

EDK Schweizerische Konferenz  
der kantonalen Erziehungsdirektoren

CDIP Confédération suisse  
des directeurs cantonaux de l'instruction publique

CDPE Conferenza svizzera  
dei direttori cantonali de la repubblica educazione

CDEP Conferenza svizra  
dals directurs chantunals da l'educaziun publica



## ETUDES + RAPPORTS 12B

# *La consultation dans la formation des enseignantes et enseignants*

# La consultation dans la formation des enseignantes et enseignants

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
(CDIP)  
Berne 2000

Auteur:  
Peter Beck

Editeur:  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:  
Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Commandes:  
Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:  
Schüler SA, Bienne

# Table des matières

<b>Préface</b>		5
<b>1</b>	<b>Mandat et procédure de travail</b>	7
	1.1 Mandat	7
	1.2 Procédure de travail	8
<b>2</b>	<b>Situation initiale</b>	9
<b>3</b>	<b>L'importance de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants</b>	11
	3.1 L'évolution de la société, moteur des réformes au niveau de l'enseignement et de la formation des enseignantes et enseignants	11
	3.2 La réflexion, condition préalable indispensable à la professionnalisation du métier d'enseignant	12
	3.3 La consultation, facteur de consolidation dans la formation des enseignantes et enseignants	13
<b>4</b>	<b>Qu'est-ce que la consultation?</b>	20
	4.1 Les différentes dimensions de la consultation	20
	4.2 Les différentes fonctions de la consultation	21
	4.3 Les différentes phases de la consultation	22
	4.4 Les différentes formes de la consultation	22
<b>5</b>	<b>Conditions-cadres de la consultation</b>	24
	5.1 Caractère facultatif	24
	5.2 Confidentialité	24
	5.3 Gratuité	24
	5.4 Délimitation claire par rapport à l'évaluation et à la sélection	25
	5.5 Transparence	25
	5.6 Espace et temps	25
	5.7 Stade de développement actuel	26
	5.8 Autonomie	26
<b>6</b>	<b>Qualifications exigées pour exercer une activité de consultation</b>	28
<b>7</b>	<b>La consultation dans les différentes phases de la carrière d'enseignant</b>	30
	7.1 La consultation dans le cadre du choix d'une formation et d'une profession	30
	7.2 La consultation dans le cadre de la formation professionnelle	32
	7.3 La consultation dans le cadre de l'introduction à la profession	34
	7.4 La consultation dans le cadre de l'exercice de la profession	37
	7.5 La consultation dans le cadre de l'abandon de la profession enseignante	39

<b>8</b>	<b>Recommandations pour une optimisation des modèles existants en matière de consultation</b>	42
8.1	Intégration et mise en réseau	42
8.2	D'une consultation centrée sur les lacunes vers une consultation axée sur les ressources	46
8.3	Recherche et développement	47
8.4	Un important besoin de développement	47
8.5	Maintien des normes de qualification	48
8.6	Assurance et développement de la qualité	49
8.7	Perspectives	49
<b>9</b>	<b>Thèses récapitulatives</b>	50
	<b>Bibliographie</b>	53

## Préface

Compte tenu de l'énorme percée que connaît la consultation dans tous les domaines – on consulte en effet une agence de voyages comme on consulte aussi en matière de placements –, il était plus qu'indiqué que l'on se penche enfin sur ce thème dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants et qu'on lui consacre une étude à part entière. Ce rapport de Peter Beck est un premier pas dans ce sens et il mérite toute notre attention. S'il montre à la fois le nombre et la diversité des activités de consultation déjà menées aujourd'hui dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, il montre aussi une prise de conscience très peu développée de ce qu'est en fait la consultation et de la place qu'il faudrait lui accorder de facto dans la formation du personnel enseignant. Considérer la consultation dans un contexte global, coordonner et professionnaliser les offres de consultation existantes figure donc, comme le relève à juste titre Peter Beck, parmi les tâches importantes qu'il convient d'assumer dans le cadre de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Si son rapport donne l'impulsion nécessaire à cet effet, il aura alors largement atteint son objectif.

Le pas en avant que représente cette étude de Peter Beck ne devrait pourtant pas nous faire oublier tout ce qu'il reste encore à faire, au niveau théorique aussi bien que pratique. Côté théorie, ce qui n'a pas encore été clarifié du tout, c'est la grande question de la place et de l'importance de la consultation, dans la pédagogie en général et dans la formation des enseignantes et enseignants en particulier. La consultation n'est-elle effectivement que l'un des éléments de l'activité pédagogique? La pédagogie n'est-elle pas plutôt, de par son essence même, axée ou du moins basée sur la consultation? Dans la mesure où la pédagogie ne se conçoit pas, dans un sens strictement positiviste, comme une pure description, voire une explication des structures et des processus inhérents au système d'enseignement et aux différents champs de socialisation, mais reste fidèle au rôle qu'elle a endossé dans le cadre de la répartition actuelle du travail: être une réflexion qui accompagne la pratique de l'enseignement, alors, la consultation destinée aux instances et aux personnes responsables de cette pratique est sa principale légitimation. La tâche de la pédagogie va alors de la clarification de ce vers quoi il faut tendre en matière d'éducation et de formation, jusqu'au suivi de la planification, de l'exécution et de l'évaluation des processus de formation, en passant par la prise en considération de différentes options pédagogiques.

Où conduit la consultation pédagogique? La réponse à cette question réside déjà dans le fait que, contrairement à tout domaine technique, la pratique pédagogique qui, à cet égard, ressemble toutefois à la politique ne peut répondre à des objectifs et à des besoins prédéterminés, mais doit elle-même définir ce que doit être l'objectif de l'éducation et de la formation, soit, dit concrètement: définir quel est le mode de vie qui nous paraît souhaitable pour la génération montante – et par conséquent pour nous-mêmes – et vers lequel nous estimons qu'il faut tendre. La pédagogie, une introduction à la vie? Et la formation des enseignantes et enseignants, une introduction à la manière dont les enseignants eux-mêmes, ainsi que les élèves qui leur sont confiés, peuvent être amenés à une certaine qualité de vie? Ce ne serait pas là la conséquence la plus inouïe, et, dans la mesure où l'on résume cet objectif, de façon quelque peu formelle, comme un entraîne-

ment à une certaine forme de vouloir et de pouvoir, cette idée peut-être un peu étrangère au départ paraît tout d'un coup étrangement familière. Et le rapport avec la consultation est tout aussi manifeste: là où il s'agit du vouloir ou, plus précisément, de la conjonction du vouloir et du pouvoir de l'autre, et non d'imposer à l'autre sa propre volonté, ce que moi, en tant qu'enseignant ou éducateur, je peux faire à l'égard de l'autre ne peut plus être autre chose que formuler une proposition ou une recommandation, en tout cas, lui fournir des explications qui pourront l'éclairer, et qui lui permettront d'exercer sa propre capacité de jugement et de décision – soit dit en un mot – de la consultation et non pas de l'enseignement ou de l'instruction.

Le fait que la consultation – et là nous rentrons à nouveau totalement dans le domaine pratique – compte parmi les cinq principales tâches dévolues à la profession enseignante est une chose que l'on n'a certes cessé de répéter avec une constante régularité depuis les années 70 au moins, et c'est avec la même régularité aussi que l'on est revenu sans cesse sur les différentes formes de consultation qui doivent être assumées par le corps enseignant, de la consultation en matière scolaire et professionnelle jusqu'à la consultation destinée aux parents, en passant par la consultation individuelle. Mais la question de savoir si, dans la mesure où il s'adresse à l'élève en tant que personne, l'activité de l'enseignant ne pourrait pas être vue sous l'angle de la consultation, cette question est restée dans l'ombre, tout comme cette autre question – essentielle pour le corps enseignant – qui est de savoir comment lui donner la capacité de s'acquitter de ses activités de consultation unanimement reconnues aujourd'hui. Le présent rapport laisse ces différentes questions explicitement ouvertes, car il porte sur l'enseignant objet et non sujet de la consultation. Il est par là, via negationis du moins, une invite à poursuivre la réflexion. Le thème de la «consultation» est en tout cas ouvert dans toutes les directions.

Bâle, juillet 2000

Anton Hügli  
Président du Groupe de travail  
Formation des enseignants

# 1 Mandat et procédure de travail

## 1.1 Mandat

Conformément au mandat qui nous a été confié par le Groupe de travail Formation des enseignantes pour l'élaboration du présent rapport, il s'agissait, dans la perspective de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants et de la création de hautes écoles pédagogiques, d'entamer une réflexion sur la manière de concevoir la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants. Il fallait, en particulier, mettre en évidence l'importance de la consultation et expliciter ses objectifs ainsi que ses potentialités dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants. Il convenait par ailleurs d'examiner quelles étaient les conditions-cadres et l'infrastructure nécessaires dans ce contexte, et de dépeindre les qualifications indispensables aux personnes devant assurer des activités de consultation.

La question de savoir quelles qualifications les enseignantes et enseignants eux-mêmes doivent avoir pour s'acquitter de leur tâche de conseiller dans le quotidien scolaire, et comment ces dernières devraient leur être transmises durant leur formation, ne sera abordée ici que de façon marginale. Le présent rapport est en effet centré sur la consultation, conçue comme un service destiné aux étudiantes et étudiants et aux enseignantes et enseignants, et non sur le conseil qui est un des éléments inhérents à la mission pédagogique des enseignantes et enseignants.

Partant de différents modèles de consultation existants, il s'agissait de débattre de l'état actuel de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, ainsi que des conceptions qui la sous-tendent, puis, à partir de là, de formuler des recommandations visant à optimiser ces modèles de consultation.

Dresser un état des lieux de la situation dans chacun des cantons n'entraîne pas dans le cadre de ce mandat.

L'essentiel de la réflexion devait porter sur la consultation pendant la période de formation de l'enseignant ou de l'enseignante, mais il convenait d'étendre cette réflexion à l'ensemble de sa carrière, donc d'y inclure également les phases du choix de la profession, de l'introduction à la profession, de l'exercice de la profession, jusqu'à l'abandon de la profession.

A ce stade, il est nécessaire d'explicitier deux notions:

1. Dans ce rapport, chaque fois qu'est utilisée l'expression «consultation dans la formation des enseignantes et enseignants», il s'agit toujours de la consultation sur l'ensemble des différentes phases que comporte la carrière d'un enseignant ou d'une enseignante.  
Cette même acception globale s'applique aussi à la notion de formation des enseignantes et enseignants, avec ses différentes phases: formation initiale, introduction à la profession, formation continue et formation complémentaire.

2. Dans le présent rapport, la dénomination «hautes écoles pédagogiques» englobe aussi les institutions de formation d'enseignantes et enseignants qui font partie d'une université.

## 1.2 Procédure de travail

Ma première tâche a consisté à me familiariser avec le thème de la consultation à travers l'étude de différents concepts afférents à la consultation dans le cadre et à tous les niveaux de la formation des enseignantes et enseignants, et à travers la lecture de diverses publications sur ce même thème. J'ai eu ensuite de nombreux entretiens avec des représentantes et représentants de la formation des enseignantes et enseignants ainsi qu'avec des conseillères et conseillers professionnels.

A ce propos, je tiens à remercier vivement toutes ces personnes pour l'intérêt qu'elles ont manifesté à l'égard de la tâche qui m'était confiée et pour la promptitude avec laquelle elles m'ont fourni un maximum de renseignements et expliqué leur façon de concevoir la consultation.

En juin 1999, j'ai eu l'opportunité d'exposer au Groupe de travail Formation des enseignants l'articulation du rapport pour lequel j'avais été mandaté, ainsi que mes premières réflexions sur le thème. Le plan de mon rapport a été approuvé et j'ai recueilli par ailleurs de précieuses suggestions auprès des membres du groupe de travail.

Le Groupe de travail Formation des enseignants s'était déjà penché, et depuis longtemps, sur le thème de la «consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants». C'est ainsi qu'un document de travail interne rédigé par son président de l'époque m'a fourni un excellent point de départ (A. Hügli, 1993). J'ai eu également à ma disposition un rapport rédigé à l'intention du groupe de travail mais qui, en l'occurrence, ne portait que sur la consultation pendant la période de formation initiale (L. Schucan, 1996).

Enfin, en novembre 1999, répondant à l'invitation de Martin Vatter du «Beratungsstelle für Lehrkräfte» de Berne, j'ai pu assister à une réunion des conseillères et conseillers de la Suisse allemande, ce qui m'a permis une fois encore de procéder à un échange d'idées intensif avec des professionnelles et professionnels de la consultation. Je remercie ici toutes les personnes concernées pour leur accueil chaleureux et la qualité des entretiens que j'ai pu avoir avec elles.

## 2 Situation initiale

Ces dernières années, la consultation a pris de plus en plus d'importance, aussi bien pendant la période de formation que durant l'exercice de la profession d'enseignant, et cela, pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants et tous les degrés de scolarité. Les services de consultation existants ont été développés et de nouvelles offres ont été créées. Il existe aujourd'hui des possibilités de consultation dans beaucoup d'établissements de formation d'enseignantes et enseignants et, dans la plupart des cantons, les maîtres et maîtresses de toutes les catégories et de tous les degrés ont accès à des services de consultation spécialisés. De plus, dans certains cantons, les membres des autorités scolaires locales peuvent, depuis quelques années, faire appel également aux services de consultation – surtout dans le cadre de projets de développement de l'école.

Les services de consultation dépendent d'entités extrêmement diverses: départements de l'instruction publique, établissements de formation d'enseignantes et enseignants, fondations subventionnées par les cantons, inspectorats, caisses de retraite et organisations d'enseignantes et enseignants.

Leur personnel se compose de conseillères et conseillers professionnels, avec un emploi fixe ou travaillant sur mandat, ainsi que d'enseignantes et enseignants qui pratiquent la consultation à côté de leur activité d'enseignant.

Au niveau de la formation initiale, comme au niveau de la pratique de l'enseignement, la consultation est caractérisée par une grande diversité, qui reflète à la fois la disparité des systèmes scolaires cantonaux et celle des structures de la formation des maîtres et maîtresses. La création et le développement de l'offre en matière de consultation ont été effectués de manière pragmatique. C'est en effet en fonction de l'apparition ou de la prise de conscience de nouveaux besoins que les services existants ont été développés ou que de nouveaux services ont été créés. Le système de consultation actuel se caractérise dès lors par une forte orientation sur la demande et, pour autant que l'on puisse en juger de l'extérieur, il est en général de très bonne qualité.

Nous sommes arrivés à cette conclusion suite à de nombreux entretiens avec des responsables de la formation des enseignantes et enseignants et avec des conseillères et conseillers professionnels. La manière dont sont menées les activités de consultation dénote un sens aigu des responsabilités et une grande compétence technique. Elles sont en outre souvent basées sur des concepts explicitement formulés qui témoignent d'un véritable professionnalisme.

Ce qui manque cependant, ce sont des concepts généraux de la consultation, des concepts applicables à l'ensemble des catégories d'enseignantes et enseignants et des degrés de scolarité, mettant l'accent sur les aspects transversaux du métier d'enseignant, avec toutes ses exigences et ses difficultés. A cela s'ajoute le fait que, suite à la spécialisation de la plupart des services de consultation sur telle ou telle phase de la carrière d'enseignant, la consultation est trop souvent perçue comme une succession dans le temps de séquences fragmentées, et trop peu souvent comme un continuum qui va du choix de la

profession jusqu'à la retraite, en passant par la formation initiale, la période d'introduction à la profession et la formation continue. Ainsi, et quand bien même la plupart des concepts lui accordent beaucoup d'importance, la dimension biographique n'est pas suffisamment prise en compte.

