

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

Monsieur Daniel Faulx
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer
Professeur associé, faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke

ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL AU QUÉBEC DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke

**Isabelle Vachon & Donald Guertin, Association des
conseillers et conseillères pédagogiques du Québec
(ACCPQ)**

Au Québec, la profession de conseillanc e pédagogique soutient l'imbrication de changements dans la pratique professionnelle auprès du personnel enseignant et des directions d'établissement, et ce, en soutien à la réussite des élèves. Par conséquent, les CP cherchent à mieux se définir dans leur profession, sachant qu'elle n'appartient ni à la recherche, ni à l'enseignement, ni à la gestion. Dans une posture épistémologique qui renvoie à une approche basée plus spécifiquement sur l'agir compétent, une démarche de recherche appréciative et collaborative conduit à l'élaboration d'un référentiel de l'agir compétent en conseillanc e pédagogique en soutien

à la réussite des élèves. L'analyse des données préliminaires permet de dégager la place de l'intentionnalité qui repose sur la prise de conscience de l'agir professionnel ainsi que sur le sens éthique de cet agir, à savoir la capacité de composer avec le caractère imprévisible de toute situation, son agir étant soutenu par des intentions de bienveillance.

Mots clés :

agir compétent, agir éthique, intentionnalité, recherche appréciative collaborative, référentiel en conseilance pédagogique

INTRODUCTION

Au Québec, au cours des dernières années, les prescriptions ministérielles en éducation ont entraîné de nouvelles attentes envers les acteurs du milieu scolaire pour assurer la réussite éducative¹ des élèves. Les conseillers pédagogiques (CP) qui œuvrent en milieu scolaire n'en sont pas exclus. Considérant l'amplification de la complexité de leur rôle et de leurs fonctions, les CP cherchent à se définir dans leur profession sachant qu'elle n'appartient ni à la recherche, ni à l'enseignement, ni à la gestion, et ce, bien qu'elle s'inscrive dans une dynamique d'étroite collaboration entre ces trois domaines. Ainsi, à elles seules, les compétences ne suffisent plus pour permettre aux CP d'agir de manière compétente. L'agir compétent exige la mobilisation d'un faisceau de ressources en fonction d'une situation réelle dans le but de mieux comprendre la situation, de l'analyser, de prendre du recul sur ses interventions et d'identifier, avec les membres d'une équipe-école, les meilleures pistes d'action pour soutenir cette réussite. C'est dans un tel cadre contextuel que nous présentons toute l'importance d'un référentiel de l'agir compétent et la façon dont ce dernier se développe au sein de la communauté des CP au Québec. La recherche explore deux dimensions inhérentes à cet agir compétent : l'intentionnalité de l'agir et l'éthique de l'agir dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique. Elles deviennent des indicateurs incontournables quant

1 Définition de la réussite éducative : La responsabilité qu'à l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêts, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie sous l'angle des trois axes de la mission scolaire : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 9).

à la nouvelle posture que sont appelés à prendre les CP en milieu scolaire pour mieux soutenir les équipes-écoles et, par ricochet, la réussite éducative des élèves.

L'objectif du présent texte est d'abord de présenter le contexte et la problématique de cette recherche qui est menée en étroite collaboration avec les CP au Québec. Nous définissons ensuite les concepts théoriques sur lesquels se construit le référentiel de l'agir compétent en conseil pédagogique. Nous présentons la méthodologie préconisée et enfin, nous discutons des premières observations qui se dégagent de l'analyse préliminaire des données.

2. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, depuis plus de 40 ans, les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) en milieu scolaire ont occupé les rôles de didacticiens experts, formateurs à facilitateurs. Rappelons, par exemple, la place qu'ont occupée les CP auprès des professionnels enseignants dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique, dont son curriculum au début des années 2000 : experts, formateurs et facilitateurs.

Depuis, leur posture est appelée à se transformer les menant à se repositionner dans un rôle d'accompagnateur et de collaborateur. À titre d'exemple, l'instauration de la gouvernance en milieu scolaire dès 2008 oblige les CP à travailler davantage en étroite collaboration avec la direction² de chaque établissement scolaire pour mieux réfléchir à la façon de soutenir la réussite éducative des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; Guillemette, Royal et Monette, 2015 ; Lessard, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003 ; Royal, Gagnon et Ménard, 2013). En 2014, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2014) du Québec énonce quatre nouvelles dimensions de services qui influencent dorénavant les pratiques du CP, dont le service-conseil, pour accompagner les établissements, la formation en soutien aux objectifs du plan stratégique de la

2 Au Québec, la direction représente une équipe formée de directrices ou de directeurs et de directions adjointes qui gèrent les établissements scolaires. En Europe, ou plus particulièrement en France, il s'agit de l'équivalent du chef d'établissement.

commission scolaire³, la formation qui découle de l'analyse des données statistiques des résultats des élèves dans les écoles et enfin, le soutien des directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique. Ajoutons qu'en 2017, le Gouvernement du Québec publie sa politique de réussite éducative⁴. Il en définit une vision commune et innovante en fixant de grands objectifs dont huit enjeux et dix-neuf orientations qui sont au cœur des préoccupations des CP, celles de soutenir la réussite éducative en milieu scolaire.

