toujours du matériel à proposer.

E) Être critique

Afin de conserver leur crédibilité et leur statut de professionnel ainsi que leur marge de manœuvre auprès des enseignants, les CPs doivent, malgré leur obligation de répondre à un certain mandat, posséder la capacité d'être critique par rapport aux orientations qui leur sont imposées. Faire preuve d'esprit critique semble être un moyen privilégié par les CPs afin de garder une certaine distance face aux savoirs liées à la norme et d'être en mesure de conserver leur rôle d'accompagnateurs.

« Je voudrais insister sur le fait qu'un conseiller pédagogique doit maintenir constamment alerte son esprit critique, et d'être critique vis-à-vis des circonstances importantes, des décisions ministérielles, peu importe. Ça ne veut pas dire contre. Puis notre société malheureusement fonctionne... chaque fois que tu poses une question, où des gens pensent que t'es contre, t'es écartée. Alors tu fais partie des moutons ou tu ne fais pas partie des moutons. Tu ne peux pas entrer là-dedans comme conseiller pédagogique, c'est ta mort, ta mort prochaine. »

CP 7, K2, par. 536

« L'esprit critique, la façon d'être capable de questionner le monde... »

CP 6, K 1, par. 34

« Moi je pense honnêtement qu'une personne qui néglige, qui oublie, qui n'accède pas à un certain niveau de critique et de réflexion vis-à-vis les événements n'est pas quelqu'un qui contribue beaucoup. Je pense ça. Donc, c'est un sujet délicat, parce que je me suis fait dire parfois par des collègues: tu es là pour implanter la réforme. Je ne suis pas d'accord. Moi j'ai dit crime, j'étais là avant la réforme! Donc, avant je ne faisais rien? Et c'est une réponse qui fait réfléchir. »

CP 7, K2, par.459

« Moi, je ne vois pas comment ça pourrait être une compétence professionnelle que de transmettre une vision ministérielle. Une des compétences transversales les plus importantes, c'est la pensée critique. Donc, par rapport à tout ça... Et il y a toute l'autre affaire aussi, cette réforme-là, c'est une réforme de sens. Alors, si on prend les affaires et que lui a dit bleu et que mon rôle c'est de dire que ce soit bleu partout, où je fais du sens là-dedans? Si je fais du sens juste dans le fait d'être une courroie de transmission, je ne suis pas un professionnel, ce n'est pas une job de professionnel ça. »

CP 9, P 1, par.46

F) Capacité de s'adapter

Une des compétences qui semble des plus utiles à l' « équilibre » et la « sérénité » du CP est sa capacité à s'adapter. Cette capacité relève moins d'un rapport aux savoirs que d'une posture « active » que doit se donner le CP. Elle n'est pas sans lien avec ce qui a été énuméré précédemment concernant l'évolution des savoirs et la posture réflexive du CP. Mais cette nécessité de s'adapter découle également des tâches attribuées aux CPs et de l'urgence des dossiers à régler. L'horaire est souvent bousculé et doit être modifié à la dernière minute suivant les besoins du terrain.

« Ça aussi c'est typique, j'ai trois affaires d'écrites dans la même journée fait que je ne sais plus laquelle que j'ai choisi. Rencontre direction d'école, recherche-action en sciences ou je ne sais plus. Ah oui c'est ça, oui, ça c'est exactement, ça c'est une présentation que j'ai faite, c'est typique aussi à

mon agenda, j'avais déjà quelque chose de prévue, est-ce que j'allais supporter ma collègue en une recherche-action en sciences pour faire des problématiques en sciences, où est-ce que moi j'étais là comme étant le CP en TIC pour intégrer les TICs à ça mais finalement bien ça été comme priorisé d'aller présenter aux directions d'écoles ce qu'on faisait dans nos formations ici pour la réforme au secondaire, que les directions soient au courant du contenu parce que ils ont déjà approuvé le fait qu'on donne ça, leurs profs viennent les suivre et on voulait leur faire vivre en plus certaines des activités qu'on fait. Donc finalement je ne suis pas allé là, je suis allé là à place. Ça aussi c'est typique de mon horaire parce que souvent comme là aujourd'hui dans le fond j'avais prévu d'être avec ma collègue de bureau toute la journée mais bon, je vais arriver plus tard. »

CP 6, K1, par. 56

« Le jeudi matin, encore une fois des courriels il y en a quelques-uns qui s'étaient amassés ensuite quelques téléphones, entre autres un téléphone de la direction pour me demander d'aller rencontrer une enseignante l'après-midi, ce qui n'était pas planifié ça arrive ça assez souvent donc j'ai dû changer un petit peu la planification que j'avais faite pour que je puisse aller rencontrer cette enseignante-là dans l'après-midi. »

CP 8, L1, par.63

Les CPs utilisent également cette compétence afin de s'adapter à la diversité d'acteurs qu'ils côtoient tel qu'en font foi les extraits suivants :

« Un conseiller pédagogique, c'est aussi une ressource qui je pense doit s'adapter aux types de gestionnaires. Comme ça fait vingt quelques années que je suis là, j'ai eu à m'adapter à différents types de direction. Ça fait partie des compétences à développer. »

CP 8, L1, par157

« ...il faut s'adapter aux gens, aux milieux... » « On ne répond pas juste aux enseignants là: il y a le patron, il y a le parent, il y a même les élèves, les directions d'école; il y a des hiérarchies là-dedans: le directeur, ses adjoints, c'est pas pareil ça. Donc c'est très différent à qui on a affaire. Les collègues. Et ça, ça demande une adaptation continue, tout le temps, tout le temps, sinon tu te sclérose. Et l'autre chose, c'est avec qui je travaille, et c'est ça le plus difficile. »

CP 7, K2, par. 427 et 536

Finalement, ils doivent s'adapter aux bouleversements que les changements qu'ils proposent et/ou soutiennent provoquent comme le rapporte ce CP :

« On a beaucoup beaucoup beaucoup à réagir; comme c'est un changement, il y a des choses qu'on ne prévoit pas qui arrivent comme ça. Tu changes l'horaire, il y a une équipe qui fait... C'était imprévu. Je vais essayer de te donner des vrais exemples de ça. Cette année, les profs ressources devaient travailler sur la différenciation pédagogique et documenter c'est quoi différencier sa pédagogie dans une classe. Ils se sont heurtés au fait de devoir intervenir comme collègues auprès de collègues. Ç'a été le problème de l'année pour eux-autres et moi j'ai travaillé avec eux-autres là-dessus. Tu vois, on a changé quelque chose dans la structure et ç'a amené quelque chose qu'on avait pas nécessairement prévu. Peut-être qu'on pourrait s'arranger pour mieux prévoir les affaires, mais ç'a été comme ça régulièrement. »

CP 9, P 1, par. 53

En résumé, le rapport actif au savoir, qui comprend la capacité à chercher le savoir manquant, la capacité de prendre du recul pour réfléchir, la capacité de faire du transfert, être à l'affût, être critique ainsi que la capacité de s'adapter, découle du fait qu'un bon nombre des savoirs utilisés par le CP sont en constante évolution. Il est également lié au fait que les CPs en accompagnant dans le changement et dans la formation continue d'adultes doivent composer avec des situations imprévisibles et des besoins qui diffèrent et se renouvellent sans cesse.

4.1.1.3 Le savoir de consultant interne : une catégorie non retenue

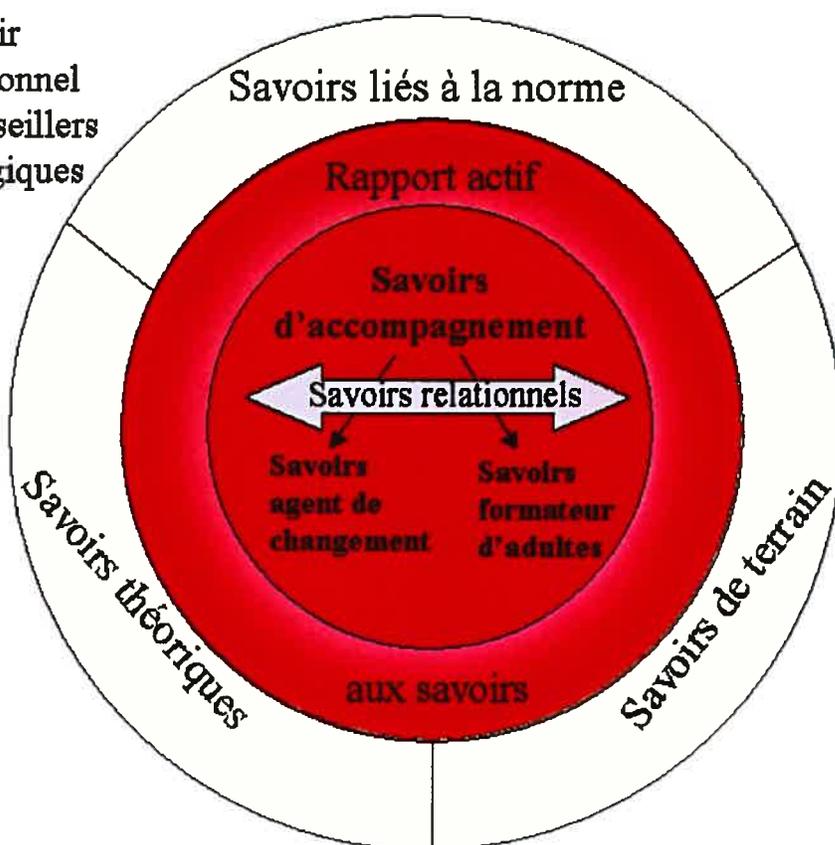
Cette catégorie de savoir n'a finalement pas été retenue. Elle a été évacuée lors de l'analyse car les propos des CPs ne fournissent pas assez de matériel pour pouvoir l'inclure dans leur savoir professionnel. Ils ne parlent pas de leur savoir en ces termes. Les CPs travaillent à l'implantation de changements déjà énoncés contrairement aux consultants internes qui eux sont consultés, à une étape ultérieure, à savoir quel changement il faudrait mettre en place.

Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois est donc un savoir qui combine à la fois des savoirs théoriques et pratiques. Ces savoirs ont été divisés selon deux catégories. La première, les savoirs "sources" qui circulent dans

l'accompagnement, est composée des savoirs liés à la norme établie, des savoirs théoriques ainsi que des savoirs liés à l'expérience scolaire ou de terrain. La seconde, le savoir de conseil, qui constitue le noyau dur du savoir professionnel des CPs, est un savoir d'accompagnement axé sur le changement des pratiques éducatives ainsi que sur la formation d'adultes et qui nécessite la mobilisation de savoir relationnels. Il suppose un rapport actif aux savoirs, utile à la transformation, la traduction et l'utilisation des savoirs. La Figure 3 expose de manière schématique la composition du savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire.

Figure 3 : Le savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire

Le savoir
professionnel
des conseillers
pédagogiques



4.1.2 La vision des enseignants et des directeurs d'écoles du savoir d'un CP compétent

Les enseignants et les directeurs d'écoles sont les agents éducatifs les plus intimement liés aux CPs dans l'accompagnement exercé par ces derniers. Toujours dans l'optique de dégager le savoir commun, leur vision quant aux savoirs que devrait posséder un CP compétent est donc pertinente afin d'observer les ressemblances et les écarts entre leurs propos et ceux tenus par les CPs eux-mêmes.

Dans un premier temps, le point de vue des enseignants à la question «Quelles compétences, qualités, capacités devraient posséder les conseillers pédagogiques pour exercer leur travail?» sera exposé. Ensuite, celui des directeurs d'école sera traité. L'analyse des propos de ces deux groupes permet d'effectuer plusieurs recoupements avec le discours des CPs quant à leur savoir. Par contre, il est intéressant de constater que les enseignants et les directeurs n'insistent pas toujours sur les mêmes savoirs.

En effet, les enseignants interrogés parlent peu des savoirs que nous avons classés dans les savoirs « sources » qui circulent dans l'accompagnement. Il n'y a aucune mention aux savoirs normatifs, mais ils rejoignent les propos des CPs quant à leur rapport actif aux savoirs théoriques et soulignent que le CP compétent « *doit posséder une solide base théorique et une bonne connaissance des nouvelles recherches scientifiques tout en ayant la capacité de la transmettre.* », mais ne « *doit pas tout connaître mais être en mesure d'aller chercher l'info qui lui manque ou de mettre les enseignants en relation avec des personnes susceptibles de les aider* ». Pour ce qui est des savoirs de terrain, les enseignants croient qu'il est important que le CP ait une expérience comme enseignant, mais ils ne s'entendent pas sur un nombre d'années d'expérience minimal. Comme le mentionne l'un d'eux, « *Un bon prof ne fait pas nécessairement un bon CP et vice-versa.* ». Tout comme les CPs, les enseignants semblent donner priorité à un regard réflexif sur la pratique enseignante plutôt qu'à un nombre d'années d'expérience obligatoire.

Les enseignants insistent donc davantage sur des savoirs que nous avons nommés de conseilance, les savoirs du noyau dur. Ils mettent l'accent sur des savoirs d'accompagnement. Selon eux, « *un CP qui impose c'est catastrophique* ». Ils discutent de l'importance d'être capable de s'impliquer dans un suivi et de s'adapter à différentes personnes et différents milieux. Les enseignants soulignent donc l'importance de savoirs d'accompagnement de manière générale, mais mentionnent peu de savoirs liés au changement et à la formation continue. Par contre, ils insistent de manière très prononcée sur les savoirs relationnels. Des qualités d'« *écoute* » et d'« *accessibilité* » sont nécessaires pour eux. Ils s'entendent pour dire que les compétences relationnelles sont importantes pour le CP pour entrer en contact avec les enseignants qui, selon leur propre affirmation, ne sont pas toujours faciles à « *approcher* », tel qu'en fait foi l'extrait suivant :

*« ...je dirais aussi que les enseignants sont pas facilement approchables tout le temps...parce que souvent, les enseignants.. personnellement, dans mon milieu de travail, c'est pas quelque chose que je vois mais j'ai déjà vu d'autres milieux de travail où les classes sont fermées et l'enseignant pour entrer dans une classe, va aller accrocher un enseignant. Et souvent c'est difficile parce que certains enseignants vont avoir tendance à se sentir jugés parce qu' ils se font aider.
Et ça, ça ajoute à la complexité du conseiller pédagogique qui doit être capable d'aller par en dessous se faire accepter de l'enseignant qui est pas toujours réceptif, nécessairement. Ça joue sur la psychologie pas mal ... savoir aborder les gens. »*

Pour leur part, les directeurs d'écoles des deux groupes rencontrés parlent davantage que les enseignants de savoirs que nous avons classés sous les savoirs « *sources* » qui circulent dans l'accompagnement en insistant sur des savoirs liés à la norme, notamment ayant trait à la réforme ainsi qu'au matériel pédagogique. Selon eux, les CPs sont « *là pour ça, pour soutenir l'application des programmes* » et les savoirs liés à la norme qu'ils mentionnent sont la connaissance des programmes, des compétences en lien avec la discipline, les plans de réussite, le matériel scolaire et les bulletins. Les extraits suivants expliquent comment ce savoir est mobilisé dans le travail des CPs. « *Et dans le cadre de la réforme, ça prend aussi... bon l'analyse des programmes, les nouvelles gestions, l'analyse des compétences en lien avec la discipline...* »

« Connaissance des dossiers....Les CPs sont utilisés pour les plans de réussite par la direction. »

« Ensuite de ça, oui.. matériel scolaire, achat de matériel,(...) quand c'est le temps du choix des manuels scolaires, des nouvelles collections pour la réforme en cours. C'est sûr qu'on va aller... ça va être nos guides – c'est eux autres qui vont nous présenter pas mal de collections. »

« ...comment faire en sorte que l'application des bulletins se fasse selon des normes précises. »

Les directeurs parlent des savoirs théoriques des CPs en lien avec la connaissance des nouvelles approches pédagogiques. Mais, tout comme les enseignants, et les CPs eux-mêmes, ils insistent sur le rapport actif face à ces savoirs : *« Ça prend des gens qui ont un certain bagage aussi. Pis qui sont capables d'aller chercher rapidement tout ce qui se fait – tout ce qui est nouveau... pour être capable d'alimenter leurs écoles. Ça prend des gens qui sont toujours à l'affût de tout – des dernières nouvelles, nouveautés. »*

Les savoirs de terrain sont peu mentionnés par les directeurs. Ils soutiennent cependant que les CPs ont tout avantage à demeurer branchés sur la réalité de la classe : *«Demeurer à date – sans perdre la réalité de la classe. Quand ça fait longtemps qu'ils sont sortis de leur classe, des fois, ils se le font dire - «Ça fait longtemps que t'es p'us dans une classe – t'as perdu la réalité de ça!» Ils sont souvent confrontés là-dessus. ».*

Ils insistent, eux aussi, sur des savoirs d'accompagnement mais ils parlent davantage que les enseignants des savoirs liés au changement ainsi qu'à la formation continue. Pour eux, le travail de CP *« C'est beaucoup au niveau de l'accompagnement et le ressourcement des gens. »* Il importe pour eux que le CP ne *« se pose pas en juge, mais en aide »*. Ils soulignent que les CPs doivent savoir composer avec la réticence face au changement. Certains enseignants *« sont un peu plus résistants par rapport à ces changements-là, ils n'y croient pas – eux autres, c'est sûr quand la porte se referme se disent «bon je retourne dans mes vieilles pratiques! » ».* *« Puis une certaine capacité d'être à la fois à l'écoute... mais être capable face mettons à l'adversité – parce que ça arrive des fois, les profs vont pas toujours dans le sens où elles le souhaiteraient – de se*

remettre en cause et de repartir sans se décourager ». Les CPs doivent également posséder des « *compétences en animation* » et être en mesure de donner de « *la formation selon les besoins de chacun* ».

Tout comme les enseignants, les directeurs accordent une très grande importance à la possession par les CPs de compétences relationnelles. En plus de la capacité d'être à l'écoute, il importe aux directeurs que le CP soit un « *bon communicateur* » et qu'il possède des « *qualités humaines et relationnelles* ». Selon eux, « *le plus compétent des conseillers pédagogiques, s'il n'est pas ouvert d'esprit et si il n'a pas des qualités pour entrer en relation avec des gens, ça ne marchera pas.* » « *Parce que avant tout, il faut qu'il soit capable de se faire accepter par le groupe d'enseignants. C'est pas facile!* »

Il est intéressant de constater que les deux groupes n'ont pas la même définition du mandat des CPs. Les enseignants soutiennent que le but de la conseillances pédagogique est d' « *améliorer l'enseignant pour qu'ultimement les enfants apprennent mieux* ». Ils affirment également que le mandat des CPs n'est pas toujours clairement défini : « *On ne sait pas trop dans le fond, ce qu'ils font. On les juge dans le fond par les demandes qu'on leur fait : on veut commander un livre, la semaine suivante il arrive et c'est parfait. Mais c'est difficile de juger sur leur mandat. Je trouve qu'on ne le connaît pas.* ». La compétence du CP semble donc être évaluée par les enseignants en fonction de leur capacité à répondre efficacement à leurs questions et leurs besoins : « *Il y a tout un côté cuisine : on pose les questions... et le conseiller pédagogique – s'il a les réponses à nos questions... je pense que ça fait partie de l'efficacité.* »

A contrario, les directeurs s'entendent pour dire que le mandat des CPs est clairement défini et établi en collaboration avec ces derniers et les enseignants : « *Les mandats sont définis au conseil de direction suite à la consultation des enseignants et de tout le personnel parce qu'il y a quand même des dossiers qui touchent plus de monde.* ». Leur définition de la conseillances pédagogique se résume en trois termes « *accompagnement* », « *formation* » et « *perfectionnement* ».

