

5

Le conseil

Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Christine Simard et Josianne Basque

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur à distance connaît depuis quelques années une croissance soutenue. Pour faire face aux défis pédagogiques, technologiques et organisationnels que représente cette modalité d'enseignement, une expertise pédagogique particulière est requise. On voit donc émerger dans les établissements d'enseignement supérieur un besoin grandissant de services pour aider les enseignants à faire face à ces défis. La dimension « conseil » du travail des professionnels qui ont pour mission d'accompagner les enseignants dans la conception de cours partiellement ou entièrement à distance est cependant peu explicitée dans les référentiels décrivant les compétences en conception pédagogique. Ce chapitre présente une proposition de référentiel de compétences portant spécifiquement sur la fonction de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance, en se centrant sur le « comment » plutôt que sur le « quoi » conseiller. Le référentiel compte dix compétences regroupées en trois grandes catégories : celles relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance, celles relatives au processus de consultation interne s'appliquant dans ce cadre et celles relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Chacune des dix compétences est détaillée davantage dans des énoncés de sous-compétences. Le référentiel a été formulé en termes se voulant suffisamment génériques pour pouvoir s'appliquer à tout contexte d'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, avec l'évolution des technologies numériques, l'enseignement offert partiellement ou entièrement à distance (en ligne) dans les établissements d'enseignement supérieur est en forte croissance

au Québec comme ailleurs (Julien et Gosselin, 2016). Dans ce contexte, le besoin de ressources professionnelles spécialisées dans l'accompagnement des enseignants dans la conception de cours en ligne ou hybride (combinant la formation à distance et la formation présentielle) se fait sentir de manière marquée. Les titres d'emploi attribués à ces professionnels varient selon les milieux, allant d'un titre très général tel que celui de spécialiste en sciences de l'éducation à des titres plus ciblés tels que ceux de conseiller pédagogique, concepteur pédagogique ou ingénieur (techno) pédagogique. Nous les désignons, dans la suite du texte, par l'appellation « conseillers pédagogiques ».

La dimension « conseil » sous-tend largement le travail de ces professionnels. Or, s'ils ont généralement été formés au travail de conception pédagogique, ils ne seraient guère préparés à assumer leur « rôle-conseil » (Moskal, 2012). D'ailleurs, peu de référentiels décrivant les compétences du concepteur pédagogique abordent la fonction de conseil, et ceux qui le font s'attardent davantage à préciser le domaine d'expertise sur lequel les conseils peuvent porter (le « quoi ») que la manière d'intervenir en rôle-conseil (le « comment »). Néanmoins, on trouve dans quelques publications de chercheurs et documents produits par des praticiens des informations permettant de cerner cette dimension de conseil. Nous avons voulu, en tablant sur ces sources d'information, combler le besoin d'une spécification plus précise du « comment conseiller » en élaborant un référentiel de compétences de conseil et en le contextualisant en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance.

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord brièvement le cadre conceptuel de notre travail. Suit la description de la méthodologie adoptée pour l'élaboration du référentiel, puis, en troisième lieu, la présentation de ce dernier. Nous concluons en rappelant l'intérêt pour le milieu de l'enseignement supérieur d'encourager le développement professionnel continu des professionnels qui accompagnent les enseignants en pédagogie à distance.

Cadre conceptuel

Un référentiel de compétences « structure de façon ordonnée et hiérarchisée le niveau et la nature des savoirs ainsi que les compétences ou les aptitudes liées à un emploi spécifique » (Bilodeau, 2011, p. 88). On peut distinguer notamment le référentiel professionnel, qui décrit les compétences associées à une profession ou un secteur professionnel (Cros et Raisky, 2010), et le référentiel de formation, qui précise également le niveau de performance visé en regard de ces compétences chez les étudiants d'un programme de formation donné. Le référentiel présenté ici est du premier type.

De nombreuses définitions du concept de « compétence » sont proposées dans les écrits. La plupart font valoir l'idée que la compétence n'est pas seulement un savoir-faire, mais un « savoir-agir » (Campion *et al.*, 2011 ; Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006). Selon Le Boterf (2002), la compétence implique, en effet, la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente par rapport aux exigences des situations de pratique, ce qui nécessite la mobilisation d'une combinatoire appropriée de ressources internes (connaissances, valeurs, etc.) et de ressources externes (documents, outils, etc.).

Selon les professions concernées, les compétences peuvent se manifester tant dans les domaines cognitif, socioaffectif que psychomoteur. Ainsi, la définition de la notion de « compétence » proposée par la Canadian Society for Training and Development (CSTD, 2010) pour qui les compétences sont « des grappes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs apparentées requises pour fonctionner efficacement dans un domaine donné » (p. 11) nous invite à ne pas négliger les attitudes et les valeurs du professionnel dans l'élaboration de référentiels de compétences.