Bien que les CP ne soient pas en service direct aux élèves, leurs gestes professionnels soutiennent l'ajustement des pratiques professionnelles, plus spécifiquement auprès des professionnels enseignants et des directions d'établissement (Guillemette, Royal et Monette, 2015). Au cours des dix ou vingt dernières années, l'amplification de la complexité du travail est aussi accrue par les multiples relations que les CP sont appelés à établir avec des professionnels non enseignants⁵ au regard des moyens à mettre en place en soutien à la réussite. Aux dires de Duchesne (2016) et depuis plus de dix ans, les interventions des CP s'observent plus spécifiquement par la façon d'informer, de former, de planifier, d'innover, de documenter à partir de la recherche, de proposer des améliorations organisationnelles, de résoudre des problèmes ou de répondre à des situations complexes, de collaborer, etc.

Cette transformation vise à mieux répondre aux besoins de soutien, de formation, d'accompagnement et de conseil en lien avec les pratiques éducatives, soit celles qui soutiennent le développement global des élèves, ainsi que les pratiques pédagogiques, soit celles mises de l'avant par le personnel enseignant pour susciter les apprentissages chez les élèves.

3 Une commission scolaire (CS) est une entité du système scolaire public québécois qui chapeaute plusieurs établissements scolaires de l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de formation générale ou professionnelle pour adultes. Sa mission première est de soutenir la réussite éducative des élèves en apportant un soutien aux directions d'établissements et en assurant des services éducatifs de qualité. La CS centralise notamment certains services pour mieux encadrer l'organisation scolaire (par exemple : services éducatifs, de l'adaptation scolaire, des ressources humaines, de l'informatique, du transport scolaire, etc.). La CS est aussi un palier de gouvernement local qui permet aux citoyens de s'exprimer sur leur système d'éducation et de participer à son développement. Il existe 72 CS au Québec dont trois anglophones et deux à caractères particuliers (communautés autochtones) (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2017).

4 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf

5 Professionnels non enseignants en éducation : il s'agit ici de conseillers pédagogiques, orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, etc. (Potvin, 2016).

S'ajoute à ce contexte de mouvance en éducation, celle du renouvellement des personnes qui œuvrent en conseillances et qui obligent de revoir la façon de soutenir l'entrée dans la profession. Une telle profession, où les interventions sont menées auprès d'acteurs adultes expérimentés, exige d'intervenir dans une optique andragogique. Bien que la plupart des CP proviennent de l'enseignement, peu ont été appelés à travailler selon une telle optique avant leur passage vers la conseillances. En quête d'identité professionnelle, les CP cherchent à se distancier de la profession enseignante ainsi qu'à identifier leurs pratiques distinctes par rapport aux professionnels non enseignants en éducation. L'absence de référents explicites de la profession dans une dynamique andragogique peut nuire à la construction de cette nouvelle identité professionnelle relative à la conseillances pédagogique. Mais qu'en est-il de l'agir compétent à développer chez ces personnes nouvellement nommées ?

Quelques recherches ont permis de décrire des compétences professionnelles relatives à l'accompagnement d'un changement qui commande une forme de conseillances. En 2008, Lafortune, Lepage, Persechini et Bélanger énoncent huit compétences⁶ professionnelles relatives à l'accompagnement d'un changement professionnel imposé⁷, et ce, pour un leader novateur. Ce leader novateur se définit par toute personne susceptible d'être appelée à accompagner en milieu scolaire : CP, directions, orthopédagogues, etc. En 2012, Charlier et Biémar documentent les compétences de l'accompagnateur de groupe. Les énoncés de compétences qui émergent de ces deux recherches correspondent de manière transversale à ce que font en partie les CP et, plus particulièrement, sous l'angle de l'accompagnement, mais les spécificités andragogiques, pédagogiques ou éducatives relatives à la posture du CP demeurent non identifiées.

Une démarche de recherche-action-formation menée par Royal, Gagnon et Ménard (2013) a servi à définir deux situations professionnelles⁸ en conseillances, situations inscrites à l'intérieur d'un microprogramme de

6 Huit compétences quant à l'accompagnement d'un changement imposé : posture d'accompagnement, 2) pratique réflexive, 3) dimension affective, 4) communication réflexive-interactive, 5) collaboration professionnelle, 6) projet d'action, 7) pratiques évaluatives et 8) jugement professionnel.

