

**Complexité et défis associés aux rôles de conseiller
pédagogique**
**Complexities and Challenges Associated with the Role of
Pedagogical Advisor**

Claire Duchesne

Volume 51, Number 1, Winter 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1037363ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635–656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

Article abstract

Pedagogical advisors working at the school board level accomplish their mission by taking on a diversity of professional roles. A literature review and testimonials from 11 pedagogical advisors working for a francophone school board in Ontario highlight eight professional roles. The challenges faced by the participants while exercising each of these roles were further elaborated in research interviews. Specific issues associated to the roles of change agent, reflexive practitioner, and manager are further discussed.

COMPLEXITÉ ET DÉFIS ASSOCIÉS AUX RÔLES DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Les conseillers pédagogiques des conseils et commissions scolaires accomplissent leur mission à travers une diversité de rôles professionnels. À partir d'une recension d'écrits et des témoignages de 11 conseillers pédagogiques œuvrant dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario, huit rôles ont été mis en lumière. Par ailleurs, les défis rencontrés par les participants dans l'exercice de chacun de ces rôles ont été explicités lors d'entrevues de recherche. Les enjeux particuliers associés notamment aux rôles d'agent de changement, de praticien réflexif et de gestionnaire feront l'objet de la discussion.

COMPLEXITIES AND CHALLENGES ASSOCIATED WITH THE ROLE OF PEDAGOGICAL ADVISOR

ABSTRACT. Pedagogical advisors working at the school board level accomplish their mission by taking on a diversity of professional roles. A literature review and testimonials from 11 pedagogical advisors working for a francophone school board in Ontario highlight eight professional roles. The challenges faced by the participants while exercising each of these roles were further elaborated in research interviews. Specific issues associated to the roles of change agent, reflexive practitioner, and manager are further discussed.

Tant dans la Francophonie européenne que canadienne, le conseiller pédagogique (CP) intervient directement auprès des enseignants, novices ou experts, en formation continue (Alin, 2008; Chalies, Flavier et Bertone, 2007; Draelants, 2007; Gagnon, 2010; Lessard, 2008). Il lui arrive en outre, comme c'est le cas en France et en Suisse, d'accompagner des enseignants en formation initiale

lors de leur stage en milieu scolaire (Dugal, 2009 ; Flavier, 2009 ; Le Bouvier, 2008 ; Perrenoud, 2001 ; Trohel et Saury, 2009). Au Québec, le travail des CP en milieu collégial a fait l'objet de quelques recherches au cours des dernières années (Houle et Pratte, 2003, 2007 ; Laprise, Bessette et Lussier, 2009 ; Pineault, 2010 ; St-Pierre, 2005), mais ces recherches demeurent embryonnaires en ce qui concerne les CP qui œuvrent dans les conseils et commissions scolaires.

Les conseillers pédagogiques se sont habituellement vus octroyer de telles fonctions en raison de leur expertise dans un champ disciplinaire spécifique (sciences, arts, langues, etc.) et de l'excellence de leur rendement en tant qu'enseignants auprès des enfants ou des adolescents (Draelants, 2007). Ils ont pour mandat de soutenir les membres du personnel enseignant en favorisant l'implantation des nouveaux programmes d'études ou l'utilisation de méthodes pédagogiques efficaces. Ils sont des agents de changement, puisque leur travail est associé à la transformation des pratiques pédagogiques (Tardif et Lessard, 2004). À cet effet, la recherche tient une place importante dans leur travail ; selon Lessard (2008) :

plusieurs conseillers pédagogiques participent à des recherches, de terrain ou plus "théoriques", ils sont à l'affût de nouvelles idées ou de développement récents, certains "traduisent" aussi la recherche en outils et en matériel pour les enseignants ; tous doivent se documenter et rendre les savoirs de la recherche accessibles aux enseignants dans le cadre des formations qu'ils construisent, animent ou font animer. (p. 170)

Par ailleurs, les relations qu'entretiennent les CP avec le personnel enseignant des écoles sont souvent empreintes de tensions : « Le CP est celui qui incarne au quotidien le changement imposé "d'en haut" et perçu de manière très négative » (Draelants, 2007, p. 2). Tardif et Lessard (2004) soulignent que résister aux interventions des conseillers pédagogiques constitue une distanciation des enseignants au regard du ministère, une façon d'affirmer son autonomie professionnelle. Selon ces auteurs, les CP se plaignent de l'alourdissement de leur tâche particulièrement en raison de la multiplication des dossiers qui leur sont confiés, mais aussi de la résistance au changement manifestée par de nombreux enseignants.

