

LA RELATION TUTORALE : UN APPORT AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DU COLLÉGIAL

CONTEXTE

Rebecca est conseillère pédagogique. Elle est entrée en fonction il y a quelques années au Service de développement des programmes d'études de son collège. Elle apprend ce qu'est le conseil pédagogique en accomplissant les diverses tâches qui lui sont attribuées. Parfois, un collègue peut l'éclairer par rapport à son travail, mais, les charges se succédant, les occasions qu'a Rebecca d'échanger avec son entourage sont peu nombreuses. Ayant enseigné avant d'occuper ce poste, elle est responsable de différents dossiers liés au développement organisationnel, à la recherche, au perfectionnement et à l'animation pédagogique.

Dans un autre collège, Antoine exerce la même fonction que Rebecca, depuis plus de huit ans. Ayant déjà travaillé au sein du Service des technologies éducatives, il est aujourd'hui responsable, lui aussi, de dossiers de nature plus institutionnelle, dont celui qui se rapporte à la recherche.

Avec d'autres, Rebecca et Antoine sont tous deux au cœur des changements curriculaire et pédagogiques qui surviennent dans leur collège; ils sont à la fois acteurs et témoins du développement de la pédagogie collégiale. De nos jours, que ce soit en raison d'une transformation, d'une augmentation ou d'une complexification des tâches, les défis auxquels les conseillers pédagogiques sont confrontés ne manquent pas. Or, certains peuvent se sentir débordés par cette réalité (Houle et Pratte, 2007). Rebecca et Antoine travaillent au sein de collèges différents. Pourtant, les besoins de la première et l'expérience du second pourraient les amener à collaborer et à apprendre de cette coopération. Mais, dans ces conditions, eu égard à cet éloignement, comment la conseillère pédagogique débutante pourrait-elle se former et comment celui qui a acquis de l'expérience pourrait-il partager avec elle son savoir pratique ?

Cet article présente une forme de tutorat singulière. Inspiré en partie d'une expérience qu'ont vécue les auteurs de ce texte, ce modèle permettra à une personne tutorée d'approfondir ses interrogations, de trouver des réponses à ses questions, de cibler des moyens et de développer sa pratique professionnelle. Il permettra également à un tuteur de faire part de son expérience à ses collègues et assurera même la consolidation ou le renouvellement des savoirs qu'à ce dernier.

LA FONCTION DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE AU COLLÉGIAL

Les conseillers pédagogiques rattachés aux ordres d'enseignement supérieur, et donc au collégial, exercent aussi bien leurs fonctions auprès du personnel enseignant associé à toutes disciplines qu'auprès de la direction des collèges¹. En fait, c'est le rôle-conseil et une expertise en intervention qui caractérisent d'emblée la fonction du conseiller pédagogique, fonction qui peut être exercée par rapport à un établissement donné, au réseau collégial ou bien au milieu de l'éducation. C'est ce rôle-conseil qui s'avère le plus déterminant pour le conseiller, ce qui ne l'empêche nullement d'évoluer au gré de ses diverses charges et des dossiers traités, de s'adapter et de s'ajuster aux situations et aux besoins qui se font sentir dans

le monde de l'éducation (Houle et Pratte, 2007). En tant qu'experts-conseils, les conseillers pédagogiques sont appelés à agir comme accompagnateurs, consultants, animateurs, coordonnateurs, chercheurs, évaluateurs et développeurs². Dans une étude parue en 2005, Lise St-Pierre affirme que

« [L]es descriptions [des tâches des conseillers] s'avèrent très larges, suffisamment pour justifier une attribution de tâches qui laisse place à une grande variation du niveau de responsabilités (de l'influence au contrôle et au choix des orientations), du contrôle exercé sur d'autres membres du personnel (du soutien à l'évaluation), de l'autonomie ou du contrôle exercé sur son propre travail (de l'autonomie complète à une étroite supervision), du domaine d'intervention (des technologies à la pédagogie), des tâches assumées (de la consultation à la rédaction de politiques), etc. » (2005, p. 20).