Ces différences dans la représentation que se fait chaque groupe du travail des CPs semblent expliquer l'importance qu'ils accordent à certains savoirs. Pour les enseignants, leurs besoins ne correspondent pas toujours aux orientations ou aux priorités des directeurs qui portent sur des changements normatifs. Les CPs ont donc un rôle important à jouer dans la médiation entre ces deux groupes. Le tableau suivant (Tableau X) présente de façon comparative les différents savoirs d'un CP compétent nommés par les enseignants et les directeurs.

Tableau X : La vision des enseignants et des directeurs d'écoles du savoir d'un CP compétent

Les savoirs	Enseignants	Directeurs
Savoirs périphériques		
Savoirs normatifs		•
Savoirs théoriques	•	•
Savoirs de terrain	•	
Savoirs de conseilance		
Rapport actif aux savoirs	•	•
Savoirs d'accompagnement	•	•
-Savoirs d'agent de changement		•
-Savoirs de formateurs d'adultes		•
Savoirs relationnels	•	•

La section suivante est consacrée aux variations entre les différents CPs quant au rapport qu'ils entretiennent face à leur savoir professionnel.

4.1.3 Les variations

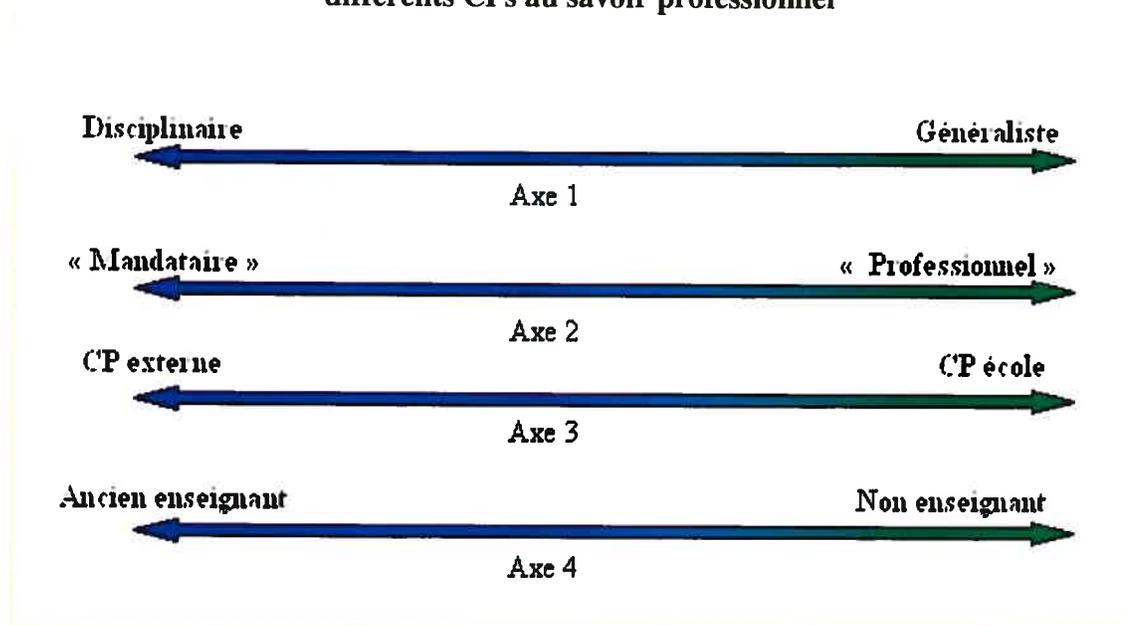
Tel qu'illustré dans les sections précédentes, malgré la diversité de l'échantillon, un savoir commun appelé « le noyau dur » de la fonction de CP se dégage. Ce noyau dur comporte un rapport aux savoirs et il est caractérisé par une identité d'accompagnateur. Cependant, à travers l'exercice d'identification de ce savoir, il est ressorti du discours des CPs, certaines variations quant à leur rapport à leur savoir professionnel. Ces variations sont catégorisées sous quatre axes représentant des accents identitaires. Ces quatre axes sont les suivants :

- 1- Disciplinaire vs Généraliste
- 2- « Mandataire » vs « Professionnel »
- 3- CP externe vs CP école
- 4- Ancien enseignant vs Non enseignant

En effet, si les conseillers pédagogiques, accompagnant dans l'exercice de leur rôle d'agent de changement et de formateurs d'adultes, puisent dans plusieurs savoirs que nous avons regroupés sous leur savoir professionnel exposé précédemment – des savoirs liés à la norme du système éducatif, des fondements théoriques en sciences de l'éducation et en sciences humaines et sociales, des savoirs d'expérience d'enseignant et de terrain ainsi que des savoirs spécifiques de conseil – *« ils ne partagent pas tous la même manière de les apprécier, les pondérer et de les intégrer dans leur intervention »* (Lessard, 2003-B). Certaines variations ressortent de leur discours quant à la posture qu'ils adoptent face aux savoirs ainsi que l'intégration qu'ils en font.

Afin de bien représenter ces variations, les accents identitaires seront présentés sous formes de pôles comprenant des positions prononcées de différents CPs face à leurs savoirs (Figure 4).

Figure 4 : Les axes identitaires représentant les variations dans l'adhésion des différents CPs au savoir professionnel



A) *Disciplinaires vs généralistes*

Le premier axe identitaire qui ressort de l'analyse est celui « disciplinaire vs généraliste ». Le CP disciplinaire est spécialiste en une matière, par exemple : un CP en didactique des mathématiques, appelé à soutenir des titulaires qui enseignent cette manière. Le CP généraliste pour sa part, nommé « *spécialiste manière* » par l'un d'eux, conseille plutôt sur les approches pédagogiques (projets, apprentissage coopératif, école orientante, etc.). La définition de tâche de ces CPs établit leur position sur ce pôle identitaire. D'ailleurs, les six CPs disciplinaires interrogés ont fait mention de l'utilisation du savoir disciplinaire dans le travail : ce qu'aucun des CPs généralistes n'a mentionné. On retrouve dans le discours des CPs le débat sur leur rôle entre ces deux types de conseiller. Débat qui n'est pas sans conséquence sur le rapport aux savoirs, car si les deux groupes valorisent la recherche et un certain savoir théorique, ce savoir n'est pas toujours également apprécié.

Voyons d'abord le point de vue d'une CP disciplinaire au secondaire :

« ...il y a comme deux façons de voir le travail de conseiller pédagogique : alors il y a les conseillers pédagogiques disciplinaires qui lui eux intègrent à partir de la discipline l'intégration des TIC, le cerveau, l'apprentissage coopératif, l'école orientante.... puis travail par projets, et quand même un peu de respect aussi pour un petit cours magistral par ci par là ... je trouve ça assez con quand les gens s'imaginent que tout d'un coup le prof ne va plus jamais enseigner, non mais, faut être naïf là ! Je crois qu'il y a deux tendances : il y a cette tendance-là puis la tendance conseiller pédagogique... all-dressed. Alors le conseiller pédagogique all-dressed, c'est un conseiller pédagogique qui peut par exemple être conseiller pédagogique en projets, conseiller pédagogique en apprentissage coopératif, conseiller pédagogique en école orientante, conseiller pédagogique en approche pédagogique. Je pense qu'on a deux tendances, je pense vraiment. Moi je suis ici...(montre le côté disciplinaire) moi, tout ça là, c'est des « gugus » s'il n'y a pas du français, des mathématiques, de l'anglais, musique, arts plastiques... »

« Moi je suis en mathématiques et je me définis comme didacticienne... »

« Je suis très réticente au pelletage de nuages quant aux approches pédagogiques, parce que je ne crois pas du tout à ça. Moi je crois à la didactique des disciplines qui elles doivent intégrer d'autres façons de faire pour donner à l'enseignant des outils en classe. Mais un prof qui enseigne les mathématiques et qui ne connaît pas ses mathématiques, il est nul... »

« Je l'ai dit sur un ton peut-être un petit peu sarcastique, mais pour moi le tout passe par la discipline que tu enseignes. Ça passe par là, les élèves ne sont pas juste à l'école pour être socialisés, ils sont là pour être instruits et éduqués aussi, la société l'exige... »

CP 7, K2, par. 431-2-12-34

Abordons maintenant le point de vue d'un CP généraliste :

« Qu'on ait un rôle d'agent de changement généraliste, c'est aussi une bonne idée. La réforme actuellement n'a pas besoin de spécialistes matières. Elle a besoin des spécialistes manières. C'est dans la façon de faire les choses qu'il faut changer. Les programmes, le français et les maths, il y a des changements importants, dans le programme de formation on le voit bien, mais ce n'est pas ça le cœur de l'affaire. Une culture, ça ne se change pas par des matières. Ça, c'est une erreur qui a été faite peut-être dans les années 80, de penser que la transformation passerait par une refonte des

programmes. Ce n'est pas vrai. On a réussi, ici à l'école, de faire des grosses affaires en ce qui à trait à la réforme. Ce n'est pas fini. C'est un changement de culture, c'est quelque chose qui prend du temps, c'est quelque chose qui change notre façon de voir l'école. C'est gros...Ça prendra le temps qu'il faut mais les changements sont en train de se faire ...

Notre rôle devrait tendre plus vers un rôle d'agent de changement que de spécialiste matière. Il n'y a personne qui arrive à me convaincre jusqu'à maintenant que cette réforme-là, ces changements-là doivent d'abord passer par les contenus. Ça ne marche pas cette affaire-là. Donc, moi je continue à être convaincu que quand on parle de travail d'équipe des enseignants, là on met le doigt sur quelque chose de brûlant. La culture de l'école, c'est une culture individualiste et du jour au lendemain on dit : vous allez travailler en équipe. Quand on dit que le pouvoir de décision devrait être dans les mains des gens, des enseignants, qu'ils devraient prendre en charge leur profession, on met encore le doigt sur quelque chose de très brûlant parce que tout le monde a toujours décidé à la place des enseignants dans les écoles. Ils ont une formation -- probablement que les affaires sont en train de se transformer mais on ne m'a pas démontré ces choses-là, -- une formation qui est encore beaucoup plus technique que professionnelle. La pratique réflexive, ce n'est pas passé dans les mœurs de cette profession-là. Ça, c'est des affaires majeures, on ne parle pas de français et de maths. Apprendre à lire, ça fait déjà un maudit bout de temps qu'on le fait malgré les programmes, alors oublions ça. Arrêtons juste de faire quelques conneries du genre, tous les enfants devraient apprendre le G au même âge, à 6 ans et 1 mois. Arrêtons quelques conneries comme ça et on aura déjà fait beaucoup pour l'apprentissage du français. Mais ce n'est pas ça l'enjeu majeur. On a de la difficulté à amener les parents dans les écoles, surtout dans les milieux défavorisés. Dans les milieux trop favorisés, souvent ils sont trop présents. Ils prennent trop de place. On a fait une école qui fait que les parents ont peur de l'école, donc ils prennent trop de pouvoir ou ils n'en prennent pas du tout. On est malhabiles à travailler avec des adultes parents. Moi, depuis 25 ans, j'ai souvent vu des profs avec des parents... la communication entre adultes est difficile. C'est aussi une compétence à développer entre adultes collègues, mais aussi avec les parents. C'est ça pour moi les enjeux. »

CP 9, P1, par.14-42

Tel que le soutient Lessard (2003-B) dans une analyse préliminaire des données d'entrevue, on cherchera en vain le terrain d'entente entre ces deux points de vue, ici exprimés de manière polémique par deux CPs, l'un traitant les savoirs prioritaires de

l'autre de « gugus »²⁰, et ce dernier estimant que le premier passe à côté des « vraies affaires ». Tous deux voient leur rôle comme celui d'un agent de changement, mais l'un construit ce changement à partir des disciplines et de leur didactique, alors que l'autre l'envisage comme un processus de prise de pouvoir et de réorganisation du travail sur des bases plus collectives, ancrées dans l'idéologie de l'organisation apprenante et de l'apprentissage des adultes tout au long de la vie.

Il demeure que dans la vie de tous les jours, et dans le feu roulant du travail, les CPs ne se mènent pas une guerre de tranchée : il semble que priment les besoins légitimes des enseignants auxquels il leur faut, au meilleur de leur compétence, répondre dans un délai de temps raisonnable. Ayant travaillé à ouvrir et à occuper un espace de travail qui leur soit spécifique, fondé sur une distance critique par rapport aux savoirs d'expérience des enseignants et aussi sur un rapport raisonné aux politiques ministérielles, il est probablement normal que l'espace de travail ainsi dégagé soit traversé par le débat entre les savoirs disciplinaires et didactiques, d'une part, et les savoirs pédagogiques transversaux (tels que ceux prônés par le CP généraliste dans les extraits présentés plus haut) d'autre part. Il aurait d'ailleurs été surprenant que les CPs échappent à cette division que l'on retrouve aussi au sein des institutions de formation des enseignants, dans les centres et groupes de recherche, voire même au sein de l'ensemble de la population.

Quoi qu'il en soit, l'attachement des CPs à l'un ou à l'autre de ces pôles identitaires a des conséquences significatives sur les savoirs qu'ils valorisent et utilisent dans leur action d'accompagnement dans la facilitation du changement et de formation continue d'enseignants.

B) « Mandataire » vs « Professionnel »

Le second axe identifié est celui « mandataire vs professionnel ». Il est lié au mandat d'instaurer le changement. D'un côté nous retrouvons le « mandataire », qui entretient

²⁰ Machins inutiles et futiles.

un rapport plus fort aux prescriptions ministérielles. La mission de porter le changement est plus intégrée chez le mandataire que chez le professionnel.

À l'autre extrémité se trouve le « professionnel ». Il s'agit du CP qui se dit autonome et distant face aux prescriptions ministérielles ainsi qu'aux changements préconisés, notamment par la réforme. Cette position est en lien avec le rapport raisonné que les CPs disent maintenir face aux politiques ministérielles et aux savoirs inclus sous les savoirs de la norme. Tel que nous l'avons exposé, ce rapport est essentiel aux CPs pour maintenir une relation d'accompagnement.

Bien qu'accompagnateurs tel que défini précédemment, les conseillers pédagogiques sont porteurs, dans une certaine mesure, d'un mandat du ministère, de la commission scolaire et de la direction d'école les plaçant dans une position de mandataire. Ainsi, ils sont associés aux différentes réformes curriculaires mises de l'avant depuis 40 ans. Le CP, bien que positionné sur un axe horizontal par rapport aux enseignants, se retrouve parfois dans un rapport de force lié au contexte politique et à l'agenda ministériel en termes de mise en place du changement. Bien qu'il ne puisse pas obliger les enseignants, ou toute personne qu'il soutient à changer ou à adopter les méthodes qu'il préconise, le CP possède, dans une certaine mesure, une obligation de mettre en application certaines directives, notamment l'implantation des nouveaux programmes.

L'extrait qui suit expose bien cette situation d'obligation. Le CP cité utilise l'exemple des firmes de consultants externes:

« Parce que dans le fond on a une fonction consultative mais en même temps d'un autre côté on n'est pas consultatif et on n'est pas comme une firme de consultants sur un autre sens de la médaille dans le sens, par exemple, par rapport avec la réforme il faut qu'on implante la réforme, c'est nous qui allons donner les grandes lignes directrices sur l'implantation de la réforme dans la commission scolaire pis les écoles se fient à nous là-dessus. Ça fait que souvent quand on fait affaire avec des firmes de consultants et c'est là la compétition avec les firmes-là, c'est que les gens y débarquent ici et eux y ont pas une réforme à faire, eux ils peuvent dire n'importe quoi, souvent c'est un problème qu'on a avec les chercheurs universitaires c'est que les

chercheurs universitaires qu'on a eu ont une liberté académique. Pis là souvent on a une espèce de dualité par rapport à ça parce que dans le fond la compétition avec les firmes c'est que ces gens-là peuvent se permettre de dire n'importe quoi mais nous autres on a une réforme à faire. Donc même si ces gens-là sont contre la réforme-là j'en ai rien à cirer parce qu'on est obligé de la faire. Dans le fond c'est qu'on a le même travail peut-être sur certaines parties de notre mandat, mais sur d'autres parties on est obligé d'imposer ou de mettre en œuvre des décisions qui relèvent pas de nous . »

CP 6, K1, par. 144

Voyons d'abord le point de vue de CPs qui semblent être plutôt à l'aise avec une adhésion aux prescriptions ministérielles et à un mandat qui peut parfois impliquer le sentiment de « *vendre une marchandise* » ou de se sentir « *missionnaire* ».

« Ça m'énerve un peu, parce que je pense qu'on s'en va dans la bonne direction, je pense que c'est un grand changement puis d'après moi il faut le faire; d'un autre côté, des fois je me sens un peu prêcher quand je fais ça, je sens que c'est un peu évangélique notre affaire. Mais d'un autre côté, c'est sûr que quand tu veux implanter un changement, si tu n'y crois pas, ça va mal en maudit. Il faut prendre position, puis d'après moi il faut prendre position de façon positive, sinon il faut accepter, parce qu'à un moment donné c'est le système, le système est fait comme ça. Je pense aussi qu'on a un bon pouvoir sur ces orientations-là, surtout avec le fait que c'est décentralisé; le pouvoir d'agir est assez décentralisé. Puis je pense que ce n'est plus comme avant; le ministère donne des choses qui sont nécessaires, obligatoires, les grands principes, puis dans l'application il y a beaucoup de flexibilité. Là-dessus je pense que c'est correct. »

CP 6, K1, par. 200

« Sinon je deviens pas quelqu'un qui est capable de vendre quelque chose; je peux pas dire à quelqu'un que oui, faut tous aller à Montréal quand je pense qu'il faut aller à Gaspé. Faut que j'adhère. »

CP 5, J1, par.156

De plus, même si les CPs accompagnent donc soutiennent et proposent, ils doivent être en mesure d'effectuer une certaine influence. Cinq CPs mentionnent cette capacité d'influencer qui passe par la sollicitation de l'intérêt.