La réforme de la formation des enseignantes et enseignants, dont le but est d'harmoniser la formation des différentes catégories de maîtres et maîtresses, de promouvoir le principe de l'apprentissage tout au long de la vie en revalorisant la formation continue et de soutenir les réformes scolaires à travers la recherche et le développement, cette réforme est aussi l'occasion de créer des conditions favorables à une meilleure intégration de la consultation dans le système de formation et dans la pratique de l'enseignement.

Même si l'on ne peut guère espérer d'un changement radical de structures héritées du passé et théâtre d'un travail de qualité, si l'on veut optimiser le système existant et parvenir à une meilleure harmonisation et coordination de l'offre en matière de consultation, on ne pourra échapper à des modifications structurelles. Elles sont du reste indispensables de par le simple fait que les anciennes écoles normales vont être supprimées et que leurs services de consultation devront être pris en charge par de nouvelles entités. Et si l'on veut aboutir, en matière de consultation également, à l'interconnexion souhaitée entre formation initiale, pratique professionnelle et formation continue, la réorganisation de la consultation dans le cadre de la formation impliquera aussi, souvent, une modification des structures de la consultation au niveau de la pratique scolaire.

Enfin, la réorganisation du système de consultation va modifier considérablement, et à maints égards, l'environnement professionnel de celles et ceux qui assurent la fonction de conseillères et conseillers. Il est donc indispensable d'intégrer dès le départ dans le processus de changement le personnel spécialisé des services de consultation existants, l'objectif étant de tirer profit du savoir-faire et de l'expérience qui ont été accumulés jusqu'ici, comme de s'assurer que dans les nouvelles structures les activités de consultation seront conduites avec le même engagement et la même motivation que par le passé.

### **3 L'importance de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants**

#### **3.1 L'évolution de la société, moteur des réformes au niveau de l'enseignement et de la formation des enseignantes et enseignants**

Les changements toujours plus rapides qui interviennent au sein de la société, et qui vont de pair avec une érosion des valeurs traditionnelles, la globalisation de l'économie, qui renforce le phénomène de concurrence et exige de chaque individu qu'il soit prêt à apprendre tout au long de sa vie et à faire preuve de mobilité et de flexibilité, la transformation du monde (industriel) à travers les nouvelles technologies et les médias électroniques, la diversification des modes de vie, le multiculturalisme engendré par les migrations, et la question de plus en plus brûlante des rapports de l'homme avec son environnement naturel – tous ces changements, qui sont autant de challenges, conduisent aujourd'hui en Suisse à une vaste réforme du contenu et des structures du système éducatif, et cela, à tous les degrés.

Il y a dans l'opinion publique un large consensus sur la nécessité d'une réforme, quand bien même certains de ses objectifs demeurent controversés et que bien des personnes concernées – surtout parmi les enseignantes et enseignants – se sentent submergées par son tempo et en même temps exclues d'une participation active au processus de changement. Cela génère un sentiment d'insécurité et de démotivation croissant qui va à l'encontre de l'objectif visé – une amélioration qualitative de l'école – et qui fait qu'il est impératif que l'on accorde au niveau politique toute l'attention qui convient à la contradiction existant entre cet objectif et sa mise en œuvre, si l'on ne veut pas compromettre le succès des réformes. Il semble que dans les écoles partiellement autonomes déjà mises en place – celles qui ont leur propre direction, qui ont lancé des projets de développement et dans lesquelles le corps enseignant participe activement au processus de réforme de son école – la motivation à l'égard des réformes soit sensiblement plus importante que dans les écoles encore dotées de structures traditionnelles. Voilà qui plaide en faveur d'une application aussi rapide et aussi large que possible du concept d'école partiellement autonome, et ce à tous les degrés d'enseignement.

Enfin, dernier maillon ou presque dans cette chaîne de causalité (évolution sociale/économique/culturelle–réforme de l'enseignement/développement de l'école) la formation des enseignantes et enseignants est, elle aussi, à l'orée d'un profond changement. Sa tertiarisation dans le cadre des hautes écoles pédagogiques va permettre, d'une part, son adaptation aux normes de formation et de certification européennes et, d'autre part, la restructuration du système suisse d'éducation et de formation, déjà réalisée en partie d'ailleurs. Cependant, les réformes envisagées au niveau du contenu, qui doivent viser la professionnalisation du métier d'enseignant sur une base scientifique, sont au moins aussi importantes que les réformes structurelles.

De ce principe de la professionnalisation, précisément, on peut déduire qu'il est nécessaire de faire de la consultation un facteur de consolidation dans la formation des enseignantes et enseignants.

### **3.2 La réflexion, condition préalable indispensable à la professionnalisation du métier d'enseignant**

Sur cet arrière-plan de changements sociaux, économiques et culturels, le profil professionnel de l'enseignante et de l'enseignant s'est lui aussi modifié. Il est devenu plus varié et plus complexe; la profession elle-même est devenue plus exigeante, plus éprouvante psychiquement et plus accaparante encore, même si jusqu'ici le grand public n'en a guère pris conscience et si, souvent, les autorités de l'éducation n'en tiennent pas encore suffisamment compte.

Cette redéfinition du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante, que l'on constate déjà dans la pratique et qui rend indispensable, au niveau de la formation initiale et de la formation continue, l'acquisition de qualifications nouvelles et parfois d'un type différent, doit aussi être comprise comme la résultante d'un changement de paradigme au niveau politique (politico-éducatif) et d'une évolution dans le sens d'un accroissement de la responsabilité de chaque individu (élève, enseignant ou enseignante) comme de chaque école. La nouvelle image du maître ou de la maîtresse relativise le rôle d'enseignant ou d'enseignante, mais renforce en revanche ceux de conseiller ou conseillère, de modérateur ou modératrice et d'éducateur ou éducatrice. Les enseignantes et enseignants assistent les élèves dans leurs apprentissages et dans l'organisation des processus d'apprentissage. Il s'agit de développer la compétence d'apprentissage: «car la bonne école, l'école de la réflexion, est connue depuis longtemps: il ne s'agit pas simplement d'apprendre différentes matières, mais de s'en servir comme d'un tremplin d'apprentissage» (P. Bichsel, 1985, p. 15. Traduit de l'allemand). A l'enseignement, au sens originel du terme, qui permet l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, vient se superposer un travail d'éducation lié à la formation de la personnalité et à la construction de compétences sociales.

Mener à bien ces tâches extrêmement exigeantes nécessite une école dans laquelle les enseignantes et enseignants ne sont pas isolés dans leur salle de classe, mais sont intégrés au sein d'une équipe qui travaille en coopération et s'engage en faveur du développement global de sa propre école – une école conçue comme une «entreprise apprenante». Pour illustrer cette acception, la Commission de l'éducation de la Rhénanie du Nord-Westphalie a, dans son mémorandum intitulé «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft», utilisé cette image concrète de l'école, «maison de l'apprentissage» («Haus des Lernens»), lieu d'apprentissage et d'expérience commun aux enseignantes et enseignants et aux enseignées et enseignés (1995, p. 77ss).

Il s'avère que, pour bien des enseignantes et enseignants, cette nouvelle image de la profession enseignante – esquissée ici dans ses grandes lignes seulement – fait déjà fonction de fil conducteur dans la pratique scolaire, ou se répercute sur les attentes des différents partenaires de l'école à l'égard du corps enseignant. Le problème tient au fait que parmi les enseignantes et enseignants en exercice, nombreux sont ceux qui ne possèdent pas encore les qualifications nécessaires pour «coller» à cette nouvelle image du maître ou de la maîtresse et que la plupart d'entre eux travaillent dans des écoles où règne encore le principe du chacun pour soi.

La juste interprétation du rôle que doit jouer l'enseignant ou l'enseignante, conformément à cette nouvelle charte professionnelle, exige des qualifications, des savoir-faire et des savoir-être tels que capacité de coopération et de communication, créativité, pensée structurée et capacité d'abstraction, ainsi que le respect et la gestion de la différence et de l'hétérogénéité. Mais elle exige aussi des compétences en matière de diagnostic et de conseil, ainsi que des compétences métacognitives. Une partie de ces qualifications ne se situe pas au niveau des connaissances techniques et disciplinaires mais touche aux opinions, au comportement et à l'éthique professionnelle. Contrairement aux compétences scientifiques, didactiques et méthodologiques, elles ne peuvent être transmises directement, dans le cadre des démarches habituelles de formation, mais doivent être acquises à travers la confrontation et l'analyse de la théorie et de la pratique de l'enseignement, comme à travers une réflexion sur les incidences de ses propres actes et comportements.

La volonté et la capacité de mener une réflexion sur soi-même comme sur la théorie et la pratique est donc une condition préalable indispensable à la professionnalisation de l'enseignement. Il convient d'en jeter les bases dès la formation initiale pour instaurer un processus de réflexion permanente qui puisse devenir naturel pour tous les enseignants et enseignantes, pendant l'exercice de leur profession et durant leur formation continue également.

On entend ainsi par réflexion «une activité qui consiste à analyser les situations vécues dans le métier, en reconstruisant l'arrière-fond des actions entreprises, en discutant de solutions alternatives possibles et en évoquant les conséquences possibles» (Introduction des nouveaux enseignants et enseignantes à leur profession, Dossier 40B de la CDIP, p. 48). Dans le rapport cité, la réflexion est comprise comme une «réflexion sur la pratique», «pour exprimer que le point de départ de la réflexion, dans la phase d'introduction à la profession, doit toujours être la pratique professionnelle vécue», et il est précisé également que cette réflexion «s'étend cependant aussi, en partant de problèmes professionnels, aussi bien aux problèmes de l'efficacité qu'à ceux de la responsabilité; elle peut également porter sur le plan des personnes comme sur celui des interactions ou celui de l'institution» (ibidem).

Pour susciter, initier, et accompagner ce processus de réflexion, la consultation est un instrument approprié et, dans ce contexte, surtout sous la forme d'une consultation de groupe – ce que nous devons encore démontrer. Sous toutes ses formes, la consultation doit devenir partie intégrante de la culture de la formation et de l'apprentissage, et ce, sur l'ensemble de la carrière d'enseignant, à partir du choix des études jusqu'à l'abandon de la profession (pour reconversion professionnelle ou départ à la retraite), en passant par la formation initiale, l'introduction à la profession et la formation continue.

### **3.3 La consultation, facteur de consolidation dans la formation des enseignantes et enseignants**

Outre la nécessité d'une réflexion permanente sur son propre rôle, au confluent entre la théorie et la pratique, d'autres raisons expliquent pourquoi la consultation est un facteur de consolidation dans la formation de l'enseignant et de l'enseignante:

## Développement de l'identité du moi

Peu de professions font intervenir tous les aspects de la personnalité de l'individu autant que la profession enseignante. L'acception courante du terme «personnalité» doit être comprise ici dans le sens que revêt le terme identité en sciences sociales, avec ses deux dimensions – identité personnelle et identité sociale – qui se conditionnent mutuellement. L'identité personnelle fait référence à la dimension verticale ou temporelle de l'identité et renvoie à la singularité de l'individu, de par le caractère unique et inaliénable de son vécu personnel. L'identité sociale, elle, fait référence à la dimension horizontale ou spatiale de l'identité et renvoie à l'unicité de la personne dans son appartenance à plusieurs systèmes d'interaction à un moment déterminé.

Dans les processus d'interaction, l'identité personnelle et sociale des intervenantes et intervenants est liée aux attentes associées au rôle qu'ils ont à jouer, attentes qu'ils ne peuvent toutefois pas entièrement satisfaire pour ne pas perdre leur individualité et rester à même d'intervenir dans les différents systèmes d'interaction dont ils font partie simultanément. C'est pourquoi, une participation efficace aux processus d'interaction exige de chaque individu, à la fois un numéro d'équilibre identitaire sur le plan personnel et social, et, à cause du rapport de réciprocité qui existe entre identité personnelle et identité sociale, le maintien d'un équilibre toujours précaire entre les deux dimensions de son identité. Le résultat de cette prestation subjective et réflexive inhérente à la recherche d'un équilibre d'identité est désigné dans le concept qui sous-tend notre analyse par l'expression «identité du moi». Le développement et le maintien de l'identité du moi ne sont donc jamais achevés. L'identité du moi doit être remaniée tout au long de la vie, face à toute situation nouvelle, à chaque modification du contexte ou autre changement.

Pour réussir cet équilibre d'identité, l'individu doit posséder les capacités suivantes:

- Savoir se distancier du rôle qui lui est imparti, c'est-à-dire la capacité de ne pas se laisser entièrement absorber par ce rôle, mais l'interpréter en fonction de la situation.
- Faire preuve d'empathie, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place de l'autre et d'anticiper ses attentes.
- Faire preuve de tolérance à l'égard des ambiguïtés, c'est-à-dire la capacité de supporter à la fois la disparité des attentes des autres – souvent contradictoires – et celle qui existe aussi entre ces attentes et ses propres besoins.
- Savoir exprimer une identité, c'est-à-dire la capacité, grâce à différentes techniques d'auto-mise en scène, de présenter l'identité qui correspond à la situation à laquelle on est confronté.

Pour l'enseignant ou l'enseignante, l'identité du moi est soumise à de fortes pressions dans le quotidien scolaire. Les attentes des différents partenaires et acteurs de la vie scolaire – élèves, parents, corps enseignant, direction, autorités scolaires locales et cantonales – sont souvent diffuses, voire antagonistes. Les enseignantes et enseignants qui ont une forte identité du moi (en langage courant: qui ont une forte personnalité) peuvent généralement fort bien se tirer de cette situation, souvent durant toute leur carrière. Sachant pertinemment qu'ils ne peuvent répondre simultanément à toutes les attentes, ils savent intégrer et faire valoir leurs propres besoins et leurs propres valeurs dans le quo-

tidien scolaire, et réussissent à maintenir l'équilibre entre identité personnelle et identité sociale. Mais trop d'enseignantes et enseignants n'y parviennent pas. Lorsque l'identité du moi est peu développée, on tend vers une suradaptation au rôle d'enseignant, et vers un refoulement ou un désaveu de ses propres valeurs et de ses propres besoins. Il y a effondrement de l'identité personnelle et sociale et perte de stabilité psychique et émotionnelle. Maladie psychique ou syndrome du burnout en sont les conséquences – un syndrome manifestement plus fréquent dans la profession enseignante que dans les autres professions. Dans le meilleur des cas, cela entraîne un changement d'activité professionnelle, et dans le pire des cas, les enseignantes et enseignants s'obstinent – soit parce qu'ils croient qu'ils n'ont pas d'autre alternative, soit parce qu'ils n'ont plus la force d'entamer une quelconque reconversion professionnelle – et ils restent dans la profession enseignante, au détriment des élèves qui leur sont confiés et aux dépens aussi de l'école concernée.

La consultation psychosociale – c'est-à-dire une consultation axée à la fois sur la personne et sur le système qui l'entoure – offerte durant la formation et ultérieurement, pendant l'exercice de la profession, peut aider à réfléchir sur son identité personnelle et sociale, faire prendre conscience de leurs corrélations réciproques et promouvoir les capacités que nous venons de mentionner et qui sont nécessaires pour parvenir à un réel équilibre d'identité: distanciation, empathie, tolérance et expression d'une identité. C'est ce qui fait que la consultation contribue au développement, au renforcement ou au maintien de l'identité du moi.

### **Développement de compétences en matière de conseil**

Enseigner c'est aussi conseiller. Cette constatation n'est certainement pas nouvelle, puisque tout enseignant ou enseignante qui ne confond pas enseigner et pontifier a déjà une fois ou l'autre – consciemment ou inconsciemment – prodigué des conseils à ses élèves. Mais la fonction de conseiller a acquis aujourd'hui beaucoup plus d'importance, face à l'hétérogénéité croissante des classes et des écoles quant aux origines sociale, culturelle et ethnique des élèves, et face aussi à la tendance qui veut que l'on intègre dans la même classe des élèves de capacités différentes, tendance qui s'est à nouveau renforcée ces dernières années. La réponse pédagogique que l'on apporte à la diversité croissante des conditions d'apprentissage, des intérêts et des motivations des enfants et des adolescents est l'individualisation de l'enseignement. Or celle-ci exige davantage de conseils individuels aux élèves et, de plus en plus souvent, aux parents également.