7 Cette recherche-action a eu lieu sur une période de plus de 6 ans.

8 Extrait de l'annuaire général 2016-2017 : <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/46R/microprogramme-de-2e-cycle-en-conseillances-pedagogique/>

formation de 2^e cycle: 1) soutenir des individus ou des groupes dans un projet de changement à caractère pédagogique et éducatif et 2) concevoir et mettre en œuvre un ensemble d'activités variées en lien avec les orientations de l'organisation et en vue de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire. Cette fois, ces deux situations tiennent compte des volets éducatif et pédagogique qui s'adressent à la dimension conseilance pédagogique, et plus particulièrement, à la façon dont les CP accompagnent les professionnels enseignants. Un sondage acheminé aux CP ayant participé de près ou de loin à ce microprogramme montre la pertinence de ces situations tout comme le besoin de mieux comprendre les actions clés, les ressources nécessaires et les exigences ou les capacités professionnelles à développer pour mieux répondre à ces situations (Guillemette, Larivière, Gagnon et Monette, 2016). Par ailleurs, il semble que de nouvelles situations aient vu le jour depuis cette démarche de recherche alors que la mouvance apporte de nouveaux défis relatifs à la fonction d'un CP.

Au niveau national, un plan de classification⁹ est disponible pour les CP, mais aucun référentiel commun n'existe, alors que plusieurs commissions scolaires se sont dotées de cadres de référence¹⁰ pour mieux définir le rôle du CP au sein de leur organisation respective¹¹. Un référentiel de l'agir compétent se distingue d'un plan de classification, puisque ce référentiel circonscrit notamment les actions clés, les exigences professionnelles, les ressources internes ou externes nécessaires que mène la personne qui occupe un poste à partir de situations professionnelles réelles ou emblématiques, au sein d'une même profession : la conseilance pédagogique.

Enfin, ajoutons que depuis automne 2014, une Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) a vu le jour, ayant notamment comme mission de valoriser et de soutenir le développement de l'identité professionnelle chez leurs membres.

9 Plan de classification : Description du poste, des mandats de manière à gérer les ressources humaines au sein d'une organisation ou d'un Ministère : ministère de l'Éducation par exemple. http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/10_Plans_class/professionnel/Plan_class_professionnel_Edition_fevrier_2015.pdf

10 Cadre de référence : Document explicatif interne à chaque CS qui présente les mandats et rôles du CP.

11 Référentiel sur la conseilance pédagogique CS Des Patriotes (2015), Cadre de référence sur le rôle et les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques et des bibliothécaires CS Trois-Lacs (2014), par exemple.

Considérant la fluctuation des tâches relatives à la conseillancé pédagogique au cours des dernières décennies ; considérant les exigences circonstancielles de l'organisation scolaire ; considérant le manque de référentiel commun pour soutenir le développement professionnel, voire l'insertion professionnelle des CP ; il semble difficile de circonscrire, voire de définir la profession de la conseillancé pédagogique et, par conséquent, de soutenir la construction de l'identité professionnelle des CP.

Voulant favoriser une approche collaborative, centrée sur les gestes professionnels, il y a lieu de mieux comprendre les situations professionnelles réelles ou emblématiques que vivent les CP en milieu scolaire au Québec, et ainsi de circonscrire les contours de leur profession. Pour Wittorski (2007), les personnes se professionnalisent à travers des dispositifs variés. Il y a donc lieu de croire que les CP peuvent prendre en charge leur identité professionnelle en recherchant des informations sur leur profession et ses objets, en tirant des leçons de leurs situations professionnelles vécues, en s'autoévaluant et en partageant leurs pratiques avec d'autres collègues. Aux dires de Le Boterf (2007), une telle démarche peut servir une forme d'espace de progression tant en activités qu'en ressources à acquérir, visant ainsi une façon de coconstruire, de se former et de se professionnaliser.

Ces multiples travaux en parallèle, qu'ils soient d'ordre professionnel ou provenant du milieu de la recherche, mettent en lumière la non-harmonisation des pratiques chez les CP dans le monde scolaire au Québec et par conséquent, le besoin de se doter d'un référentiel commun qui puisse présenter les situations professionnelles du domaine de la conseillancé pédagogique en milieu scolaire. Un référentiel de l'agir compétent guiderait alors la réflexion au sujet de leur développement identitaire.

Trois objectifs spécifiques permettent de mener ce projet de l'avant : 1) décrire les *situations professionnelles réelles* en soutien à la réussite éducative des élèves ; 2) décrire les *situations professionnelles emblématiques* qui se dégagent en soutien à la réussite éducative des élèves ; 3) formuler les *composantes de l'agir compétent* en conseillancé pédagogique. Ces derniers servent l'évolution de la démarche méthodologique pour échanger avec les CP œuvrant en milieu scolaire au Québec et ainsi en dégager un référentiel de l'agir compétent. Quelques concepts théoriques viennent en soutien aux interventions menées dans le milieu.

3. CONCEPTS THÉORIQUES

D'abord, il convient de définir les concepts clés que sont l'agir compétent, les situations professionnelles réelles, les situations professionnelles emblématiques, l'identité professionnelle et la professionnalisation.