« C'est exactement ça. Je dirais qu'on a un leadership d'influence. Je pense qu'un bon conseiller pédagogique est capable de faire ça. C'est du leadership d'influence. Et quand c'est fait comme ça, c'est généralement bien reçu des enseignants. »

CP 11, par.305

« Moi je sens de l'intérêt. Naturellement ça va toujours être mon expérience aussi là, mais oui, je sens beaucoup d'intérêt. C'est sûr qu'il faut savoir aller le solliciter cet intérêt-là. Parfois les enseignants sont accaparés par leur quotidien; alors il faut prendre le temps qu'il faut pour créer cette ouverture-là sur d'autres éléments. »

CP 8, L1, par. 237

À l'autre extrême de l'axe, un CP qui affirme croire aux changements en cours dans le système éducatif et qui soutient que si on n'y croit pas « la discussion est finie », croit quand même que le CP ne peut pas se contenter d'être une simple courroie de transmission entre la prescription ministérielle et l'application sur le terrain par les enseignants :

« Quand on est convaincu qu'il y a un changement à faire dans l'école..., si on n'est pas convaincu, la discussion est finie. Mais si on est convaincu de ça, il y a un ministère qui nous pousse dans le dos pour s'en convaincre, et si on est convaincu que les premiers responsables de l'implantation de ça, et la loi sur l'instruction publique nous le dit, c'est les directions d'écoles, on ne peut pas penser avec la lourdeur de la tâche des directions d'écoles qu'ils vont tout faire. Ils ne peuvent pas faire la job d'implanter, de mettre en place la réforme. De faire en sorte que mon école soit en développement, de faire en sorte que mes profs deviennent plus professionnels, c'est ça le changement, ce n'est pas le programme. »

« Moi, je ne vois pas comment ça pourrait être une compétence professionnelle que de transmettre une vision ministérielle. Une des compétences transversales les plus importantes, c'est la pensée critique. Et il y a toute l'autre affaire aussi, cette réforme-là, c'est une réforme de sens. Alors, si on prend les affaires et que lui a dit bleu et que mon rôle c'est de dire que ce soit bleu partout, où je fais du sens là-dedans? Si je fais du sens juste dans le fait d'être une courroie de transmission, je ne suis pas un professionnel, ce n'est pas une job de professionnel ça. Alors, on ne devrait pas transmettre des affaires, que ce soit ministériel ou de la commission scolaire, pas du tout. »

CP 9, P1, par. 6946

« Je voudrais insister sur le fait qu'un conseiller pédagogique doit maintenir constamment alerte son esprit critique, et qu'il se doit d'être critique vis-à-vis des circonstances importantes, des décisions ministérielles, peu importe. Ça ne veut pas dire contre. Puis notre société malheureusement fonctionne... chaque fois que tu poses une question, où des gens pensent que t'es contre, t'es écartée. Alors tu fais partie des moutons ou tu ne fais pas partie des moutons. Tu ne peux pas entrer là-dedans comme conseiller pédagogique, c'est ta mort, ta mort prochaine. »

CP 7, K2, par.536

Dans cet esprit, les conseillers pédagogiques disent devoir demeurer autonomes et prendre une distance face aux prescriptions ministérielles. Tel que nous l'avons vu à la section portant sur le noyau dur, l'esprit critique demeure le moyen privilégié afin de garder une certaine distance face aux savoirs de la norme.

On le constate à ce qui précède, les CPs, en tant qu'agents de changement, sont amenés à prendre conscience de leur place et de leur rôle dans la structure du pouvoir éducatif. En ce faisant, ils prennent compte que les savoirs qu'ils sont censés véhiculer auprès des enseignants sont pour une partie liés à des politiques avec lesquels ils peuvent se sentir proches ou distants. En tout état de cause, il leur apparaît nécessaire de justifier leur adhésion comme leur distance critique. Nous verrons, dans les lignes qui suivent, que le même genre de travail semble requis dans leur rapport aux savoirs d'expérience scolaire et aux savoirs théoriques et en quoi la proximité ou l'éloignement du terrain influence.

C) CP externe vs CP école

Le troisième axe qui se dessine se partage l'éloignement et la proximité du terrain. Il est incarné par le CP externe et le CP école. Le CP externe partage son temps entre son bureau à la commission scolaire et le travail de terrain dans les écoles contrairement au CP école qui est basé dans une ou plusieurs écoles.

Plusieurs CPs interrogés insistent sur le « recul » nécessaire par rapport aux classes et aux écoles, craignant l'isolement et le rétrécissement de leur horizon, alors que leur

identité d'accompagnateur dans le changement et la formation continue est fortement liée à l'ouverture, à l'extérieur, à la recherche de pointe et l'innovation qui n'est même pas encore ancrée dans les écoles. Être à l'affût, en quête constante de savoirs, apparaît ici incompatible avec une immersion forte dans le « terrain » d'une école et des classes.

L'éloignement du terrain et le ressourcement du CP quant à ses savoirs

La présence sur le terrain permet aux conseillers pédagogiques de demeurer branché sur la réalité et les besoins des enseignants, de se faire connaître, d'aider les personnes accompagnées à s'approprier les changements. Mais le fait d'être localisé de façon permanente sur le terrain a de l'influence, selon les CPs interrogés, sur le ressourcement quant à leur savoir. Nous avons vu que la majorité des CPs accordent une importance toute particulière à la capacité de prendre un certain recul face à leur pratique afin de pouvoir effectuer une réflexion. Il a également été exposé que cette démarche réflexive permet de prendre une distance par rapport au terrain et/ou par rapport à la théorie et qu'en plus d'étayer sa pensée, ce va et vient permet au CP de continuer à se former professionnellement.

« Puis quels sont les avantages et les désavantages d'avoir des conseillers localisés directement dans les écoles? »

R Ah, quelle belle question! L'avantage c'est d'être plus près des enseignants. Le désavantage, c'est d'être plus collé au quotidien d'une école, donc d'être plus facilement absorbé par le milieu qu'on te demande plus facilement d'intervenir sur des situations plus ponctuelles, et ça c'est dangereux pour le développement du travail de conseiller pédagogique. Si c'est pas dans l'école, si tu y vas, c'est plus facile de se garder du temps pour développer, innover, rechercher, construire... l'élaboration des réunions avec d'autres aussi. C'est plus facile je pense quand ce n'est pas dans une école. C'est plus tentant dans une école de se faire absorber par le quotidien. Mais c'est pas un... on essaie de marier les deux tu vois. D'ailleurs, dans mon horaire, tu as vu, il y a une journée où je vais dans le centre. L'école c'est comme une ville, puis c'est amusant de voir plusieurs villes. »

« Puis je pense que dans la fonction de conseiller pédagogique, qui est beaucoup de réfléchir, de faire du développement, c'est une fonction qui nécessite un certain recul, puis d'être le nez collé sur ça, ça ne marche pas. (...) Quand t'as les pieds dans l'école et que t'es dans l'école, t'as pas de juste distance avec le milieu; donc t'as pas la même liberté de critique, t'as pas la même liberté de penser, t'as pas la même efficacité non plus, puis surtout, si on travaille sur des choses qui nécessitent une expertise au niveau de la réflexion, au niveau de la connaissance, au niveau de la didactique, ces choses-là, tu ne peux pas avoir ça si tu restes le nez collé dans une école, parce que, de toute façon, tu vas régler un paquet d'autres problèmes qui sont hors de la nature des conseillers disciplinaires. »

CP 6, K1, par.244

« Et quels sont les avantages et les désavantages d'avoir des conseillers pédagogiques localisés directement dans les écoles?

R Je ne crois pas à ça du tout. Je l'ai déjà fait et c'était nul comme effet. Nul.. À la commission scolaire D, il y avait pendant une période des conseillers pédagogiques école, et des conseillers pédagogiques « haut de gamme »; on les appelait les conseillers pédagogiques en développement. Il y avait donc des hiérarchies, et ç'a créé... je ne sais pas trop mais j'ai pas aimé ça. Moi je pense que les désavantages c'est que les directions d'école vont les utiliser comme des adjoints, et donc ils arrêteront de faire le travail spécifique qu'ils ont à faire, et qui est quand même d'assurer un avancement dans ce qu'on appelle la pédagogie dans la classe. Et puis ça dans le moment c'est ça, ce seraient les gros désavantages. En général quand ça se fait, ta fonction, tu ne peux plus l'exercer comme telle, parce qu'on t'utilise à autre chose. »

CP 7, K2, par. 506

« C'est que le problème du conseiller pédagogique école, c'est qu'il n'est pas en réseau avec d'autres collègues autant qu'il le voudrait. Souvent, il est isolé dans son milieu et tout le ressourcement qui est nécessaire pour rester une personne-ressource, pas sûr qu'il est possible. Mais souvent, ils deviennent décalés par rapport au ressourcement parce qu'ils ne sont pas dans une situation pour facilement toujours être en cheminement. Et deuxièmement, je disais qu'ils n'ont pas la même autonomie que nous... Ils sont souvent... leur rôle est très influencé par le rôle qu'a dû donner la direction d'école. Je dirais que si tu as un conseiller pédagogique fort, et si tu as une direction d'école ouverte, ça va bien. Mais si tu as un jeune conseiller pédagogique et une direction d'école qui dit Toi tu vas faire ça! J'ai l'impression que ça peut arriver plus fréquemment que dans un modèle comme dans le nôtre. »

CP 11, O2, par.377

À l'autre extrême, la présence sur le terrain des écoles et des classes est perçue comme salutaire, nécessaire pour être connecté sur les pratiques réelles et sur les personnes accompagnées. Elle permet un contact direct susceptible de créer des liens de confiance utiles à l'accompagnement. Ici, le terrain de l'établissement est celui de l'ancrage des CPs dans la « réalité », cela permettant de voir confirmer ou infirmer certaines idées que le conseiller se fait sur les pratiques des enseignants et sur leur ouverture ou résistance aux changements et à l'innovation. Il est également celui de l'appropriation par les personnes accompagnées du changement et de leur propre développement professionnel.

La présence sur le terrain et le développement d'une crédibilité

Le devoir d'implanter du changement et la position d'accompagnateur d'enseignant qui ne doit pas imposer demandent au CP d'utiliser d'autres moyens que la coercition ou l'autorité pour arriver à ses fins. L'aspect relationnel, tel que nous l'avons vu occupe donc une grande place dans le travail du CP qui doit établir une relation de confiance avec les enseignants afin d'enclencher le processus d'accompagnement. La présence du CP sur le terrain, ici représenté par l'école, est importante pour le développement de sa crédibilité. Le conseiller pédagogique doit parler aux enseignants, être vu et connu d'eux afin d'établir un contact et éventuellement un lien de confiance.

« J'ai déjà eu les deux cas, mais si j'ai analysé sur un 100% d'enseignants, il y a 5% qui me niaient, et 95% qui ne me niaient pas. Quand je dis qu'ils me niaient, c'est parce que... un des aspects pour un conseiller pédagogique crédible, c'est sa visibilité. Quand tu es un conseiller pédagogique visible, tu es un conseiller pédagogique aimé et pas visible parce que tu t'en vas prendre des cafés avec des enseignants seulement mais visible parce que tu vas dans les écoles, tu les accompagnes, des choses comme ça. Et ça demande beaucoup de crédibilité ça. »

CP 7, K2, par. 342

« Leur montrer aussi qu'on a de l'intérêt pour ce qu'ils font, ce qui se passe, pis de les consulter... si on reçoit des documents, on leur en parle. (...) Il ne faut pas trop être dans son bureau tu sais. »

CP 1, A9, par. 281

La présence sur le terrain et l'appropriation du changement

Pour ce CP école, la présence sur le terrain lui permet, en d'autres mots, d'avoir les mains dans la pâte. Cette présence auprès des personnes accompagnées permet de voir, de faire le changement et de vivre avec elles une appropriation des innovations.

« Je le disais tantôt, c'est un changement de culture, c'est quelque chose qui prend du temps, c'est quelque chose qui change notre façon de voir l'école. C'est gros. Ça prendra le temps qu'il faut mais les changements sont en train de se faire. Je pense que moi, j'ai mieux servi l'éducation en étant ici à l'école. Ça m'a permis d'avoir, j'allais dire un terrain d'expérimentation, ce n'est pas de la vraie recherche qu'on fait ici, c'est du développement. On est une gang à ne pas savoir toujours où on s'en va parce que ce changement-là n'est pas un changement du haut imposé à la base, mais c'est plus un changement qui est construit par la base. Donc, je trouve qu'il faut être là-dedans pour être capable de le voir, de le faire. Pour moi je trouve qu'on est mieux placés ici. Ce que j'essaie de démontrer clairement en travaillant avec l'école ici, et en essayant d'avoir un bras qui brasse de l'autre bord aussi, c'est que dans mon regroupement d'écoles pour le moment, en travaillant aussi sur le rôle de mes collègues et des directions, actuellement je travaille avec les directions du regroupement d'écoles, je leur ai proposé une formation, une reformation parce qu'on a constaté qu'on avait pris pour acquis il y a 3, 4 ans, quand on leur a dit c'est à vous autres d'implanter cette réforme-là, on avait pris pour acquis qu'ils savaient quoi faire et qu'ils savaient comment le faire, et on leur a dit, c'est votre job. Là on s'aperçoit qu'ils ne savent pas. Ils sont démunis devant ça. Ils n'ont pas d'arguments, ou plutôt, ils ont d'anciens arguments et ça ne marche pas. Dans le fond, c'est eux les responsables de cette implantation-là, ils ont ça sur les épaules. Moi, je leur ai proposé un plan de formation et je travaille avec eux, et ça devrait se poursuivre l'année prochaine, où on ne fait pas l'économie de passer par-dessus les réflexions de base qui doivent se faire. Cette réforme-là c'est une réforme collective, ça ne peut pas se faire individuellement. J'aime mieux travailler avec mes collègues CP ici, et les directions de mon regroupement, et créer des affaires de groupe. »

CP 9, P1, par.15

La proximité ou l'éloignement du terrain a de l'incidence sur cette capacité pour le CP à prendre du recul. Le terrain est un milieu qui peut « absorber » le conseiller pédagogique et un trop grand éloignement de ce terrain empêche le CP de maintenir un contact direct avec les enseignants.

D) Ancien enseignant vs non enseignant

Le quatrième et dernier pôle identitaire est celui « ancien enseignant vs enseignant ». D'un côté se trouvent les conseillers pédagogiques qui ont été enseignants avant d'être CP, soit neuf sur onze et de l'autre ceux qui ont une autre expérience antérieure à leur fonction de conseilance pédagogique.

Si tous les CPs s'entendent sur le fait que le savoir d'expérience d'enseignant et de terrain est utile à la fonction, il n'en demeure pas moins que certains, généralement des anciens enseignants, mettent plus d'emphasis dans leur discours sur la nécessité d'avoir occupé un poste d'enseignant antérieurement à leur travail comme CP.

Les trois extraits suivants illustrent cette variation allant de l'obligation d'avoir été enseignant pour développer le savoir de terrain à une idée que l'expérience en enseignement est moins essentielle que le rapport que l'on possède face à ce savoir :

« C'est nécessaire d'avoir été en classe. Même moi, après 2 ans, je me trouve déjà loin de la classe. J'ai demandé si je ne pourrais pas retourner pour 2 ans, puis revenir conseiller pédagogique, j'avais même trouvé quelqu'un pour faire l'échange avec moi. Mais ça n'a pas été accepté à la Commission scolaire X. »

« Il (le CP) doit absolument avoir été enseignant. »

CP 2, A 11, par. 30

« Je pense que si je n'avais pas eu d'expérience en tant qu'enseignante, je pense que je serais pas aussi appréciée, parce que, quand je demande des commentaires des personnes vu que je suis nouvellement en poste, c'est sûr que je vais aller chercher beaucoup de feedback c'est souvent ça que les enseignantes vont me dire: ben on n'a pas peur devant toi, on est capable de dire ce qu'on pense... parce que souvent je vais dire: ben moi dans ma classe, je ferais pas ça, je suis pas rendue là. Donc tu sais je suis capable de faire vraiment des liens pis de me mettre à leur place, tandis que si j'étais probablement quelqu'un avec une autre formation, qui n'avait pas eu d'expérience dans une classe, oui, je suis certaine que je serais appréciée parce que c'est question d'entregent pis d'entrer en relation avec les gens, sauf que ce côté-là manquerait énormément. »

CP 3, A 13, par.46

« Je dirais l'expérience d'un enseignant mais qui a un regard réflexif sur sa pratique. Ce n'est pas d'avoir enseigné. De la même façon que ce n'est pas d'avoir 35 ans d'expérience .. C'est ce que t'en fais. Je considère que c'est important parce que le regard qu'on porte sur le changement est différent parce qu'on a eu l'occasion d'être sur le terrain des vaches. »

CP 11, O2, par.33

Il existe donc une variation sur le mode d'appropriation du savoir de terrain lié à l'expérience scolaire due au fait que le CP ait été enseignant ou non.

Nos données le révèlent, les CPs partagent un savoir commun constitutif de leur identité d'accompagnateur dans le changement et la formation continue. Ils se différencient par ailleurs quant à leur adhésion plus ou moins marquée à ce savoir professionnel. Ils ne partagent pas tous la même manière d'apprécier, de pondérer et d'intégrer les savoirs dans leur intervention.

Dans cette première portion du chapitre portant sur l'étude des résultats, il a été présenté, dans un premier temps, que le savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire est composé de savoirs périphériques et d'un noyau dur. En périphérie du noyau dur, se trouvent les savoirs de la norme, les savoirs théoriques et le savoir liés à l'expérience de terrain. Le cœur du noyau dur, pour sa part, est constitué de savoirs d'accompagnement axés sur le changement et la formation d'adultes et de savoirs relationnels. Toujours dans le noyau, à la jonction du cœur et des savoirs périphériques, se trouve le rapport actif aux savoirs. Des pôles décrivant les variations quant au rapport au savoir commun qu'entretiennent différents CPs ont été tracés. Quatre pôles ressortent du discours des CPs interrogés : généraliste-disciplinaire, « mandataires »-« professionnel », CP externe - CP école, ancien enseignants- non enseignant.

La deuxième et dernière portion de ce chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats.

4.2 Interprétation des résultats

Cette deuxième partie du chapitre sera consacrée à l'interprétation. Les particularités qui se dégagent de l'analyse des résultats y seront commentées à la lumière des préoccupations exposées aux chapitres de la problématique et du cadre conceptuel.