Quant à la fonction de conseil, nous avons puisé, pour la définir, dans des écrits en communication organisationnelle, dans lesquels elle est décrite en tant qu'une aide apportée par des professionnels dans une organisation, pouvant prendre deux formes principales : 1) fournir un avis professionnel sur un contenu particulier (approche centrée sur le produit, le contenu d'un problème) et 2) gérer un processus de changement (approche centrée sur les processus, c'est-à-dire sur les façons de résoudre le problème) (Bordeleau, 1986, cité dans Massé et Gagné, 2012). Pour Massé et Gagné (2012), les professionnels assumant la fonction de conseil dans une organisation sont des « consultants » qui ne sont pas en ligne directe d'autorité avec le « client » qui bénéficie de la consultation. Le rôle-conseil s'exerce ainsi au sein d'un processus de consultation et son but est d'aider le « client » à faire face à un « problème » situé dans le domaine d'expertise du consultant. Massé et Gagné (2012) soulignent que ce processus comporte des particularités selon qu'il s'exerce par un consultant interne ou externe, d'où la pertinence d'élaborer un référentiel spécifique au contexte des professionnels qui accompagnent, en tant que consultants internes, des enseignants dans des projets de conception de cours à distance.

Méthodologie d'élaboration du référentiel

Campion *et al.* (2011), sur la base d'un recueil des « meilleures pratiques » en matière d'élaboration et d'utilisation de référentiels de compétences, ont dégagé une vingtaine de recommandations pour ce faire. Le tableau 5.1 identifie les recommandations pertinentes à notre travail d'élaboration

du référentiel et les paragraphes qui suivent décrivent les activités que nous avons menées pour élaborer le référentiel en tenant compte de ces recommandations.

Tableau 5.1

Les recommandations de *Campion et al. (2011)* retenues pour l'élaboration de référentiels de compétences¹

Recommandations pour analyser l'information relative aux compétences
R1. Prendre en compte le contexte de l'organisation
R2. Établir des liens entre le référentiel de compétences et les buts et objectifs de l'organisation
R3. Utiliser des méthodes rigoureuses d'analyse de tâche pour élaborer les compétences
R4. Prendre en compte les besoins futurs de l'emploi
R5. Utiliser des méthodes complémentaires uniques
Recommandations relatives à l'organisation et la présentation des compétences
R6. Définir l'anatomie de la compétence (le langage des compétences)
R7. Utiliser le langage de l'organisation
R8. Inclure des compétences transversales et des compétences spécifiques
R9. Utiliser des répertoires de compétences
R10. Atteindre un niveau approprié de granularité (nombre de compétences et niveau de détail)

Source: Adapté de *Campion et al. (2011)*.

Analyser l'information relative aux compétences

Trois sources principales d'information ont servi à l'analyse de l'information relative aux compétences.

Premièrement, nous avons analysé divers documents produits par des concepteurs pédagogiques décrivant leurs tâches et leurs pratiques afin d'y repérer toute mention faisant référence spécifiquement à leur fonction de conseil ou encore, qui offraient une description des particularités de la

1. Nous n'avons pas retenu les recommandations de *Campion et al. (2011)* associées à l'utilisation des référentiels de compétences au sein des organisations, ce dernier aspect ne faisant pas l'objet de notre travail.

pratique de ces professionnels (R1, R2 et R4)². Certains de ces documents ont été élaborés à l'interne, à la TÉLUQ. D'autres, repérés lors d'une recherche de publications sur le sujet (articles, chapitres, thèses, mémoires, etc.), ont été produits par des praticiens œuvrant dans différents établissements d'enseignement supérieur ou encore, par des chercheurs du Québec ou d'ailleurs.

Deuxièmement, nous avons tiré profit des résultats d'un projet mené à la TÉLUQ au cours duquel cinq professionnels offrant un accompagnement aux enseignants dans des projets de formation à distance (FAD) à la TÉLUQ ont coélaboré un modèle graphique des différents types de connaissances qu'ils mobilisent dans leur pratique (Basque, 2013 ; Basque et Simard, 2012) (R3 et R5). Le modèle a été créé à l'aide d'une technique de modélisation graphique de connaissances dite « par objets typés » (Paquette, 2002) lors de séances collectives de modélisation. Le modèle décrit les processus de travail mis en œuvre par ces professionnels (connaissances procédurales) ainsi que les connaissances conceptuelles et stratégiques mobilisées pour les accomplir dans leur pratique. Tant le modèle graphique coélaboré par les professionnels participants que les enregistrements des séances ont été examinés afin d'y repérer toute référence à « comment » la fonction de conseil s'applique dans leur travail.