Un peu plus tard, les mêmes propos seront repris par Houle et Pratte (2007). Or, ce manque de définition des fonctions du conseiller pédagogique peut donner l'impression que ce dernier fait partie d'une catégorie de personnel polyvalent, toujours prêt à répondre à des besoins de tous ordres et très souvent confronté à une modification de ses tâches, sans qu'il puisse exercer sur elles le contrôle souhaité (Laliberté, 1995).

¹ Le terme *direction* renvoie ici à la personne qui exerce une autorité sur le conseiller pédagogique, qu'il s'agisse de son supérieur immédiat ou de toute autre personne.

² Ce sont ces rôles que le plan de classification du personnel professionnel des cégeps attribue au conseiller pédagogique (FPPC-CSQ, 2012, p. 27-28).



LINA MARTEL
Conseillère pédagogique
Secteur PERFORMA
Université de Sherbrooke



NORMAND KEVIN AUBIN
Conseiller pédagogique
Cégep régional de Lanaudière
à Joliette



DEBBY ANN PHILIE
Conseillère pédagogique
Cégep Gérald-Godin

Au-delà de cette perception, bon nombre d'acteurs du réseau collégial³ s'accordent pour dire que la fonction de conseiller pédagogique a énormément changé au cours des dernières années et qu'elle évolue au même rythme que les transformations se rapportant à la pédagogie et à la gestion des établissements (Houle et Pratte 2007). Certes, cette fonction n'est pas la seule qui ait été modifiée par les changements affectant le monde de l'éducation. Cependant, nul ne peut nier qu'ils ont particulièrement bouleversé la nature du travail qu'accomplit le conseiller pédagogique vu la place qu'il occupe dans cette sphère, et surtout vu la qualité d'expert-conseil en pédagogie de ce dernier (Houle et Pratte, 2007). Pour se représenter ces changements, on n'a qu'à penser au développement d'une « culture institutionnelle d'évaluation » ou bien à l'essor de la technologie éducative ainsi qu'au rôle qu'elle joue quant à l'évolution de la pédagogie. La situation de flou et de variabilité que l'évolution du monde de l'éducation peut engendrer laisse penser que le conseil pédagogique est un travail aux multiples facettes et aux limites incertaines, ce qui en fait un acte professionnel complexe tout autant que sujet à une constante redéfinition.

LES BESOINS EN FORMATION DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Même en considérant la variabilité du statut du conseiller pédagogique, qui diffère selon l'étape que ce dernier a pu franchir dans son cheminement professionnel (Pratte, 2001), les besoins en formation des conseillers pédagogiques sont semblables à ceux du personnel enseignant. Si bon nombre de professeurs consultent quelquefois un conseiller pédagogique, surtout quand leur travail leur fait subir un sentiment d'incertitude, voire d'urgence, vers qui peut se tourner le conseiller lorsqu'il est aux prises avec le même sentiment ? De plus, si plusieurs professeurs sont souvent confrontés à une transformation significative de leur contexte professionnel et s'ils sont susceptibles d'avoir besoin de soutien pour préserver leur équilibre eu égard à cette situation (Pratte, 2001), que peuvent faire les conseillers dans les mêmes circonstances ?

Comme il n'existe aucun programme de formation initiale en conseil pédagogique, les conseillers pédagogiques ne sont pas toujours bien formés ni bien outillés pour exercer leurs différentes tâches. Or, ceci a, entre autres, des répercussions importantes sur la qualité du soutien individuel ou collectif

offert (Pratte, 2001). Souvent, les conseillers apprennent *sur le tas*, de façon intuitive, au fil d'expériences, satisfaisantes ou non, sans que celles-ci soient toujours formatrices. Pour qu'elles le soient, la dimension expérientielle doit conduire la personne à donner un sens à son expérience par une prise de conscience de ses propres savoirs professionnels (Martel, 2012). Évoluant dans un contexte mouvant et rattachés à une unité d'appartenance⁴, les conseillers pédagogiques peuvent être soumis à des obligations qui leur donnent le sentiment d'être coincés entre collaboration et isolement professionnel.

[...] la posture idéale que devrait adopter le tuteur semble recouper deux dimensions, dont il faut constamment assurer l'équilibre, soit l'expertise et la relation de proximité.