Les paramètres des différents rôles qu'exerce le CP, par ailleurs, ne sont pas toujours clairement définis, ce qui contribue à la complexification de ses rapports avec les enseignants. Les travaux de Draelants (2007) ont mis en lumière l'importance qu'accordait le CP au fait de se présenter aux enseignants d'abord et avant tout comme un collègue enseignant qui, comme eux, connaît le terrain, « comme un pair davantage qu'un expert » (p. 5) afin d'assurer sa légitimité professionnelle auprès des enseignants qu'il accompagne. Dans le même sens, Tardif et Lessard (2004) affirment que « dans l'enseignement, tout se passe parfois comme si le fait de s'éloigner des rangs de la masse des enseignants réguliers équivalait un peu à trahir son métier » (p. 473).

Une autre source de tension relevée par Oriane et Draelants (2010) concerne précisément la confusion qui existe quant aux conceptions des rôles du CP; les enseignants qui vivent de l'insécurité par rapport aux multiples changements provoqués par les réformes ministérielles souhaitent recevoir de la part des CP les outils et les ressources pédagogiques dont ils ont besoin alors que ces derniers cherchent d'abord et avant tout à professionnaliser les enseignants et à développer chez eux la réflexivité nécessaire à les rendre autonomes dans leurs fonctions. Ce dilemme vécu par les CP qui doivent choisir entre offrir des solutions toutes faites aux enseignants ou les accompagner dans la construction de leurs propres solutions, selon Chalies, Flavier et Bertone (2007), contribue à l'inefficacité de leurs efforts.

Finale­ment, un troisième axe de tension, relevé par Oriane et Draelants (2010), provient du statut même des enseignants qui ne sont pas toujours des novices dans la profession, qui possèdent des connaissances et des compétences qu'ils ont développées au cours de leurs années de pratique et qui n'accordent pas aisément leur confiance à un CP qui est autant, ou parfois moins, expérimenté qu'eux-mêmes le sont. Certains de ces enseignants sont d'ailleurs convaincus de l'inutilité des CP au sein de l'organisation scolaire (Tardif et Lessard, 2004).

La recherche s'avère presque inexistante en ce qui concerne les différents rôles qui sont conférés aux CP dans les milieux d'enseignement élémentaire et secondaire. Une étude exploratoire, à laquelle ont participé 11 conseillers pédagogiques œuvrant dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario, a permis de comprendre les différents rôles professionnels qu'ils exercent. Cet article rend compte des témoignages recueillis lors d'entretiens semi-dirigés auprès des participants; les tâches qu'ils effectuent et les principaux défis qu'ils rencontrent au regard de leurs rôles professionnels seront également discutés.

LES RÔLES DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Les rôles professionnels d'un individu se manifestent par les comportements associés à la position que celui-ci occupe dans l'environnement de travail et aux attentes qui sont manifestées à son endroit. Ils sont en outre façonnés par la culture du milieu et facilitent les rapports entre les individus par leur prévisibilité. Selon Morin (1996), « jouer correctement son rôle est une condition pour appartenir au groupe et être estimé par les autres. Si les attentes des individus concernant une position sont mal définies ou contradictoires, des conflits de rôles pourront survenir » (p. 298). Dans le cadre de cet article, il est entendu que plusieurs rôles s'associent à la position de conseiller pédagogique des participants à l'étude, dont celui d'agent de changement, par exemple, qui se manifeste à travers les différentes tâches dont il doit s'acquitter, comme participer à des recherches ou expé­ri­ment­er des pratiques novatrices. Le terme *fonction*, pour sa part, réfèrera au travail, dans un sens général.