Troisièmement, nous avons consulté des référentiels décrivant les compétences de concepteurs ou conseillers pédagogiques, notamment ceux de Campbell (2007), Chênerie, Tricot, Chaliès, Martin et Talbot (2010), Lecloux et Kozlowski (2012), CSTD (2010) et International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI, 2012) (R9) afin d'en retenir des énoncés de compétence décrivant la fonction de conseil sous l'angle du « comment conseiller » et pouvant être adaptés au contexte de la pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Le référentiel développé par l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2013) a également été examiné dans cette perspective. Au total, neuf référentiels ont été soumis à l'analyse.

Organiser et présenter les compétences

Sur la base des informations issues des analyses réalisées, les opérations de formulation des énoncés de compétences et de leur organisation dans le référentiel ont été réalisées en parallèle et selon un processus itératif. L'ensemble des informations issues de nos analyses ont donné lieu à une première opération itérative de formulation et de regroupement des énoncés

2. Les indications entre parenthèses R1, R2, etc., font référence aux recommandations du tableau 5.1.

de compétences, à la fois en s'appuyant sur le cadre de référence de la fonction conseil (Massé et Gagné, 2012) et en adaptant la formulation des énoncés au contexte de la pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Dans un deuxième temps, à partir du cadre opérationnel de la modélisation des compétences proposé par Paquette (2002) (R6), nous avons procédé à une reformulation et à une réorganisation des énoncés de compétences. Pour Paquette (2002), un énoncé de compétences nécessite d'identifier à la fois la ou les connaissances (procédurales, conceptuelles ou stratégiques) mobilisées dans le déploiement de la compétence et l'« habileté » à appliquer sur ces connaissances, qui constitue le type d'« action de mobilisation » à déployer de manière pertinente au contexte. Paquette propose une taxonomie des habiletés qui peut s'appliquer à tous les domaines de comportement humain (cognitif, psychomoteur, affectif, social). Cette taxonomie inclut dix niveaux d'habiletés, allant de la plus simple à la plus complexe, et fournit une liste de verbes appropriés à chacun. Ainsi, le référentiel de compétences issu de la première opération de formulation et d'organisation des compétences a été analysé en le soumettant à ce cadre de référence et en adaptant le vocabulaire employé au contexte de leur application (R7). Chaque énoncé de compétence a été analysé en identifiant la connaissance ciblée et en vérifiant si le verbe utilisé pour exprimer l'habileté s'appliquant sur cette connaissance était approprié au niveau de complexité exigée dans le cadre d'exercice de la fonction de conseil. Cette opération a conduit à une reformulation et à une réorganisation de l'ensemble des énoncés de compétences. Certains énoncés ont ainsi été reformulés, scindés, déplacés dans la hiérarchie du référentiel.

Campion *et al.* (2011) recommandent qu'un référentiel soit composé de compétences détaillées, mais en petit nombre, aux alentours de 12, suggèrent les auteurs, et de les regrouper en catégories et sous-catégories sur un maximum de 2 niveaux (R10). Nous verrons à la section suivante que les compétences identifiées dans notre référentiel final, regroupées en trois catégories principales, sont au nombre de dix. Ces auteurs recommandent également d'inclure dans le référentiel des compétences transversales et des compétences disciplinaires (R8), ce qui a été fait dans notre référentiel, mais sans les distinguer les unes des autres.

Présentation du référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Le référentiel regroupe les compétences en trois catégories principales qui correspondent aux trois aspects qui, selon Bordeleau (1986, cité dans Massé et Gagné, 2012), devraient être considérés dans la formation spécifique aux techniques et aux processus de toute consultation en milieu organisationnel, à savoir 1) le cadre dans lequel la consultation se déroule, 2) le

processus de consultation et 3) la compréhension de soi en tant que consultant (tableau 5.2). Nous décrivons les compétences associées à chacune de ces catégories dans cette section.

Tableau 5.2

Le référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Compétences relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance	
1	Aligner ses interventions en fonction du contexte de l'établissement d'enseignement supérieur
1.1	Tenir compte de la mission, la vision, les valeurs, les enjeux, les objectifs stratégiques à court et à long termes, l'historique, le financement, la dynamique interne et la culture organisationnelle
1.2	Déterminer les implications déontologiques, légales et politiques de ses interventions
2	Agir avec éthique professionnelle
2.1	Garantir la confidentialité des échanges
2.2	Intervenir avec discernement en tenant compte des enjeux et valeurs des différents acteurs impliqués
3	Agir comme agent de changement en exerçant un leadership pédagogique informel
3.1	Promouvoir sa profession et son domaine d'expertise
3.2	Cibler la qualité pédagogique et la réussite étudiante dans ses interventions
3.3	S'engager de manière proactive dans les décisions et les projets portant sur la pédagogie à distance
3.4	Soutenir l'innovation en pédagogie à distance
Compétences relatives au processus de consultation interne	
4	Mettre en œuvre un processus de consultation interne adapté à chaque situation
4.1	Appliquer les phases de la consultation interne en tenant compte de leurs buts respectifs
4.2	Participer à des rencontres régulières et effectuer des suivis
4.3	Résoudre les problèmes survenant durant le processus de consultation interne en adoptant des rôles et stratégies d'intervention appropriés