3.1 Agir compétent

Trois concepts sont souvent reliés pour décrire les actes professionnels ; ce sont les concepts de rôle, pratique et compétence¹². Ce sont des termes souvent employés dans le milieu scolaire pour décrire le travail des conseillères et des conseillers pédagogiques. Le rôle positionne l'individu dans l'entité sans toutefois le confiner à une attribution de tâches comme c'est le cas dans le plan de classification (Gouvernement du Québec, 2011). Étant « constituée de représentations, de théories personnelles, de règles, de comportements, de savoir, d'émotions, de connaissances, de routines, mais aussi d'objets » (B. Charlier, 2010, p. 141), la pratique quant à elle, est un lieu de mobilisation des savoirs professionnels (Guertin, 2013). Selon Zapata (2004, p. 77), la pratique est une « activité qui s'exerce sur le réel avec un but avoué ou non d'en modifier quelque chose ». De surcroît, la compétence « est un savoir agir qui s'actualise dans une (ou des) situation (s) professionnelle (s) complexe (s) en vue d'atteindre un résultat ou d'avoir un effet. Elle résulte de la mobilisation et de la combinaison de ressources faisant émerger une pratique professionnelle pertinente propre à une situation.

L'agir compétent, c'est la façon d'agir et d'être en action, contrairement à la compétence qui est une description théorique ou distanciée de l'action. Le choix du concept de l'agir compétent tel que défini par plusieurs auteurs réside dans la façon d'explicitier les attributs et les caractéristiques de la profession exercée par les CP (Davel et Tremblay, 2011; Masciotra et Medzo, 2009; Masciotra, Morel, et Mathieu, 2011; Le Boterf, 2013). L'agir compétent commande que l'on se rapproche théoriquement de l'agir même. L'agir compétent se manifeste concrètement dans des situations réelles en contexte singulier. Il est constitué d'exigences professionnelles représentatives, d'un

12 Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2015) Tableau-synthèse : Les actions et les fonctions qui caractérisent la pratique de la conseillancé pédagogique. Journée d'étude de l'ACCPQ-19 septembre 2015.

faisceau de ressources, d'actions clés représentatives, de résultats attendus, de manifestations de la prise de recul et de contraintes (Le Boterf, 2010, 2013; Jonnaert, 2006). Sachant que chaque situation est unique, singulière et évanescente, cela exige du professionnel une intervention contextualisée où il manifeste, en interaction, une façon d'agir en s'adaptant à la situation qui se présente devant lui. En ce sens, l'agir compétent renvoie à la capacité de se placer au-dessus de la situation, pour poser un regard sur sa façon de mobiliser un faisceau de ressources en réponse à cette situation qualifiée alors de réelle, et par la suite, de réinvestir ses apprentissages dans des situations ultérieures. À l'instar de Davel et Tremblay (2011), « agir comme un praticien compétent est synonyme de savoir comment s'intégrer avec succès dans un champ de pratiques » (p. 83). Sa description permet d'établir le système d'actions (Masciotra et coll., 2011) et de montrer la capacité d'adaptation d'un acteur à toute situation professionnelle. Ceci suppose des allers-retours entre la mobilisation des ressources, l'observation des retombées réelles dans la situation et la prise de recul favorisant alors le développement de savoirs expérientiels tels que définis par Kolb (1984) et qui sous-entend la reconnaissance des dimensions cognitives et affectives inhérentes à ces savoirs. Par conséquent, à l'instar de Schön (1994), il y a lieu d'affirmer que l'agir compétent se développe *dans* l'action et *par* l'action.

L'agir compétent se circonscrit alors dans des situations professionnelles réelles; c'est la différence entre un référentiel de l'agir compétent en opposition aux référentiels de compétences qui ont été élaborés à ce jour.

3.2 Situations professionnelles réelles et situations professionnelles emblématiques

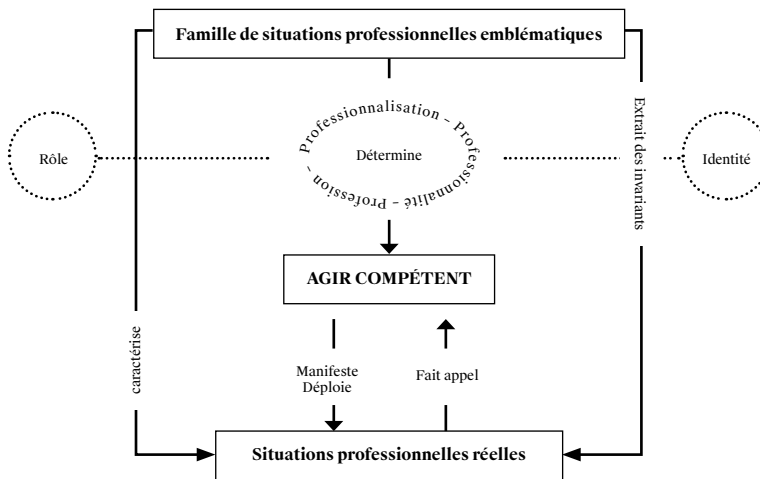
L'agir compétent ne saurait exister sans les familles de situations professionnelles dans lesquelles il se manifeste et se déploie. Dans cette optique, il devient observable, c'est la notion de déploiement au sens de Tardif (Tardif, Fortier et Préfontaine, 2006; Le Boterf, 2010).