Si le conseil doit occuper une place majeure dans la profession enseignante, cela ne signifie tout de même pas que les enseignantes et enseignants doivent devenir des conseillères et conseillers (semi-)professionnels et être formés en conséquence. Il s'agit plutôt de développer chez eux, durant leur formation, un esprit d'ouverture à l'égard de la pratique de la consultation et leur permettre d'en faire eux-mêmes l'expérience. Ils doivent expérimenter le caractère libérateur que peut avoir la consultation, ressentir qu'elle permet d'être délivré de ses doutes et de ses conflits psychiques, et ils doivent aussi comprendre que, dans la mesure où ils sont d'origine structurelle, les conflits peu-

vent être abordés de manière constructive. A cet égard, la consultation est un véritable processus d'apprentissage, et à partir du moment où les étudiantes et étudiants reconnaissent les bienfaits et le rôle moteur de la consultation, ils n'hésiteront pas, plus tard, à l'intégrer tout à fait sciemment dans leur activité pédagogique.

Celui qui fait ses premières expériences de la consultation durant sa formation initiale – complétées éventuellement par des connaissances de base dans le domaine de la théorie de la communication et des techniques d'entretien – a déjà assis les fondements d'une compétence en matière de consultation, compétence qu'il pourra développer ultérieurement dans le cadre de la formation continue.

### **Assimilation des expériences pratiques**

La formation des enseignantes et enseignants est nettement plus axée sur la pratique professionnelle que beaucoup d'autres formations (académiques). L'étroite liaison théorie-pratique fait partie intégrante de tous les concepts de formation des enseignantes et enseignants et se traduit dans les faits par l'intégration d'exercices de pratique périodiques et de stages pratiques sur l'ensemble de la formation d'enseignant. Récemment, le canton de Zurich est allé encore plus loin dans cette démarche en introduisant pour les nouvelles brevetées et nouveaux brevetés, durant leur deuxième année de pratique de l'enseignement, et dans le cadre de l'introduction à la profession, un stage d'apprentissage obligatoire de trois mois. Durant cette période, les jeunes enseignantes et enseignants retournent dans leurs établissements de formation respectifs où, dans le cadre d'ateliers de travail et de supervisions de groupe, ils ont l'opportunité de faire un travail de réflexion et d'analyse sur leurs propres expériences professionnelles, ce qui leur permet de mieux les assimiler, et de suivre une formation continue sur un thème qu'ils ont eux-mêmes choisi. Pendant ce laps de temps, leurs classes sont confiées à des étudiantes et étudiants d'une école normale correspondant au degré d'enseignement concerné, une semaine supplémentaire étant par ailleurs consacrée au travail de préparation puis d'évaluation y relatif. En l'occurrence, le modèle zurichois met en application le concept de formation récurrente dès le début de la carrière d'enseignant, et il permet aussi aux étudiantes et étudiants de vivre la réalité scolaire à cent pour cent – donc de la découvrir dans toute sa complexité – car, pendant trois semaines, ils assument la totalité des tâches et la majeure partie des responsabilités qui incombent à un enseignant ou une enseignante dans l'exercice de sa profession, ce qui n'est pas le cas durant les stages pratiques inclus dans leur formation.

Une étroite relation entre la théorie et la pratique de l'enseignement, une interpénétration des réflexions théoriques et des activités pratiques, avec, en complément, les dimensions apportées par la science, la recherche et le développement – telles seront aussi les caractéristiques de la formation offerte par les hautes écoles pédagogiques.

Si passer plusieurs fois du rôle de l'apprenant à celui de l'enseignant, comme le prévoit le concept de formation, est bénéfique pour les étudiantes et étudiants sur le plan des apprentissages, c'est aussi une source de tensions psychiques considérables. La confron-

tation avec la réalité scolaire, dans le cadre des stages pratiques, peut, selon la classe et l'école dans laquelle on se trouve, être un véritable choc. Les problèmes liés à la conduite d'une classe, la motivation des élèves, la discipline, souvent aussi l'agressivité et la violence, la gestion des différences individuelles et des difficultés personnelles des élèves, etc. font naître un sentiment d'insécurité et de surcharge, voire de doute quant à son aptitude à enseigner. Les étudiantes et étudiants prennent conscience du fait que les difficultés qu'ils rencontrent sont moins d'ordre technique et didactique que relationnel et qu'elles se rapportent donc directement à eux. Ce constat peut faire que des problèmes de développement et de personnalité jusqu'alors latents deviennent véritablement aigus, en particulier chez des personnes sensibles et autocritiques.

C'est dans ces moments-là que les étudiantes et étudiants ont le plus besoin d'encadrement et de conseils. Parmi les principales tâches qui incombent à un mentor, il y a la préparation du stage pratique et l'analyse de fin de stage avec l'étudiant ou l'étudiante, ainsi qu'un suivi de l'étudiant ou de l'étudiante tout au long du stage. Mais le mentor a par ailleurs l'obligation d'évaluer les prestations de l'étudiant ou de l'étudiante durant le stage et de vérifier son aptitude à exercer la profession enseignante. Or, cette fonction d'évaluation et de sélection n'est guère compatible avec le rôle de conseiller ou conseillère. S'il est dispensé de cette fonction, le conseiller ou la conseillère peut compléter son rôle d'accompagnement de l'étudiant ou de l'étudiante, surtout au moment du bilan du stage, en lui donnant la possibilité, dans le cadre de la consultation, de travailler sur ses tensions et ses expériences négatives, et d'aller ainsi à l'encontre du phénomène de déstabilisation psychique qui est souvent purement circonstanciel. Dans la mesure où l'on n'est pas en présence de problèmes psychiques lourds susceptibles d'entraîner un arrêt de la formation d'enseignant et enseignante ou, du moins, de nécessiter une consultation psychologique plus approfondie, le type de consultation approprié est la consultation ou la supervision de groupe. Le groupe peut en effet faire vivre une expérience libératrice en ce sens qu'il fait prendre conscience à chacun du fait que ses pairs ont été confrontés à des difficultés comparables aux siennes, ce qui relativise le sentiment d'échec personnel.

### **Encouragement à l'autonomie en matière d'apprentissage**

La profession enseignante se caractérise par un haut degré de responsabilité individuelle. Par conséquent, durant leur formation, les étudiantes et étudiants doivent pouvoir être autonomes en matière d'apprentissage, gérer eux-mêmes leurs apprentissages et en assumer toute la responsabilité (voir à ce propos: Thèses pour le développement de hautes écoles pédagogiques, Dossier 24 de la CDIP). Pour que ce type d'apprentissage puisse s'avérer efficace, il convient d'assurer aux étudiantes et étudiants, pendant toute la durée de leur formation, les possibilités de consultation qui leur permettront de trouver l'encadrement et les conseils qui leur sont nécessaires. La consultation permet à l'individu des apprentissages conscients et réfléchis qui s'insèrent dans un processus de réflexion personnelle sur sa propre histoire, ses propres modèles de pensée, son interprétation personnelle des rôles qui lui sont impartis et sur ses perspectives professionnelles.

## **Préparation au partage de responsabilités dans les processus de développement de l'école**

Dans la perspective de l'évolution des écoles vers une autonomie partielle, avec un engagement individuel accru, on attend des maîtres et maîtresses, non seulement, qu'ils assument la responsabilité de leur enseignement, mais qu'ils contribuent aussi à l'évolution de l'équipe d'enseignantes et enseignants dont ils font partie, et de leur école dans son ensemble. Cette évolution implique un enrichissement du rôle de l'enseignant et de l'enseignante, au sens de «job enrichment» et de «job enlargement», qui – s'ajoutant au relèvement de sa formation au niveau des hautes écoles pédagogiques – contribuera à rendre de nouveau plus attrayante la profession enseignante.

Mais l'accroissement des responsabilités implique aussi des charges supplémentaires et exige le développement de compétences spécifiques comme la capacité de travailler en équipe, de communiquer et de gérer des conflits. La nouvelle répartition des compétences entre autorités scolaires locales et cantonales, directions d'école, groupes de contrôle externes, enseignantes et enseignants, collectivement et individuellement, élèves et parents d'élèves, va déclencher dans chaque école une dynamique nouvelle qui ne sera pas exempte de conflits d'intérêts et de luttes d'influence. A cela s'ajoutent l'obligation faite à chaque école de procéder à sa propre évaluation et de se soumettre à une évaluation externe, ainsi que l'introduction du système, particulièrement controversé, du salaire au mérite, soit deux nouveaux éléments de contrôle de la qualité qui contribuent d'emblée à éveiller un sentiment d'insécurité.

Dans l'espace protégé d'une consultation (de groupe), on peut, à titre d'exemple, anticiper les conflits d'intérêts susceptibles de surgir entre les différents acteurs d'une école partiellement autonome, et expérimenter des stratégies constructives de coopération orientées vers la recherche de solutions consensuelles. Les conseillères et conseillers professionnels, qui prodiguent aussi leurs conseils aux équipes d'enseignantes et enseignants et aux autorités scolaires locales dans des projets de développement scolaire et organisationnel, ont les connaissances pratiques nécessaires à cet effet.

Importance d'une forte identité du moi pour endosser le rôle d'enseignant, nécessité de posséder des compétences en matière de conseil dans le processus d'enseignement et d'éducation, importance accordée à la pratique professionnelle dans une formation qui associe étroitement théorie et pratique, haut degré d'autonomie et de responsabilité personnelles octroyé durant la formation d'enseignant, et enfin implication des enseignantes et enseignants dans le processus de développement de l'école – tous ces arguments, ajoutés à la nécessité d'une réflexion permanente, illustrent clairement l'importance que revêt la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants. C'est du moins ce que nous avons essayé de démontrer.

L'idée que l'on peut se faire de la consultation à travers ces différents éléments met en évidence sa fonction de consolidation dans le processus de socialisation professionnelle et de développement identitaire de l'enseignant et de l'enseignante, avec l'objectif conjoint de susciter une réflexion permanente. Elle éloigne par ailleurs de la notion de défi-

cit qui lui était associée jusqu'ici au profit d'une acception qui met l'accent sur les ressources et le développement personnels. La consultation aura certes toujours pour fonction d'aider en cas de problèmes personnels nuisant à l'apprentissage, ou dans des moments de crise. Mais au-delà de cela, et en tant qu'élément essentiel de la culture de la formation et de l'apprentissage, elle peut assumer une autre fonction tout aussi importante: promouvoir les processus d'apprentissage. Il devrait aller de soi, pour les étudiantes et étudiants comme pour les enseignantes et enseignants en exercice, que la consultation ne doit pas être envisagée seulement lorsqu'il semble ne pas y avoir d'autre issue, mais qu'elle doit être utilisée comme un instrument utile au développement et au maintien de sa propre capacité d'action: «La volonté de collaborer avec des conseillers est un signe de force. Cette collaboration a une fonction essentiellement prophylactique, en ce sens que les conseillers aident les enseignants à maintenir intactes leurs qualifications et à trouver la meilleure solution possible en cas de doute. Les enseignants peuvent bien évidemment aussi faire appel à eux lorsqu'ils se trouvent dans une situation difficile, voire désespérée.» (Perfectionnement des enseignants, Dossier 16B de la CDIP, p. 22).

Cette acception plus large de la consultation pourrait, à la fois, relativiser quelque peu les doutes parfois exprimés dans les milieux de la formation: «On ne peut tout de même pas dire que la majeure partie de nos étudiantes et étudiants souffrent d'une maladie psychique et ont besoin de ce fait d'une consultation ou d'un traitement», et faire perdre à la consultation, dans l'esprit des étudiantes et étudiants et des enseignantes et enseignants, son caractère infamant.

Il appartient aux responsables de la formation des enseignantes et enseignants, mais aussi aux conseillères et conseillers qui pratiquent la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, d'œuvrer à l'abolition de tout préjugé, d'instaurer un esprit d'ouverture à l'égard de la consultation et de montrer que la consultation n'est pas une tutelle, mais bien une façon de faciliter l'application du «aide-toi toi-même», ce qui signifie aussi établir clairement «que les instances consultantes ne sont pas habilitées à donner des directives mais se bornent à fournir des informations, à faire des suggestions et à proposer un mode de comportement à celles et ceux qui les consultent. Elles les soutiennent dans leurs propres initiatives, en leur indiquant, pour leur usage personnel, des techniques d'analyse et de résolution des problèmes» (A. Hügli, 1993, p. 1; traduit de l'allemand).

## 4 Qu'est-ce que la consultation?

Sur la base de notre acception de la consultation en tant que facteur de consolidation du processus de socialisation professionnelle et de développement identitaire de l'enseignant ou l'enseignante, nous souhaiterions définir comme suit la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants:

La consultation est une forme de communication et d'interaction exempte de toute notion de hiérarchie qui, dans le cadre d'un entretien structuré entre consultants et consultés, encourage chez celui qui consulte l'auto-réflexion, l'observation de soi et l'auto-évaluation et, selon la problématique engendrée par la situation, renforce, stabilise ou restaure sa capacité d'action.

En l'occurrence, la consultation est un processus extrêmement complexe – aussi complexe que la réalité scolaire sur laquelle elle s'appuie. Les différentes catégories qui vont être énumérées ci-après devraient aider à sa compréhension.

### 4.1 Les différentes dimensions de la consultation

La consultation revêt à la fois tour à tour et simultanément quatre dimensions différentes:

- dimension disciplinaire et pédagogique
- dimension de l'identité personnelle
- dimension de l'identité sociale
- dimension structurelle et systémique

Ces quatre dimensions se rapportent aux différents domaines de compétence et d'activité des enseignantes et enseignants ainsi qu'à leur intégration personnelle dans le cadre d'une interprétation globale du rôle d'enseignant. Par conséquent, s'il est judicieux, d'un point de vue analytique, de faire la distinction entre les quatre dimensions de la consultation, il s'avère que dans la pratique elles ne sauraient être considérées isolément. Elles sont interdépendantes à maints égards et se conditionnent mutuellement. L'une ou l'autre peut certes apparaître au premier plan durant la consultation, selon la problématique soulevée, mais les trois autres doivent être intégrées quoi qu'il en soit dans le processus de consultation. En règle générale, des problèmes d'ordre disciplinaire et pédagogique, ou des difficultés en relation avec les données structurelles, devraient être liés à des problèmes touchant à l'identité personnelle ou sociale, et inversement.

#### **Dimension disciplinaire et pédagogique**

Cette dimension a trait aux problèmes scientifiques et didactiques liés aux disciplines ou aux groupes de disciplines à enseigner, ainsi qu'aux questions d'ordre pédagogique relatives à la mission d'enseignement et d'éducation.

### **Dimension de l'identité personnelle**

Il s'agit ici d'une analyse et d'une interprétation de son histoire personnelle, ainsi que du développement d'une perspective de vie fondée sur des valeurs acquises dans le cadre de l'éducation et de la formation, mais intégrant ses propres besoins. Des thèmes comme l'éthique (professionnelle) ou la responsabilité inhérente à la profession enseignante feront partie de la discussion au même titre que des questions touchant à l'organisation de la vie professionnelle et privée.

### **Dimension de l'identité sociale**

On trouve ici, au centre de la discussion, l'analyse et l'interprétation des divers rôles qu'il convient d'assumer, ainsi que des attentes qui leur sont associées, dans les différents systèmes d'interaction dont on fait partie dans la vie professionnelle et privée. Il s'agit de prendre conscience de leurs contradictions et de réfléchir à la question de l'identification et de la distanciation.