Tableau 5.2

Le référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance (*suite*)

- 5 Guider l'équipe pédagogique dans la résolution d'un problème en pédagogie à distance en mobilisant ses connaissances sur l'établissement**
- 5.1 Expliquer le dispositif d'enseignement à distance de l'établissement aux autres membres de l'équipe pédagogique
 - 5.2 Expliquer à l'équipe pédagogique les processus de travail de l'établissement
 - 5.3 Informer l'équipe pédagogique sur les outils, les ressources et les technologies de l'établissement ainsi que les critères pouvant orienter ses choix en considérant les besoins et les contraintes du projet
 - 5.4 Informer l'équipe pédagogique sur les réalisations en enseignement à distance de l'établissement
- 6 Établir des relations de collaboration basées sur la confiance, le respect et l'appréciation mutuels**
- 6.1 Consacrer du temps et de l'énergie au mode affectif dans ses échanges avec les enseignants et autres collègues
 - 6.2 Considérer les préoccupations des enseignants lors de ses interventions
 - 6.3 Reconnaître l'expertise des enseignants et la légitimité de leur participation aux projets de FAD
 - 6.4 Reconnaître le champ de compétence, le rôle, les responsabilités et l'étendue de la contribution de tous les membres de l'équipe pédagogique
 - 6.5 Anticiper les conflits au sein des équipes pédagogiques et adopter des stratégies appropriées pour tenter de les résoudre
 - 6.6 Adopter une approche de coconstruction plutôt que de prescription dans ses interventions
- 7 Adapter son approche au niveau d'expérience, aux attitudes, aux croyances, au désir d'expérimentation et aux préférences des enseignants et des autres membres des équipes pédagogiques**
- 7.1 Expliciter sa conception personnelle de la pédagogie à distance aux autres membres de l'équipe pédagogique
 - 7.2 Formuler ses conseils de manière subtile ou indirecte, au besoin
 - 7.3 Offrir plusieurs solutions
-

Compétences relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne

- 8 Créer un climat détendu propice à l'apprentissage et à la collaboration en adoptant les attitudes appropriées**
 - 8.1 Autogérer ses réactions affectives face aux titres et réalisations professionnelles des autres acteurs
 - 8.2 Démontrer de l'empathie et manifester le désir d'aider
 - 8.3 Faire preuve de patience, de diplomatie et d'humilité
 - 9 Influencer au moyen de ses habiletés d'influence interpersonnelle**
 - 9.1 Adopter des comportements d'influence réceptive pour recueillir des informations ou obtenir un engagement
 - 9.2 Adopter des comportements d'influence expressive pour proposer des idées, des recommandations, etc.
 - 9.3 Identifier les situations où il est préférable de se désengager temporairement ou complètement et le faire de manière respectueuse
 - 10 S'engager dans une démarche réflexive sur sa pratique de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance**
 - 10.1 Autoévaluer ses interventions
 - 10.2 Solliciter des évaluations sur ses interventions
 - 10.3 Planifier des moyens d'améliorer ses interventions
-

Compétences relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

La culture organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur comporte des caractéristiques distinctives, qu'on ne saurait ignorer lors de l'implantation de la FAD (Brigance, 2011 ; Power, 2008). En outre, l'enseignement à distance se distingue de l'enseignement en présentiel par son industrialisation, sa médiatisation importante et son mode d'encadrement sous forme de tutorat (Brahimi, 2010). Aussi, le premier groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec le cadre dans lequel les professionnels interviennent. Plusieurs de ces énoncés sont tributaires du cadre conceptuel d'accompagnement d'enseignants élaboré par Frenay *et al.* (2010) qui identifie cinq dimensions principales permettant d'appréhender le développement pédagogique en milieu universitaire : 1) la mission et le contexte ; 2) les principes, les valeurs et les normes éthiques s'appliquant au conseil et à l'accompagnement pédagogique ; 3) les structures organisationnelles de développement pédagogique (unités, services, etc.) ; 4) l'expertise des conseillers pédagogiques et 5) l'évaluation de la portée du soutien au développement pédagogique.