La nature collective du conseil pédagogique présente nombre d'avantages pour celui qui se penche sur un dossier avec une équipe ou pour qui accompagne des professeurs quant à leur processus de développement pédagogique et professionnel. Accompagner des équipes peut, cependant, occasionner des conflits, car, dans l'exercice quotidien de ses propres fonctions, le conseiller pédagogique est souvent en lien avec une diversité de personnes, de groupes ou d'instances ayant des positions ou des pratiques différentes des siennes. De plus, un changement de structure ou d'orientation, l'instauration de nouvelles méthodes, voire d'approches inédites peuvent faire apparaître (ou remettre en lumière) la divergence des intérêts et des objectifs d'individus ou de groupes (Pratte, 2001). Que la différence des points de vue se rapporte aux faits, aux méthodes, aux objectifs, aux valeurs, aux intérêts personnels ou à la liberté des personnes en cause, ce type de situation incite parfois certains conseillers pédagogiques à se tourner vers un supérieur immédiat, à consulter des collègues, à participer à des séances informelles ou à recourir à une formation.

³ Les acteurs dont il est ici question sont les conseillers pédagogiques, les professeurs, les autres professionnels du milieu de l'éducation et les cadres administratifs (Houle et Pratte, 2007).

⁴ Faisant partie du personnel professionnel des collèges, le conseiller pédagogique travaille sous l'autorité du personnel-cadre de son établissement d'enseignement. La plupart du temps, le conseiller est rattaché à un service au sein de cet établissement, par exemple au Service du développement de la pédagogie. Il travaille pour le compte d'une direction, telle une direction pédagogique, ou d'une coordination (Houle et Pratte, 2007).



► ACTIVITÉS TUTORALES ET FORMATION SUR MESURE

Lorsqu'on lui a attribué la charge du dossier de la recherche, Rebecca s'est vraiment sentie prise au dépourvu. Elle a alors ressenti le besoin d'être formée, accompagnée et soutenue. Ses premières réflexions l'ont d'abord poussée à adopter la posture d'une apprenante, car elle savait qu'un professionnel de l'enseignement ne peut prétendre pouvoir bien travailler qu'en adoptant lui-même cette posture (Pineault, 2010). Vu la lourde charge qui lui revenait pour le trimestre, Rebecca ne pouvait suivre une formation régulière; elle s'est plutôt inscrite à une activité tutorale du Microgramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial, activité qui a finalement pu répondre à ses besoins.

Le tutorat est cette formation individuelle associant un apprenant, la personne tutorée, et une autre qui lui apporte de l'aide, le tuteur. Berzin définit le tutorat comme une forme d'assistance qu'offre un expert à un individu moins expérimenté pour enrichir les connaissances de ce dernier (2009). Certaines études montrent que le tuteur doit foncièrement maîtriser la matière afin d'être en mesure de fournir toute l'attention nécessaire à cette relation d'aide (Baudrit, 2007). Le rôle du tuteur-expert n'est cependant pas de donner des éléments de réponse préétablis par rapport à des situations problématiques, mais d'enseigner des éléments de méthodologie et de guider l'apprenant eu égard aux besoins qu'il exprime. Ainsi, la posture idéale que devrait adopter le tuteur semble recouper deux dimensions, dont il faut constamment assurer l'équilibre, soit l'expertise et la relation de proximité (Baudrit, 2007).

Le tutorat a intéressé Rebecca, car elle cherchait un moyen de développer ses compétences et d'allier formation et exercice de travail. Mais il importait surtout à la conseillère que les savoirs transmis soient appropriés par rapport à ses activités et à son contexte professionnels. En plus, elle connaissait un collègue expérimenté qui travaillait dans un autre collège, Antoine. Avec lui, elle souhaitait collaborer et échanger au sujet de diverses ressources (connaissances, références, outils existants dont tout conseiller pédagogique peut user, etc.). Mieux, le tutorat allait permettre à la conseillère de limiter ses déplacements: elle allait pouvoir utiliser, pour se former, les outils technologiques qui étaient déjà à sa portée à l'endroit où elle travaille. En évaluant les besoins qu'éprouvait Rebecca en matière de perfectionnement et la disponibilité de chacun, les deux collègues ont déterminé, d'un commun accord, la cible de la formation dans laquelle ils allaient s'engager à distance, comme apprenante et tuteur. Ils ont choisi, en outre, les objectifs spécifiques de cette formation, les ressources à y développer (incluant les fondements théoriques