### **Dimension structurelle et systémique**

Cette dimension est liée aux données structurelles du système social que constitue l'école, avec tous les conflits d'intérêt, luttes d'influence et dissensions de ses différents acteurs sur ce qui fait «la bonne école» et sur la manière de la construire. Mais cette dimension renvoie aussi au potentiel qui existe dans la dynamique même de l'école, communauté d'enseignantes et enseignants et d'apprenantes et apprenants, qui offre au corps enseignant la chance de participer lui-même activement au développement des structures scolaires.

## **4.2 Les différentes fonctions de la consultation**

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'objet de la consultation est aussi bien de créer les bases indispensables au développement de la capacité d'action de l'individu que de restaurer celle-ci ou la maintenir telle quelle. En conséquence, la consultation a quatre fonctions essentielles:

- prévention
- développement
- stabilisation
- rétablissement

Une fois encore, la distinction qui est faite entre les différentes fonctions de la consultation est purement analytique. Dans la pratique, ces fonctions s'interpénètrent et se conditionnent mutuellement.

### 4.3 Les différentes phases de la consultation

Contrairement, par exemple, à un échange d'idées informel entre collègues, la consultation a la forme d'un entretien structuré. Contrairement aussi à la plupart des formes de thérapie, la consultation se déroule en un temps limité, ce qui fait qu'elle est davantage axée sur la recherche de solutions que sur les problèmes eux-mêmes. Pour pouvoir orienter le processus de consultation, il est nécessaire d'en définir les étapes. Dans les différentes conceptions de la consultation, on distingue généralement les étapes suivantes:

- mise en évidence et analyse du problème
- entente sur les objectifs
- recherche et évaluation de possibilités de solution
- application de différentes possibilités de solution
- vérification sur le terrain
- feed-back et évaluation

Cet ordre de succession ne doit pas être considéré comme un schéma immuable, car le processus de consultation peut être discontinu, marqué par des interruptions qui ne sont pas prévisibles, et il peut même être nécessaire de revenir de façon cyclique à l'une ou l'autre de ces différentes phases.

### 4.4 Les différentes formes de la consultation

On distingue essentiellement deux formes principales de consultation: la consultation individuelle et la consultation de groupe. Dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, où l'apprentissage par groupes et la capacité de travailler en équipe revêtent une grande importance, il convient de promouvoir en particulier la consultation de groupe. Les problèmes qui, potentiellement, concernent tous les élèves et n'ont pas pour origine des difficultés personnelles peuvent être traités de manière plus efficace dans le groupe que par le biais d'une consultation individuelle car chacun peut y tirer profit des expériences des autres.

D'un point de vue économique, la consultation de groupe a aussi cet avantage qu'elle permet d'accueillir un plus grand nombre d'étudiantes et étudiants (et d'enseignantes et enseignants) que la consultation individuelle. L'argument économique pourrait du reste avoir encore plus de poids à l'avenir si les hautes écoles pédagogiques font une plus large place à la consultation telle que nous la concevons, et si, vu la complexité croissante de la réalité scolaire, les besoins des étudiantes et étudiants et des enseignantes et enseignants en la matière continuent à augmenter. Il devrait s'avérer bientôt que beaucoup de cantons et de régions ne disposent pas de capacités suffisantes et que, face aux investissements que nécessite la création des hautes écoles pédagogiques, les moyens financiers nécessaires au développement de la consultation restent limités. La consultation de groupe pourrait donc s'imposer, au détriment de la consultation individuelle, pour des considérations d'ordre purement économique. Du point de vue technique, cela ne se justifierait pourtant pas, car on ne peut pas simplement remplacer la consultation individuelle par une consultation de groupe.

La consultation individuelle est toujours indiquée lorsqu'elle a pour moteur les problèmes personnels du requérant. Dans ce cas, la confidentialité s'impose.

Dans les listes que nous avons dressées ci-après, c'est sciemment que nous avons considéré la supervision comme étant l'une des formes possibles de la consultation, quand bien même la littérature spécialisée fait souvent la distinction entre supervision et consultation sur le plan du contenu et des méthodes de travail. Dans la pratique actuelle de la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, cette délimitation reste floue.

### **Consultation individuelle**

- Consultation pour des problèmes personnels
- Consultation dans des situations de crise
- Bilan de la situation et développement de perspectives professionnelles
- Supervision individuelle

### **Consultation de groupe**

- Réflexion sur la théorie et la pratique
- Consultation en cas de conflits au sein du groupe
- Consultation dans le cadre de projets de développement de l'école (y compris pour les membres des autorités scolaires locales)
- Coaching (également pour les membres des autorités scolaires locales)
- Groupes d'échanges d'expériences et cercles de qualité
- Supervision de groupe

## **5 Conditions-cadres de la consultation**

L'intégration de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants requiert un certain nombre de conditions-cadres qui sont un préalable indispensable à son bon fonctionnement, compte tenu des attentes que l'on nourrit à son égard.

### **5.1 Caractère facultatif**

Le recours à la consultation doit être facultatif. Il est en effet important que celui qui vient demander aide et conseil porte seul la responsabilité de sa démarche, et c'est même déterminant pour la réussite de la consultation. Une consultation imposée serait en soi une contradiction parce que sans la motivation personnelle du requérant, la consultation est vouée à l'échec.

La demande de consultation doit être faite par le requérant lui-même et le rapport contractuel qui en découle ne concerne que ce dernier et la personne consultée.

### **5.2 Confidentialité**

Celui qui fait fonction de conseiller est tenu au secret professionnel; c'est là une condition préalable indispensable à l'établissement d'une relation de confiance. Ce n'est qu'à partir du moment où le requérant a l'assurance qu'aucune information ne peut être délivrée à des tiers sans son accord explicite, qu'il est prêt à intégrer dans le processus de consultation tous les éléments susceptibles d'aider à la recherche de solutions, y compris ses problèmes personnels.

La confidentialité doit aussi être garantie par des conditions-cadres extérieures. Entrent dans cette catégorie des locaux appropriés ainsi que la possibilité de fixer des rendez-vous de consultation en dehors des heures d'enseignement.

### **5.3 Gratuité**

Les offres de consultation devraient être facilement accessibles et pouvoir être utilisées par tout un chacun, indépendamment de sa capacité financière. Cela signifie que durant la formation initiale, la consultation doit être un service gratuit. Le principe de la gratuité doit également s'appliquer à la période d'introduction à la profession. A l'issue de cette dernière, et durant l'exercice de leur profession, il faudrait que les enseignantes et enseignants aient accès gratuitement à une offre minimale dont le contenu pourrait être préalablement délimité (détermination d'un nombre d'heures maximum de consultation individuelle et de consultation de groupe). Passé cette limite, les émoluments perçus pour les heures de consultation devraient être d'un montant socialement acceptable.

## **5.4 Délimitation claire par rapport à l'évaluation et à la sélection**

Conseiller et évaluer sont des rôles difficilement conciliables. Le rapport de confiance qui doit s'établir entre consultant et consulté est mis en danger à partir du moment où la consultation poursuit d'autres objectifs que ceux qui ont motivé la demande du requérant. Par conséquent, les conseillères et conseillers ne devraient pas être partie prenante dans les processus d'évaluation et de sélection des personnes qu'ils accueillent en consultation, mais être au contraire expressément exemptés de ces tâches.

## **5.5 Transparence**

Pour que la consultation puisse être utilisée de façon optimale, il faut qu'elle soit transparente pour tous ceux qui l'utilisent ou sont susceptibles de l'utiliser. La condition indispensable à la transparence de ce type de services est que les étudiantes et étudiants et les enseignantes et enseignants en exercice soient suffisamment informés sur les offres existantes et les conditions-cadres qui les entourent. L'information des étudiantes et étudiants est l'affaire des directions d'écoles, des formateurs et formatrices, des mentors et, surtout, des services de consultation eux-mêmes. Insertions dans le guide de l'étudiant, prospectus, feuilles volantes, renseignements donnés dans le cadre de l'accompagnement de la formation et de la pratique professionnelle, etc., sont autant de possibilités d'information appropriées. L'information des enseignantes et enseignants en exercice incombe aux autorités scolaires, aux directions d'écoles, aux services de consultation et, pour ce qui est de la consultation dans le cadre de la formation continue, aux responsables de ce secteur – c'est-à-dire, à l'avenir, aux hautes écoles pédagogiques. Dans ce cas, des insertions dans la feuille scolaire officielle, des séances d'informations dans les écoles, la publication des possibilités de consultation dans les programmes de formation continue, etc., sont des moyens d'information appropriés.

Par ailleurs, celui qui demande une consultation doit disposer du droit d'en déterminer les objectifs avec son conseiller ou sa conseillère, de vérifier la validité de ces objectifs dans le courant de la consultation et de les réviser. Le déroulement de la consultation et les méthodes utilisées doivent être compréhensibles en tout temps pour le requérant.

## **5.6 Espace et temps**

Pour qu'elle puisse faire partie intégrante de la culture de l'apprentissage et de la formation des enseignantes et enseignants, la consultation doit également bénéficier d'une place appropriée dans le curriculum, comme dans l'organisation de la formation. Il faut que du temps soit expressément prévu à cet effet pour que la consultation puisse être utilisée par les consultants comme l'une des formes d'apprentissage offertes, sans trop surcharger pour autant leur emploi du temps.

## **5.7 Stade de développement actuel**

A l'heure actuelle, dans la formation des enseignantes et enseignants, les activités de consultation consistent essentiellement à proposer aide et conseils en cas de problèmes personnels et dans des situations de crise. Selon nos informations, même pour ces tâches-là, – et si tant est qu'ils ont déjà recours à des conseillers ou conseillères professionnels au niveau de la formation initiale – bien des cantons ne disposent pas de capacités suffisantes en matière de consultation.

Si, dans le cadre des hautes écoles pédagogiques, et conformément à notre acception, la consultation doit être utilisée, par les étudiantes et étudiants pendant leur formation, et par les enseignantes et enseignants en exercice, dans les activités de formation continue, comme un instrument de réflexion sur la théorie et la pratique de l'enseignement, il est évident que les besoins en la matière augmenteront considérablement.

A notre connaissance, il n'existe pas de chiffres indicatifs unanimement reconnus de ce que devrait être un développement approprié en matière de consultation. Pour s'en faire une idée, il semblerait opportun de se référer aux enquêtes statistiques qui ont été menées sur la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, surtout dans les cantons dans lesquels la consultation et la supervision de groupe sont également proposées. Les chiffres que ces enquêtes pourraient fournir devraient déjà constituer quelques points de repère.

Dans le développement des services de consultation, il convient également de tenir compte de tout le travail de fond qu'impliquent des conseils qualifiés. Les conseillères et conseillers doivent en effet avoir la possibilité de développer constamment leurs méthodes et leurs techniques de consultation, et celle de participer à des travaux de recherche dans ce domaine. Dans le cadre du management de la qualité, ils sont encouragés à développer des normes de qualité en matière de consultation et de les réviser périodiquement; ils doivent par ailleurs procéder eux-mêmes à une évaluation permanente de leur travail, et se soumettre à une évaluation par des tiers. A cela vient aussi s'ajouter la nécessité d'une formation continue. Pour toutes ces tâches à exécuter en plus de la consultation proprement dite, il convient de prévoir un temps de travail suffisant.

## **5.8 Autonomie**

Dans tous les domaines du système d'enseignement et d'éducation, donc y compris dans celui de la formation des enseignantes et enseignants, les services de consultation doivent pouvoir fonctionner de manière autonome afin d'être crédibles dans l'accomplissement de leurs tâches au service des consultants et d'éviter d'être manipulés à d'autres fins. Ce principe n'est pas contesté. Par contre, les opinions divergent sur la question de savoir si l'autonomie ne peut être garantie qu'à travers une indépendance institutionnelle ou si elle est également possible dans le cas d'une intégration des services de consultation dans les établissements de formation.

Après avoir longuement soupesé tous les arguments pour ou contre une indépendance institutionnelle, nous sommes parvenus à la conclusion que, dans la perspective de la création des hautes écoles pédagogiques, et compte tenu des trois domaines d'activité qui seront les leurs – formation initiale, formation continue, recherche et développement – si l'on intègre la consultation dans les établissements de formation d'enseignantes et enseignants, les avantages l'emportent nettement et l'autonomie est également garantie dans la mesure où les conditions cadres précédemment énumérées sont respectées – en particulier 5.1, 5.2, 5.4 et 5.5.

Nous justifierons avec plus de précisions au chapitre 8.1 notre choix en faveur d'un modèle de consultation intégrée sauvegardant néanmoins le principe de l'autonomie.

## **6 Qualifications exigées pour exercer une activité de consultation**

Outre des compétences personnelles et sociales, l'activité de conseiller ou conseillère exige un certain nombre de compétences d'ordre technique tout à fait spécifiques. Ces dernières constituent une condition préalable indispensable pour une pratique responsable et fructueuse de la consultation.

Conformément à l'acceptation qui nous sert de fil conducteur dans le présent document, la consultation pratiquée dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants est basée sur des théories et des concepts qui relèvent des sciences sociales et sur leurs relations interdisciplinaires. Voilà qui fixe l'une des principales exigences imposées aux conseillères et conseillers en matière de qualification: ils doivent avoir terminé une formation du niveau d'une haute école dans une branche du domaine des sciences sociales.

Cette formation du degré tertiaire n'est cependant pas encore suffisante pour pouvoir exercer la profession de conseiller ou conseillère. Elle doit être complétée, selon la branche choisie, par une formation complémentaire en conseil psychologique, laquelle donne une bonne connaissance du diagnostic psychologique et des modèles thérapeutiques, ainsi que des procédés, méthodes et instruments d'intervention qui leur sont associés.

Par ailleurs, pour pouvoir proposer des services de supervision, individuelle ou de groupe, il faut avoir effectué une formation dans le domaine de la supervision, et pour mener des activités de consultation dans des projets de développement scolaire, une formation dans le domaine du conseil en développement organisationnel.

De plus, les conseillères et les conseillers doivent posséder des capacités de perception de soi et d'autrui, faire preuve d'empathie, être conscients de leurs propres réactions émotionnelles, et savoir déceler et contrôler les phénomènes de transfert et de contre-transfert dans le cadre de la consultation. Pour satisfaire à cette exigence qui veut que l'on procède à une révision permanente de ses propres actes et comportements dans la pratique de la consultation, en prenant pour toile de fond l'histoire de sa propre vie, il faut avoir fait soi-même l'expérience d'une thérapie dans le cadre d'une formation. Etant donné que, suivant l'option choisie (psychanalyse, psychothérapie de soutien, thérapie comportementale, «Gestaltthérapie», etc.), cette thérapie peut s'étendre sur plusieurs années, il va de soi qu'elle ne peut avoir été suivie avant l'entrée en activité, mais qu'elle doit être effectuée parallèlement à l'exercice de la profession de conseiller ou conseillère.

Entrent également dans la formation continue un suivi et une analyse permanente de l'évolution des théories et de la méthodologie afférentes à la consultation, un échange institutionnalisé d'expériences entre collègues, ainsi que la participation à des groupes d'intervision et de supervision.

Le profil d'exigences que nous venons d'esquisser peut susciter quelque inquiétude quant à la question de savoir si, compte tenu de la nécessité de développer les services de consultation destinés aux enseignantes et enseignants, il sera possible au moment voulu de

recruter un nombre suffisant de conseillères et conseillers qualifiés. Le dilemme s'accroît encore si – indépendamment du fait que toute expérience professionnelle, même extra-scolaire, est positive – on part également du principe que pour un conseiller professionnel une formation d'enseignant et une expérience pratique de l'école sont nécessaires ou du moins souhaitables. Pour la pratique de la consultation durant la formation professionnelle initiale et durant l'introduction à la profession, cette condition nous semble plus impérative que par la suite, car les consultants eux-mêmes ont alors une grande expérience de l'école et la consultation peut tendre à de la consultation pour expertes et experts.