Dans le cadre de nos travaux, nous optons pour décrire la profession, à partir d'un agir compétent déployé dans les situations professionnelles réelles plutôt que par l'étude ou l'analyse des mandats reçus (cadres de références au sein des CS) ou encore des compétences attendues ou des rôles dévolus (plan de classification du Ministère). Comme Masciotra et

Medzo (2009) le mentionnent, remplir une tâche est insuffisant pour expliciter la posture de la personne en situation. Une tâche ne représente pas une situation, elle n'en est qu'une composante. L'agir compétent ne peut pas être réduit à une pratique puisque la pratique n'est pas l'agir compétent, et ce, même si elle s'y manifeste. C'est la situation professionnelle dans laquelle se vit l'action, la situation réelle, qui invite alors l'agir compétent à se déployer. L'action s'observe par ailleurs par la façon dont le CP mobilise et combine ses ressources pertinentes pour répondre à la situation tout en ayant une prise de recul sur ses propres actions dans le but d'ajuster sa façon d'être ou d'agir en cours d'action ou à posteriori.

Il est possible d'identifier, à partir de l'analyse de ces situations professionnelles réelles, une cartographie de situations professionnelles telle qu'illustrée à la figure 1. Ces situations que nous qualifions d'emblématiques constituent des familles de situations professionnelles proches par leurs missions et leurs activités.

Figure 1. Situations professionnelles réelles et situations professionnelles emblématiques



Une situation professionnelle emblématique ne correspond pas à une réalité observable sur le terrain. Elle regroupe les situations professionnelles réelles ayant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être occupées par un même individu ou dans un contexte

similaire par un autre individu, ce que Le Boterf (2006) nomme une situation « professionnelle type » (p. 109). Dans une perspective d'identité professionnelle, le terme emblématique est choisi afin de formaliser les caractéristiques propres à la conseillancce pédagogique, voire d'emblème à la profession voulant soutenir le développement d'une identité professionnelle. Nous supposons que ces situations emblématiques peuvent permettre l'identification de l'agir compétent selon les multiples fonctions ou rôles du CP et, par conséquent, peuvent apporter une couleur particulière à la profession spécifique qu'est la conseillancce pédagogique en milieu scolaire.

3.3 Identité professionnelle et professionnalisation

La professionnalisation est un processus dynamique et continu qui permet de développer la pratique en ayant comme objectif le développement professionnel et, plus particulièrement, l'identité de sa profession. Selon Wittorski (2007), la professionnalisation est une transaction identitaire entre le sujet et l'environnement qui relève d'une dynamique de construction sociale de compétences » (p. 155). C'est donc dans l'action et par la capacité de poser un regard réflexif sur sa profession que le CP « fortifie la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle » (Perrenoud, 2001, cité dans Portelance, 2010, p. 24); ce que nous nommons l'identité professionnelle.

Pour Kaddouri (2002, cité dans Wittorski, 2007, p. 154), « l'identité est à penser en termes de transaction, de dynamique et non d'état : c'est un processus de gestion des écarts et de tensions et non un état stable ». Force est de constater que l'identité professionnelle est négociée socialement, mais aussi à travers l'agir. La professionnalisation sert donc de processus de négociation entre le sujet et l'environnement et relève notamment d'une « dynamique de construction sociale de compétences » (Wittorski, 2007, p. 155); ce processus soutient la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, afin de mieux comprendre et décrire les situations réelles et en dégager des situations emblématiques, nous avons convenu de nous rendre sur le terrain pour interroger les CP quant à leur façon de soutenir la réussite éducative des élèves au sein des écoles préscolaires, primaires, secondaires ou des centres de formation générale pour adultes (FGA) ou des centres de formation professionnelle (FP).

4. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR DÉVELOPPER UN RÉFÉRENTIEL DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE

Une démarche de recherche collaborative appréciative, empruntée à la recherche-action appréciative « *appreciative inquiry* » (Cooperrider, Whitney et Stavros, 2008), sert la méthodologie pour répondre aux trois objectifs spécifiques retenus : 1) décrire les situations professionnelles réelles, 2) décrire les situations emblématiques et 3) formuler les composantes de l'agir compétent par un référentiel. Cette méthodologie se qualifie d'appréciative par sa posture épistémologique qui préconise d'identifier ce qui existe dans le milieu et qui y est porteur de réussite plutôt que de se placer dans une démarche de résolution de problème. Elle se caractérise par sa dimension collaborative, plus particulièrement par l'interrelation qui naît entre les acteurs du milieu scolaire et les acteurs du milieu universitaire, et ce, en réponse aux besoins réels du milieu : formaliser l'agir compétent en conseilance pédagogique à l'intérieur d'un référentiel. Dans le cadre de la présente recherche, cette collaboration s'observe selon deux paramètres : 1) la mise en place de trois comités et 2) la place qu'occupent les CP à titre de professionnels non enseignants consultés au sein de l'échantillonnage.