Il ressort clairement de l'analyse que, malgré la diversité liée à la fonction de CP, un savoir commun se dégage. Le noyau dur du savoir professionnel est constitutif d'une identité professionnelle axée sur l'accompagnement et principalement l'accompagnement dans le changement et la formation continue des enseignants. Au cours des lignes qui suivent, nous verrons, dans un premier temps, que le discours des CPs duquel découle ce savoir porte sur leur travail. Ensuite, nous discuterons du fait que le savoir des CPs n'est pas un savoir formalisé ni explicite. Dans un troisième temps, nous reviendrons sur les types de savoirs qui composent le savoir professionnel des CPs. Finalement, la diversité de la fonction et l'unité par les savoirs sera traitée.

4.2.1 Un savoir caché dans le discours sur le travail

À la lumière des résultats de l'analyse des propos des CPs interrogés, nous constatons que ces derniers parlent abondamment de leur travail. La porte d'entrée qu'ils utilisent est davantage celle du « travail » que celle de la possession de savoirs explicites: ce sont des praticiens qui se définissent par leur travail davantage que par leurs savoirs. Ils décrivent leurs tâches, énumèrent leurs actions, discutent de leurs fonctions et de leurs rôles. Pour mettre en mots leurs savoirs, les CPs décortiquent leur tâche et fournissent de nombreux exemples pour représenter leur travail. C'est donc au travers de ce discours qu'émergent les différents savoirs qu'ils préconisent, mobilisent et utilisent. Le savoir est donc diffus et implicite dans ce discours décrivant leur action.

4.2.2 Un savoir non formalisé : faire pour apprendre

Le savoir professionnel des CPs n'est ni formalisé ni explicite, notamment car aucune formation universelle pour devenir CP n'existe. Il s'agit donc d'un savoir qui, en quelque sorte, est à revoir à chaque génération de CPs. Ouvrant généralement déjà au sein du système éducatif lors de leur entrée en fonction, les CPs possèdent un certain bagage de savoirs utiles à leur travail. Par contre, leur apprentissage de la conseillanc e comme telle se fera en partie « sur le tas ». D'ailleurs, il se dégage de l'analyse du discours des conseillers pédagogiques l'importance de « faire pour apprendre ». Plusieurs CPs ont rapporté que c'est avec le temps que certaines compétences se développent, que c'est en faisant qu'on apprend : « Ça fait partie des compétences que j'ai développées avec l'expérience. Je n'étais pas bien bonne. Au début de ma carrière, c'était à peine développé, ces éléments-là. » (CP 11, O2, par. 200), « Alors qu'au point de départ, lorsqu'on proposait quelque chose, on se sentait peut-être plus touché personnellement qu'ils n'acceptent pas le projet ou l'idée que j'ai apporté. Ça maintenant je sais, ça fait partie de la confiance de la fonction. » (CP 8, L1, par 37-129) ou encore, « (...) je pense que je me le suis plus approprié en cours de travail. » (CP 5, J 1, par.121).

Les conseillers pédagogiques soulignent et déplorent le fait que le savoir qu'ils développent, construisent et acquièrent au cours de leur carrière est difficilement transmissible aux nouveaux CPs qui entrent en fonction. Il est alors légitime de se demander si une formation pour devenir conseiller pédagogique est possible et souhaitable. À ce propos, la totalité des conseillers pédagogiques a qui nous avons posé la question s'il devait exister une formation d'entrée pour devenir CPs est en faveur d'une formation commune ou d'une forme de mentorat lors de l'entrée en fonction; la deuxième option étant davantage privilégiée (voir le tableau en annexe : Annexe X).

Pour eux, une formation d'entrée devrait comprendre une détermination et une explicitation de la tâche de conseiller pédagogique. Des éléments d'analyse et d'animation devraient également être considérés. Un système de mentorat pourrait être

développé afin que les CPs chevronnés puissent recevoir les nouveaux CPs et les alimenter sur ce qu'ils doivent savoir pour œuvrer efficacement dans le métier. Le propos de ce CP résume bien cette idée :

« D'après moi, la meilleure formation, pour une jeune conseillère pédagogique, c'est une formation que je pourrais comparer celle d'un maître et d'un artisan. (...) Profitez donc du fait que nous, on est en fin de carrière et qu'on demande... moi je suis en retraite progressive ce qui leur donne la possibilité normalement d'engager des jeunes, avec le salaire qui est non utilisé, avec lesquels on pourrait travailler. On l'a fait un peu avec quelques-unes de nos collègues.(...) Donc on les forme dans le fond : on les fait co-animer avec nous, on les fait préparer des formations avec nous. On les fait partager des problèmes qu'on rencontre dans une année. »

CP 11, O2, par.350

Cela démontre bien l'importance que les CPs accordent au développement des compétences qu'ils effectuent au cours de leur carrière. Ils sont conscients que si aucun moyen n'est mis en place pour accueillir les nouveaux dans la fonction, le savoir d'expérience qu'ils ont accumulé au fil des années de pratique sera à jamais perdu, ou du moins, à reconstruire au gré des expériences professionnelles personnelles à chaque CP. Le savoir d'expérience étant difficilement transmissible, les CPs favorisent des formes de mentorat à la manière d'artisan et d'apprenti dans lesquels les CPs chevronnés transmettent leur savoir en transmettant leur travail.

4.2.3 Le savoir professionnel des CPs

Le savoir professionnel, tel que présenté à travers l'analyse, se divise en une série de savoirs périphériques et en une autre constituant le noyau dur. Les savoirs périphériques sont des savoirs davantage « énoncés », des savoirs objectivés (Barbier, 1996), qui donc peuvent être dispensés par une institution, que les savoirs contenus dans le noyau dur qui sont, pour leur part, plus de l'ordre des compétences, du savoir-faire et du savoir-être; ce que Barbier (1996) nomme les savoirs détenus. Ces savoirs plus « procéduraux » (Delbos et Jorion, 1984) peuvent, selon ces auteurs, être abstraits de l'observation d'une

pratique. Dans le cas présent, ils ont été extraits de l'analyse du discours des CPs portant sur leur pratique.

Les savoirs périphériques : des savoirs prérequis pour la pratique

Les savoirs périphériques sont des savoirs pour la pratique, généralement produits par des disciplines contributives telles que les prescriptions ministérielles, les sciences de l'éducation et les sciences sociales. Pour les CPs, les savoirs périphériques sont plus instrumentaux que le savoir de conseilance. Ils ne sont pas produits par les CPs, bien que parfois ils y participent par leurs réflexions lors de consultation comme dans le cas de la réforme pour laquelle certains CPs nous disent avoir été consultés. Il est possible de croire que plus grande est la maîtrise par le CP des savoirs périphériques - la connaissance de la norme, les connaissances issues de la recherche et la connaissance du savoir de terrain utilisé par les enseignants-, mieux il agit dans sa pratique professionnelle. Ces savoirs forment donc en quelque sorte un prérequis pour la fonction de CP.

Les CPs possèdent donc une série de savoirs pour la pratique. Mais ces savoirs périphériques en disent peu sur leur rôle de CPs si les savoirs du noyau dur, constituant le savoir de conseilance, ne sont pas mobilisés.

Les savoirs de conseilance : des savoirs incorporés dans la pratique

Si les savoirs périphériques peuvent s'acquérir avant d'entrer en fonction par le biais d'une formation en enseignement ou d'une expérience dans le domaine de l'éducation, il en va autrement du savoir de conseilance qui se développe principalement dans la pratique, avec l'expérience. Les savoirs de conseilance sont multiples et composés à la fois de savoirs théoriques et de savoirs pratiques, de savoirs énoncés et de savoirs détenus. De plus, nous l'avons vu, une forme d'identité d'accompagnateur est liée au savoir de conseilance.

Le savoir de conseil est un savoir agir qui se reflète dans les décisions et les jugements rendus par les CPs dans le cadre de leur pratique. Tel que nous l'avons vu, les CPs sont constamment appelés à s'adapter aux diverses situations auxquelles ils font face et aux multiples personnes qu'ils soutiennent. Ils doivent produire des outils pédagogiques, concevoir des formations selon les besoins des enseignants, proposer des solutions, etc. Il est donc possible de penser qu'une séparation nette n'existe pas toujours entre la production et l'utilisation de certains savoirs. Les CPs sont constamment à l'affût et doivent faire face à des imprévus inhérents aux besoins changeants des milieux. Il semble donc qu'une portion de leur pratique professionnelle soit une forme de construction qui leur est personnelle.

Fondé sur la pratique et l'expérience, ce savoir est connecté aux intentions et aux valeurs qui guident le CP dans son action. Construisant une partie de leur savoir au cours de la pratique, les CPs apprennent donc certainement en partie en analysant le savoir implicite qui fonde leurs pratiques, d'où l'importance d'être capable de prendre du recul, réfléchir, afin d'être en mesure de se ressourcer quant à leur savoir. Tel que nous l'avons vu, un certain éloignement du terrain leur est essentiel en ce sens.

Le rapport actif au savoir

Le rapport actif au savoir, qui constitue la première couche du noyau dur de notre schéma, est primordial dans l'activité des CPs. C'est grâce à ce savoir-être que ces derniers peuvent utiliser, traduire et transformer les savoirs périphériques afin d'accompagner efficacement. Il permet aux CPs de ne pas utiliser les savoirs théoriques de façon dogmatique. De plus, il leur permet de maintenir une distance réflexive adéquate avec les savoirs de terrain. Finalement, il leur permet de demeurer critiques envers les savoirs de la norme. Cet esprit critique leur étant essentiel pour ne pas renforcer un rôle de contrôle qui les rendrait moins recevables comme conseillers.

Les savoirs d'accompagnement

Les savoirs mentionnés par les CPs sont davantage des savoirs qui leur sont utiles « pour » accompagner : peu de savoirs « à transmettre » ressortent de l'analyse. Ce fait n'est pas étranger à l'identité d'accompagnateur qui se dégage fortement de la mise en commun des savoirs des CPs. De fait, l'accompagnateur, par définition, ne peut imposer son savoir. Les CPs n'occupent pas une position hiérarchique par rapport aux enseignants et ils misent sur la proposition plutôt que l'imposition. Une trop forte pression exercée sur les enseignants pour qu'ils adoptent d'emblée de nouvelles pratiques pourrait compromettre la relation qu'ils entretiennent avec eux.

Les savoirs relationnels

Les savoirs relationnels qui ressortent de façon importante dans le discours des CPs sont des savoirs détenus (Barbier, 1996). Ces savoirs constituent des composantes identitaires que les CPs utilisent afin de se positionner de manière stratégique afin d'effectuer une médiation efficace entre les exigences normatives exprimées par les directions d'écoles et les besoins quotidiens et de formation des enseignants.

4.2.4 Diversité vs unité :

L'unité

Malgré la diversité caractéristique de la fonction, il a été possible d'établir que l'unité est caractérisée par une forte identité professionnelle d'accompagnateur que l'on retrouve dans le noyau dur. Les CPs de l'époque actuelle mobilisent des savoirs liés à l'accompagnement dans le changement et la formation continue des enseignants. Ces deux aspects ne sont pas sans liens avec le contexte actuel dans lequel les CPs évoluent, décrit au chapitre de la problématique, qui est teinté par la décentralisation scolaire, la professionnalisation des enseignants, la réforme du curriculum ainsi que l'importance grandissante accordée à la formation continue. Le savoir commun est également

distinctif par le rapport aux savoirs, nécessaire aux CPs pour composer avec des savoirs, des structures et des personnes en constante évolution.

Tel que mentionné précédemment, le discours sur le travail est déterminant dans la recherche du savoir professionnel des CPs. À la lumière de l'analyse, il est possible d'affirmer que la convergence, ou l'unité, s'effectue donc par la définition qu'ont les CPs de leur travail. Le regard croisé effectué précédemment à l'aide des entretiens avec les enseignants et les directeurs vient d'ailleurs appuyer cette affirmation. Les deux groupes, ne possédant pas exactement la même définition du travail et du mandat des CPs, ne donnent pas la même priorité aux savoirs.

La diversité

La diversité, dans le cas du savoir professionnel des CPs québécois, est directement liée à celle des sciences de l'éducation. Le système éducatif évolue et le travail du CP se modifie avec lui. Le mandat et la position dans le système attribués aux CPs leur confèrent un rôle d'intermédiaires entre les prescriptions ministérielles et les besoins des enseignants. Bien qu'inévitablement, le CP développe un savoir d'expérience par sa pratique, il demeure que le CP comme intermédiaire n'invente généralement pas le savoir, mais le traduit et le transforme par et pour l'accompagnement. Le savoir professionnel des CPs tributaire des changements et de l'évolution au sein même des sciences de l'éducation et du système éducatif. Il aura donc tendance à se modifier à chaque réforme notamment.

Bien qu'un savoir commun se dégage du discours des CPs, il a été démontré qu'il existe des variations quant au rapport qu'ils entretiennent aux savoirs constituant leur savoir professionnel. Ces accents identitaires qui diffèrent dans la manière d'apprécier, de pondérer et d'intégrer dans leur intervention leurs savoirs tiennent à deux choses.

Premièrement, le savoir des CPs se construisant souvent dans et par l'action, la séparation entre la production de leur savoir et son utilisation n'est pas toujours nette.

Son intégration diffère donc d'un CP à l'autre selon le contexte dans lequel il se trouve et la construction personnelle qu'il a fait de son cheminement professionnel. Les pôles « mandataire vs professionnel » ainsi que celui « ancien enseignant vs non enseignant » en sont de bons exemples. Dans ces cas, le CP est perçu plutôt comme un artisan de son savoir. Son identité et son adhésion au savoir commun en sont teintées.

Deuxièmement, le mandat attribué au CP peut également faire varier son identité et son adhésion au savoir commun. Le type de CP et son rôle est défini par la définition de tâche qu'on lui a attribuée. Les pôles identitaires « CP externe vs CP école » ainsi que celui « CP généraliste vs disciplinaire » illustrent bien cette idée. Dans ces cas, le lieu de travail ainsi que la matière sur laquelle le CP agit forment en partie son identité et son adhésion au savoir commun.

Une grande partie du savoir des CPs, particulièrement celui du noyau dur, se développe dans le travail : c'est en conseillant pédagogiquement que l'on devient CP ! C'est donc l'analyse de ce discours sur le travail dans lequel des savoirs non formalisés ont été extraits qui a permis d'établir le savoir professionnel des CPs québécois des ordres primaire et secondaire.

CONCLUSION

La conclusion de ce mémoire comprend trois parties. Après avoir effectué un rappel des grandes lignes de la démarche employée, nous discuterons des apports de connaissances ainsi que des limites se rapportant aux résultats. Finalement, nous exposerons des perspectives d'ordre pratique en suggérant quelques pistes de recherche intéressantes.

Résumé de la recherche

Cette recherche descriptive repose sur l'analyse du discours de différents conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire, duquel leur savoir professionnel a été extrait.

Dans un premier temps, le contexte actuel dans lequel les CPs évoluent a été présenté à l'aide de quatre éléments soit la décentralisation scolaire, la professionnalisation des enseignants, la réforme du curriculum et l'importance grandissante de la formation continue. Ensuite, l'évolution de la fonction depuis sa création dans les années 60 jusqu'à aujourd'hui a été décrite en présentant les différentes époques marquantes correspondant aux différentes réformes. La problématique de la recherche a fait état du caractère de la fonction de CP en démontrant que sous une appellation commune, il existe une diversité marquée par les différents rôles que jouent les CPs, les acteurs qu'ils soutiennent, leurs objets et leurs lieux de travail ainsi que par le fait qu'aucune formation commune n'est disponible pour cette fonction. Le savoir des CPs n'est donc pas formalisé, explicite ou standardisé. De plus, aucun écrit ne portait, à ce jour, sur l'explicitation du savoir professionnel des CPs québécois pour les ordres primaire et secondaire. Nous cherchions à savoir si, malgré la diversité caractéristique de la fonction un savoir commun aux CPs existe. Avant d'exposer les intérêts qui justifiaient la poursuite de cette recherche la question qui l'a guidée était énoncée. Cette question se lisait comme suit :

1. - *Quel est le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois?*

1.1- *Y a-t-il un savoir commun aux conseillers pédagogiques constitutif de leur identité professionnelle? Quel est le noyau dur de la conseillance pédagogique et quels sont les savoirs périphériques?*

Dans un deuxième temps, à l'étape de la présentation des éléments conceptuels, le manque d'écrits à propos du savoir des conseillers pédagogiques a été soulevé. Le cadre conceptuel a été élaboré autour de différents rôles des CPs ainsi que de la problématique du savoir professionnel. Le rôle du conseiller pédagogique a donc été vu sous quatre angles, soit la formation des adultes, la consultation interne en entreprise, le changement ainsi que les savoirs liés au rôle d'enseignants chevronnés. Ensuite, la polysémie du terme savoir a été traitée et la définition du savoir professionnel retenue a été exposée. Il est à noter que dans le cadre de cette recherche le savoir est pris dans un sens large et inclut les connaissances, les compétences, les aptitudes et les attitudes.

Ensuite, dans la portion méthodologique de ce rapport de recherche, la présentation des outils utilisés a été effectuée. Les données utilisées pour cette recherche ont été recueillies principalement à l'aide d'entrevues semi-dirigées effectuées auprès de CPs. L'échantillon constitué de manière à relever la diversité de la fonction a également été présenté et détaillé. Après avoir exposé les limites de la recherche, le traitement des données était explicité. Les différentes catégories d'analyse ainsi que les outils utilisés ont également été présentés.

Finalement, le chapitre portant sur l'étude des données a fait état des résultats suite à l'analyse de données. Tout d'abord, suite à la constitution de manière inductive d'une liste de savoirs, les entrevues ont été codées à l'aide du logiciel N'vivo suivant la grille de codage établie. Par la suite, les résultats issus du codage ont été présentés et commentés pour chacune des catégories de savoirs. La présentation des résultats s'est faite à l'aide de tableaux de fréquence ainsi que d'extraits d'entrevues pertinents venant appuyer la description des savoirs et permettant d'effectuer des liens entre les différents types de savoirs. Il est ressorti de l'analyse que malgré la diversité un savoir commun se

dégage du discours des CPs. Ce savoir professionnel est constitué de savoirs qui circulent composés de trois catégories soit les savoirs de la norme, les savoirs théoriques et les savoirs de terrain. Ces savoirs se trouvent en périphérie du noyau dur du savoir professionnel qui est le savoir de conseilance. Ce dernier est un savoir d'accompagnement axé sur le changement et la formation continue ainsi que de savoirs relationnels. Entre les savoirs périphériques et le savoir d'accompagnement, toujours dans le noyau dur, se trouve un savoir-être que nous avons nommé le rapport actif aux savoirs.

À l'étape de l'interprétation, il a été soutenu que le savoir professionnel des CPs se cache dans un discours portant sur leur travail. N'ayant pas de formation commune pour devenir CPs, ni d'explicitation de leur savoir, ces derniers construisent une portion de leur savoir professionnel sur le tas. Ce savoir professionnel est composé des savoirs périphériques qui sont des prérequis pour la pratique, ainsi que des savoirs de conseilance qui sont incorporés dans cette dernière. L'unité de la fonction est caractérisée par une forte identité professionnelle d'accompagnateur axée sur le changement et la formation continue. La diversité pour sa part découle des changements et de l'évolution au sein même des sciences de l'éducation et du système éducatif.