sur lesquels s'appuyer pour justifier certains choix pédagogiques ou didactiques), les tâches et les échéanciers qu'elle allait impliquer de même que les travaux qu'il allait falloir soumettre à la fin de l'activité tutorale. Conformément au modèle pédagogique qu'a développé PERFORMA, Rebecca et Antoine ont planifié ces travaux en tenant compte des outils dont Rebecca aurait besoin pour accomplir ses tâches professionnelles, et plus particulièrement celles qui sont liées au dossier de la recherche.

L'une des différentes retombées du tutorat est l'effet-tuteur [...] qui implique qu'un tuteur tire lui-même des bénéfices de cette formule d'enseignement-apprentissage.

► LA RICHESSE DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS GRÂCE AU TUTORAT

La collaboration ainsi que son lien étroit avec la dimension didactique, deux éléments qu'implique la relation tutorale, ont amené Rebecca et Antoine à concevoir chaque activité non comme un processus abstrait et décontextualisé, mais davantage comme un accomplissement collectif et construit (Filliettaz, Rémy et Trébert, 2014). Ainsi, ces deux conseillers, tenants de la diversité des approches pédagogiques, ont eu le sentiment d'avoir participé activement à un processus de coconstruction de leurs savoirs, que ce soit grâce à l'**apprentissage par la pratique** ou bien à l'**apprentissage par les pairs**. Pour sa part, Antoine a pu vivre, en plus, les bienfaits de l'**effet-tuteur**.

L'APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE

L'expérience professionnelle de ces deux conseillers pédagogiques a été le pivot de l'apprentissage par la pratique, une modalité d'apprentissage qui contraste avec l'acquisition de connaissances par transmission directe (de maître à élève) ou indirecte (qui s'effectue grâce à la lecture, aux outils numériques, etc.). Notons que la méthode des cas est couramment associée à ce mode d'apprentissage. Or, la situation professionnelle de Rebecca s'est avérée ici un cas des plus authentiques. En raison de l'aspect positif de la situation d'apprentissage dans laquelle Rebecca s'est trouvée, sa motivation et son désir d'apprendre se sont renforcés. Les connaissances que la conseillère a acquises ont eu, chez elle, un effet concret grâce à la justesse des priorités établies, des décisions prises ainsi que des actions entreprises dans le cadre de l'activité tutorale. Les outils qu'a développés Rebecca étaient appropriés au cadre de référence en vigueur dans son collège en matière de recherche, ce qui a permis à la conseillère de mettre en place les conditions optimales pour respecter les politiques



de recherche élaborées dans cet établissement. De plus, en rapprochant la théorie de la pratique, cette activité tutorale a doté Rebecca de ressources plus complètes qui l'ont aidée à accompagner les chercheurs dans la structuration de leurs divers projets.

L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

L'apprentissage par les pairs est essentiellement basé sur l'interactivité. Par là, il implique fortement les apprenants dans le processus d'apprentissage (Bouffard, 2014). Par l'intermédiaire de cette approche, Rebecca et Antoine ont consolidé leurs savoirs grâce à des interactions. De cette façon, ils ont expérimenté le socioconstructivisme à petite échelle. Rebecca a, par exemple, été aux commandes de son propre parcours. Elle a ainsi hérité d'une plus grande responsabilité en ce qui a trait à son rythme d'apprentissage et à la manière dont elle a acquis des connaissances. Antoine a, quant à lui, joué le rôle important de soutien. Cette approche pédagogique a donc généré de bons résultats, effets de l'étroite collaboration des deux collègues, qui ont approfondi ensemble la question de la recherche au collégial et abordé ses enjeux. En réalité, plus que de simples dialogues, les échanges qu'ont eus les conseillers leur ont donné un accès privilégié à divers outils. Rebecca et Antoine s'y sont mutuellement initiés, de part et d'autre. La pertinence des échanges qu'ils ont eus était notable, car ils n'ont pas que leur contribution au dossier de la recherche en commun. Dans de telles conditions, le réseautage est vraiment bénéfique. Or, voilà qui constitue l'un des grands avantages de l'apprentissage par les pairs que sous-tend le tutorat.