Précisons que toute recherche-action appréciative s'opérationnalise normalement selon cinq temps : 1) identifier un événement ou un projet de réussite, 2) décrire cette réussite et les pratiques s'y rattachant, 3) extrapoler, à partir de cette réussite, des élargissements probables de ces pratiques, 4) identifier les pistes d'avenir quant aux pratiques à mettre en œuvre concrètement et 5) innover dans l'action en introduisant les pratiques projetées selon la situation désirée. Pour des raisons de faisabilité¹³, le 5^e temps est adapté à la réalité terrain. Puisque aucune démarche itérative d'actions n'est mise en œuvre, il est impossible de qualifier la présente démarche de recherche-action.

Pour atteindre les critères de rigueur inhérents à la dimension collaborative, nous construisons et réglons l'opérationnalisation de la démarche alors que nous objectivons les résultats au sein des trois

13 Coût, étendue du territoire, temps alloué.

comités - pilotage, praxéologique, scientifique. Un premier, le comité de pilotage, formé des représentants des diverses associations et commissions scolaires, a le mandat d'assurer la faisabilité de la recherche en avalisant les diverses étapes selon les objectifs. Le deuxième, le comité praxéologique, formé des professionnels CP, pose un regard critique dans le but d'objectiver les situations réelles documentées au cours de l'étape d'analyse des données. Un troisième, le comité scientifique, formé de membres chercheurs et représentants des milieux universitaires, assure la corrélation entre les fondements théoriques et le développement des savoirs professionnels dégagés de la recherche.

4.1 Échantillonnage et opérationnalisation de la démarche de recherche

Considérant le vaste territoire et le nombre d'acteurs, un échantillonnage de convenance est privilégié tout en déterminant diverses caractéristiques : nombre de commissions scolaires, nombre d'élèves par CS, provenance des milieux – urbains ou semi-urbains.

Tableau 1. Échantillonnage

| Commissions scolaires (CS) | Nombre d'élèves par CS | Provenance | Nombre de CP | Secteurs |
|----------------------------|------------------------|---|---------------|--|
| 3 CS | 3000 à 10000 | 3 milieux semi-urbains | 3 à 5 CP / CS | Préscolaire Primaire Secondaire FGQ FP |
| 3 CS | 11000 à 18000 | 1 milieu urbain 2 milieux semi-urbains | 4 à 10 CP/CS | |
| 3 CS | 19000 et + | 3 milieux urbains | 8 à 12 CP/CS | |
| TOTAL | | 9 milieux 5 semi-urbains 4 urbains | 45 à 81 CP | |

Le tableau 1 illustre la représentativité des CP qui sont interrogés pour les temps 1 à 4 de la démarche¹⁴.

14 L'ensemble des CP seront joints par courriels ou par communications téléphoniques. Un appel à tous est aussi lancé par l'entremise des représentants des associations qui siègent au comité de pilotage. L'échantillonnage est élargi pour le temps 5 de la démarche.

Pour alimenter et soutenir les quatre premières dimensions du protocole, nous préconisons une approche d'entretien de groupe (Geoffrion, 2010) en utilisant une stratégie d'explicitation au sens de Vermersch (2014, p. 34) à savoir « questionner à partir du réfléchissement d'un vécu particulier ». Le questionnement porte sur quatre dimensions : 1) une situation de réussite, 2) une description de la réussite et des pratiques, 3) une extrapolation à partir de la réussite – des élargissements probables aux pratiques de conseillances et 4) l'identification de pistes d'avenir quant aux pratiques de conseillances à mettre en œuvre concrètement. Ces entretiens permettent de recueillir des témoignages sous forme de *récits* qui, selon Robin, Delory-Momberger et Boutinet (2006), permettent de créer un espace pour laisser place à la parole de celui qui raconte une situation. Pour guider la narration du récit, des énoncés formulés selon les quatre temps¹⁵ sont soumis au CP qui raconte une situation réelle en soutien à la réussite des élèves. Ainsi, d'une première situation racontée, les autres CP au sein du groupe sont invités à nommer ou expliciter une situation ou des gestes similaires qui ont aussi eu des effets dans leurs milieux respectifs. Au temps 5 de la démarche, un questionnaire a permis d'objectiver les situations réelles que vivent les CP sur le territoire québécois. Ce dernier a été acheminé à l'ensemble des CP du Québec, ainsi qu'à des gestionnaires de commissions scolaires, des directions d'établissement ou du personnel enseignant.