Le problème de recrutement que nous venons d'évoquer devrait du reste être relativisé pour deux raisons:

La première, c'est qu'il est statistiquement prouvé que les sciences sociales sont souvent choisies comme deuxième formation et que c'est une branche dans laquelle on retrouve un grand nombre d'anciens enseignants et enseignantes. La deuxième, c'est qu'étant donné les difficultés financières actuelles, bien des cantons partent du principe que le développement de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants ne pourra se faire que progressivement, de sorte que la couverture des besoins supplémentaires va s'étendre sur une période relativement longue.

Voilà en ce qui concerne les qualifications exigées des professionnels de la consultation. Toutefois, dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, la consultation – au sens large du terme – est également pratiquée par des non-professionnels: les maîtresses et maîtres spécialisés dans une discipline, à travers les différentes modalités d'enseignement – précisons à cet égard que, dans les hautes écoles pédagogiques, l'accent sera mis davantage encore sur les groupes de projet et les groupes d'apprentissage – et surtout les mentors, dans le cadre de différentes formes institutionnalisées d'accompagnement de l'apprentissage et de la pratique professionnelle. Il en va de même pour la période d'introduction à la profession d'enseignant, dans la mesure où ce sont des enseignantes et enseignants expérimentés et non des conseillères et conseillers professionnels qui assurent le service de consultation (voir à ce propos le dossier 40B de la CDIP: Introduction des nouveaux enseignants et enseignantes à leur profession).

Si ce sont des enseignantes et enseignants – mentors, dans le cadre de l'accompagnement de l'apprentissage et de la pratique professionnelle, enseignantes et enseignants expérimentés dans le cadre de l'introduction à la profession – qui assurent les activités de consultation, ils devraient eux aussi disposer des compétences de base requises. Ces dernières peuvent être acquises dans le cadre de la formation continue, à travers une vaste gamme de cours: conduite d'entretiens, conseils en apprentissage, interaction centrée sur des thèmes, etc. Mais la participation de ces enseignantes et enseignants à des groupes d'intervision et de supervision dans le cadre desquels leur propre travail de consultation peut être analysé et développé est importante elle aussi.

## **7 La consultation dans les différentes phases de la carrière d'enseignant**

La carrière d'enseignant peut être subdivisée en cinq phases énumérées ci-après:

- choix professionnel
- formation professionnelle (formation initiale et formation spécifique aux différents degrés d'enseignement)
- introduction à la profession
- exercice de l'activité d'enseignant
- retrait de la profession (reconversion professionnelle ou retraite)

Pour chacune de ces différentes phases il existe des services de consultation spécifiques dont nous allons décrire ci-après les principales activités et méthodes de travail. La difficulté réside dans le fait qu'il est impossible de dessiner une image qui soit quelque peu représentative de l'ensemble du pays. L'offre en matière de consultation, la conception qui la sous-tend et son organisation sont par trop différentes d'un canton à l'autre. Pour simplifier, nous nous sommes donc axés principalement sur l'offre du canton de Zurich – pas seulement parce que c'est là que nous pouvons avoir la meilleure vue d'ensemble de la situation, mais aussi parce qu'il existe dans ce canton, pour toutes les phases de la carrière d'enseignant, une offre différenciée et relativement complète en matière de consultation. Pour simplifier encore, et par souci de clarté, nous allons par ailleurs, dans la description des différentes offres en matière de consultation, nous limiter aux caractéristiques essentielles.

### **7.1 La consultation dans le cadre du choix d'une formation et d'une profession**

Informier et conseiller les gymnasiennes et les gymnasiens sur les différentes options qui s'offrent à eux en matière de formation et de carrière professionnelle est l'affaire des services cantonaux d'orientation universitaire et professionnelle.

Leurs expertes et experts en information récoltent des données sur les formations du degré tertiaire et les domaines d'activité correspondants, bénéficiant en cela d'une étroite collaboration intercantonale. Ils analysent, interprètent et commentent ces données et les mettent à la disposition des intéressés à travers un large éventail de moyens d'information. A côté des informations écrites traditionnelles, on utilise aussi depuis quelques années les nouvelles technologies de l'information, grâce au développement de l'audio-visuel et des médias interactifs; des banques de données sur les filières d'études proposées par les hautes écoles sont disponibles sur CD-ROM et le seront bientôt sur Internet également. L'information dispensée dans des discussions par classes ou par groupes dans les gymnases, ainsi que les séances d'information sur les études et les débouchés professionnels organisées dans le cadre des hautes écoles, des établissements de formation d'enseignantes et enseignants, et autres institutions de formation, viennent compléter cette offre d'informations.

Les offres d'informations, qui sont conçues comme une aide à la recherche personnelle, parviennent pour la première fois aux gymnasiennes et gymnasiens généralement deux ans avant la maturité, car on part du principe que la décision quant au choix d'une formation et d'une profession n'est pas un événement ponctuel, mais le résultat d'un processus de longue durée.

Les gymnasiennes et gymnasiens qui ne parviennent pas à prendre une décision sur la base des informations consultées parce qu'ils ne savent pas vraiment ce qui les intéresse, ce qui les motive, et ce dont ils sont capables, ont la possibilité, dans le cadre d'une séance de consultation, d'analyser leur propre personnalité et d'évaluer leurs possibilités en matière de formation et de carrière professionnelle. Dans le cadre d'un entretien personnel, les conseillères et conseillers clarifient avec les gymnasiennes et gymnasiens les intérêts, les penchants et les capacités, ainsi que les attentes et ressources personnelles de ces derniers. Ils leur donnent des informations supplémentaires, davantage ciblées, les aident à se forger une opinion et, au besoin, les soumettent à une batterie de tests psychologiques, tests dont les résultats sont débattus en commun dans le but de susciter l'auto-réflexion. L'objectif de la consultation est toujours d'amener le consultant à assumer la responsabilité de sa décision.

Le recours aux services de consultation est facultatif et généralement gratuit. Les conseillères et conseillers sont tenus au secret professionnel et garantissent le caractère confidentiel de la consultation.

Dans le canton de Zurich, l'offre générale d'informations est utilisée par plus de 80 pour cent de l'ensemble des gymnasiennes et gymnasiens, et 30 pour cent d'entre eux ont recours à des consultations individuelles, les consultations en raison de difficultés scolaires et problèmes personnels étant incluses dans ce chiffre.

Même si les centres d'orientation universitaire et professionnelle assurent en matière d'information et de consultation un service très complet et de grande qualité, les enquêtes qu'ils mènent régulièrement auprès des candidats à la maturité, peu avant l'examen lui-même, indiquent qu'à ce moment-là 20 pour cent des candidats environ sont encore indécis quant à leur formation ultérieure.

Il ressort de ces mêmes enquêtes que, dans le canton de Zurich, 7 pour cent de ceux qui ont passé la maturité en 1998 ont opté pour une formation d'enseignant – alors qu'en 1975 ils étaient encore 22 pour cent (!); le chiffre le plus bas (5 pour cent) a été enregistré en 1985 –, ce qui, en chiffres absolus, correspond à 130 candidates ou candidats environ. Une très grande partie d'entre eux se serait informée auprès des services d'orientation avant de prendre sa décision, tandis que les autres, beaucoup moins nombreux, auraient abouti à cette même décision à l'issue d'une séance de consultation personnelle.

On pourrait maintenant se demander si les services d'orientation universitaire et professionnelle amènent bien à la profession d'enseignant les «bons» candidats, mais la question serait mal posée. En effet, leur tâche ne consiste pas à diriger les candidates et

candidats vers certaines formations ou au contraire à les dissuader de suivre telle ou telle formation, d'autant plus qu'ils n'ont pas de mandat de sélection; s'ils en acceptaient un, cela mettrait d'ailleurs en danger la notion de confiance sur laquelle est basée la consultation. S'ajoute à cela le fait qu'ils sont confrontés à la même difficulté que les établissements de formation d'enseignantes et enseignants: des diagnostics psychologiques, ou toute autre procédure qui permettrait de déterminer de manière fiable l'aptitude à la profession d'enseignant avant le début de la formation, il n'en existe pas et il n'en existera probablement jamais (voir à ce sujet: Détermination d'aptitude à l'enseignement, Dossier 21B de la CDIP).

On peut cependant attendre de la part des services d'orientation universitaire et professionnelle qu'ils donnent une image différenciée et réaliste de la profession enseignante et des exigences qu'elle implique en matière de formation comme au niveau de la pratique professionnelle. Mais on peut aussi attendre d'eux que, dans le cadre des consultations individuelles, ils veillent à ce que soient sondées et clarifiées les motivations des candidates et candidats, de façon à ce que des considérations par trop opportunistes, telles que formation relativement courte, chances intactes sur le marché du travail et bons salaires, puissent être remises en question.

## **7.2 La consultation dans le cadre de la formation professionnelle**

Dans le cadre de la formation professionnelle, la consultation a différentes fonctions.

Durant la période de formation initiale, c'est l'évaluation des aptitudes et la sélection qui sont au premier plan. Cela vaut en particulier pour les établissements de formation d'enseignantes et enseignants qui ne prévoient pas de tests d'aptitudes dans leurs conditions d'accès à la formation.

A côté de cela, ce qui revêt une grande importance durant la formation initiale, c'est la consultation à des fins d'orientation, orientation vers une formation spécifique à un degré d'enseignement et vers une carrière professionnelle. Détermination des aptitudes professionnelles et orientation sont étroitement liées durant la formation initiale.

Détermination des aptitudes, sélection et conseils en orientation sont des tâches qui, durant la formation initiale, sont assurées par les membres de la direction des établissements, les enseignantes et enseignants spécialisés ainsi que les mentors, en collaboration avec d'autres instances telles que le service de médecine scolaire, le service de consultation et, le cas échéant, la commission d'admission. Pour davantage d'informations, nous renvoyons au rapport «Détermination d'aptitude à l'enseignement» (Dossier 21B de la CDIP) et aux explications de U.H. Mehlin (1988).

Des possibilités de consultation individuelle, à caractère psychosocial, sont offertes aux étudiantes et étudiants en cas de problèmes et de conflits personnels ou dans des moments de crise, et ce, aussi bien pendant leur formation initiale que pendant leur formation spé-

cifique à un degré d'enseignement. Dans la plupart des établissements de formation d'enseignantes et enseignants, les conseillères et conseillers travaillent également en qualité d'enseignantes et enseignants spécialisés dans une discipline, au sein de l'institution concernée, et sont généralement au bénéfice d'une formation professionnelle dans le domaine du conseil. La plupart des services de consultation se composent d'une ou de deux personnes seulement, ce qui fait que les consultants n'ont qu'une possibilité de choix limitée. Ils peuvent cependant faire appel en tout temps à un service extérieur de consultation, comme par exemple les services cantonaux d'orientation universitaire et professionnelle qui, dans bien des cantons, à côté de leurs activités d'orientation, font aussi office de services de psychologie scolaire.

Le recours aux services de consultation est facultatif et gratuit pour les étudiantes et étudiants. Les personnes consultées sont tenues au secret professionnel.

Pendant la formation, les possibilités offertes en matière de consultation psychologique vont de l'aide pratique – comme la transmission de techniques de travail visant à assurer une bonne maîtrise des apprentissages, ou une préparation rationnelle des examens – jusqu'au traitement de problèmes et conflits personnels qui nuisent à l'apprentissage, ou à l'aide en cas de crises aiguës de la personnalité et du développement, en passant par la préparation et le suivi des stages pratiques, en collaboration avec les mentors. L'approche se veut à la fois analytique et thérapeutique, mais les limites par rapport à la thérapie à proprement parler sont clairement établies. En cas de problèmes lourds, de maladies psychiques, et en présence de symptômes névrotiques sévères, mais également en cas de troubles psychiques graves, comme une tendance suicidaire, on essaye de diriger le consultant vers un traitement thérapeutique approprié, voire de travailler en collaboration avec les services de médecine scolaire ou de psychiatrie.

De la même façon qu'on les distingue clairement du traitement thérapeutique, on vise aussi à séparer les activités de consultation de celles d'évaluation et de sélection. Il doit exister à ce propos, entre les directions d'écoles et les services de consultation, une réglementation claire et contraignante, stipulant, par exemple, que les conseillères et conseillers ne seront pas impliqués dans les procédures d'évaluation et de sélection des personnes qui viennent les consulter. De plus, il va de soi que la direction de l'établissement doit respecter la confidentialité à laquelle sont tenus les conseillères et conseillers. Cette obligation peut d'ailleurs engendrer de véritables problèmes si des troubles graves de la personnalité, nuisant sévèrement à la capacité d'exercer la profession enseignante, sont décelés dans le cadre de la consultation seulement. Dans ce cas, il ne reste plus au conseiller qu'à essayer de dissuader la personne concernée de continuer à exercer cette profession. Ce type de consultation peut s'avérer difficile et pesant pour le conseiller ou la conseillère impliqué, sachant que chez les personnes qui souffrent de troubles psychiques, il y a une perte de contrôle de la réalité et une diminution de la capacité de jugement.

Lorsqu'un candidat ou une candidate échoue à la procédure de sélection, par manque d'aptitudes psychologiques pour la profession d'enseignant, ou parce qu'il ne satisfait pas aux exigences formelles, la consultation peut également consister à rétablir chez ce der-

nier le sentiment de sa propre valeur et l'orienter vers d'autres choix appropriés en matière de formation et de carrière professionnelle. Dans ces cas-là, il y a souvent collaboration avec les services cantonaux d'orientation universitaire et professionnelle, ou aigüillage du candidat ou de la candidate en question vers ces mêmes services. Mais, que la personne ait été dissuadée d'embrasser la profession enseignante ou qu'il y ait échec au processus de sélection, la difficulté de la consultation réside dans le fait qu'il manque souvent de véritables alternatives à proposer en matière de formation professionnelle.

Dans la plupart des établissements de formation d'enseignantes et enseignants, la consultation psychologique est considérée comme faisant partie de la formation des enseignantes et enseignants. Néanmoins, étant donné la façon dont elle est pratiquée, elle est, selon nous, davantage axée sur les manques et les faiblesses que sur les ressources et le développement de l'individu. Cela s'explique vraisemblablement par le fait que les formations qui passent par l'école normale sont relativement courtes et que l'on doit par conséquent mettre l'accent sur des interventions à court terme, à caractère «réparateur».

A côté des services de consultation professionnelle, la plupart des établissements de formation d'enseignantes et enseignants ont institutionnalisé, sous une forme ou sous une autre, un accompagnement de l'apprentissage et de la pratique professionnelle par des mentors, ce qui permet aux étudiantes et étudiants une analyse systématique des expériences personnelles et professionnelles accumulées au cours de leur formation et de leurs stages pratiques.

L'accompagnement de l'apprentissage et de la pratique professionnelle, qui de par sa conception est axé sur les ressources et le développement du candidat ou de la candidate, est généralement obligatoire pour les étudiantes et étudiants.

L'obligation se justifie également en ce qui concerne la supervision de la formation. Malheureusement, peu d'établissements de formation la proposent actuellement, mais il faut espérer que dans les hautes écoles pédagogiques elle fera partie intégrante du curriculum de formation.

Sans entrer dans les détails, nous signalerons aussi la consultation d'ordre juridique, en relation avec les contrats d'engagement, ainsi que la consultation en matière de bourses d'études, lesquelles sont généralement proposées par les services des départements de l'instruction publique.

### **7.3 La consultation dans le cadre de l'introduction à la profession**

La période d'introduction à la profession est une phase déterminante pour la suite de la carrière de l'enseignant ou de l'enseignante. C'est là que se situe véritablement le processus de socialisation et de professionnalisation. La motivation découlant d'expériences réussies ou, au contraire, la frustration de l'échec peuvent dériver sur une identification avec le rôle d'enseignant ou définitivement éloigner de l'enseignement.