Les apports théoriques

Cette recherche a permis de faire de la lumière sur les savoirs qu'utilisent les CPs dans leur travail. Tel que nous l'avons exposé, ce savoir qui se cache dans le travail n'est aucunement formalisé ni explicité. Cette description du savoir professionnel des CPs québécois est inédite puisque aucun écrit sur le sujet n'était disponible à ce jour.

Bien que l'on doive s'assurer qu'une trop grande généralisation des résultats de cette recherche ne soit effectuée, le schéma du savoir professionnel pourrait servir de base pour une recherche visant la conception d'un référentiel de compétences pour la formation de conseillers pédagogiques dans le système éducatif primaire et secondaire québécois.

Les limites de la recherche

Bien qu'en cours de route, des limites aient été soulignées à chaque endroit où cela s'imposait, à la lumière de l'analyse, de nouvelles limites à la recherche doivent être mentionnées afin d'éviter la généralisation abusive des résultats. Rappelons tout d'abord que cette étude se limite au contexte québécois francophone et ne s'intéresse qu'aux CPs des ordres primaire et secondaire : les CPs des réseaux collégial et universitaire sont exclus. De plus, bien qu'un regard croisé ait été effectué auprès d'enseignants et de directeurs d'école aidant à la validité des données, il demeure que l'analyse a porté sur ce que les CPs disent de leur savoir : de l'observation directe auprès de CPs en poste n'a pas été effectuée. L'échantillon comportant 11 CPs, il importe de souligner que nous ne prétendons pas au terme de cette recherche avoir recueilli le savoir commun à tout le corps de CPs québécois. Notons également que le schéma du savoir professionnel issu de cette recherche est représentatif de l'époque actuelle dans laquelle les CPs disent effectuer leur travail. Il n'est donc pas représentatif du savoir des CPs depuis la création de la fonction il y a plus de 40 ans. Finalement, cette recherche propose une typologie permettant de mettre en lumière une portion du savoir des CPs. Le savoir professionnel, tel que proposé, ne doit pas être vu comme une prescription.

Les pistes de recherches

Cette recherche a suscité de nombreuses questions, et de nombreuses pistes s'offrent à nous. La première piste de recherche intéressante serait de décrire l'évolution de ce savoir professionnel selon les différentes époques et réformes qui ont marqué la profession de CP depuis ses débuts lors de la parution du rapport Parent. Il pourrait également être pertinent d'effectuer une recherche afin de comparer, de manière plus approfondie, les savoirs des conseillers pédagogiques débutants et ceux des conseillers pédagogiques chevronnés. Une troisième piste de recherche possible serait de mettre en lumière les moyens et les sources que les CPs privilégient pour continuer à se former professionnellement au cours de leur carrière. Une autre piste envisageable serait d'aller

sur le terrain pour constater, à l'aide d'observations directes auprès de divers CPs, comment s'articule leur savoir professionnel. Finalement, il serait intéressant de tenter de développer un référentiel de compétences qui pourrait éventuellement être utilisé dans le cadre d'une formation pour devenir CP.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, PUF.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses universitaires de France, Paris.
- Belleflamme, M., Constant, F. et Mergeai, J.P. (1998). *L'accompagnement pédagogique : une pratique d'intervention dans le système scolaire*. Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Bordeleau, Y. (1998). *Carrière de consultants – concepts et application*, 2^e édition, Éditions Nouvelles, Montréal.
- Bourdoncle, R et Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Septentrion.
- Bourgeois, É., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.
- Commission Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Tome II, vol.II., (pp.291-296), Québec, Gouvernement du Québec.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*, Éditions de la Maison de l'homme, Paris.
- Fablet, D (éds.). (2001). *La formation des formateurs d'adultes*, Harmattan, Paris.
- FPPEQ (1997). *Plan de classification. Conseillère ou conseiller pédagogique*. Conseil fédéral. Fédération des professionnelles et professionnel de l'éducation du Québec (CEQ).
<http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpncl/class/prof/prof.htm>
- Gauthier, G et Hafsi, T. (1992). *Le métier de consultant interne : dépasser la technique, une clé du succès*, Centre d'études en administration internationale, École des hautes études commerciales, Montréal.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1995). *Le savoir professionnel des enseignants*, textes présentés au Centre de recherche sur la formation du Centre national des arts et métiers (Paris), Université Laval, Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Indicateurs de gestion*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001-A). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001-B). *Orientations concernant la formation à l'enseignement professionnel*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2000-C). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1999-A). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1998). *Vers une politique de la formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997-A). *Prendre le virage du succès – L'école tout un programme – Énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997-B). *Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum – Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1996). *Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire – Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général – Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation.

Huberman, A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte – Vers un nouvel art de la formation*, Les éditions d'organisation, traduction de "The adult learner: a neglected species", Éditions d'Organisation, Paris.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste – Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Laliberté, A. (1995), *Les professionnelles et professionnels de l'éducation: le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*. Notes de recherche, no 31, CEQ.

Lessard, C. et DesRuisseaux, M. (2004), « Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client », *Recherches sociologiques*, 2004, vol.XXXV,2, 141-154.

Lessard, C. (2003-A). *Entre les savoirs d'expérience des enseignants et l'autorité ministérielle, les conseillers pédagogiques et leur rapport à la recherche pédagogique*, communication pour le REF 2003.

Lessard, C. (2003-B). *Le travail des conseillers pédagogiques québécois ou le changement dans la fonction d'agent de changement*, communication présentée au colloque GIRSEF-LABRIPROF-CRIFPE sur la régulation des systèmes éducatifs et l'encadrement du travail, Louvain-La-Neuve, 21-23 septembre 2003.

Lessard, C. (2001). *Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement (1970-2002)*, Document de demande de subvention à la recherche. Résumé de la recherche. Montréal : Université de Montréal.

Lessard, C., Des Ruisseaux, M., Héon, L., Ognaligui, H. et Verdy, J. (2003). *Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002)*, Le bulletin du CRIPE, volume 9, numéro 2, novembre.

Maertens, F. et Bowen, F. (1996). *Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Revue canadienne de psycho-éducation, Vol.25, no.1, 41-59.

Martin, J.-P. et Savary, É. (2001). *Formateur d'adultes – Se professionnaliser – Exercer au quotidien*, 3^e édition, Cafoc de Nantes, Chronique Sociale, Lyon.

Mialaret, G. (1996). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action » dans Barbier, J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 161-187), Presses universitaires de France, Paris.

Ministère de l'éducation du Québec (2004), Statistiques sur l'Éducation, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/region.asp?region=6

Oualid, F. (2000). « Les consultants internes face à leur professionnalisation, rôle du psychosociologue », dans Claudine Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., *Analyser les pratiques professionnelles*, (p.369-381), Harmattan, Paris.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier enseignant*, Collection Pédagogies, ESF éditeur, Paris.

Portelance, L. (2000). *En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances?*, Vie Pédagogique 114, février-mars, 43-46.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Harmattan, Paris.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Édition LOGIQUES, Québec.

Schön (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques. Titre original : *The Reflective Practitioner* (1983).

Schön (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans Barbier, J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 201-222), Presses universitaires de France, Paris.

Société québécoise de développement de la main d'œuvre (1997). *Analyse générale de la profession d'andragogue*, Direction de l'intervention sectorielle, Québec.

Solar, C. (2002). « Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : une suite sans variation », dans Voyer, B. & Ollivier, É. (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, (p. 73-94), ACFAS Les cahiers scientifiques 98, Québec.

Tardif, M. et al. (1998). *Savoirs professionnels et formation à l'enseignement*, Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'éducation sur la formation des enseignantes et des enseignants du Canada.

<http://crifpe.scedu.umontreal.ca/index2.html>

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant* dans *Sociologie et sociétés*, vol.23, no 1, 55-69.

Van der Maren, J.M. (1993). « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique Vol. XIX, NO 1, 153-172.

Van der Maren, J.M. (1990). « Les savoirs et la recherche pour l'éducation » dans Roy, G.R. (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 – *Enseignement et apprentissage*, p.1023-1031). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Voyer, B. (2002). « Par quelle voie tracer la reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs d'adultes? Une question encore sans réponse », dans Voyer, B. & Ollivier, É. (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, ACFAS Les cahiers scientifiques 98, Québec.

ANNEXES



Annexe I : Questionnaire pour le sondage

Section réservée aux chercheurs

QUESTIONNAIRE CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES²¹

I. Renseignements sociodémographiques

- Êtes-vous :
(a) Une femme (b) Un homme
- Quel âge avez-vous ? (Voir les choix sur la feuille-réponse)
- Quelle est votre langue maternelle ?
(a) Français (b) Anglais (c) Autre – Précisez _____
- Avez-vous reçu une formation en enseignement ?
(a) Oui (b) Non
- Quel est votre diplôme le plus élevé ?

²¹ M. Des Ruisseaux/C. Lessard (septembre 2002)

- (a) Brevet
 (c) Certificat
 (e) Baccalauréat
 (g) Diplôme de 2^e cycle (DESS)
- (b) Maîtrise
 (d) Diplôme de 3^e cycle
 (f) Doctorat
 (h) Autre – Précisez _____
6. Dans quel domaine avez-vous obtenu ce diplôme ? _____
7. Poursuivrez-vous au cours de cette année scolaire une formation en lien avec votre travail ?
 (a) Non (b) Oui - Précisez dans quel domaine _____

II. Itinéraire professionnel

8. Quel emploi occupiez-vous avant de devenir conseiller ou conseillère pédagogique ?
 (a) Enseignant(e) au primaire (b) Enseignant(e) au secondaire – Précisez quelle matière : _____
 (c) Enseignant(e) ressource (d) Chef de groupe
 (e) Professionnel(le) autre que conseiller ou conseillère pédagogique – Précisez : _____

9. Combien d'années d'expérience vous sont reconnues dans l'emploi indiqué à la question no.8 ? _____
10. Quel âge aviez-vous lors de votre premier poste de conseiller ou conseillère pédagogique ? _
11. Combien d'années d'expérience vous sont reconnues comme conseiller ou conseillère pédagogique ? _____

12. Dans l'hypothèse d'une mise en disponibilité, que feriez-vous ?
- (a) Retourner à l'enseignement
 - (b) Postuler sur un poste de cadre scolaire
 - (c) Postuler sur un poste de directeur ou directrice adjoint(e) d'école
 - (d) Postuler sur un poste de directeur ou directrice d'école
 - (e) Postuler pour un nouveau poste de conseiller ou conseillère pédagogique
 - (f) Devenir un(e) consultant(e) privé(e)
 - (g) Autre – Précisez : _____

13. Idéalement, vous envisagez terminer votre carrière en occupant prioritairement quelle fonction ?
Si une deuxième fonction vous apparaît également prioritaire, indiquez-le.
- (a) Conseiller ou conseillère pédagogique
 - (b) Consultant(e) privé(e)
 - (c) Directeur ou directrice d'école
 - (d) Directeur ou directrice adjoint(e) d'école
 - (e) Cadre scolaire
 - (f) Enseignant(e) au primaire
 - (g) Enseignant(e) au secondaire
 - (h) Enseignant(e) au Cégep
 - (i) Enseignant(e) à l'université
 - (j) Autre – Précisez _____

III. Situation actuelle au travail

14. Quel est le titre officiel de votre fonction ? _____
15. Avez-vous un bureau ?
- (a) Au centre administratif de la commission scolaire (aux services éducatifs)
 - (b) Dans une (ou des) école(s) primaire(s)
 - (c) Dans une (ou des) école(s) secondaire(s)
 - (d) Autre – Précisez : _____

16. Pouvez-vous estimer combien de conseillers ou conseillères pédagogiques travaillent dans votre commission scolaire ou dans votre regroupement ?

(a) Non (b) Oui – Indiquez le nombre : _____

17. Présentement, où travaillez-vous principalement ?

- (a) Au centre administratif de la commission scolaire (aux services éducatifs)
- (b) À une (ou des) école(s) primaire(s)
- (c) À une (ou des) école(s) secondaire(s)
- (d) À une (ou des) école(s) primaire(s) et une (ou des) école(s) secondaire(s)
- (e) Autre – Précisez : _____

18. À combien d'écoles offrez-vous actuellement vos services ?

(a) Écoles primaires : _____ (b) Écoles secondaires : _____

19. Combien de temps consacrez-vous dans une semaine à vos déplacements pour votre travail ?

20. En fonction de votre plan de travail annuel, indiquez quel ordre de priorité est accordé aux catégories suivantes :

	Pas prioritaire			Très prioritaire		
a. Élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
b. Enseignant(e)s	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
c. Enseignant(e)s ressources	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
d. Directeurs, directrices	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
e. Directeurs, directrices adjoint(e)s	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
f. Direction des services éducatifs	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
g. Autres conseillers ou conseillères	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

21. Est-ce que cette situation a changé depuis que vous êtes conseiller ou conseillère pédagogique ? _____

Si oui, pouvez-vous indiquer quel ordre de priorité était alors accordé aux catégories suivantes ?

	Pas prioritaire				Très prioritaire
a. Élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
b. Enseignant(e)s	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
c. Enseignant(e)s ressources	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
d. Directeurs, directrices	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
e. Directeurs, directrices adjoint(e)s	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
f. Direction des services éducatifs	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)
g. Autres conseillers ou conseillères	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6)

22. Quels sont les champs d'intervention pour lesquels vous vous reconnaissiez actuellement une expertise? *Vous pouvez indiquer plusieurs réponses.* Conseiller ou conseillère pédagogique :

- (a) en adaptation scolaire
 (b) pour la petite enfance
 (c) disciplinaire – Précisez : _____
 (d) multidisciplinaire – Précisez _____
 (e) en réforme (régime pédagogique et programme)
 (f) en insertion professionnelle des nouveaux enseignants
 (g) en francisation et accueil
 (h) en organisation scolaire
 (i) en mesure et évaluation des apprentissages
 (j) à l'interculturel
 (k) en évaluation institutionnelle
 (l) en recherche et développement
 (m) en technologie de l'information et des communications (TIC), en moyens d'enseignement et matériel didactique
 (n) en animation et processus de changement
 (o) Autre(s) – Précisez : _____

23. Est-ce que cette situation a changé depuis que vous êtes conseiller ou conseillère pédagogique ? _____

Si oui, indiquez quels étaient auparavant vos champs d'intervention. *Vous pouvez indiquer plusieurs réponses.* Conseiller ou conseillère pédagogique :

- (a) en adaptation scolaire
 (b) pour la petite enfance

- (c) disciplinaire – Précisez : _____
- (d) multidisciplinaire – Précisez _____
- (e) en réforme (régime pédagogique et programme)
- (f) en insertion professionnelle des nouveaux enseignants
- (g) en francisation et accueil
- (h) en organisation scolaire
- (i) en mesure et évaluation des apprentissages
- (j) à l'interculturel
- (k) en évaluation institutionnelle
- (l) en recherche et développement
- (m) en technologie de l'information et des communications (TIC), en moyens d'enseignement et matériel didactique
- (n) en animation et processus de changement
- (o) Autre(s) – Précisez : _____

24. Veuillez indiquer dans chacune des sections les tâches que vous effectuez dans une année ?
Vous pouvez indiquer plusieurs réponses dans chaque section.

a. - Activités de recherche et développement

- (a) Je prends connaissance des différentes études théoriques en pédagogie, des différentes innovations pédagogiques dans le milieu scolaire et du matériel didactique existant;
- (b) Je me donne des périodes de temps pour réfléchir sur les démarches d'enseignement;
- (c) Je développe et propose des projets de formation pédagogique;
- (d) Je produis du matériel, des instruments et des outils de travail pour les enseignant(e)s et les services éducatifs;
- (e) J'adapte les instruments d'évaluation des apprentissages;
- (f) Je participe à des activités de recherche et d'expérimentation;
- (g) Je participe à la publication d'articles de revues sur l'éducation;

b. - Activités de formation et d'animation

- (h) J'organise des journées de perfectionnement;
- (i) Je trouve les personnes compétentes et crédibles pour le perfectionnement des enseignants;

- (j) Je planifie les activités de perfectionnement avec l'enseignant(e)-ressource;
 - (k) J'anime des sessions de formation théorique portant sur des contenus disciplinaires auprès des enseignant(e)s;
 - (l) J'anime des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès des enseignant(e)s;
 - (m) J'anime des sessions de formation portant sur de nouvelles orientations ministérielles auprès des enseignant(e)s;
 - (n) J'assure le suivi des diverses formations données;
- c. - Activités de concertation et d'accompagnement
- (o) J'accompagne les enseignant(e)s sur une base régulière dans leur démarche pédagogique et dans la modification de leurs pratiques;
 - (p) Je soutiens l'équipe-école, les équipes de cycles et la direction d'école dans la gestion pédagogique de l'école;
 - (q) J'aide la direction d'école dans des fonctions administratives;
 - (r) Je participe à des réunions administratives à l'école et à la commission scolaire;
 - (s) Je travaille en collaboration avec les conseillers pédagogiques de mon milieu;
 - (t) Je travaille en collaboration avec les autres professionnels de mon milieu (orthopédagogues, psychologues, psycho-éducateurs,...);
 - (u) J'assure le lien avec les intervenants extérieurs à l'école (milieux médicaux, paramédicaux, les services sociaux, les centres de réadaptation,...);
- d. - Champs d'interventions autres
- (v) Je réponds à des projets spécifiques et particuliers à une école ou à des écoles;
 - (w) Je réponds à des demandes directes et ponctuelles de la part d'un(e) enseignant(e) ou de plusieurs enseignant(e)s;
 - (x) J'interviens directement auprès des parents d'élèves;
 - (y) J'interviens directement auprès des élèves.