Ce questionnaire est construit à partir de situations emblématiques qui se dégagent des situations réelles lors des entretiens de groupe et des éléments constitutifs qui se dégagent des situations. Une échelle appréciative (Likert) a été utilisée pour évaluer le réalisme des situations et des éléments respectifs au regard de ces situations.

4.2 Cadre d'analyse

Le cadre d'analyse assure un regard croisé entre les divers entretiens et les réponses au questionnaire pour valider ou dégager de nouvelles

15 Temps 1 : Décrivez les gestes et les interventions d'une pratique de conseillances réelle qui a suscité des actions éducatives et pédagogiques favorables au soutien à la réussite des élèves ; Temps 2 : Décrivez en quoi cette pratique a été gagnante pour le personnel ciblé, les élèves, les collaborateurs et vous-même ; Temps 3 : Décrivez les situations similaires que vous vivez en soutien à la réussite éducative ; Temps 4 : Décrivez ce que vous modifieriez afin d'accroître les effets recherchés si vous aviez à revivre une pratique similaire.

situations emblématiques en conseillances pédagogiques et, ensuite, y dégager les composantes de l'agir compétent. Les entretiens sont d'abord enregistrés en mode audio et retranscrits. Une démarche d'analyse par thématique continue, selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2012), sert l'analyse du contenu des situations réelles, première étape d'analyse. Il suffit alors d'identifier et d'analyser l'occurrence des thèmes et de les classer de façon à dégager des invariants ou des spécificités propres aux situations réelles, et ce, tout en analysant leurs contextes singuliers. Une démarche « ininterrompue d'attribution de thèmes [qui se] construit tout au long de la recherche » (*Ibid*, p. 166) est privilégiée. Comme thèmes de départ, les composantes de l'agir compétent sont utilisées : contextes, ressources internes, ressources externes, exigences professionnelles, actions clés représentatives, résultats attendus, prise de recul ¹⁶.

Ainsi, dans des itérations entre les récits et des retours d'analyse, des modèles de situations emblématiques et leurs composantes s'élaborent en réponse au 2^e objectif de recherche. Les réponses au questionnaire ont mené à un dernier niveau d'objectivation quant à la véracité des situations réelles ou emblématiques et de leurs composantes dans le but d'élaborer le référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques, 3^e objectif spécifique.

CONCLUSION : DISCUSSION ET ANALYSE AU REGARD DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

La construction identitaire passe par une tension entre l'identité qu'on tente d'assigner à la profession, ce que la profession est pour l'organisation (les cadres de référence au sein des CS ou le plan de classification pour le Ministère) et la vision que les acteurs ont de leurs actions quotidiennes (les récits rapportés par les CP).

Si souvent le rôle, la pratique et la compétence ont été utilisés pour circonscrire les attributs d'une profession, ils ne suffisent pas à aligner la conseillances pédagogiques dans une optique de professionnalisation

16 L'outil QDA Miner est utilisé pour coder les données. QDA Miner est un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche avec méthodes mixtes. <http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/#sthash.B0pTdXt7.dpuf>

et d'identité professionnelle. Chaque situation professionnelle se vit en temps réel et comporte plusieurs spécificités, elle est contextualisée. Ce contexte apporte des éclairages quant à l'activité prescrite à réaliser qui se compose d'un choix et d'un enchaînement de tâches, de critères de réalisation et de résultats attendus chez le destinataire. Plus encore, cette situation contextualisée nous amène à dégager les ressources internes et externes à mobiliser, ainsi que la façon dont chaque CP est en mesure de poser un regard réflexif *sur* ou *dans* sa pratique.

Une première analyse de données permet de dégager deux dimensions à partir des situations professionnelles réelles. D'abord la notion de l'intentionnalité de l'agir apparaît comme étant un incontournable pour circonscrire les situations professionnelles emblématiques en conseilance pédagogique. Il y a une différence entre l'objectif libellé des activités mises en œuvre et l'intention liée à la conscience de l'action globale, ce qui procure à l'actant une emprise sur la visée de ses interventions : distinguer l'explicite de l'implicite, le dit du non-dit. L'intentionnalité pousse le CP à agir au-delà de la formalité des actions ; elle repose sur la prise de conscience des finalités de l'agir professionnel et, selon les situations que nous analysons, dans une perspective andragogique, éducative ou pédagogique. Il s'agit, pour le CP, de prendre une posture de réflexivité, à savoir sa capacité de se placer au-dessus de l'action de manière à s'observer agir et, ensuite, d'identifier sa propre façon de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique : la métaréflexion au sens de Vacher (2015). Ce n'est qu'alors que le CP régule, ajuste, modifie ou adapte sa façon d'être ou d'agir en soutien à la réflexion avec les membres des équipes-écoles, et ce, en soutien à la réussite éducative des élèves en milieu scolaire.