Etant donné l'importance de l'introduction à la profession, la CDIP a publié en 1996 le rapport intitulé «Introduction des nouveaux enseignants à leur profession» (Dossier 40B) qui, dans une première partie théorique, traite de modèles idéaux d'introduction à la profession puis développe à partir de là un «modèle de réflexion sur la pratique et de coopération entre collègues». Dans la partie empirique de ce rapport, un relevé de la situation dans tous les cantons de Suisse alémanique et de Suisse romande ainsi que dans la principauté du Liechtenstein permet de vérifier dans quelle mesure le modèle proposé – ou certains de ses éléments – sont déjà appliqués. Le résultat est assez décevant, comme le montrent les citations relevées ci-après:

«La description détaillée des concepts cantonaux a montré que l'on ne peut pas parler en Suisse d'une phase unifiée d'introduction à la profession pour les enseignants, parce que cette phase n'existe tout simplement pas dans beaucoup d'endroits et parce que, dans certains cantons, on trouve encore des différences entre les mesures prévues pour les maîtres des divers degrés et spécialités.» (p. 79)

«La majorité des concepts cantonaux d'introduction à la profession trouve son origine dans la surveillance particulière et la sélection des enseignants qui débutent. Ces racines sont encore visibles aujourd'hui.» (p. 83). «C'est à propos du dilemme central de l'introduction à la profession – doit-elle surveiller, conseiller ou peut-elle faire les deux? – que l'on voit que les trois variantes sont représentées en Suisse.» (p. 86)

«Les concepts d'introduction à la profession ne prévoient, dans la majorité des cas, aucune collaboration institutionnalisée entre enseignants, qu'il s'agisse de débutants entre eux ou avec des maîtres expérimentés. (...) Le postulat de la collaboration ne peut se concrétiser dans de nombreux cantons, pour la simple raison qu'aucun enseignant en activité n'est associé à l'introduction à la profession. Dans les endroits où d'autres maîtres y participent, c'est le plus souvent à titre de mentors, choisis dans la plupart des cas par le hasard, et dont les conditions d'engagement et de travail n'ont rien de professionnel.» (p. 90)

«Ce n'est que dans peu de cas que la réflexion systématique sur la pratique constitue une part essentielle du concept. Cela doit vraisemblablement tenir au fait que cet élément ne peut être concrétisé que lorsque des personnes qui disposent de compétences de conseil sérieuses sont engagées dans l'introduction à la profession et que cette dernière est institutionnalisée avec les moyens de réserver d'importantes plages de temps à cette activité. Beaucoup de cantons ne peuvent satisfaire à ces conditions. Aussi, les personnes à qui les prises en charge sont confiées ne sont fréquemment pas formées, et les plages de temps ménagées sont trop petites pour procéder à une réflexion en continu.» (p. 93)

«Nous devons par conséquent considérer comme acquis, une fois pour toutes, que, vingt ans après la première demande officielle (P.B.: allusion au rapport «La formation des maîtres de demain» publié par la CDIP en 1975), une phase d'introduction à la profession n'a pas encore été mise en place dans la totalité des cantons. L'analyse de la situation actuelle nous indique en outre que nous sommes encore très éloignés de l'état souhaité.» (p. 101)

Quoi qu'il en soit, le rapport montre tout de même que dans quelques cantons on applique des modèles d'introduction à la profession qui satisfont au moins à quelques critères du «modèle de réflexion sur la pratique et de coopération entre collègues» proposé.

Ce modèle peut se caractériser comme suit:

- Il est placé sous l'égide d'un groupe de professionnels – les enseignantes et enseignants eux-mêmes
- Il a pour objectif d'encourager la coopération et de susciter la réflexion entre jeunes enseignantes et enseignants expérimentés – sans l'intégration de professionnels de la consultation ou de la supervision
- Il réalise les principaux éléments de la coopération et de la réflexion sur la pratique dans le cadre du groupe. Ce sont des enseignantes et enseignants professionnels, minutieusement choisis, et possédant de solides compétences en matière de consultation qui dirigent le groupe
- Il part du principe que celles et ceux qui entrent dans la profession enseignante ont achevé leur formation, qu'ils sont des professionnels compétents, ce qui fait que l'introduction à la profession n'est pas destinée à compléter la formation, mais s'inscrit dans le cadre d'une formation continue axée sur les besoins. Il en résulte également que le contrôle et l'évaluation n'entrent pas dans l'introduction à la profession
- Il donne à l'école dans laquelle enseignent les nouveaux brevetés et brevetées une part de responsabilité dans l'organisation de l'introduction à la profession, en ce sens qu'elle doit, entre autres, veiller à ce que les jeunes maîtres et maîtresses bénéficient d'une décharge appropriée.

Pour de plus amples détails sur ce «modèle de réflexion sur la pratique et de coopération entre collègues» et sur ce qui le justifie, nous devons renvoyer au rapport lui-même. En ce qui concerne la description et l'évaluation des concepts d'introduction à la profession des différents cantons, il convient d'observer que, depuis l'époque à laquelle a été menée cette enquête (1994), l'introduction à la profession devrait s'être développée et améliorée dans certains cantons – parfois probablement sous l'impulsion du rapport lui-même. C'est une hypothèse que justifient en tout cas certains passages relevés dans le rapport: «A la question sur les buts, les réponses des experts sont dominées manifestement, comme par le passé, par une représentation inspirée par le modèle de soutien. Mais, sur ce point déjà, figurent des buts qui ressortissent au modèle du développement professionnel, buts qui sont largement à la base du nôtre aussi. (...) C'est tout d'abord la réflexion sur l'activité professionnelle qui est reconnue par la majorité des personnes interrogées comme centrale.» (p. 80 et 81)

Ainsi, par exemple, le modèle d'introduction à la profession pratiqué aujourd'hui dans le canton de Zurich ne correspond plus, sur bien des points, à ce qui est décrit dans le rapport:

Les conseillères et conseillers chargés de l'introduction à la profession ont été déchargés de toute fonction d'évaluation et, conséquemment, on a supprimé toute obligation en matière de consultation. Ce qui est nouveau – et qui par contre est obligatoire – c'est le stage d'apprentissage, déjà brièvement décrit au chapitre 3.3, un stage qui permet aux

enseignantes et enseignants, au cours de leur deuxième année d'activité professionnelle, de retourner pour trois semaines dans leur établissement de formation, pour un travail de réflexion sur leurs expériences professionnelles, dans le cadre d'ateliers de travail et de groupes de supervision, et pour une formation continue sur un sujet qu'ils ont eux-mêmes choisi. Durant cette période, leurs classes sont prises en charge par des étudiantes et étudiants d'une école normale correspondant au degré d'enseignement concerné.

Toutefois, le modèle zurichois est à ce point disparate qu'au degré secondaire ce sont des enseignantes et enseignants du secondaire, possédant une formation complémentaire dans le domaine de la consultation, qui assurent l'introduction à la profession, alors qu'au degré primaire, ce sont des conseillères et des conseillers professionnels qui en sont chargés (tous cependant ont effectué une formation d'enseignant et possèdent une expérience de l'enseignement au degré primaire). Par ailleurs, pour le degré secondaire, seule la consultation individuelle est proposée dans le cadre de l'introduction à la profession, tandis qu'au degré primaire on trouve aussi bien la consultation individuelle que la consultation de groupe (supervision et conseils pratiques sur un thème particulier).

Les responsables des deux années d'introduction à la profession sont les écoles normales spécifiques aux degrés concernés, à savoir les instituts de formation des maîtres secondaires et maîtres spécialistes d'une discipline de l'Université de Zurich. Le fait que les conseillères et conseillers soient également astreints à certaines obligations en matière d'enseignement dans les établissements de formation concernés garantit une étroite liaison entre la formation professionnelle et l'introduction à la profession, et la création du stage d'apprentissage obligatoire vient également de jeter un pont en direction de la formation continue.

Dans le canton de Zurich, pendant la période d'introduction à la profession, la consultation est facultative, gratuite et confidentielle.

#### **7.4 La consultation dans le cadre de l'exercice de la profession**

Pour les enseignantes et enseignants expérimentés, la consultation fait partie intégrante de la formation continue. On estime de plus en plus que cette dernière n'est pas seulement souhaitable, mais indispensable pour le maintien et le développement des compétences professionnelles. C'est ainsi que récemment, à travers une nouvelle loi sur le personnel enseignant, la formation continue a été déclarée obligatoire dans le canton de Zurich. La consultation va par contre conserver son caractère facultatif, car une obligation en la matière serait, comme nous l'avons déjà démontré, un réel non-sens.

La complexité croissante de la réalité scolaire fait que les enseignantes et enseignants sont soumis à de fortes tensions psychiques dans leur vie professionnelle: «Euvrer tout au long de l'année dans un milieu scolaire souvent contradictoire et conflictuel, et être confronté aux différents groupes qui le composent et qui tentent d'y faire valoir massivement leurs idéaux et leurs intérêts (collègues, parents d'élèves, autorités scolaires, public, médias, etc.) pèse terriblement sur le corps enseignant. De plus, dans le monde d'aujourd'hui

d'hui, un monde imprévisible, plein de contradictions et d'ambiguïtés, il n'est plus clair depuis longtemps vers quel objectif il faut tendre et quelle est l'image de l'homme sur laquelle il convient d'axer notre enseignement: «la pédagogie est en train de perdre son assise». Toujours plus nombreux sont les enseignantes et enseignants qui ont de la peine à supporter ces tensions et ces incertitudes. Leur horizon leur semble vide et ils cherchent un sens dans leur quotidien scolaire. Pour les protéger de la résignation et du repli sur soi, pour empêcher qu'ils ne se consomment et perdent toute perspective d'avenir, il leur faut une aide à la fois individuelle et collective. On ne peut réfléchir sur sa propre vie et sur sa situation professionnelle, chercher des solutions de secours et des stratégies appropriées que dans l'espace protégé d'une consultation professionnelle» (A. Hügli, 1993, p. 4; traduit de l'allemand).

Face à ces problèmes, la consultation des enseignantes et enseignants expérimentés s'est modifiée et élargie. A côté de sa fonction «réparatrice», c'est la fonction préventive de la consultation qui se voit accorder de plus en plus d'importance. Certes, la consultation est encore et toujours incontournable en tant qu'aide en cas de problèmes ou de conflits personnels, mais elle peut aussi être l'instrument d'une réflexion périodique sur soi-même et sur sa pratique professionnelle, et, à ce titre, contribuer à développer et stabiliser l'identité personnelle et sociale des enseignantes et enseignants, à tel point que les risques de crise personnelle et d'échec qui en découlent pourront être réduits.

Cela exige toutefois que les services de consultation destinés aux enseignantes et enseignants ne soient plus considérés comme des «stations thérapeutiques» isolées, mais qu'ils occupent une place centrale dans l'offre de formation continue.

Cette conception a été adoptée, par exemple, par le canton de Zurich, lequel a confié au Pestalozzianum – responsable de la formation continue des enseignantes et enseignants zurichoises – les activités de consultation destinées aux enseignantes et enseignants. Ce dernier dispose d'une section consultation bien dotée en personnel, qui comprend un noyau de conseillères et conseillers professionnels avec un emploi fixe et un groupe de conseillères et conseillers extérieurs travaillant sur mandat.

L'offre de consultation du Pestalozzianum s'adresse aussi bien aux enseignantes et enseignants qu'aux autorités scolaires locales. Elle va de la consultation et de la supervision individuelles à la supervision d'équipe, dans le cadre du développement de l'école, en passant par la consultation et la supervision de groupe. Elle intègre, entre autres, la consultation pédagogique et disciplinaire, le bilan personnel et professionnel, la gestion de conflits, la gestion de crises et la consultation en développement organisationnel.

La consultation est facultative, confidentielle, mais pas gratuite (à l'exception de consultations téléphoniques et d'une séance introductive de mise au point d'une durée maximale de trois heures).

Outre le Pestalozzianum, fondation de droit privé subventionnée par le canton, les organisations d'enseignantes et enseignants proposent également un service de consultation, et des conseillères et conseillers indépendants offrent aussi leurs services dans ce domaine.

Les gymnases et les écoles professionnelles offrent eux-mêmes des possibilités de consultation aux enseignantes et enseignants. Chacun de ces établissements dispose d'un crédit qui lui permet de s'assurer les services d'un conseiller ou d'une conseillère pour ses propres enseignantes et enseignants. Les personnes qui font fonction de conseillères et conseillers – psychologues ou psychothérapeutes indépendants – sont nommés par la Direction de l'instruction publique à la demande des directions d'établissements.

## **7.5 La consultation dans le cadre de l'abandon de la profession enseignante**

Le métier d'enseignant – un «métier d'un temps». Ce slogan utilisé pour caractériser la profession enseignante se justifie déjà à l'heure actuelle: «La mobilité professionnelle des enseignants semble s'accroître au niveau des classes de la scolarité obligatoire. Une enquête – non représentative – menée auprès des maîtres secondaires (...) a montré qu'après cinq ans un tiers d'entre eux n'exercent plus la profession pour laquelle ils se sont qualifiés. Chez les femmes, la proportion s'élève à 50 pour cent, et il n'a pas été allégué une seule fois que c'était en raison d'une maternité. Au contraire, certaines jeunes mères apprécient le fait que l'école leur offre des postes à mi-temps. Par ailleurs, à côté de ceux qui ont déjà quitté la profession enseignante, un tiers de ceux qui l'exercent encore ont l'intention de chercher une autre alternative professionnelle d'ici à l'an 2004. A côté de cela, l'enquête révèle aussi qu'un tiers de ceux qui ont quitté la profession envisagent un retour à l'enseignement au cours des cinq prochaines années» (Tages-Anzeiger, 22 avril 1999; traduit de l'allemand).

On peut imaginer que, compte tenu du nouvel essor économique que l'on attend ces prochaines années, ce phénomène de mobilité va encore s'amplifier, car les alternatives professionnelles seront de nouveau beaucoup plus nombreuses qu'au cours des années de récession que nous venons de connaître.

Il n'y a, selon nous, aucune raison de déplorer cette évolution. C'est bien sûr le premier objectif des établissements de formation d'enseignantes et enseignants que de former à la profession d'enseignant, mais c'est tout à leur honneur que les enseignantes et enseignants aient aussi de belles perspectives professionnelles dans l'économie privée et puissent prétendre à un large éventail d'emplois – dans le domaine des services principalement.

Il s'ajoute à cela le fait que la mobilité est devenue l'une des caractéristiques essentielles de la société moderne, non seulement pour la profession enseignante mais pour bien d'autres professions encore. On assiste de plus en plus à une dissolution des images et des identités professionnelles, tandis qu'interruption et changement de carrière sont le lot de plus en plus de personnes. On veut des «êtres flexibles» (Richard Sennett), et, avec des expressions telles que «job-hopper», «travailleur patchwork» les sciences du travail ne font qu'anticiper les différentes formes d'activité professionnelle de demain.

Il y a cependant une différence déterminante entre la mobilité dans l'enseignement et la mobilité dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. Dans le monde de l'économie, la croissance de la mobilité est surtout la résultante d'une évolution extérieure. Les nouvelles technologies, et le gain de productivité qu'elles ont permis, l'accroissement et la mondialisation de la concurrence, l'obligation de rentabilité, avec pour corollaire la fusion de bon nombre d'entreprises et le déplacement à l'étranger de secteurs de production tout entiers, conduisent à la fois à une perte d'emplois et à la création de nouveaux emplois qui, tout comme ceux qui subsistent d'ailleurs, exigent des qualifications nouvelles et, généralement, plus poussées.