[...] la personne tutorée doit prendre en charge son projet de formation, ce qui exige une grande autonomie et une grande compréhension des besoins ressentis.

L'EFFET-TUTEUR

L'une des différentes retombées du tutorat est l'effet-tuteur (Baudrit, 2007), qui implique qu'un tuteur tire lui-même des bénéfices de cette formule d'enseignement-apprentissage. En effet, sa fonction amène le tuteur à structurer sa pensée, à remettre en question ses rapports aux savoirs, puis à analyser sa propre activité. Par conséquent, ce dernier doit souvent réorganiser ses connaissances et recourir aux ressources qui l'alimentent et le rendent compétent pour exercer ses activités professionnelles (Lenoir, 2014). Essentielle à toute relation tutorale basée sur l'apprentissage par la pratique et procédant de l'activité métacognitive, cette nécessité d'analyser différents éléments engendre souvent une réappropriation

du processus d'apprentissage chez le tuteur. Or, cela aboutit généralement à un renforcement des connaissances et des compétences du tuteur. Ainsi, celui-ci apprend aussi, mais de manière différente, et ce, grâce à son obligation d'encadrer la relation. Il enrichit ses savoirs d'une nouvelle façon, peut-être même de façon différée (si cet enrichissement survient quelques semaines après la tenue de l'activité tutorale), et le plus souvent à son insu. Par sa fonction, le tuteur s'engage donc dans la voie d'une autorégulation et d'une métacognition, que ce soit en se penchant sur sa propre situation professionnelle ou sur la relation pédagogique qu'il entretient avec la personne tutorée (Baudrit, 2007). Bien que cet effet soit difficilement mesurable, il semble néanmoins que les tuteurs le perçoivent généralement (Berzin, 2009). Ainsi, l'activité tutorale a permis à Antoine de le ressentir et de progresser professionnellement puisque le conseiller a dû réfléchir à sa propre pratique pour accompagner Rebecca. Mais il a dû aussi trouver une façon d'entreprendre une telle réflexion et d'évoluer grâce à cette démarche. Enfin, la relation privilégiée que le tuteur entretient avec l'apprenant est une autre facette de l'effet-tuteur, une autre de ses dimensions, que certains auteurs nomment la *congruence sociale* (Baudrit, 2007).

LA RELATION TUTORALE ET SES ENJEUX

L'activité tutorale mise sur une pédagogie active, où les interactions et les stratégies cognitives sont très importantes. En fait, la relation qui lie l'apprenant et le tuteur implique forcément des échanges. Or, ceux-ci peuvent prendre une si grande place dans l'apprentissage qu'il est parfois nécessaire d'ajuster l'activité tutorale pour y inclure des éléments qui favorisent l'interdépendance (Baudrit, 2007). D'autre part, la forme que prennent ces interactions évolue, varie, au fil du temps, entre autres en fonction du degré d'autonomie qu'a atteint l'apprenant eu égard à une tâche. Cette forme peut, de même, changer selon les modes d'organisation de l'activité tutorale. La disponibilité du tuteur et la qualité de ses interactions avec la personne tutorée constituent, en outre, des facteurs non négligeables de durabilité des apprentissages et de développement des compétences professionnelles.

Pour Rebecca, le tutorat a impliqué une foule d'interactions positives. Par ailleurs, le lien qui s'est noué entre les deux conseillers a renforcé leur capacité à coopérer et facilité les apprentissages de la conseillère. La relation pédagogique et didactique a donc là bien réussi. Or, le succès de ce rapprochement démontre à quel point les choix de Rebecca ont été rigoureux et bien adaptés à ses activités professionnelles. La preuve de cette congruence tient entre autres à la désignation que Rebecca a faite de son tuteur, puis à la définition



d'objectifs d'apprentissage cohérents avec les besoins que la conseillère a exprimés, deux éléments qui ont influé sur le processus tutoral proprement dit.