S'ajoute à cette intentionnalité, la notion de l'agir éthique qui oblige de composer avec le caractère imprévisible de toute situation et où les actions ou les pratiques du CP sont soutenues par des intentions de bienveillance, de respect ou de sollicitude à autrui (Guillemette, 2017); et ce, indépendamment de la singularité du contexte éducatif ou pédagogique dans lequel se vivent les interactions avec les membres de l'équipe-école. En ce sens, Lacroix, Marchildon et Bégin (2016) renvoient à la dynamique existante entre trois pôles lorsqu'il s'agit de l'agir éthique, à savoir 1) la relation éthique avec la situation – par exemple, pratiques éducatives ou pédagogiques qui existent dans le milieu ; 2) la relation à autrui – la

capacité de l'écoute de l'autre, et enfin, 3) la capacité de rendre compte de ses actes à titre de professionnel – rendre compte de son agir. Ainsi, l'agir éthique ne suppose pas d'évaluer la personne accompagnée, mais plutôt de reconnaître la zone proximale de développement de cette personne ou celle du groupe afin de cibler les objectifs communs à atteindre.

Si la professionnalisation commande pour chaque acteur de répondre aux exigences élevées des milieux scolaires, de s'adapter constamment et de résoudre des problèmes complexes et variés en utilisant ses propres moyens, elle fait nécessairement appel à l'intentionnalité et à l'agir éthique. Considérant l'évolution de la profession en conseilance pédagogique et les mandats de plus en plus complexes et diversifiés confiés aux CP, il semble que ces deux dimensions que sont l'intentionnalité d'agir et l'agir éthique dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique deviennent des indicateurs incontournables quant à l'agir compétent de tout CP en milieu scolaire voulant accompagner, soutenir ou conseiller les membres professionnels enseignants ou non enseignants au sein des équipes-écoles et, par ricochet, soutenir la réussite éducative des élèves.

À titre de retombée de la présente démarche, un référentiel de l'agir compétent en conseilance en soutien à la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019) permet justement de clarifier l'intentionnalité d'agir et l'agir éthique dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique.

Comme le mentionne Wittorski (2007), nous sommes dans une ère où la professionnalisation se veut continue ; il est donc important de retenir qu'un référentiel de l'agir compétent ne pourrait être perçu qu'étant provisoire, car il faut voir lesdits agirs comme étant liés à « une dynamique sociale où les situations, les acteurs, les objets et les moyens d'apprentissage seraient en mouvement » (p. 167). En ce sens, le monde de l'éducation demeure un univers en mouvance qui exige cette capacité de prise de recul, une façon de vivre la réflexivité pour mieux ajuster, voire transformer notre posture professionnelle aux nouvelles réalités. Par ailleurs, les situations emblématiques se voudront suffisamment représentatives de ce qui se joue pour ces professionnels que sont les CP en milieu scolaire pour venir soutenir en tout ou en partie leur identité professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au coeur du développement professionnel. *Education et formation, e-293*, 137-149.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change*. Brunswick, OH : Crown Custom Pub. Consulté à l'adresse <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=36089>
- Davel, E. et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education, 51* (1), 635-656.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (pp. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (No. 03-00690). Québec, Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Guertin, D. (2013). *Accompagner des professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux situations : concevoir différemment, agir autrement*. Publié à compte d'auteur.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 10*, pp. 119-132. <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>

- Guillemette, Larivière, Gagnon et Monette (2016). Résultats du questionnaire sur le microprogramme en conseillanc pédagogique. Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015). Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217/document>
- Guillemette, S. Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Un référentiel de l'agir compétent en conseillanc pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec. JFD Éditions ; Montréal, Québec. Consulté à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/gef/accueil/babillard/babillard-details/article/39956/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood, IL: Prentice Hall.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et al. *Situations de formation et problématisation*. Chapitre II. 31-39. Paris, France : De Boeck.
- Lacroix, A., Bégin, L., et Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., & Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris, France : Eyrolles.
- Lessard, C., 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. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 9 (2), 5-14.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2015). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Novembre 2015. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Orianne, J.-F. et Draelants, H. (2010). Les métiers du conseil : une « profession consultante ? *SociologieS* ». Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/3058>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 31-38.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : un regard sur le transfert de connaissances*. Montréal, Bélivau Éditeur.
- Robin, J.-Y., Delory-Momberger, C. et Boutinet, J.-P. (2006). *Un tournant épistémologique : des récits de vie aux entretiens carriérologiques*. Paris, France : l'Harmattan.

Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques : une expérience de partenariat entre le milieu universitaire et trois commissions scolaires du Québec. In C. Landry & C. Garant (Éd.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 93-113). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques, pour l'unité du savoir*. Paris, France : L'Harmattan.

Liens consultés :

Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

<https://www.accpq.org>

Fédération des commissions scolaires du Québec

<http://fcsq.qc.ca/>