Dans l'enseignement, par contre, la mobilité professionnelle est moins conditionnée par des phénomènes extérieurs. Celui qui quitte la profession enseignante pour une autre profession le fait généralement en raison de motivations personnelles. Il semble que la principale raison soit le désir de faire de nouvelles expériences, en dehors de l'école, peut-être aussi l'espoir d'avoir dans le milieu économique de meilleures possibilités d'évolution de carrière, mais aussi le sentiment de ne pas être fait pour travailler toute sa vie avec des enfants et des adolescents.

Dans l'enquête précédemment mentionnée, hormis le haut pourcentage d'abandons de la profession enseignante, deux éléments semblent mériter notre attention. Il y a tout d'abord le fait que le changement de profession ne s'effectue souvent qu'après quelques années d'exercice de l'enseignement seulement, et il y a aussi le fait que parmi tous ceux qui quittent l'enseignement, très nombreux sont ceux qui ont l'intention d'y revenir après quelques années passées dans le monde de l'économie. Ce qui semble indiquer – cette dernière constatation surtout – qu'en début de carrière en tout cas le syndrome du burn-out ne joue pas encore un rôle déterminant.

Cependant, plus on reste dans la profession enseignante, plus le phénomène devrait s'accroître, sachant qu'immanquablement, plus on prend de l'âge, plus les possibilités de reconversion professionnelle s'amenuisent. Le rapport inversement proportionnel qui existe entre le désir subjectif d'abandonner la profession enseignante pour une autre profession et les possibilités – objectives – de concrétiser ce désir peut causer d'énormes problèmes non seulement à l'enseignant concerné mais aussi aux élèves qui lui ont été confiés: «[c]elui qui n'a plus aucune perspective ne peut en insuffler aux enfants et aux adolescents» (A. Hügli, 1993, p. 5; traduit de l'allemand).

C'est à ce moment là qu'à travers la consultation on peut, par des mesures de soutien ciblées, essayer de régénérer celle ou celui dont les forces se sont épuisées, et lui faire entrevoir de nouvelles perspectives dans le cadre même de la profession enseignante. Si l'on n'y parvient pas, cela doit faire partie aussi de l'activité de consultation, que de trouver d'autres alternatives professionnelles avec la personne concernée, ou de la diriger vers un service d'orientation universitaire et professionnelle, qui, lui, disposera des compétences techniques et de l'infrastructure nécessaires à cet effet.

Dans certains cantons, le service de consultation pour enseignantes et enseignants est subordonné au service d'orientation universitaire et professionnelle (canton d'Argovie)

ou lui est rattaché au niveau des locaux et de l'infrastructure (canton de Berne). De cette façon, l'offre d'informations dont dispose le service d'orientation universitaire et professionnelle peut être directement utilisée. Quoi qu'il en soit, dans le cas d'un abandon de la profession enseignante, la consultation ne peut être efficace que s'il y a collaboration étroite entre les services de consultation destinés aux enseignantes et enseignants et les services d'orientation universitaire et professionnelle.

Relativement à la mobilité professionnelle également, mais en sens inverse, les services d'orientation universitaire et professionnelle peuvent jouer en faveur de l'école un rôle non négligeable en renseignant sur la formation d'enseignant celles et ceux qui, à un moment donné, sont désireux ou forcés d'abandonner la profession qu'ils ont exercée jusque-là, en leur présentant le métier d'enseignant comme une alternative possible, et, dans le cadre d'une consultation individuelle, en clarifiant avec eux les conditions qu'ils doivent remplir pour y accéder.

On s'accorde aujourd'hui largement pour penser qu'accueillir des personnes au bénéfice d'une autre formation, rompues à d'autres pratiques professionnelles, et ayant l'expérience du monde de l'économie ne peut être que bénéfique pour l'école. C'est la raison pour laquelle l'accès à la formation d'enseignant devrait être ouvert à tous ceux qui souhaitent choisir l'enseignement comme seconde profession, et il convient de créer pour eux une offre de formation particulière, et spécialement adaptée à leur situation (voir à ce propos: La formation d'enseignant(e) pour une seconde profession, Dossier 28 de la CDIP). Il est effectivement prévu, dans le cadre des hautes écoles pédagogiques, d'assouplir l'accès à la formation d'enseignant, et comme on envisage la mise en place de filières de formation modulaires, les conditions seront remplies pour pouvoir satisfaire aussi à la seconde des exigences que nous venons de formuler.

## **8 Recommandations pour une optimisation des modèles existants en matière de consultation**

Comme nous l'avons déjà montré dans tout ce que nous avons dit jusqu'ici, la pratique de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants offre sur l'ensemble de la Suisse une image extrêmement variée – aussi variée que la formation des enseignantes et enseignants elle-même. On dénote partout un véritable engagement et un travail qui se veut généralement très professionnel, mais il y a un manque de coordination et de concepts d'ensemble, non seulement entre les cantons mais au sein des cantons eux-mêmes. Travail à double, compétences mal définies, et un potentiel de synergies insuffisamment exploité, notamment en ce qui concerne les savoir-faire, telles sont généralement les conséquences qui en découlent.

Nous concevons la formation des enseignantes et enseignants comme une unité, un tout qui intègre la formation initiale, l'introduction à la profession, la formation continue et la formation complémentaire, et nous sommes persuadés par conséquent que la nouvelle conception et la nouvelle organisation de la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants devraient être axées sur cette acception.

Les futures hautes écoles pédagogiques, basées sur le principe de l'harmonisation de la formation des enseignantes et enseignants et de la liaison entre la formation initiale, la formation continue, la recherche et le développement offrent, sur le plan du contenu et sur celui des structures, les conditions préalables nécessaires à cet effet.

### **8.1 Intégration et mise en réseau**

Avec le transfert des formations spécifiques aux différents degrés d'enseignement dispensées jusqu'ici par les écoles normales au sein des hautes écoles pédagogiques – selon le canton ou la région, cela concerne les degrés préscolaire et primaire seulement, ou les degrés secondaires I et II également, et, dans le canton de Zurich, cela concerne aussi le «Seminar für Pädagogische Grundausbildung» (école normale pour la formation pédagogique de base) – deux questions s'imposent:

1. Où faut-il situer les services de consultation pour étudiantes et étudiants existants; au sein ou en dehors des hautes écoles pédagogiques?
2. Les services existants de consultation pour étudiantes et étudiants doivent-ils rester une entité séparée ou doivent-ils être intégrés dans un service général de consultation?

A propos de la première question: dans les milieux spécialisés de la consultation psychologique, on défend parfois une position qui se fonde sur une question d'éthique professionnelle et qui veut que les services de consultation soient obligatoirement indépendants de toute institution, qu'il s'agisse par conséquent de services externes. Ce serait la seule

façon de garantir que la consultation se fait dans le seul intérêt du requérant et ne peut devenir un instrument au service d'intérêts institutionnels parfois divergents.

On peut alléguer en revanche qu'en cas d'intégration des services de consultation au sein de l'institution concernée, les conseillères et conseillers sont davantage familiarisés avec les caractéristiques de cette dernière et sont par conséquent mieux à même de prodiguer des conseils en fonction du contexte. Dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants précisément, les conseillères et conseillers ont la possibilité, face à un problème donné, de planifier et d'appliquer directement des mesures de soutien et d'encouragement appropriées, ou même, d'entente avec le consultant, et en accord avec son mentor, voire la direction de l'établissement, de faire en sorte que, pendant une période déterminée, une attention particulière soit accordée à ses difficultés personnelles.

Il nous semble toutefois que l'argument déterminant, c'est qu'à travers l'intégration des services de consultation pour étudiantes et étudiants au sein de l'établissement de formation, on peut assurer que la consultation deviendra un élément essentiel de la culture de la formation et de l'apprentissage et qu'elle occupera une place fixe dans le curriculum de formation et dans l'organisation de la formation, en tant que réflexion permanente sur la théorie et la pratique, autant que sur soi-même. Un service de consultation extérieur courrait par contre le danger d'être ramené au rang de «station thérapeutique» totalement coupée de la formation.

Il est possible au demeurant de tenir compte des inconvénients potentiels d'une intégration des services de consultation dans l'établissement de formation en veillant à ce que la consultation soit strictement séparée de l'évaluation et de la sélection, à ce que la confidentialité de la consultation soit garantie à travers une réglementation explicite établie entre le service de consultation et la direction de l'établissement, et à ce que la consultation demeure facultative. En principe, les services de consultation devraient pouvoir bénéficier de la plus large indépendance possible au sein des établissements de formation, mais aussi envers les autorités éducatives.

A propos de la deuxième question: les besoins des étudiantes et étudiants des différents degrés d'enseignement ne sont pas fondamentalement différents les uns des autres. Un futur instituteur primaire doit acquérir des compétences personnelles et sociales qui sont largement identiques à celles que doit obtenir une future enseignante du degré secondaire, et il y a dans les rôles qui incombent aux enseignantes et enseignants des différents degrés beaucoup plus de points communs que de divergences. Voilà qui, à notre avis, plaide clairement en faveur du regroupement des services de consultation des différents degrés d'enseignement en un seul service général de consultation.

Nous recommandons par conséquent, dans le cadre du transfert des formations dispensées par les écoles normales au sein des hautes écoles pédagogiques, d'y intégrer aussi les services de consultation pour étudiantes et étudiants et de les réunir en un seul service.

Il se pose également la question de savoir où situer l'introduction à la profession et la consultation destinée aux enseignantes et enseignants expérimentés.

L'introduction à la profession a un rapport étroit avec la formation professionnelle initiale comme avec la formation continue. Elle inclut d'ailleurs, dans le cadre de la relation théorie-pratique, un feed-back systématique aux responsables de la formation initiale sur les problèmes soulevés avec les jeunes enseignantes et enseignants afin qu'ils puissent être immédiatement pris en compte. Quant au lien avec la formation continue, il existe à la fois dans la transmission aux jeunes enseignantes et enseignants d'éléments de formation continue axés sur leurs besoins, et dans la nécessité d'une formation continue permanente des conseillères et conseillers chargés de l'introduction à la profession.

La consultation destinée aux enseignantes et enseignants expérimentés professionnels fait elle-même partie de la formation continue. Il va de soi, par ailleurs, que les conseillères et conseillers sont tenus eux aussi à une formation continue permanente. Mais il existe aussi un lien avec la recherche et le développement. Les hautes écoles pédagogiques vont en effet procéder à l'accompagnement scientifique et à l'évaluation des projets de développement de l'école, et la consultation destinée aux enseignantes et enseignants expérimentés aura pour sa part un rôle de soutien des enseignantes et enseignants et des membres des autorités scolaires locales dans les processus de développement de l'école.

Sur la base de ces réflexions, et du fait que nous concevons la formation des enseignantes et enseignants et la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants comme un processus continu qui va de la formation initiale à la formation continue et la formation complémentaire, en passant par l'introduction à la profession, nous recommandons d'intégrer également l'introduction à la profession et la consultation pour enseignantes et enseignants expérimentés dans le cadre des hautes écoles pédagogiques, et de les mener de pair avec la consultation pour étudiantes et étudiants. C'est ainsi que pourront voir le jour de véritables centres de compétences en matière de consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, centres dont les activités de consultation pourront être basées sur un concept unitaire et cohérent.

Un tel centre de compétences s'articulerait en trois domaines – consultation pour étudiantes et étudiants, introduction à la profession et consultation pour enseignantes et enseignants expérimentés – et nous pouvons imaginer que le service de consultation tout entier serait subordonné à une équipe de direction dont ferait partie un représentant ou une représentante de chacun de ces trois domaines.

Dans les hautes écoles pédagogiques d'une certaine importance, le centre de compétences en matière de consultation dans la formation des enseignantes et enseignants devrait pouvoir atteindre la «masse critique» suffisante pour satisfaire aux normes professionnelles d'efficacité et de qualité. Pour les institutions de plus petite dimension, on pourrait envisager la solution du réseau dans laquelle deux hautes écoles pédagogiques voisines entretiendraient un pool de consultation en commun – c'est ce qui a déjà été proposé, et pour les mêmes raisons, pour la recherche et le développement (voir à ce propos: Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques, Dossier 24 de la CDIP, p. 61).

A propos de la consultation destinée aux enseignantes et enseignants expérimentés, il faut encore relever que les services de consultation existants ne pourront pas tous être intégrés dans les hautes écoles pédagogiques. Ce sera le cas des services de consultation des organisations d'enseignantes et enseignants et, bien sûr, le cas aussi des offres de consultation émanant du domaine privé. La question de savoir si les services mixtes, relevant à la fois du secteur public et du secteur privé, pourront y être intégrés, devra être étudiée au cas par cas. Quoiqu'il en soit, il conviendra de rechercher une étroite collaboration et coordination avec les services de consultation subsistant à l'extérieur des hautes écoles pédagogiques. C'est à l'équipe de direction qu'il appartiendra d'y veiller. Pour répondre à cette nécessité de coopération et de coordination, il pourrait être créé des conférences cantonales pour la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, lesquelles seraient à leur tour regroupées au sein d'une conférence suisse. Cette dernière conférence pourrait être reconnue par la CDIP au nombre de ses conférences spécialisées, ce qui lui permettrait de continuer à exercer une influence sur la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants.

Une question doit encore rester ouverte, et c'est celle de savoir comment intégrer dans les structures des hautes écoles pédagogiques un centre de compétences pour la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, étant donné que dans les cantons ou régions, ces structures n'ont pas encore trouvé leur forme définitive. Si, à côté des domaines formation initiale, formation continue, recherche et développement, il est créé un domaine des services, on peut imaginer que c'est de lui que devrait relever ce centre de compétences. Mais on pourrait aussi envisager qu'il soit directement subordonné à la direction de l'école. Quelle que soit la solution adoptée, il faut, à travers des mesures appropriées sur le plan de l'organisation et des ressources humaines, veiller à assurer une liaison étroite entre le service de consultation et tous les autres secteurs de la haute école pédagogique. En tout cas, la direction de l'école doit voir sa responsabilité directement impliquée à ce niveau.

Entre la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants et la consultation telle qu'elle est offerte dans d'autres domaines, il y a des points de rencontre qui nécessitent leur mise en réseau. Cela concerne notamment l'orientation universitaire et professionnelle, les services de psychologie scolaire, les services de psychiatrie pour enfants et adolescents, le conseil en éducation, d'autres centres de consultation pour enfants et adolescents, ainsi que toutes les offres de thérapie privées. Une coopération institutionnalisée pourrait être mise en place dans le cadre des conférences cantonales pour la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants que nous avons proposées, à travers, par exemple, des manifestations thématiques portant sur des sujets tels que l'aptitude à l'enseignement, le développement des capacités, le comportement avec les élèves souffrant de troubles du comportement, etc., mais aussi sur des questions d'ordre pratique telles que l'acheminement vers les instances appropriées des étudiantes et étudiants et des enseignantes et enseignants qui viennent demander aide et conseil.

## 8.2 D'une consultation centrée sur les lacunes vers une consultation axée sur les ressources

Dans le domaine de la formation, la consultation est encore largement considérée comme une aide en cas de difficultés personnelles et de crises aiguës. Ce qui est visé dans ce cas, c'est la suppression des troubles et des lacunes du requérant pour l'aider à retrouver, à brève échéance, toute sa capacité d'action. Il est bien certain que ce type d'approche va subsister, mais la consultation ne devrait pas se limiter à cela.

Si l'on veut que la consultation puisse avoir des effets durables, elle doit doter les enseignantes et enseignants, actuels et futurs, des éléments qui leur permettront, à long terme également, de supporter tout le poids que fait peser sur eux l'exercice de leur profession. Cela nécessite une autre approche de la consultation, une consultation qui amène le requérant à prendre conscience de ses points forts, comme à reconnaître ses limites et ses faiblesses. Il s'agit d'un entraînement à la réflexion critique, sur soi-même et sur la façon dont on pratique l'enseignement, et d'un entraînement au contrôle permanent de ses connaissances théoriques sur la base de ses expériences pratiques. Mais il s'agit aussi de développer la motivation de l'individu en vue de l'acquisition de nouvelles connaissances, et de leur utilisation immédiate à travers une modification de son comportement professionnel.