Même pour les enseignants expérimentés, la conception d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui prennent en considération les particularités de la FAD représente un défi de taille (Arinto, 2013; Siccama, 2006; Brigance, 2011; Moskal, 2012; Basque, 2004), d'où la place grandissante que peuvent tenir les conseillers pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur afin d'assister les enseignants dans cette tâche. Selon Moskal (2012), la reconnaissance de leur expertise et de leur contribution constitue toutefois le plus grand défi des concepteurs pédagogiques qui y œuvrent. Pour ce faire, ils doivent développer des compétences en matière de leadership et d'exercice d'un rôle d'agent de changement dans leur milieu (Campbell, Schwier et Kenny, 2009; Frenay *et al.*, 2010; Moskal, 2012; Shaw, 2012; van Leusen, 2013). Pour eux, ceci implique à la fois de déployer des efforts pour faire reconnaître leur domaine d'expertise et leur apport à la qualité des cours à distance et à la réussite étudiante, ainsi que de s'engager de manière proactive au sein de leur établissement pour y soutenir l'innovation en pédagogie à distance.

Compétences relatives au processus de consultation interne

Le second groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec le processus de consultation interne utilisé par les professionnels qui accompagnent les enseignants. Selon Barnes et Scott (2012), ce processus comprend huit phases. La première, *le contact initial*, a pour but de permettre au consultant de comprendre le besoin du « client » et d'établir les bases de la relation. La deuxième, *l'accord*, permet de confirmer les attentes et les actions du client et du consultant, la définition du besoin ainsi que le résultat à atteindre. La troisième, *l'information et l'évaluation*, consiste à recueillir des informations et à les analyser afin de permettre au consultant d'élaborer une vision indépendante du problème à résoudre. La quatrième, *la rétroaction*, consiste à fournir l'information au client, à s'assurer qu'il se l'approprie et à lui proposer le résultat de son analyse. La cinquième, *l'alignement*, consiste pour le consultant à chercher à s'aligner avec le client dans la poursuite du but à atteindre et dans l'approche à utiliser pour y parvenir. La sixième, *la stratégie de transition*, amène le consultant à clarifier les éléments qui doivent être changés, à développer un plan qui identifie le soutien à offrir, les ressources requises et l'échéancier, et à élaborer une stratégie de transition pour passer de l'état actuel à l'état souhaité. La septième, *la mise en œuvre*, consiste à compléter l'intervention en offrant du soutien, du coaching, du leadership ainsi que de l'expertise pour mettre en œuvre le changement prévu. Enfin, la huitième, *l'évaluation et l'apprentissage*, consiste à évaluer le succès du projet concerné par la consultation avec le client selon différents paramètres, à encourager la réflexion, l'exploration des leçons apprises et l'utilisation que le client pourrait faire

de ses nouvelles connaissances et habiletés, à déterminer les prochaines étapes puis à mettre fin à l'engagement ou à se mettre d'accord sur un nouvel engagement. Barnes et Scott (2012) soulignent que le processus de consultation interne diffère de celui de la consultation externe du fait qu'il est plutôt organique et désordonné, certaines phases devant être répétées et d'autres, escamotées, quitte à être complétées plus tard. Le conseiller pédagogique doit savoir adapter le processus de consultation interne à chaque situation de conception de FAD.

À chacune des phases du processus de consultation interne, le consultant peut adopter divers rôles et une stratégie d'intervention appropriés afin d'atteindre son but. Massé et Gagné (2012) ont élaboré une synthèse des liens entre les rôles proposés par Champion, Kiel et McLendon (1990, cité dans Massé et Gagné, 2012, p. 77) (conseiller, facilitateur, instructeur, partenaire, formateur, modèle, observateur réflexif, consultant technique, observateur) et les stratégies d'intervention répertoriées par Gallessich (1983, cité dans Massé et Gagné, 2012, p. 80). Ces dernières incluent des stratégies éducatives (dissémination de l'information et enseignement des habiletés et des techniques), des stratégies diagnostiques (recueil et interprétation des données), des stratégies de prescription (directives au client pour la résolution de son problème), des stratégies de traitement (mise en œuvre de diverses actions visant à résoudre le problème), des stratégies directives (supervision de tâches accomplies par le client et exécution de certaines tâches), des stratégies de soutien affectif (identification des émotions qui pourraient nuire à l'acquisition d'information, au moyen d'écoute empathique et de communication amicale) et des stratégies de facilitation (incitation explicite du client à produire des idées, à clarifier ses sentiments ou valeurs, à mobiliser ses ressources pour identifier et résoudre ses problèmes). Le conseiller pédagogique accompagnant un enseignant dans un projet de FAD doit sélectionner le rôle et la ou les stratégies appropriées à adopter tout au long du processus de consultation interne. Ainsi, dans le rôle de « modèle », le conseiller pédagogique pourrait adopter une stratégie de traitement, qui consisterait à mettre en œuvre des actions visant à résoudre un problème particulier, ou encore une stratégie d'intervention éducative, qui viserait plutôt à aider l'enseignant à développer des connaissances et habiletés permettant de faire avancer le projet de conception de FAD.