25. Dans la liste des activités suivantes, placez en ordre de priorité le temps consacré **actuellement** pour chaque catégorie d'activités :

Pas prioritaire

Très prioritaire

- a. Se former (activités de développement personnel) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- b. Expérimenter, développer (activités de recherche et développement) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- c. Concevoir, produire, (activités de conception de matériel et d'outils) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- d. Réfléchir, écrire (activités de réflexion et de production d'écrits) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- e. Planifier, organiser (activités de gestion du temps) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- f. Promouvoir (activités d'information) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- g. Conseiller, accompagner (activités de soutien et de suivi) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- h. Animer (activités de formation) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- i. Superviser, contrôler (activités de direction ou administratives) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- j. Associer (activités de lien entre les différents intervenants de l'école) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)

26. Dans la liste des activités suivantes, placez en ordre de priorité le temps que vous aimeriez **idéalement** consacrer pour chaque catégorie d'activités :

- | | Pas prioritaire | | | Très prioritaire | | |
|---|-----------------|-----|-----|------------------|-----|-----|
| a. Se former (activités de développement personnel) : | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| b. Expérimenter, développer (activités de recherche et développement) : | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| c. Concevoir, produire, (activités de conception de matériel et d'outils) : | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

- d. Réfléchir, écrire (activités de réflexion et de production d'écrits) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- e. Planifier, organiser (activités de gestion du temps) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- f. Promouvoir (activités d'information) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- g. Conseiller, accompagner (activités de soutien et de suivi) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- h. Animer (activités de formation) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- i. Superviser, contrôler (activités de direction ou administratives) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- j. Associer (activités de lien entre les différents intervenants de l'école) : (1) (2) (3) (4) (5) (6)

27. En plus de votre charge de travail contractuelle, participez-vous également aux activités suivantes ?

- (a) Charge de cours (formation des maîtres) (b) Activités de recherche
- (c) Supervision de stages (formation des maîtres) (d) Écriture d'articles ou autres publications
- (e) Aucune (f) Autres – Précisez : _____

28. Quel est votre statut actuel ?

- (a) Temps plein Précisez le nombre de jours par semaine _____
Précisez le nombre d'heures par semaine _____
- (b) Temps partiel Précisez le nombre de jours par semaine _____

Précisez le nombre d'heures par semaine _____

Occupez-vous une autre fonction dans l'éducation pour le reste de la semaine _____

Si oui, précisez laquelle _____

(c) Contractuel : selon un nombre de _____
journées défini annuellement

Occupez-vous une autre fonction dans l'éducation pour le reste de la semaine _____

Si oui, précisez laquelle _____

29. Si vous travaillez à temps partiel (*sinon, passez à la question suivante*), quelle en est la raison ?

- (a) Parce que je n'ai pas le choix, cette situation m'est imposée
- (b) Parce que cela m'évite le stress d'un poste à temps plein
- (c) Parce que je suis en mesure d'offrir un travail de meilleure qualité
- (d) Parce que cela me permet de concilier plus facilement ma vie professionnelle et ma vie personnelle
- (e) Parce que cela me permet de travailler pour un nombre plus limité d'écoles
- (f) Parce que cela limite ma charge totale de travail
- (g) Autre – Précisez : _____

30. Faites-vous partie d'un syndicat ?

- (a) Non
- (b) Oui – Précisez lequel : _____

31. Participez-vous activement à votre syndicat ?

- (a) Non
- (b) Oui

IV. Évaluation des conditions de travail et d'emploi

32. Indiquez sur l'échelle de valeur le chiffre qui représente le mieux votre position entre les deux choix énoncés :

- | | | | |
|----|---|-------------------------|---|
| a. | Peu reconnu par la direction d'école | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Très reconnu par la direction d'école |
| b. | Peu reconnue par les enseignants | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Très reconnue par les enseignants |
| c. | Ennuyante du point de vue travail | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Intéressante au point de vue travail |
| d. | Insatisfaisante au point de vue personnel | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Satisfaisante au point de vue personnel |
| e. | Travail répétitif | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Travail non répétitif |
| f. | Travail peu utile | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Travail utile |
| g. | Salaires inadéquats | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Salaires adéquats |
| h. | Précarité | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Sécurité d'emploi |
| i. | Grande dépendance | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Grande autonomie |
| j. | Tâches lourdes et épuisantes | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Tâches faciles à gérer |
| k. | Tâches trop diversifiées | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Tâches très diversifiées |
| l. | Climat conflictuel | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Climat de collaboration |
| m. | Travail trop solitaire | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Travail en équipe |
| n. | Peu de possibilités d'avancement | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Avancement possible |

- | | | | |
|----|---|-------------------------|--|
| o. | Ressources matérielles manquantes | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Ressources matérielles disponibles |
| p. | Ressources financières manquantes | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Ressources financières disponibles |
| q. | Pas de temps pour la formation personnelle | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Temps alloué à la formation personnelle |
| r. | Pas de soutien de la part du supérieur immédiat | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Soutien de la part du supérieur immédiat |
| s. | Évaluation personnelle manquante | (1) (2) (3) (4) (5) (6) | Évaluation personnelle adéquate |

33. Nommez trois aspects de votre situation professionnelle que vous souhaiteriez voir changer et les explications si nécessaires :

34. Quelle tâche trouvez-vous la plus agréable dans votre fonction ? _____
35. Quelle tâche trouvez-vous la plus désagréable dans votre fonction ? _____
36. Comment qualifieriez-vous actuellement vos conditions de travail (salaire, sécurité d'emploi...)?
- | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Mauvaises | | | | | Excellentes |

37. Selon vous, depuis que vous pratiquez, comment vos conditions de travail ont-elles évolué ?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
-----	-----	-----	-----	-----	-----



Elles se sont détériorées

Elles se sont améliorées

38. Comment qualifieriez-vous actuellement les conditions d'exercice de votre travail (autonomie, pouvoir, charge de travail,...) ?
- | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-------------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Mauvaises | | | Excellentes | | |
39. Selon vous, depuis que vous pratiquez, comment les conditions d'exercice de votre travail ont-elles évolué ?
- | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Elles se sont détériorées | | | Elles se sont améliorées | | |
40. Avez-vous l'impression d'avoir une certaine marge de manœuvre au point de vue décisionnel dans l'accomplissement de votre travail ?
- | | | | | | |
|-------------|-----|-----|------------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Pas du tout | | | Absolument | | |
41. Actuellement, avez-vous l'impression que votre travail vous permet de vous réaliser ?
- | | | | | | |
|-------------|-----|-----|----------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Pas du tout | | | Beaucoup | | |
42. Avez-vous l'impression d'être utile au milieu dans lequel vous évoluez ?
- | | | | | | |
|-------------------|-----|-----|------------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Pas du tout utile | | | Très utile | | |

V. Opinions et perceptions

43. Plusieurs **changements** affectent présentement le système scolaire québécois; Quel **impact** chaque changement énuméré ci-dessous a-t-il **dans votre milieu de travail** ?
Vous pouvez compléter l'énumération au besoin.

Les changements :	Impact					
	Aucun	(1)	(2)	(3)	(4)	Considérable (6)
(a) La diminution des ressources matérielles et monétaires	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(b) Les mouvements de personnel comme les départs à la retraite, les mises en disponibilité, et les nouvelles recrues	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(c) La fluctuation des clientèles selon les besoins spécifiques à chaque année et à chaque milieu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(d) La nouvelle répartition des responsabilités et des pouvoirs entre le central et le local ou à l'intérieur même de l'école suite à la décentralisation du système scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(e) Les nouvelles politiques et les nouveaux programmes éducatifs comme la Réforme de l'éducation	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(f) La reconfiguration des organisations comme la fusion et la réorganisation des commissions scolaires sur une base linguistique et la fusion d'unités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(g) L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications dans l'enseignement (les NTIC)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

- (h) Les changements socio-culturels dans l'environnement de travail comme la pluriethnicité accrue, la nouvelle pauvreté, l'augmentation de l'anomie et de la violence (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- (i) L'augmentation de la pression pour le rendement académique et l'excellence (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- (j) Autre : _____ (1) (2) (3) (4) (5) (6)

44. Plusieurs **situations de travail** peuvent affecter les conseillers et conseillères pédagogiques; Quel **impact** chacune des situations énumérées ci-dessous a-t-il sur vous **dans l'accomplissement de vos tâches** ?
Vous pouvez compléter l'énumération au besoin

Les situations de travail :	Aucun	Impact	Considérable
(a) Une perturbation de mon plan de carrière comme une mobilité bloquée ou un poste moins intéressant	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)
(b) Une gestion personnelle au jour le jour	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)
(c) Une amélioration de mon statut	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)
(d) Une augmentation de ma charge de travail	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)

Les situations de travail :	Aucun	Impact	Considérable
(e) Un rattachement à plusieurs écoles	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)
(f) Une plus grande complexité de ma tâche	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)
(g) Une demande de standardisation des pratiques d'enseignement par le système	(1)	(2) (3) (4) (5)	(6)

- (h) Une réaffectation des conseillers et conseillères pédagogiques en fonction de dossiers transversaux (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- (i) Autre : _____ (1) (2) (3) (4) (5) (6)
-

45. De **nouvelles compétences** sont actuellement demandées aux conseillers et conseillères pédagogiques; Quel **défi** vous fait vivre chacune des compétences énumérées ci-dessous **dans l'accomplissement de vos tâches** ? *Vous pouvez compléter l'énumération au besoin*

Les compétences :	Défi					
	Aucun		Défi		Considérable	
(a) Une nouvelle réflexion sur la pratique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(b) Une nouvelle maîtrise des techniques pédagogiques	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(c) Une modification de mon approche suite à de nouveaux apprentissages, de nouvelles compétences et de nouvelles priorités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(d) Un développement des savoirs pédagogiques	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(e) Un savoir-être (attitudes personnelles) à renouveler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(f) Une réorganisation des savoirs pratiques acquis par expérience	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(g) Autre : _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

46. Les différents intervenants du système scolaire sont confrontés à de **nouvelles situations**; Dans votre milieu de travail, quel **impact** les situations énumérées ci-dessous a-t-il **sur les intervenants spécifiés** ?
Vous pouvez compléter l'énumération au besoin

Les situations :

	Impact		
	Aucun		Considérable
(a) Un sentiment d'incompétence de la part des <u>directions d'écoles</u> dans leur nouveau rôle de leader pédagogique	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(b) Une plus forte demande de perfectionnement et d'accompagnement pédagogique de la part des <u>enseignant(e)s</u>	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(c) Une autonomie plus grande de l' <u>équipe-école</u> quant au matériel didactique utilisé et au développement pédagogique	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(d) Une insécurité et une incertitude quant aux nouvelles pratiques pédagogiques de la part des <u>enseignant(e)s</u>	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)

Les situations :

	Impact		
	Aucun		Considérable
(e) Une résistance de la part des <u>enseignant(e)s</u> au changement	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(f) Un sentiment d'incapacité à atteindre les objectifs de la réforme de la part de l' <u>école</u>	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(g) Une déstabilisation quant aux points de repères habituels des <u>enseignant(e)s</u>	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)
(h) Des attentes plus grandes pour la participation des	(1)	(2) (3) (4)	(5) (6)

enseignant(e)s

- | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| (i) Des intérêts plus grands pour la participation des <u>enseignant(e)s</u> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| (j) Des attentes plus grandes pour la participation des <u>directions d'écoles</u> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| (k) Des intérêts plus grands pour la participation des <u>directions d'écoles</u> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| (l) Un sentiment de régénérescence et de revitalisation des personnels et de l'organisation scolaire de la <u>commission scolaire</u> ou du <u>regroupement</u> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| (m) Autre : _____ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

47. _____
Quels sont les trois mots qui qualifient le mieux votre fonction de conseiller ou conseillère pédagogique ? _____

48. La fonction de conseiller ou conseillère pédagogique doit être liée prioritairement ?

- (a) Aux besoins des enfants
- (b) Aux besoins du personnel enseignant
- (c) Aux priorités des écoles
- (d) Aux priorités des commissions scolaires
- (e) Aux priorités du ministère de l'Éducation

49. Lorsque j'accomplis mon travail, je me sens comme... :

Pas du tout

Beaucoup

a.	Un(e) mentor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
b.	Un animateur, une animatrice	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
c.	Un(e) enseignant(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
d.	Un(e) intervenant(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
e.	Un(e) psychologue(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
f.	Un(e) gestionnaire(e) ou un(e) patron(ne)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
g.	Un(e) superviseur(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
h.	Un(e) militant(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
i.	Un(e) expert(e)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
j.	Un(e) intellectuel(le)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
k.	Un(e) missionnaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Pas du tout					Beaucoup
l.	Un médiateur, une médiatrice	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
m.	Un(e) gardien(ne) des disciplines	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
n.	Un(e) agent(e) de changements	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
o.	Une courroie de transmission	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

50. Croyez-vous que des mesures devraient exister pour assurer un nombre déterminé de conseillers ou conseillères pédagogiques par commission scolaire ?

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Non

Certainement

51. Idéalement, qui devrait embaucher les conseillers et conseillères pédagogiques ?

(a) Le ministère de l'Éducation

- (b) La commission scolaire
- (c) L'école

52. D'après-vous, quels sont les modèles à privilégier pour effectuer efficacement la fonction de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- (a) Travailler uniquement comme conseiller ou conseillère pédagogique à temps plein
 - (b) Travailler uniquement comme conseiller ou conseillère pédagogique, mais à temps partiel
 - (c) Travailler comme conseiller ou conseillère pédagogique à temps partiel, et être enseignant pour le reste du temps
 - (d) Travailler comme conseiller ou conseillère pédagogique selon un nombre de journées défini annuellement, et être enseignant pour le reste du temps
 - (e) Travailler comme conseiller ou conseillère pédagogique pendant un nombre d'années indéfini
 - (f) Travailler comme conseiller ou conseillère pédagogique pendant un nombre d'années défini et restreint. Par exemple : pour un mandat de 3 ans maximum non renouvelable.
 - (g) Travailler comme conseiller ou conseillère pédagogique pendant un nombre d'années défini mais non restreint. Par exemple : pour un mandat de 3 ans maximum mais qui peut se renouveler après une année retournée à l'enseignement.
53. Si vous aviez à vous définir, quelle définition vous qualifierait le mieux ?
- (a) Comme un agent de changement, en tant que soutien à l'innovation émergente
 - (b) Comme médiateur entre l'enseignant et la pratique dans une dynamique de compagnonnage réflexif, moteur de la professionnalisation de l'enseignant
 - (c) Comme appui au pilotage et garant institutionnel des réformes.
54. Si c'était à refaire, choisiriez-vous encore d'être conseiller ou conseillère pédagogique ?
- | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| Oui | | | | | Certainement |

Annexe II : Questionnaire pour les entretiens préliminaire



Questions d'entrevue²² initialement posées à certains individus ayant une expérience actuelle ou antérieure de la conseillanc e pédagogique²³

Trajectoire - cheminement professionnel

- Comment en êtes-vous venu à vous intéresser à une carrière de conseillère pédagogique? Quels motifs vous ont incités à choisir cette voie?
- À quel âge avez-vous eu votre premier poste de conseillère pédagogique? Quelles exigences de formation et d'expérience vous demandait-on?
- Lors de votre entrée en fonction, avez-vous reçu une formation particulière? Si oui, qui vous l'a donnée et donnez vos commentaires sur cette période de formation?
- Quel emploi occupiez-vous avant de devenir conseillère pédagogique?
- Pendant combien d'années avez-vous travaillé comme conseillère pédagogique?
- Pourquoi avez-vous quitté votre emploi de conseillère pédagogique?
- Combien d'écoles deviez-vous desservir au début de votre carrière? Et par la suite?
- Vous avez travaillé au primaire, au secondaire? Quel était votre champ de spécialisation?
- Avez-vous combiné plusieurs postes à un moment de votre carrière? Lesquels et la durée de cette situation?
- Avez-vous toujours travaillé pour la même commission scolaire? Si oui, quels changements ont eu lieu à travers les années à l'intérieure de celle-ci? Si non, y avait-il de grosses différences quant à ce qu'on vous demandait d'une commission à l'autre?
- Quels furent les points saillants de votre carrière?
- Aviez-vous un plan de carrière? Est-ce qu'être conseillère pédagogique était un passage ou une finalité?

Fonctions et tâches des conseillers pédagogiques

- Pouvez-vous m'expliquer quelles étaient les tâches que vous deviez effectuer ? Est-ce qu'elles ont changé à travers les années?
- Quel genre de dossier vous était confié et par qui?
- Comment déterminiez-vous quels étaient les dossiers prioritaires?
- Quelles étaient les ressources nécessaires pour accomplir vos tâches? Ces ressources ont-elles changées avec les années?
- Dans quel contexte ou dans quel lieu s'accomplissaient vos tâches?
- Est-ce que vous attendiez des demandes spécifiques ou s'il vous arrivait de proposer vous-même des projets? Est-ce que ça toujours été le cas?

²² Les questions sont reformulées lors de l'entrevue, selon le genre de l'interviewé(e), selon qu'il ou elle est en poste actuellement ou a occupé ce poste dans le passé, et selon le milieu de travail dans lequel a évolué l'interviewé(e).

²³ M. Des Ruisseaux/C. Lessard (septembre 2002)

- Y avait-il une différence dans la façon d'entrevoir et d'effectuer votre travail si la demande venait soit de la commission scolaire, du directeur des études, du directeur de l'établissement ou des enseignants?
- Quel était votre degré d'autonomie, votre marge de manœuvre dans la fonction d'aide et de soutien?
- Lors de la conception et de la mise en œuvre d'un projet d'aide pédagogique, vous étiez satisfaite de votre travail si vous étiez parvenue à....?
- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées au cours de votre carrière de conseillère pédagogique?
- Avez-vous l'impression d'avoir été utile au milieu dans lequel vous avez évolué? Avez-vous cette impression à l'époque?

Liens des conseillers pédagogiques avec les autres acteurs de l'école

- Quel genre de relation entreteniez-vous avec le directeur des études, avec la commission scolaire, avec les directeurs d'écoles et avec les enseignants?
- Comment définiriez-vous le climat dans lequel vous aviez à travailler? En a-t-il toujours été de même?
- Vous sentiez-vous en situation de divergence d'intervention avec certains intervenants dans votre milieu de travail?
- Avez-vous travaillé conjointement avec d'autres conseillers pédagogiques? Si oui, expliquez-nous comment vous organisiez votre travail entre vous et si cela se passait bien ou non.
- Si vous avez déjà enseigné, avez-vous déjà travaillé dans le même milieu que celui où vous avez enseigné? Si oui, est-ce que ça facilitait les choses de connaître les enseignants ou si au contraire, ça causait des frictions?
- Sentiez-vous un intérêt de la part des enseignants lors de l'implantation de projet pédagogique ou si au contraire, ils étaient réticents aux changements?
- Avez-vous l'impression d'être un mentor ou un intervenant égal aux enseignants?

Statut et rôles des conseillers pédagogiques

- Quels étaient les rôles que vous aviez à jouer auprès des divers intervenants du système scolaire? Ces rôles ont-ils changés au cours de votre carrière?
- Quelle était d'après-vous votre mission première?
- À qui étiez-vous redevable et imputable de votre travail? Est-ce que ça toujours été le cas?
- Vous sentiez-vous responsable de la direction pédagogique, des décisions et des orientations prises par le MEQ? Avez-vous l'impression de devoir les défendre ou au contraire, de les critiquer?
- Étiez-vous membre d'une organisation professionnelle ou d'un syndicat particulier? Y participiez-vous activement?
- Avez-vous des revendications particulières face à votre profession?
- Trouviez-vous que ce poste important? Prestigieux? Pourquoi?