C'est dans la mesure où elle permet une réflexion sur soi-même et sur son enseignement axée sur ses ressources et son développement personnels, que la consultation a une fonction de consolidation dans la formation des enseignantes et enseignants.

Pour une consultation axée sur les ressources et le développement, le type de consultation approprié est la consultation, voire la supervision, de groupe. Cependant – et si tant est qu'elle existe – c'est surtout au niveau de l'introduction à l'enseignement et ultérieurement qu'elle est proposée, tandis que les étudiantes et étudiants se voient plutôt offrir des consultations individuelles. Voilà qui confirme ce que nous avons constaté, à savoir que c'est surtout au niveau de la formation initiale que prévaut encore l'idée d'une consultation axée sur les déficits. Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 7.2, il y a là probablement un rapport de cause à effet avec la durée relativement courte de la formation à l'école normale, laquelle nécessite, en matière de consultation, des interventions à court terme, et à caractère plutôt «réparateur». De par la réunion au sein des hautes écoles pédagogiques de la formation initiale et des formations spécifiques aux différents degrés d'enseignement, les étudiantes et étudiants devraient séjourner plus longtemps dans ces établissements de formation, ce qui devrait permettre une consultation davantage axée sur le long terme, la durabilité et la consolidation des acquis.

C'est la raison pour laquelle nous plaçons ici en faveur d'une consultation davantage axée sur les ressources et le développement, même au niveau de la formation initiale, et pour que l'offre de consultation englobe à la fois la consultation de groupe et la consultation individuelle. En effet, une telle consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants pourrait, de par son effet préventif, contribuer à ce que la consultation, au sens d'intervention rapide en cas de crise, soit moins souvent nécessaire.

### **8.3 Recherche et développement**

Tandis que ces dernières années, la formation des enseignantes et enseignants est devenue de plus en plus souvent un sujet de recherches scientifiques – notamment dans le cadre de différents projets du programme national de recherche 33 («l’efficacité de nos systèmes de formation») – la consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants reste un terrain inexploré. On manque de données fiables sur la qualité et l’efficacité des différentes formes de consultation pratiquées à l’heure actuelle, et il n’y a ni révision systématique ni développement, sur une base scientifique, des fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels repose la consultation. Ce sont donc des tâches qui incombent aux professionnels de la consultation, lesquels, grâce à une solide formation théorique et méthodologique, sont certes à même d’exercer une réflexion critique sur leur travail et d’actualiser leurs compétences professionnelles par le biais d’une formation continue; mais ils ne peuvent tout de même pas s’acquitter eux-mêmes de la recherche scientifique d’accompagnement qui se doit d’être indépendante.

Il convient donc de recommander de toute urgence que l’on fasse de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants l’un des points forts des activités de recherche et développement menées dans les hautes écoles pédagogiques. Parce qu’il s’agit d’un domaine intimement lié à la pratique scolaire et qui présente pour elle un très net intérêt, la recherche-développement en matière de consultation peut contribuer à promouvoir la qualité de la consultation et, partant, celle de la formation des maîtres et maîtresses dans son ensemble.

En l’occurrence, les conseillères et conseillers devraient avoir la possibilité de susciter eux-mêmes des projets de recherche et de s’impliquer dans certains d’entre eux.

### **8.4 Un important besoin de développement**

La consultation, dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants, a atteint un stade de développement extrêmement variable selon les cantons. Dans beaucoup d’entre eux, il ne devrait pas permettre de s’acquitter des tâches qui correspondent à l’acceptation que nous avons de la consultation, et qui est notre postulat de départ.

Nous avons déjà donné, au chapitre 5.7, un certain nombre d’indications pour le calcul de chiffres indicatifs d’un développement approprié, mais quelques recherches supplémentaires s’imposent.

La question du financement des besoins supplémentaires en matière de consultation – besoins considérables dans certains cantons ou régions – doit être résolue dans le cadre de la création de supports, voire de modèles de financement intercantonaux, pour les hautes écoles pédagogiques. Etant donné que seuls des moyens suffisants – au niveau de l’infrastructure, des ressources humaines et du financement – permettront d’avoir des services de consultation efficaces, il convient d’intégrer dès le départ, dans la planification du financement des hautes écoles pédagogiques, un budget adéquat pour les activités de

consultation, et de lui accorder le même degré de priorité qu'au budget afférent à la recherche et au développement.

Bien sûr, la consultation a quelques possibilités d'autofinancement, qui doivent être exploitées dans la mesure du possible. On songera, avant tout, aux activités de consultation dans le cadre de processus de développement de l'école qui peuvent être facturées aux communes, mais aussi à la consultation à l'intention des enseignantes et enseignants expérimentés qui, lorsqu'elle est dispensée dans le cadre de la formation continue, sous forme de consultation individuelle ou de consultation de groupe, peut être payante au delà d'un certain nombre d'heures correspondant à une offre minimale qu'il faudrait déterminer. Il convient toutefois de ne point déroger au principe de la gratuité de la consultation pendant les périodes de formation professionnelle et d'introduction à la profession. Ce qui fait que, par rapport à l'ensemble du mandat à couvrir en matière de consultation, ses possibilités d'autofinancement sont tout de même limitées.

Pour la phase d'introduction à la profession, notamment, le «modèle de la réflexion sur la pratique et de la coopération entre collègues» développé dans le rapport «Introduction des nouveaux enseignants à leur profession» (Dossier 40B de la CDIP) est recommandé comme étant une solution judicieuse à la fois au niveau du coût et techniquement. (A propos du concept de «réflexion sur la pratique entre collègues», voir également: «Schweizer Schule» 3/97.)

Enfin, il convient d'examiner dans quelle mesure la mise en réseau des services de consultation dans le domaine de l'éducation préconisée au chapitre 8.1 permettrait de mieux tirer profit du potentiel existant en matière de consultation.

## **8.5      Maintien des normes de qualification**

La qualité de la consultation est déterminée par la qualité des conseillères et conseillers qui l'assurent. Simple tautologie, bien sûr, mais nous estimons néanmoins qu'elle est tout à fait indiquée, car on ne prête pas toujours suffisamment d'attention aux qualifications requises pour exercer une activité de conseil. La chose est d'ailleurs relevée de manière critique dans le rapport «Introduction des nouveaux enseignants à leur profession» (Dossier 40B de la CDIP), et ce qui vaut pour l'introduction à la profession devrait être valable aussi pour les autres domaines.

Nous avons exposé au chapitre 6 les qualifications que doivent posséder, d'une part, les conseillères et conseillers professionnels, et d'autre part, les enseignantes et enseignants qui exercent une activité de conseiller. Outre des compétences d'ordre technique, la fonction de conseiller ou conseillère requiert également des compétences personnelles et sociales adéquates.

Ces normes de qualification, qu'il convient de différencier en fonction de la finalité de la consultation, doivent être impérativement respectées au moment du choix des personnes qui officieront en qualité de conseiller ou conseillère, et il convient aussi d'encourager leur formation continue.

## **8.6 Assurance et développement de la qualité**

Comme pour tous les services financés par les pouvoirs publics, un contrôle permanent de la qualité est également nécessaire en ce qui concerne la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants. Ce contrôle est assuré par deux types de mesures: l'auto-évaluation et l'évaluation externe. Nous sommes d'avis cependant que l'assurance et le développement de la qualité des services de consultation dans la formation des enseignantes et enseignants devraient être largement assurés à travers l'auto-évaluation, l'évaluation par des tiers pouvant alors se limiter à la mesure de valeurs telles que l'atteinte des objectifs, l'efficacité et l'efficacités.

Pour pouvoir pratiquer une auto-évaluation qui débouche sur une amélioration de la qualité de leurs prestations, les services de consultation sont donc invités à développer les instruments d'évaluation nécessaires à cet effet et à définir en matière de communication intersubjective des normes de qualité aisément vérifiables. Cela devrait se faire dans le cadre d'un travail d'équipe, avec le suivi éventuel d'un modérateur extérieur. Dans le cadre des hautes écoles pédagogiques, le secteur de la recherche et du développement devra également participer au développement de la qualité de la consultation.

## **8.7 Perspectives**

Nous estimons qu'il est nécessaire, dans cette période de mise en place des hautes écoles pédagogiques, que la CDIP continue à assumer pleinement ses responsabilités relativement à la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, car elle seule peut œuvrer pour que ce service si important pour la formation des enseignantes et enseignants puisse, dans toutes les hautes écoles pédagogiques, satisfaire à des normes de qualité comparables et aussi élevées que possible.

## **9 Thèses récapitulatives**

### **Thèse 1**

L'image professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant est soumise à un rapide changement. Elle relativise le rôle de l'enseignement au sens de transmission d'un ensemble de connaissances solidement étayées, et insiste par contre sur les rôles de conseiller, modérateur et éducateur. De plus, dans la perspective de la mise en place d'écoles partiellement autonomes, on attend des enseignantes et enseignants qu'ils fassent davantage un travail d'équipe et prennent une part de responsabilité dans le développement de leur propre école.

Ces nouvelles attentes de la société civile exigent de la part des enseignantes et enseignants des qualifications supplémentaires, dans le domaine des compétences personnelles et sociales notamment, qualifications qui ne peuvent être transmises dans le seul cadre des démarches habituelles de formation, mais qui doivent être acquises à travers une réflexion analytique sur la théorie et la pratique de l'enseignement et sur les incidences de ses propres actes et comportements. Ces processus de réflexion peuvent être initiés, encouragés et accompagnés dans le cadre de la consultation.

### **Thèse 2**

Il entre dans l'idée de professionnalisation du métier d'enseignant la volonté de se faire conseiller et de considérer la consultation comme une possibilité d'apprentissage offerte tout au long de la vie. La capacité de procéder à une réflexion critique sur soi-même et sur la théorie et la pratique de l'enseignement, capacité qui doit être développée dans le cadre de la consultation, s'avère une condition préalable indispensable à la professionnalisation de l'enseignement. Il est donc du devoir de la formation des enseignantes et enseignants de sensibiliser les étudiantes et étudiants à la consultation et de mettre à leur disposition dans ce domaine une offre appropriée.

### **Thèse 3**

L'offre actuelle en matière de consultation dans la formation des enseignantes et enseignants est variée, différenciée et, généralement, d'une qualité professionnelle. Elle est cependant peu coordonnée, sur le plan national comme au sein de chaque canton. Il y manque des concepts d'ensemble véritablement cohérents.

Le projet d'harmonisation de la formation des enseignantes et enseignants devrait être utilisé pour harmoniser aussi les offres de consultation dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants.

### **Thèse 4**

A travers le transfert des écoles normales dans les hautes écoles pédagogiques, transfert projeté dans le cadre de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, les services de consultation pour étudiantes et étudiants, comme les services qui opèrent

au niveau de l'introduction à la profession et les services destinés aux enseignantes et enseignants expérimentés, devraient être intégrés dans les hautes écoles pédagogiques et réunis en un seul service général de consultation. C'est ainsi que pourront être créés de véritables centres de compétences en matière de consultation, lesquels pourront travailler selon un concept global et cohérent qui tiendra compte du rapport étroit existant entre la formation initiale, l'introduction à la profession et la formation continue.

En l'occurrence, il conviendra de respecter absolument les conditions-cadres d'une consultation techniquement indépendante – caractère facultatif, confidentialité et séparation des fonctions d'évaluation et de sélection.

### **Thèse 5**

Pour qu'elle puisse devenir partie intégrante de la culture de l'apprentissage et de la formation et assurer sa fonction de consolidation, la consultation doit être intégrée sciemment dans le curriculum de formation et dans l'organisation de la formation. Il est de la responsabilité de la direction de chaque établissement de prévoir l'espace et le temps nécessaires à cet effet.

### **Thèse 6**

La consultation est encore fortement axée sur les lacunes et les déficits, dans le domaine de la formation notamment. L'aide en cas de difficultés personnelles ou dans des moments de crise reste encore au premier plan, ce qui explique que la forme dominante soit la consultation individuelle. Il faudrait, dans le cadre de la formation également, que la consultation serve davantage à la promotion de processus d'apprentissage dûment réfléchis, à une réflexion permanente sur la formation et la pratique professionnelles, comme aussi à une réflexion sur soi-même, et qu'elle serve ainsi au développement de l'identité personnelle et sociale. La consultation et la supervision de groupe sont des formes de consultation appropriées pour une telle acception de la consultation, axée sur les ressources et le développement personnels, et davantage d'importance doit leur être accordée dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants.

### **Thèse 7**

Il convient d'accorder une plus grande attention aux qualifications requises pour l'exercice de la consultation. Cela vaut aussi bien pour les conseillères et conseillers professionnels que pour les enseignantes et enseignants expérimentés auxquels sont confiés des tâches de consultation.

Il va également de soi que les services de consultation doivent être soumis à un contrôle permanent de la qualité, dans lequel l'auto-évaluation doit occuper une place de premier rang – les instruments d'évaluation et les normes de qualité nécessaires à cet effet sont du reste encore à développer.

### **Thèse 8**

Aujourd'hui encore, on n'a guère de données véritablement fiables sur la qualité et l'efficacité de la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants. La consultation devrait donc devenir, dans les hautes écoles pédagogiques, un thème prioritaire en matière de recherche, et le développement de la consultation doit bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement scientifiques.

### **Thèse 9**

En ce qui concerne la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants, il y a, à tous les niveaux – formation initiale, introduction à la profession et exercice de la profession – un véritable besoin de développement, plus ou moins important selon le canton ou la région. Il convient donc de prévoir dès le départ, dans la planification du financement des hautes écoles pédagogiques, un budget en conséquence. Tout investissement dans une consultation efficace et de haut niveau s'avérera judicieux à moyen et à long terme.

### **Thèse 10**

L'une des idées directrices de l'actuelle réforme de l'enseignement est de faire en sorte que l'école devienne une communauté d'enseignantes et enseignants et d'apprenantes et apprenants – une «maison de l'apprentissage». Par analogie, la haute école pédagogique pourrait devenir une communauté d'enseignantes et enseignants et d'apprenantes et apprenants, de conseillères et conseillers et de consultantes et consultants – soit une «maison de l'apprentissage et de la réflexion».

## Bibliographie

Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied und Berlin, 1995

Concepts émanant de différents cantons et afférents à tous les domaines dans lesquels est pratiquée la consultation dans la formation des enseignantes et enseignants. Plus particulièrement mentionné, le concept d'ensemble du Pestalozzianum de Zurich (1997)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP):

- Education dans la Suisse de demain. Dossier 13B de la CDIP, Berne, 1990
- Perfectionnement des enseignants. Dossier 16B de la CDIP, Berne, 1991
- Détermination d'aptitude à l'enseignement. Dossier 21B de la CDIP, Berne, 1992
- Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques. Dossier 24 de la CDIP, Berne, 1993
- La formation d'enseignant(e) pour une seconde profession. Dossier 28 de la CDIP, Berne, 1994
- Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques. Secrétariat de la CDIP, Berne, 1995
- Introduction des nouveaux enseignants à leur profession. Dossier 40B de la CDIP, Berne, 1996

Hügli, Anton: Beratung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Internes Arbeitspapier des Ausschusses Lehrerbildung. Secrétariat de la CDIP, Berne, 1993

Landert, Charles: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur und Zürich, 1999

LCH, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: Lehrerin/Lehrer sein – Berufsleitbild LCH. Landquart, 1999

Mehlin, Urs H.: Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 2/1988

Schucan, Luzi: Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Secrétariat de la CDIP, Berne, 1996

schweizer schule, 3/1997: Kollegiale Praxisberatung