Comme le rappelle Baudrit, «il ne suffit pas d'associer des partenaires enclins à travailler ensemble, prêts à collaborer et à s'écouter mutuellement pour voir les effets bénéfiques apparaître systématiquement» (Baudrit, 2007, p. 13); d'autres conditions sont nécessaires pour que les apprentissages faits grâce au tutorat soient pertinents et durables. Par exemple, la relation didactique doit s'établir au moyen de référents communs et valables. Pour Antoine et Rebecca, cela a supposé un recours à des vocables et à des modes de raisonnement caractéristiques ou encore propres au champ de la recherche au collégial de même qu'une compréhension commune des enjeux discutés (Laprise et collab., 2009). De plus, cet impératif a incité Antoine à adopter une approche analytique, à travailler de près avec Rebecca et à se livrer avec elle à des entretiens fréquents. Par conséquent, en considérant toutes les activités et les productions réalisées, le conseiller s'est engagé dans un processus réflexif constant, itératif.

CONCLUSION

Cet article a présenté la trame d'un dispositif qu'a élaboré PERFORMA. Celui-ci a pour but de répondre aux besoins en perfectionnement de plus en plus diversifiés des conseillers pédagogiques du réseau collégial. Dans la même perspective, le Microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial (MCPC) est conçu pour les conseillers pédagogiques rattachés tant à la formation continue qu'à l'enseignement régulier. Il répond donc aussi à de tels besoins (PERFORMA, 2011). En intégrant notamment le tutorat, ce microprogramme représente en lui-même une façon d'accompagner et de former les conseillers pédagogiques eu égard à leurs tâches, à leurs projets ou à leurs innovations. Restées dans l'ombre pendant un certain nombre d'années, les activités tutorales sont et demeurent partie intégrante du modèle pédagogique que privilégie PERFORMA afin de répondre à des besoins particuliers en matière de formation.

L'approche tutorale compte parmi les modalités d'enseignement et d'apprentissage pertinentes et efficaces que peut intégrer un programme de formation pour atteindre des objectifs variés et satisfaire des besoins plus spécifiques. C'est dans cette perspective que PERFORMA recommande des tuteurs experts aux conseillers pédagogiques qui cherchent à vivre

une expérience tutorale. Cette approche est aussi adoptée dans la formation que PERFORMA offre au personnel enseignant des collèges. On mise alors sur le fait que «s'intéresser à l'activité tutorale et chercher à en comprendre les spécificités revient, pour la didactique professionnelle, à prendre ses distances avec une conception scolaire de la formation fondée principalement sur la transmission de contenus de savoirs théoriques» (Fillietaz et collab., 2014, p. 24). Certaines recherches ont toutefois démontré que la personne tutorée doit prendre en charge son projet de formation, ce qui exige une grande autonomie et une grande compréhension des besoins ressentis (Baudrit, 2007). C'est pourquoi les expériences pédagogiques qui intègrent différentes modalités d'apprentissage donnent des résultats particulièrement efficaces.

Tout au long du processus que nous avons ici présenté, l'établissement d'une relation tutorale avec un pair a permis à Rebecca ainsi qu'à Antoine de progresser, d'enrichir leurs réflexions et leur démarche d'apprentissage. Qui plus est, les interactions qu'ont eues les conseillers autour d'une pratique commune ont spécifiquement répondu aux besoins en formation de Rebecca, qui avaient été bien cernés à l'origine. Cependant, au terme de l'activité, il y a eu amélioration non pas d'un seul, mais de deux cheminements professionnels, les conseillers ayant chacun appris de leur expérience. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDRIT, A. *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, Paris, De Boeck, 2007.
- BERZIN, C. «Tutorat et apprentissages scolaires», *Carrefours de l'éducation*, n° 27, janvier 2009, p. 7-15 [cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_027_0003].
- BOUFFARD, G. «L'apprentissage par les pairs. L'apport d'Eric Mazur à la pédagogie», *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 2, hiver 2014, p. 29-33 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bouffard-Vol_27-2.pdf].
- FILLIETTAZ, L., V. RÉMERY et D. TRÉBERT. «Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance», *Activités*, vol. 11, n° 1, avril 2014, p. 22-46 [activites.org/v11n1/fillietaz.pdf].
- FÉDÉRATION DU PERSONNEL PROFESSIONNEL DES COLLÈGES (FPPC-CSQ). *Plan de classification du personnel professionnel des cégeps*, Collèges d'enseignement général et professionnel, édition 2012 [cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/10_plan_class/professionnel/PlanClassificationPNE_Edition2012.pdf].
- HOULE, H. et M. PRATTE. *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*, Cantin, A. (dir.) (Regroupement des collèges PERFORMA), Québec, Cégep de Sainte-Foy, 2007 [cdc.qc.ca/pdf/786746-houle-pratte-fonctions-conseillers-pedagogiques-performa-2007.pdf].
- LALIBERTÉ, A. *Les professionnelles et professionnels de l'éducation: le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, 1995.