Le conseiller pédagogique doit également établir des relations de collaboration avec les enseignants et les autres intervenants impliqués dans les projets de FAD. Pour Hodell (2013), les enseignants en enseignement supérieur sont ce qu'il appelle des « experts de contenu hybrides ». Ils possèdent une robuste expertise dans la matière du cours, un fort sentiment de propriété aux différentes étapes de la conception et des connaissances en conception pédagogique plus limitées du fait qu'ils n'ont généralement

pas été formés en pédagogie. Lorsque les enseignants doivent faire face aux défis de la formation hybride ou en ligne, ces lacunes en conception pédagogique deviendraient particulièrement évidentes; de là naîtrait leur besoin de faire appel aux conseils de professionnels spécialisés (Hodell, 2013). Or, la relation entre ces acteurs n'est pas toujours aisée, car

habitués à assumer seuls la préparation de l'ensemble des composantes de leurs cours, plusieurs enseignants, lorsqu'on leur propose les services d'un conseiller, d'un concepteur, d'un ingénieur (techno)pédagogique ou d'un technologue de l'éducation, se demandent comment une personne qui n'est pas experte de leur discipline d'enseignement pourra bien arriver à les assister de manière significative et utile dans cette tâche (Basque, 2014, p. XVII).

Plusieurs auteurs définissent la conception d'un cours à distance comme un travail d'équipe (Abdous, 2011; Bilodeau, 2001; Hodell, 2013; Moore et Kearsley, 2012; Stevens, 2013). Selon van Leusen (2013), le conseiller pédagogique vise à établir une collaboration basée sur une relation de confiance, sur un respect et une appréciation mutuels. Une fois cette relation établie, il peut l'utiliser pour faciliter ses interventions en rôle-conseil (Campbell, Schwier et Kenny, 2009). Toutefois, le conseiller pédagogique ne conçoit pas toujours le bien-fondé de consacrer du temps au mode affectif (Lafond, 2006), alors que la qualité de la relation entre ce dernier et l'expert de contenu est cruciale pour la réussite d'un projet de formation (Hodell, 2013; Lafond, 2006; Moskal, 2012; Pan et Thompson, 2009; Potvin, Power et Ronchi, 2014; Schwier et Wilson, 2010; Siccama, 2006). La rencontre initiale avec le « client » (Hodell, 2013; Siccama, 2006; van Leusen, 2013) et des rencontres subséquentes autour des décisions relatives à la conception du cours et à la planification du travail (Basque, 2013; Chaliès *et al.*, 2010) permettent d'établir et d'alimenter les relations de collaboration, non seulement avec l'enseignant, mais entre tous les membres de l'équipe pédagogique impliqués aux étapes de conception, de médiatisation et de diffusion d'un projet de formation (Basque, 2013).

Enfin, son approche de conseil doit être adaptée au profil de ses interlocuteurs. Pour ce faire, il doit à la fois savoir leur expliquer sa conception personnelle de la pédagogie à distance, formuler ses conseils de manière subtile et présenter diverses options dans le processus de prise de décision au cours du projet de conception de FAD.

Compétences relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne

Le troisième et dernier groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec la compréhension de soi en tant que consultant interne. Dans son étude menée auprès de concepteurs pédagogiques

œuvrant en enseignement supérieur, Moskal (2012) note que ceux-ci se définissent souvent comme des consultants, ce qui leur permet à la fois de mieux comprendre et de mieux accepter les limites de leurs interventions. Selon Wilson (2009), le consultant interne fait face à des difficultés qui lui sont propres : se sentir forcé de soutenir l'implantation de solutions ayant l'appui de la direction, mais avec lesquelles il n'est pas nécessairement en accord ; être pris en étau entre son client et d'autres parties prenantes dans l'organisation ; devoir démontrer rapidement sa crédibilité auprès de personnes clés ; être perçu comme faisant partie du problème et inspirer de la méfiance, etc.

Les écrits scientifiques et professionnels décrivent certaines particularités de l'accompagnement des enseignants et suggèrent des attitudes à adopter par les professionnels qui font de l'accompagnement. Celles-ci ont été intégrées dans notre référentiel : ne pas être intimidé par les titres ou les réalisations professionnelles (van Leusen, 2013) ; démontrer de l'empathie (van Leusen, 2013) ; manifester le désir d'aider (Chênerie *et al.*, 2010 ; van Leusen, 2013) ; adopter une approche de coconstruction plutôt que de prescription (Basque, 2013 ; Chênerie *et al.*, 2010 ; Houle et Pratte, 2007 ; Potvin, Power et Ronchi, 2014) ; faire preuve de patience (Hodell, 2013 ; Siccama, 2006) ; faire preuve de diplomatie (Schwier et Wilson, 2010) ainsi que faire preuve d'humilité et se contenter de faire des propositions (Basque, 2013).