Opinions sur la fonction et le rôle des conseillers pédagogiques

- Quelles qualifications sont nécessaires aux conseillers pédagogiques?
- Comment d'après-vous peut-on évaluer le travail des conseillers pédagogiques et qui doit procéder à cette évaluation?
- Est-ce que la fonction de conseiller pédagogique devrait être liée aux besoins du personnel enseignant, aux priorités locales ou aux orientations provinciales?
- Est-ce que les conseillers pédagogiques ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre des orientations du MEQ? Assurent-ils une certaine standardisation?
- En quoi, la situation des conseillers pédagogiques à la CSDM est-elle différente de celle des autres commissions scolaires?
- Les effectifs des conseillers pédagogiques vont en diminuant, vous en pensez quoi?
- Croyez-vous que les conseillers pédagogiques ont un rôle à tenir dans l'avenir du système éducatif québécois? Est-ce que son rôle doit être modifié?
- Quels sont les défis que les conseillers pédagogiques devront affronter dans les années à venir?

Sources documentaires, personnes ressources et commentaires

- Pouvez-vous m'indiquer des documents ou des personnes ressources qui pourraient m'informer sur le rôle et la fonction des conseillers pédagogiques?
- Avez-vous des commentaires à ajouter sur des points auxquels n'aurait pas touché l'entrevue?

Annexe III: Questions d'entrevue (1^{ière} version)



QUESTIONS D'ENTREVUE CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES²⁴

1. Cheminement professionnel

- 1.1 Comment en êtes-vous venu(e) à vous intéresser à une carrière de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.2 Expliquez en quoi les motifs qui vous ont incité(e) à choisir cette voie tiennent toujours aujourd'hui ou ne tiennent plus du tout.
- 1.3 Quelles exigences de formation et d'expérience vous demandait-on lors de votre premier poste de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.4 Est-ce que votre formation initiale vous a été suffisante ou si vous avez dû parfaire votre formation ?
- 1.5 Pouvez-vous me parler d'une expérience, d'une personne ou d'une situation qui a été déterminante dans votre apprentissage de la fonction de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.6 Avez-vous déjà eu à quitter ou songé à quitter un emploi de conseiller ou conseillère pédagogique ? Si oui, expliquez pourquoi ?

2. Tâches et champs d'intervention

- 2.1 Pouvez-vous m'expliquer les tâches que vous effectuez dans une semaine type ? (Utilisation d'une page d'agenda préalablement remplie et qui comporte les tâches effectuées dans une semaine normale de travail). Est-ce que ces tâches sont représentatives de ce que vous faites dans un mois, et dans une année scolaire ?
- 2.2 Expliquez-nous si vos tâches ont changé à travers les années.
- 2.3 Expliquez si, d'après-vous, vous effectuez des tâches qui ne devraient pas faire partie de votre fonction. Est-ce une situation nouvelle ?
- 2.4 Comment déterminez-vous quels sont les dossiers prioritaires ? Avez-vous toujours procédé de la même façon ?
- 2.5 Est-ce que vous attendez des demandes spécifiques ou s'il vous arrive de proposer vous-même des projets ? Est-ce que cela a toujours été le cas ?
- 2.6 Est-ce qu'il vous arrive de rejeter des demandes ? Est-ce une situation nouvelle ?
- 2.7 Avez-vous accès aux ressources matérielles nécessaires pour accomplir vos tâches ? Ces ressources ont-elles changé avec les années ?
- 2.8 Croyez-vous avoir suffisamment de temps pour accomplir vos tâches efficacement ? Est-ce que cette situation a changé depuis le début de votre carrière ?

²⁴ M. Des Ruisseaux/C. Lessard (septembre 2002)

- 2.9 Est-ce que votre employeur vous donne le temps et les ressources nécessaires à votre propre formation professionnelle ? Est-ce que cela a toujours été le cas ?
- 2.10 Quel est votre degré d'autonomie, votre marge de manœuvre dans votre fonction ? Est-ce que cette situation a changé depuis le début de votre carrière ?
- 2.11 Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de votre fonction ? Est-ce le même type de difficultés qu'au début de votre carrière ?
- 2.12 Comment et par qui votre travail est-il évalué ? Expliquez le fonctionnement de vos évaluations et si cela a toujours été fait de la même façon.
- 2.13 À la fin de votre journée, vous êtes satisfait, satisfaite, de votre travail si vous êtes parvenu(e) à ?

3. Compétence et reconnaissance

- 3.1 Une de vos connaissances veut postuler sur un emploi de conseiller ou conseillère pédagogique, expliquez-lui quelles sont les qualifications nécessaires au niveau de la formation, au niveau de l'expérience, et au niveau des qualités personnelles requises pour être embauché(e), pour être efficace, et pour faire un bon travail.
- 3.2 Sentez-vous parfois qu'il vous manque des éléments de connaissance dans certains domaines ? Est-ce une situation nouvelle ?
- 3.3 Lorsque vous rencontrez des difficultés dans votre emploi, à qui demandez-vous le plus souvent de l'aide ?
- 3.4 Dans la relation que vous entretenez avec les enseignants et les enseignantes, est-ce que vous sentez un intérêt de leur part face à votre travail ou si vous vous butez souvent à des réticences ? Illustrez votre réponse.
- 3.5 Quelles sont les qualités et les compétences que vous devez avoir pour être reconnu(e) par les enseignants ?
- 3.6 Expliquez en quoi votre travail diffère de celui des firmes de consultants. Vous sentez-vous en compétition avec ces firmes ? Est-ce une situation nouvelle ?

4. Dynamique interrelationnelle

- 4.1 Y a-t-il une différence dans votre façon d'entrevoir et d'effectuer votre travail selon le personnel concerné ? (Le conseiller pédagogique ou la conseillère pédagogique rencontré(e) doit aborder les relations de travail suivantes :
- Les conseillers pédagogiques avec les enseignants;
 - Les conseillers pédagogiques avec les directeurs d'écoles;
 - Les conseillers pédagogiques avec les directions des études;
 - Les conseillers pédagogiques avec leurs collègues conseillers pédagogiques.
 - Les conseillers pédagogiques avec les autres professionnels;
- 4.2 Travaillez-vous avec vos collègues conseillers ou conseillères pédagogiques ? Si oui, expliquez-nous comment vous organisez votre travail entre vous, et qualifiez votre collaboration.

- 4.3 Travaillez-vous avec des enseignants ou enseignantes ressources ? Si oui, pouvez-vous départager quelles sont les tâches des enseignants ou enseignantes ressources par rapport à vos propres tâches, et qualifiez votre collaboration.
- 4.4 Actuellement, vivez-vous des situations de divergences d'opinions ou d'interventions avec certains collègues de votre milieu de travail ? Est-ce que vous en avez vécues par le passé ?

5. Statut et place dans la structure

- 5.1 Actuellement, quelle est pour vous la définition d'un conseiller ou conseillère pédagogique ? Est-ce que cette définition a changé avec le temps ?
- 5.2 Si vous n'avez travaillé que pour une commission scolaire, quels changements ont eu lieu à travers les années à l'intérieur de celle-ci ? Si vous avez travaillé pour plusieurs commissions scolaires, y avait-il des différences quant à ce qu'on vous demandait d'une commission scolaire à l'autre ?
- 5.3 Quelles sont actuellement les revendications des conseillers et conseillères pédagogiques ? Est-ce les mêmes qu'au début de votre carrière ?

6. Représentations et valeurs

- 6.1 Que pensez-vous de la décentralisation des décisions pédagogiques vers les directions d'écoles ?
- 6.2 Comment vous sentez-vous face à la direction, aux décisions et aux orientations prises par le ministère de l'Éducation ? Avez-vous l'impression de devoir prendre position face à celles-ci ?
- 6.3 Vous définissez en quels termes un agent de changement ?
- 6.4 Un bon enseignant, c'est d'abord ... ?
- 6.5 Un changement valable et réussi en éducation, c'est d'abord ... ?
- 6.6 Un bon conseiller pédagogique, c'est d'abord ... ?

7. Avenir de la fonction

- 7.1 Expliquez les raisons pour lesquelles il devrait exister, ou pas, une formation pour devenir conseiller ou conseillère pédagogique.
- 7.2 Expliquez-nous quel est l'intérêt d'être conseiller ou conseillère pédagogique pour une longue période ou pour une courte période.

- 7.3 Quels sont les avantages et les désavantages à avoir des conseillers ou conseillères pédagogiques localisés(es) directement dans les écoles ?
- 7.4 Que pensez-vous de l'état actuel des effectifs des conseillers et conseillères pédagogiques ?
- 7.5 De quelle façon envisagez-vous le rôle des conseillers et conseillères pédagogiques dans l'avenir du système éducatif québécois ?
- 7.6 Quels sont les défis que vous, en tant que conseiller ou conseillère pédagogique, devrez affronter dans les années à venir ? Qu'en est-il pour la profession ?

Annexe IV: Questions sur les savoirs et questions d'entrevue (2^{ième} version)

Questions sur les savoirs²⁵

Est-ce que vous vous rappelez lors de votre premier poste qu'est-ce qu'on demandait comme exigence pour devenir conseiller?

Dans quelle mesure votre formation ou votre discipline de base vous aide-t-elle dans votre travail de CP ?

Est-ce que l'expérience d'enseignant c'est nécessaire pour un conseiller pédagogique? Dans quelle mesure est-elle utile et pertinente pour votre travail de CP ?

Et votre expérience comme CP, que vous a-t-elle apportée de plus que l'expérience d'enseignant ?

Est-ce que votre formation initiale a été suffisante ou bien non vous avez dû parfaire votre formation?

Quelles autres disciplines ou savoirs connexes sont importants dans votre fonction ?

Vous servez-vous de recherches pédagogiques théoriques dans votre travail ? En quoi sont-elles utiles ?

Vous servez-vous de recherches pédagogiques terrains dans votre travail ? En quoi sont-elles utiles ?

Dans quelle mesure est-ce que vous avez en tête les orientations du MEQ quand vous effectuez votre travail ? Croyez-vous devoir prendre position face à celle-ci ?

Est-ce qu'une formation d'entrée en fonction devrait exister pour les CP ?

Qu'est-ce que les CP doivent savoir pour effectuer leur travail en termes de disciplines précises, de savoirs spécifiques et de qualités personnelles ?

²⁵ Document de travail



QUESTIONS D'ENTREVUE CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES²⁶

1. Cheminement professionnel

- 1.7 Comment en êtes-vous venu(e) à vous intéresser à une carrière de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.8 Expliquez en quoi les motifs qui vous ont incité(e) à choisir cette voie tiennent toujours aujourd'hui ou ne tiennent plus du tout.
- 1.9 Quelles exigences de formation et d'expérience vous demandait-on lors de votre premier poste de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.10 Dans quelle mesure votre formation ou votre discipline de base vous aide-t-elle dans votre travail de CP ?
- 1.11 Est-ce que l'expérience d'enseignant c'est nécessaire pour un conseiller pédagogique? Dans quelle mesure est-elle utile et pertinente pour votre travail de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.12 Et votre expérience comme conseiller ou conseillère pédagogique, que vous a-t-elle apportée de plus que l'expérience d'enseignant ?
- 1.13 Est-ce que votre formation initiale vous a été suffisante ou si vous avez dû parfaire votre formation ?
- 1.14 Quelles autres disciplines ou savoirs connexes sont importants dans votre fonction ?
- 1.15 Pouvez-vous me parler d'une expérience, d'une personne ou d'une situation qui a été déterminante dans votre apprentissage de la fonction de conseiller ou conseillère pédagogique ?
- 1.16 Avez-vous déjà eu à quitter ou songé à quitter un emploi de conseiller ou conseillère pédagogique ? Si oui, expliquez pourquoi ?

2. Tâches et champs d'intervention

- 2.14 Pouvez-vous m'expliquer les tâches que vous effectuez dans une semaine type ? Est-ce que ces tâches sont représentatives de ce que vous faites dans un mois, et dans une année scolaire ?
- 2.15 Expliquez-nous si vos tâches ont changé à travers les années.
- 2.16 Vous servez-vous de recherches pédagogiques théoriques dans votre travail ? En quoi sont-elles utiles ?
- 2.17 Vous servez-vous de recherches pédagogiques terrains dans votre travail ? En quoi sont-elles utiles ?

²⁶ M. Des Ruisseaux/C. Lessard (2003)

- 2.18 Expliquez si, d'après-vous, vous effectuez des tâches qui ne devraient pas faire partie de votre fonction. Est-ce une situation nouvelle ?
- 2.19 Comment déterminez-vous quels sont les dossiers prioritaires ? Avez-vous toujours procédé de la même façon ?
- 2.20 Est-ce que vous attendez des demandes spécifiques ou s'il vous arrive de proposer vous-même des projets ? Est-ce que cela a toujours été le cas ?
- 2.21 Est-ce qu'il vous arrive de rejeter des demandes ? Est-ce une situation nouvelle ?
- 2.22 Avez-vous accès aux ressources matérielles nécessaires pour accomplir vos tâches ? Ces ressources ont-elles changé avec les années ?
- 2.23 Croyez-vous avoir suffisamment de temps pour accomplir vos tâches efficacement ? Est-ce que cette situation a changé depuis le début de votre carrière ?
- 2.24 Est-ce que votre employeur vous donne le temps et les ressources nécessaires à votre propre formation professionnelle ? Est-ce que cela a toujours été le cas ?
- 2.25 Quel est votre degré d'autonomie, votre marge de manœuvre dans votre fonction ? Est-ce que cette situation a changé depuis le début de votre carrière ?
- 2.26 Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de votre fonction ? Est-ce le même type de difficultés qu'au début de votre carrière ?
- 2.27 Comment et par qui votre travail est-il évalué ? Expliquez le fonctionnement de vos évaluations et si cela a toujours été fait de la même façon.
- 2.28 À la fin de votre journée, vous êtes satisfait, satisfaite, de votre travail si vous êtes parvenu(e) à ?

3. Compétence et reconnaissance

- 7.7 Une de vos connaissances veut postuler sur un emploi de conseiller ou conseillère pédagogique, expliquez-lui quelles sont les qualifications nécessaires au niveau de la formation (disciplines spécifiques), au niveau de l'expérience (savoirs spécifiques), et au niveau des qualités personnelles requises pour être embauché(e), pour être efficace, et pour faire un bon travail.
- 7.8 Sentez-vous parfois qu'il vous manque des éléments de connaissance dans certains domaines ? Est-ce une situation nouvelle ?
- 7.9 Lorsque vous rencontrez des difficultés dans votre emploi, à qui demandez-vous le plus souvent de l'aide ?
- 7.10 Dans la relation que vous entretenez avec les enseignants et les enseignantes, est-ce que vous sentez un intérêt de leur part face à votre travail ou si vous vous butez souvent à des réticences ? Illustrez votre réponse.

- 7.11 Quelles sont les qualités et les compétences que vous devez avoir pour être reconnu(e) par les enseignants ?
- 7.12 Expliquez en quoi votre travail diffère de celui des firmes de consultants. Vous sentez-vous en compétition avec ces firmes ? Est-ce une situation nouvelle ?

4. Dynamique interrelationnelle

- 7.13 Y a-t-il une différence dans votre façon d'entrevoir et d'effectuer votre travail selon le personnel concerné ? (Le conseiller pédagogique ou la conseillère pédagogique rencontré(e) doit aborder les relations de travail suivantes :
- Les conseillers pédagogiques avec les enseignants;
 - Les conseillers pédagogiques avec les directeurs d'écoles;
 - Les conseillers pédagogiques avec les directions des études;
 - Les conseillers pédagogiques avec leurs collègues conseillers pédagogiques.
 - Les conseillers pédagogiques avec les autres professionnels;
- 7.14 Travaillez-vous avec vos collègues conseillers ou conseillères pédagogiques ? Si oui, expliquez-nous comment vous organisez votre travail entre vous, et qualifiez votre collaboration.
- 7.15 Travaillez-vous avec des enseignants ou enseignantes ressources ? Si oui, pouvez-vous départager quelles sont les tâches des enseignants ou enseignantes ressources par rapport à vos propres tâches, et qualifiez votre collaboration.
- 7.16 Actuellement, vivez-vous des situations de divergences d'opinions ou d'interventions avec certains collègues de votre milieu de travail ? Est-ce que vous en avez vécues par le passé ?

5. Statut et place dans la structure

- 7.17 Actuellement, quelle est pour vous la définition d'un conseiller ou conseillère pédagogique ? Est-ce que cette définition a changé avec le temps ?
- 7.18 Si vous n'avez travaillé que pour une commission scolaire, quels changements ont eu lieu à travers les années à l'intérieur de celle-ci ? Si vous avez travaillé pour plusieurs commissions scolaires, y avait-il des différences quant à ce qu'on vous demandait d'une commission scolaire à l'autre ?
- 7.19 Quelles sont actuellement les revendications des conseillers et conseillères pédagogiques ? Est-ce les mêmes qu'au début de votre carrière ?

8. Représentations et valeurs

- 8.1 Que pensez-vous de la décentralisation des décisions pédagogiques vers les directions d'écoles ?
- 8.2 Comment vous sentez-vous face à la direction, aux décisions et aux orientations prises par le ministère de l'Éducation ? Dans quelle mesure est-ce que vous avez

en tête les orientations du MEQ quand vous effectuez votre travail ? Avez-vous l'impression de devoir prendre position face à celles-ci ?

8.3 Vous définissez en quels termes un agent de changement ?

8.4 Un bon enseignant, c'est d'abord ... ?

8.5 Un changement valable et réussi en éducation, c'est d'abord ... ?

8.6 Un bon conseiller pédagogique, c'est d'abord ... ?

9. Avenir de la fonction

9.1 Expliquez les raisons pour lesquelles il devrait exister, ou pas, une formation d'entrée en fonction pour les conseillers ou conseillères pédagogiques.

9.2 Expliquez-nous quel est l'intérêt d'être conseiller ou conseillère pédagogique pour une longue période ou pour une courte période.

9.3 Quels sont les avantages et les désavantages à avoir des conseillers ou conseillères pédagogiques localisés(es) directement dans les écoles ?

9.4 Que pensez-vous de l'état actuel des effectifs des conseillers et conseillères pédagogiques ?

9.5 De quelle façon envisagez-vous le rôle des conseillers et conseillères pédagogiques dans l'avenir du système éducatif québécois ?

9.6 Quels sont les défis que vous, en tant que conseiller ou conseillère pédagogique, devrez affronter dans les années à venir ? Qu'en est-il pour la profession ?