LAPRISE, M.-H., S. BESSETTE et O. LUSSIER. «L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche», *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 4, été 2009, p. 14-18 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lussier_22_4.pdf].

LENOIR, H. «Le tutorat et ses effets», hugueslenoir.fr, 2014 [hugueslenoir.fr/le-tutorat-et-ses-effets/].

MARTEL, L. «Accompagner la mise en discours d'acquis expérimentiels», St-Pierre, L. (dir.). *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2012, p. 159-181.

PERFORMA. *Cahier de programme*. Microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2011.

PINEAULT, M.-C. «Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial: une situation professionnelle unique», *Formation et profession*, vol. 17, n° 1, avril 2010, p. 20-24 [crifpe.ca/download/verify/840].

PRATTE, M. *La consultation pédagogique: une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*, Québec, Collège François-Xavier-Garneau, 2001 [usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pratte__2001_.pdf].

ST-PIERRE, L. *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine et son évolution*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2005 [usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/La_fonction_de_CP_20janv05_final.pdf].

◆ Pour en apprendre davantage au sujet des activités tutorales qui sont offertes aux professeurs et aux conseillers pédagogiques du milieu collégial par PERFORMA, il suffit de communiquer avec le répondant local PERFORMA de son collège.

Titulaire d'une maîtrise en enseignement, Lina MARTEL est conseillère pédagogique pour le secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Elle y est aussi chargée de cours. Dans le cadre de projets d'innovation pédagogique développés par PERFORMA, elle a contribué à des travaux portant sur la reconnaissance des acquis expérimentiels. Ses publications sont liées à ce sujet de recherche et à l'expérience du conseil pédagogique. Pendant plusieurs années, Lina Martel a travaillé à titre de professeure et de conseillère pédagogique au Cégep de Saint-Hyacinthe.

Lina.Martel@USherbrooke.ca

Normand Kevin AUBIN est conseiller pédagogique au Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Il y est chargé de la recherche, des politiques institutionnelles et du développement professionnel du personnel enseignant, en plus d'y être représentant local pour PERFORMA et d'agir comme relais de l'AQPC. En tant que répondant TIC au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, il a élaboré un guide permettant d'intégrer le Profil TIC des étudiants dans les programmes d'études. Il est titulaire d'une maîtrise en ressources renouvelables. Il a également enseigné pendant près de dix ans au Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

normand.kevin.aubin@cegep-lanaudiere.qc.ca

Debby Ann PHILIE est conseillère pédagogique au Cégep Gerald-Godin. Elle y est responsable des dossiers liés à la réussite, au perfectionnement, à la recherche et aux programmes. Dans cet établissement, elle est également représentante locale pour PERFORMA. Elle y agit, en outre, comme relais de l'AQPC. Lauréate du prix Vecteur pédagogique 2014 de l'AQPC, elle s'est illustrée dans son milieu par son engagement relatif à la politique d'évaluation des apprentissages et à la sensibilisation au plagiat dans son collège. Titulaire d'une maîtrise en science politique, Debby Ann Philie a aussi été formée à la pédagogie en enseignement supérieur et au conseil pédagogique.

da.philie@cgodin.qc.ca

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences de l'éducation