Barnes et Scott (2012) suggèrent, par ailleurs, aux consultants internes de développer leurs habiletés d'influence interpersonnelle afin de faire davantage ressentir les effets de leur influence. Van Leusen (2013) insiste également sur l'importance des habiletés d'influence interpersonnelle pour les conseillers pédagogiques en enseignement supérieur. L'influence interpersonnelle se manifeste dans les comportements d'*influence réceptive*, lorsque le consultant pose des questions, vérifie sa compréhension en paraphrasant ce qui lui a été dit, révèle des informations qui contribuent à établir la confiance, ou met son client au défi afin de l'inciter à s'engager dans l'action (Barnes et Scott, 2012). Elle se manifeste également dans les comportements d'*influence expressive* qui favorisent l'établissement d'une relation de confiance et contribuent à rassurer le client sur l'expertise et les habiletés du consultant. Le consultant propose alors ses idées et ses recommandations, démontre pourquoi il serait sage ou bénéfique d'entreprendre certaines actions, formule une proposition gagnant-gagnant ou réussit à générer de l'enthousiasme face au résultat anticipé (Barnes et Scott, 2012).

Le désengagement, c'est-à-dire la possibilité de se retirer temporairement ou complètement d'un projet, fait aussi partie du répertoire de tactiques d'influence interpersonnelle : prendre une pause-café ou reporter un rendez-vous, réduire l'ampleur du projet, changer de consultant si une autre personne semble mieux indiquée ou décider d'un commun accord de ne pas aller de l'avant avec le projet (Barnes et Scott, 2012). Toutefois, il

faut rappeler qu'«il peut être plus difficile pour un consultant interne de se désengager, vu qu'il demeure dans l'organisation» (Massé et Gagné, 2012, p. 274).

La compréhension de soi en tant que consultant interne constitue peut-être la clé, non seulement d'un certain «succès» dans les interventions en rôle-conseil, mais également de la satisfaction ressentie par le professionnel face à son travail.

Conclusion

Notre proposition de référentiel vise à contribuer à une meilleure connaissance des compétences de conseil qui doivent être mobilisées par les professionnels qui interviennent en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Ces derniers sont habituellement des consultants internes. Ils n'ont aucun lien d'autorité avec les enseignants qu'ils conseillent. Leurs interventions se situent surtout dans le domaine de la conception pédagogique. À ce titre, dans le modèle conceptuel de la FAD décrit par Moore et Kearsley (2012), ces professionnels font partie du «sous-système de conception de cours à distance», sous-système auquel appartiennent également les enseignants. Ces derniers sont des experts de contenu que Hodell (2013) qualifie d'«hybrides» et qui assument la responsabilité des décisions finales en ce qui concerne les choix pédagogiques et technologiques. Pour agir «avec pertinence et compétence» (Le Boterf, 2010) dans leur rôle-conseil, les professionnels qui ont pour mission d'accompagner les enseignants doivent tenir compte du cadre de travail dans lequel ils évoluent, s'approprier le processus de consultation interne et ses particularités, et comprendre où ils se situent en tant que consultants internes.

De judicieux conseils peuvent aider les enseignants à faire face aux enjeux particuliers de l'enseignement à distance et contribuer à la réussite d'un projet de conception pédagogique. Aussi doit-on considérer avec sérieux le développement des compétences de conseil de ceux qui les accompagnent dans leur mission d'enseignement. Étant donné que leur formation initiale ne les a généralement pas formés à la fonction de conseil qui se trouve pourtant au centre de leur pratique, des activités de développement professionnel continu formelles et non formelles amenant les conseillers pédagogiques à échanger sur leurs pratiques en cette matière (communauté de pratique, séances de comodelisation de la pratique, etc.) gagneraient à être mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur.