Annexe V: Agenda de tâches des conseillers et conseillères pédagogiques

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7 :00					
7 :30					
8 :00					
8 :30					
9 :00					
9 :30					
10 :00					
10 :30					
11 :00					
11 :30					
12 :00					
12 :30					
13 :00					
13 :30					
14 :00					
14 :30					
15 :00					
15 :30					
16 :00					
16 :30					
17 :00					
17 :30					
18 :00					
18 :30					
19 :00					
19 :30					
20 :00					
20 :30					
21 :00					
21 :30					
22 :00					
22 :30					
23 :00					

SAMEDI	DIMANCHE

Annexe VI: La procédure pour la constitution des échantillons pour les entretiens de groupe

La procédure pour la constitution de l'échantillon d'enseignants rencontrés en entrevue

Une rencontre a été faite avec Lise Filiatrault, conseillère auprès du directeur général de la CSDM, à sa demande. Elle voulait connaître la recherche et avoir accès aux textes produits par l'équipe de recherche et par la même occasion elle offrait sa collaboration. C'est donc par elle que les listes d'enseignants ont été obtenues.

Première liste

Les noms de la première liste ont été recommandés par une conseillère pédagogique proche de Mme Filiatrault, dont huit enseignants de six écoles primaires et six enseignants de quatre écoles secondaires. Les directions d'école avaient déjà été informées. Toutefois, ces enseignants n'avaient pas encore été contactés personnellement. Pour obtenir leur adhésion plus facilement, il était possible de leur dire que la CP les avait recommandés.

Deuxième liste

S'ajoutent à cette liste deux enseignants; ces personnes ont été choisies par des directions d'école connues de Mme Filiatrault. Elle a envoyé à sept directions du primaire, et deux du secondaire un courriel expliquant la recherche. Les enseignants étaient donc déjà informés de la recherche; ils attendaient seulement la confirmation de la date et de l'heure pour vérifier leurs disponibilités.

Troisième Liste

À ces deux listes, s'ajoutent les noms de sept enseignants de cinq écoles primaires que Mme Filiatrault a recommandés sans avoir contacté leur direction, ni les personnes elles-mêmes. Il était possible, par contre, de dire à la direction que c'était Mme Filiatrault qui les avait recommandés. Les échanges avec les enseignants se sont faits à la fois par téléphone, par courriel ou par télécopie, selon les moyens disponibles dans les écoles ou leur préférence. Lors de l'entrevue de groupe huit enseignants étaient présents.

La procédure pour la constitution de l'échantillon de directions rencontrés en entrevue

Les directions d'école ont été jointes par l'entremise du contact de Claude Lessard avec le président de l'association des cadres scolaires. Il a convoqué l'équipe de recherche au local de l'association lors de deux rencontres : celle avec les cadres de la Commission scolaire de Montréal et celle avec ceux de la Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île. Lors de ces rencontres, le président informait les directions de la présence de l'équipe de recherche, des buts de la recherche, ainsi que de notre désir de les rencontrer pour une durée prédéterminée suite à leur rencontre. Les directions étaient alors libres de participer ou de quitter. Elles sont presque toutes restées. En regroupant les deux groupes 17 directeurs d'école ont participé aux entretiens.

Annexe VII: Profil de l'échantillon

Entrevue	Sexe	Âge	Années d'expérience enseignement	Années d'expérience cp	Lieux	Champs d'activité	Objets	Formation de base
1	H	57 ans	Enseignant auprès des adultes, mais jamais auprès des enfants.	26 ans	2 écoles	Primaire	Support aux enseignants en mathématiques, en français et en gestion de classe. (généraliste)	Animateur social et organisateur communautaire. Maîtrise en sociologie.
2	H	29 ans	4 ans	2 ans	2 jours et demi écoles et 2 jours et demi à la commission scolaire	Secondaire	Discipline enseignement moral et religieux (généraliste) et projet Accès (généraliste)	Baccalauréat 4 ans enseignement au secondaire.
3	F	+/- 35 ans	11.5 ans	1.5 an	2 jours école A et 3 jours école B	Primaire	Généraliste	Baccalauréat préscolaire-primaire
4	F	43 ans	20 ans	2 ans	Centre administratif de la cs	Primaire et secondaire	Généraliste Réforme dans 8 écoles primaires et 1 école secondaire. École orientante dans toutes les écoles de la cs	Enseignement préscolaire-primaire

Entrevue	Sexe	Âge	Années d'expérience enseignement	Années d'expérience cp	Lieux	Champs d'activité	Objets	Formation de base
5	F	+/- 50 ans	Enseignante au secteur des adultes et auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle	18 ans	21 écoles primaires	Adaptation scolaire au présco- primaire et au secondaire	Généraliste	Enseignement
6	H	27 ans	2 ans	2 ans	Centre administratif de la cs	Primaire et secondaire	TICS	Enseignement des sciences au secondaire
7	F	-	-	Plus de 20 ans	Centre administratif de la cs	Secondaire	Disciplinaire mathématique	Maîtrise didactique des mathématiques
8	H	49 ans	Aucune	21 ans	Centre administratif de la cs	Adultes	Généraliste	Travail social, organisation communautaire et maîtrise en andragogie

Entrevue	Sexe	Âge	Années d'expérience enseignement	Années d'expérience cp	Lieux	Champs d'activité	Objets	Formation de base
9	H	50 ans	Aucune	8 ans	Une école	Primaire	Réforme, insertion professionnelle des nouveaux enseignants – recherche et développement – animation et processus de changement	Psychologie – Doctorat en psychopédagogie
10	H	-	1968 à 1981 Histoire au secondaire (13 ans)	13 ans 1981 à 1994	35 polyvalentes et 67 écoles primaires	Primaire et secondaire	Sciences humaines au primaire (implantation du nouveau programme) Histoire au secondaire	Enseignement de l'histoire au secondaire et maîtrise en éducation
11	F	+/- 50 ans	10 ans	31 ans	Centre administratif de la CS	Secondaire	Disciplinaire français Implantation de la réforme	Enseignement M.Ed. en didactique du français

Annexe VIII: Première liste inductive

Codes	# cp et fréquence	Catégorie
Compétences en animation		
Savoir animer un groupe d'adultes		
Connaissance des programmes		
Connaissance des projets écoles		
Connaissance des bulletins		
Connaissance des politiques éducatives		
Connaissance de la convention collective		
Connaissance des plans d'intervention		
Capacité d'entregent		
Savoir enseignant : savoirs sur la gestion de classe		
Savoir enseignant : savoir-faire en gestion de classe		
Savoir enseignant : connaissance de la culture scolaire primaire		
Savoir enseignant : connaissance de la culture scolaire		
Savoir enseignant : connaissances didactiques (matière)		
Savoir enseignant : connaissances didactiques (situation d'apprentissage)		
Savoir enseignant : compétences didactiques (transfert)		
Savoir enseignant : connaissance de la culture d'une classe		
Savoir enseignant : connaissance de la culture enseignante		
Savoir enseignant : expérience		
Savoir enseignant : connaissance des élèves		
Connaissances sur la dynamique de groupe		
Connaissances disciplinaires (FPS-sciences)		
Connaissances en français		
Connaissances en psychologie (humaine-cognitive)		
Connaissances sur l'humain		

Connaissance de plusieurs langues		
Connaissances du portfolio		
Compétences en travail social		
Connaissance des TIC		
Être proactif		
Connaître les ressources en matériel didactique		
Connaissance du matériel didactique lié à la réforme		
Connaissance de la réforme		
Connaissances de l'organisation scolaire		
Savoir-faire une lecture d'un milieu social		
Capacité d'intervenir dans un milieu social		
Savoir faire du modeling		
Savoir organiser une classe		
Savoir observer en classe		
Savoir donner de la rétroaction		
Savoir aider si l'enseignant est d'accord		
Compétences sur le plan des relations interpersonnelles		
Savoir accompagner		
Savoir accompagner des équipes-cycles		
Savoir accompagner dans les pratiques		
Savoir proposer		
Savoir soutenir (les enseignants, la direction)		
Savoir aider		
Savoir s'adapter (au gens-aux milieux)		
Être ouvert d'esprit		
Avoir la réussite des enseignants à cœur		
S'assurer que les gens sentent qu'elle les respecte		
Savoir utiliser le côté affectif		
Permettre aux enseignants de devenir créatifs		
Connaissance des processus de changement		

Savoir aider à apporter un changement		
Savoirs liés au changement		
Savoirs liés à la réticence face aux changements		
Être au service de...		
Être capable de travailler en équipe		
Savoir organiser (des semaines thématiques-des services		
Capacité de négocier		
Habilité de discrétion		
Avoir des habiletés humaines		
Avoir le don du silence		
Être capable de favoriser l'intégration des EHDAA		
Savoir gérer du personnel		
Habilités en communication		
Savoir communiquer		
Savoir chercher		
Savoir développer		
Savoir développer, produire du matériel et outils pédagogiques		
Fournir des outils pour réfléchir		
Savoir partager son expertise		
Savoir écouter les besoins		
Savoir écouter		
Savoir questionner		
Être critique		
Savoir être médiateur dans des situations conflictuelles		
Capacité de concertation		
Être diplomate		
Savoir contrôler son stress		
Capacité d'empathie		
Avoir le sens de l'humour		
Être humble		

Savoir inspirer le respect		
Savoir être visible		
Savoir être cohérent		
Savoir respecter le cheminement des enseignants		
Être polyvalent		
Être un connaisseur		
Avoir des approches		
Innover		
Se retenir		
Inventer		
Croire en ce que l'on fait		
Respecter le milieu		
Comprendre les difficultés des enseignants		
Rêver		
Savoir dire non		
Être transparent		
Favoriser la professionnalisation des enseignants		
Favoriser la clarification d'objectifs		
Être un spécialiste manière		
Être un guide		
Faire avancer		
Posséder une orientation		
Être un pas devant		
Prendre du recul		
Être à l'affût		
Connaissances de innovations pédagogiques		
S'occuper des perfectionnements		
Savoir faire de la formation		
Savoir concevoir de la formation		
Savoir préparer des formations		

Avoir une expérience en formation		
Savoir donner du ressourcement		
Savoir écrire des compte-rendus		
Savoir faire de la consultation auprès de la direction sur le plan stratégique		
Faire connaître les ressources		
Savoir analyser les besoins en matière de services		
Savoir analyser une situation		
Savoir influencer		
Être capable de vendre		
Savoir solliciter l'intérêt		
Savoir interagir avec les parents		
Savoir collaborer avec d'autres cps		
Savoir créer des liens avec des partenaires externes		

Annexe IX : Grille de codage pour le discours des CPs par catégorie d'analyse

1- Les savoirs qui circulent

1.1 Savoirs liés à la norme (SN)

SN-Qualifications

SN- Connaissance des programmes curriculaires

SN- Connaissance de la réforme et de ses prescriptions

SN- Connaissance du matériel didactique

SN-Connaissance de l'organisation scolaire

SN-Autres

1.2 Savoirs théoriques (STH)

STH- Savoirs disciplinaires

STH-Connaissance des TIC

STH- Connaissance en psychologie

STH- Connaissance des approches pédagogiques

STH-Connaissance didactique (capacité de faire du transfert)

STH-Savoirs recherches

STH-Autres

1.3 Savoir de terrain (ST)

ST-Enseignant

ST-Enseignant : Capacité en gestion de classe

ST-Enseignant : Connaissance de l'enseignement d'une matière

ST-Enseignant : Connaissance des élèves

ST-Enseignant : Savoir d'expérience

ST-CP

ST-Autres

2. Les savoirs de conseillances

2.5 Savoirs relationnels (SR)

SR- Compétences dans les relations interpersonnelles

SR- Savoir être proactif

SR- Être ouvert d'esprit

SR- Capacité de négocier

SR- Habiletés de discrétion

SR- Habiletés humaines

SR- Savoir être respectueux

SR- Savoir être médiateur

SR- Capacité de concertation

SR-Capacité de travailler en équipe

SR- Capacité d'empathie

SR- Capacité de diplomatie

SR- Habiletés en communication

SR- Savoir écouter

SR- Capacité de créer un climat de confiance

SR- Capacité d'être humble

2.6 Savoirs de positionnement stratégique (SPS)

- SPS- Capacité de se donner une orientation
 - SPS- Savoir être un pas devant
 - SPS- Savoir être à l'affût
 - SPS- Savoir être visible
 - SPS- Capacité d'adaptation
 - SPS- Savoir être critique
 - SPS- Capacité de se définir un rôle
 - SPS- Capacité de prendre du recul et de réfléchir
- ## 2.4 Savoirs de consultant interne (SCI)

- SCI- Savoir influencer
- SCI- Savoir vendre la marchandise
- SCI- Savoir solliciter l'intérêt
- SCI- Se faire connaître
- SCI- Savoir conseiller stratégiquement
- SCI- Savoir être la courroie de transmission (à changer)
- SCI- Savoir répondre à un mandat
- SCI-Autre

2.1 Savoirs d'accompagnateur (SA)

- SA-Savoir proposer
- SA-Savoir aider-soutenir
- SA-Savoir s'impliquer dans un suivi
- SA-Compétences en animation
- SA-Savoir observer les enseignants en action
- SA-Savoir offrir de la rétroaction
- SA-Savoir accompagner les pratiques
- SA-Savoir comment « Faire avancer »
- SA-Savoir se mettre au service de...
- SA-Savoir aider à réfléchir
- SA- Savoir aider à coconstruire des savoirs
- SA- Savoir favoriser la clarification d'objectif
- SA-Savoir être un guide
- SA- Savoir diffuser les ressources disponibles
- SA-Autre

2.2 Savoirs de formateur d'adultes (SFA)

- SFA- Savoir animer un groupe d'adultes
- SFA- Savoir concevoir une formation
- SFA- Savoir animer une formation
- SFA-Savoir d'expérience en formation
- SFA- Savoir faciliter l'expression des besoins de formation
- SFA- Connaissance des formations disponibles sur le marché
- SFA- Savoir faire du modeling
- SFA- Savoir gérer le perfectionnement fourni aux enseignants

SFA- Savoir donner de la formation à d'autres professionnels

SFA-Autre

2.3 Savoirs d'agent de changement (SAG)

SAG-Savoir composer avec les réticences face aux changements

SAG-Connaissance des stratégies liées au changement

SAG-Connaissance du processus de changement

SAG-Savoir aider à apporter un changement

SAG-Autre

2.7 Autres savoirs de conseilance

Autres

Savoirs formation d'entrée

SFE- Oui

SFE- Non

SFE- Mentorat

Annexe X : Tableau du codage pour la formation d'entrée

Formation d'entrée	
CP1 Oui	« Oui très nettement. Ah oui, oui. Parce qu'un prof qui arrive conseiller pédagogique, souvent il sait pas exactement quelle est <u>sa tâche</u> , comment on va déterminer et tout. » CP1, A9, par.316
CP 2 Oui	« Oui, absolument, ce serait très important qu'ils connaissent <u>leurs rôles</u> . » CP2,A11,par. 148
CP3 Oui	« Il devrait exister une formation surtout <u>sur le sens politique</u> mais également sur <u>les tâches d'un conseiller pédagogique</u> . Sur ce que le conseiller pédagogique fait concrètement car ses tâches et ses champs d'activités sont beaucoup trop larges. Il serait également important qu'il y ait <u>une forme de stage, de parrainage de la part des autres conseillers pédagogiques</u> . » CP3, A13, par.256
CP4 Oui/ non	« Ça prendrait <u>une formation en animation</u> mais <u>pas une formation concrète d'entrée en fonction</u> . » CP4,D1,par.126
CP5	« Vous parlez du contexte où quelqu'un entrerait à votre place, dans votre fonction en ce moment, pensez-vous justement qu'il y a un besoin d'avoir une formation d'entrée en fonction pour les jeunes conseillers pédagogiques? R De l'accompagnement. Q De l'accompagnement? C'est ce que vous privilégiez? R Tout à fait. Il peut y avoir un cadre théorique peut-être de quelques jours là, mais le... Q ... le théorique qui...? R ...qui est pas prioritaire... c'est vraiment de l'accompagnement. » CP 5, J 1, par. 363-373
CP6 Mento rat	« Fait que d'après moi, la formation d'entrée en fonction, il devrait y avoir pas une formation d'entrée en fonction mais une espèce de <u>mentorat d'entrée en fonction, un jumelage</u> . Ça n'existe pas ça. Parce que souvent, la première fois que tu vas parler dans une réunion de directeurs d'école, ben veux, veux pas, t'es intimidé, t'as jamais accompagné non plus un autre prof, t'as jamais développé quelque chose avec quelque chose que tu ne savais pas. C'est des choses que, même dans une formation, je ne vois pas comment ils pourraient former des gens à faire ça. Ils pourraient les accompagner à faire ça par exemple. » CP6,K1, par.232
CP7 Mento rat	« Puis moi je pense qu'il y a des choses qui s'apprennent sur le terrain, et que tu ne peux pas apprendre...il faut apprendre avec des stages, il faut toucher à la pâte pour faire un bon pain(...) <u>Il devrait y avoir peut-être à l'école une espèce de mentor</u> . (...)J'ai l'impression que c'est une <u>job de terrain</u> . Moi je ne suis pas une inspectrice des enseignants, j'évalue pas les enseignants, je les accompagne. Pour ça, <u>ça se fait...puis c'est là que tu te rends compte si t'es bonne ou pas</u> . » CP7, K2,par.488-489

CP8 Oui	J'ai vraiment pas l'idée de corporatisme, mais plutôt une idée de collégialité, de collaboration de plusieurs formations. Un peu comme si on se retrouvait quelques-uns autour de la table puis on disait: va donc cherche telle formation, toi va donc chercher... mettre ça en commun, on va pouvoir améliorer notre action. C'est un peu comme ça que je verrais même la... Donc une formation initiale plus générale de la personne, fondamentale, qui pourrait ouvrir à plusieurs possibilités, plus grandes encore. Je sais qu'il y en a qui trouvent que déjà... ils n'aiment pas les choses trop générales, mais moi je suis un adepte de la formation fondamentale, donc qui pourrait ouvrir à des champs plus larges: le travail social, l'éducation, tous ces secteurs-là, dans le domaine même de la santé pas des choses pointues là mais tout ce qui en rapport avec la personne. Je pense qu'il pourrait y avoir un tronc commun. CP8, L1, par.345
CP9	La question n'a pas été posée
CP10	La question n'a pas été posée
CP11 Mentorat	« R-Moi d'après moi, la meilleure formation, pour une jeune conseillère pédagogique, c'est un peu.. une formation je pourrais comparer ça d'un maître et d'un artisan. (...)Profitez donc du fait que nous, on est en fin de carrière et qu'on demande.. moi je suis en retraite progressive.. certaine proportion de ma tâche... Ce qui leur donne la possibilité normalement d'engager avec le salaire... qui est non utilisé qu'ils pourraient engager des jeunes.. sur lesquels... avec lesquels on pourrait travailler. On l'a fait un peu, on l'a fait avec quelques-unes de nos collègues.(...) Donc on les forme dans le fond, ce qu'on les fait co-animer avec nous on les fait préparer des formations avec nous. On les fait.. partager des problèmes de.. qu'on rencontre dans une année. CP 11, par.350