Références

- Abdous, M. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. *Journal of Computers in Higher Education*, 23, p. 60-77.
- Arinto, P. (2013). A framework for developing competencies in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), p. 167-185.
- Banville, C. et al. (2014). Bilan de nos constats sur les éléments contributifs à la qualité des interventions des spécialistes en sciences de l'éducation. Document interne non publié. Montréal: Université TÉLUQ.
- Barnes, B.K. et Scott, B. (2012). The influential internal consultant. *Industrial and commercial training*, 44(4), p. 408-415.
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), p. 7-13.
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), p. 294-311.
- Basque, J. (2014). Préface. Dans C. Potvin, T.M. Power, M. Thomas et A. Ronchi (dir.). *La formation en ligne : les conseillers et ingénieurs pédagogiques – 20 études de cas*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. XVII-XX.
- Basque, J. et Simard, C. (2012). *Collaborative knowledge modeling : A case study in sharing expertise among instructional designers*. Communication à la CSTD Conference and Trade Show 2012, Toronto, 31 octobre-2 novembre.
- Bilodeau, S. (2011). Le développement professionnel autogéré du designer pédagogique en formation à distance. Mémoire de maîtrise inédit. Université TÉLUQ, Montréal.
- Brahimi, C. (2010). L'intégration du e-learning vue par les acteurs du terrain. Le cas de la Télé-université. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec.
- Brigance, S.K. (2011). Leadership in online learning in higher education: Why instructional designers for online learning should lead the way. *Performance Improvement*, 50(10), p. 43-48.
- Campbell, D.J. (2007). Establishing a Competency Model for E-learning Instructional Systems Designers in the United States. Thèse de doctorat inédite. University of Phoenix, Phoenix.
- Campbell, K., Schwier, R.A. et Kenny, R.F. (2009). The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency. *Education Tech Research Dev*, 57, p. 645-663.
- Campion, M. et al. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, p. 225-262.
- Canadian Society for Training and Development – CSTD (2010). *Compétences des praticiens de la formation et du perfectionnement*. Ottawa : Canadian Society for Training and Development Congress.

- Chaliès, S. *et al.* (2010). *Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français*. Communication présentée au 26^e congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, Québec, 17-21 mai.
- Chênerie, I. *et al.* (2010). *Le métier de conseiller pédagogique dans le supérieur. Analyse des pratiques et des besoins des conseillers pédagogiques dans le supérieur pour élaborer un référentiel de formation spécifique*. Toulouse: Université de Toulouse et Service interuniversitaire pédagogie.
- Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation: «Référentiel». *Recherche et Formation*, 64, p. 105-116.
- Elzbiaciak, C. *et al.* (2013). Communauté de pratique des spécialistes en sciences de l'éducation et des spécialistes en communication écrite. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Frenay, M. *et al.* (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, p. 63-76.
- Hodell, C. (2013). *SMEs From the Ground Up. A No-Nonsense Approach to Trainer-Expert Collaboration*. Alexandria: ASTD Press.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Québec: Cégep de Sainte-Foy et PERFORMA.
- International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI (2012). *Instructional Design Competencies*. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs*, 14. Récupéré de <<https://dms.revues.org/1474>>.
- Keating, C.-A. et Le Clech, C. (2013). Portrait de la situation de travail des spécialistes en sciences de l'éducation de l'ÉSA. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Lafond, G. (2006). *La signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu lors de projets de conception pédagogique pour des concepteurs pédagogiques*. Montréal: Université Concordia.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). Pour une approche intelligente de la compétence: l'urgence de raisonner juste. *Actualité de la formation permanente*, 220, p. 74-79.
- Lecloux, S. et Kozlowski, D. (2012). *Évaluer les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques à l'université à l'aide d'un référentiel*. Colloque de l'Admée, Luxembourg.
- Martin, A. et Ruel, S. (n.d.). La conception, la production et la diffusion d'un cours à la TÉLUQ. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Massé, P. et Gagné, A.-M. (2012). *Gérer les services-conseils. Une démarche*. Texte rédigé pour le cours COM 5004 Techniques et dynamique de la fonction «conseil». Québec: Université TÉLUQ.

- Moore, M.G. et Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (2^e éd). Belmont: Wadsworth.
- Moskal, T.M. (2012). *Instructional Designers in Higher Education*. Thèse de doctorat inédite. University of Nebraska, Lincoln.
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. (2013). *Guide des compétences des CRHA-CRIA*. Récupéré de <<http://guide.portailrh.org/guide>>.
- Pan, C.-C. et Thompson, K. (2009). Exploring dynamics between instructional designers and faculty: An ethnographic case study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1), p. 33-52.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, C., Power, T.M. et Ronchi, A. (2014). *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Power, M. (2008). *Le conseiller pédagogique réflexif. Un journal de bord*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Schwier, R.A. et Wilson, J.R. (2010). Unconventional roles and activities identified by instructional designers. *Contemporary Educational Technology*, 1(2), p. 134-147.
- Shaw, K. (2012). Leadership through instructional design in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(3). Récupéré de <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall153/shaw153.html>>.
- Siccama, C. (2006). *Work Activities of Professionals who Occupy the Role of Faculty Support Staff in Online Education Programs*. Thèse de doctorat inédite. University of Massachusetts, Lowell.
- Stevens, K.B. (2013). Contributing factors to a successful online course development process. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(1), p. 2-11.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- van Leusen, P. (2013). *Interpersonal Consulting Skills Among Instructional Technology Consultants at an Institution of Higher Education in the Midwest – A Multiple Case Study*. Thèse de doctorat inédite. Indiana University, Bloomington.
- Wilson, S.M. (2009). *Organizational Consultants and their Use of Consulting Psychology Competencies*. Thèse de doctorat. School of Saint Louis University, St. Louis.