Lors de cette étude, un référentiel des rôles du CP a été élaboré, de prime abord, à partir de cinq sources, soit trois québécoises et deux françaises, portant sur les savoirs, les compétences et les attributions des conseillers pédagogiques qui travaillent à la formation générale des jeunes, soit les paliers d'éducation élémentaire et secondaire. Lors de l'analyse documentaire, ces savoirs, compétences et attributions ont été reformulés, dans un premier temps, en termes de *tâches* à accomplir par le CP afin de pouvoir les regrouper, dans un deuxième temps, autour d'un *rôle* représentatif de celles-ci. Par la suite, les *tâches* identifiées par les CP qui ont participé à la recherche ont à leur tour été regroupées afin de favoriser l'émergence d'un *rôle* spécifique. Finalement, les deux listes de rôles, soit ceux issus de la documentation et ceux provenant des témoignages des participants, ont été mises en relation afin d'en extraire les huit rôles définitifs qui seront présentés plus loin dans cet article. Le tableau 1 de la section portant sur les résultats de l'étude présente les huit rôles ainsi établis de même que les tâches, recensées dans les écrits et évoquées lors de la collecte de données, qui s'y associent. Ce référentiel servira de canevas pour l'analyse des défis associés aux différents rôles des CP qui ont participé à notre étude.

Au Québec

Les savoirs des conseillers pédagogiques de Lessard (2008). Selon Lessard (2008), « le conseiller pédagogique puise dans plusieurs ensembles de savoirs ceux qu'il estime nécessaires pour être un intervenant efficace » (p. 172). Ceux-ci contribuent à définir son identité et son travail. Trois catégories de savoirs ont été identifiées par l'auteur. Les « savoirs de terrain » s'appuient sur les expériences antérieures d'enseignant du CP alors que les « savoirs théoriques » renvoient aux connaissances de celui-ci en ce qui concerne la matière, les théories de l'apprentissage et la didactique. En troisième lieu, les savoirs de « conseilance » (sic) qui sont, selon Lessard (2008), « essentiels et spécifiques aux conseillers pédagogiques » (p. 176), se fondent à la fois sur des composantes théoriques et d'expérience. En raison de leur complexité et de leur diversité, les savoirs de conseilance regroupent les « savoirs relationnels », les « savoirs de formateurs d'adultes » de même que les « savoirs d'agent de changement ».

Le référentiel des compétences du conseiller pédagogique de Gagnon (2010). Cet outil est basé sur le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante développé par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2001) du Québec dans la foulée du renouveau pédagogique des années 2000. Il se déploie selon 12 compétences divisées en quatre regroupements. D'abord, le groupe « Contexte des services éducatifs d'une commission scolaire » énonce les compétences relatives à l'appropriation de la culture pédagogique et à la maîtrise de la langue d'enseignement. Le groupe « Acte d'enseigner » renvoie aux compétences du CP à la planification et à l'animation de formations professionnelles, à l'évaluation de leur impact ainsi qu'à la gestion générale de son travail. Le groupe « Contexte social et

scolaire » réfère, pour sa part, à l'adaptation des interventions du CP selon les besoins exprimés par le milieu, à l'intégration et au pilotage d'activités de développement professionnel et à la coopération avec ses différents partenaires. Finalement, le groupe « Identité professionnelle » s'intéresse à l'engagement du CP dans son propre développement professionnel et à la valorisation d'un agir éthique et responsable.

Les attributions caractéristiques de la conseillère ou du conseiller pédagogique du Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF, 2011). Le CPNCF constitue l'entité chargée, au nom du MELS, des négociations en matière d'organisation du travail avec les différentes instances syndicales associées au milieu de l'éducation au Québec. Ce comité, dans son *Plan de classification* (CPNCF, 2011) des corps d'emplois de professionnelles et professionnels, établit que :

L'emploi de conseillère ou de conseiller pédagogique comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique. (p. 23)

Le CNPCF propose également une série d'attributions caractéristiques pour ce corps d'emploi à partir d'actions relevant, entre autres, de la collaboration, de la conception, de la mise en œuvre, du conseil, du soutien, de l'animation, de l'innovation et du développement pédagogique.

En France

La grille de compétences de l'accompagnateur d'un groupe d'enseignants de Biémar (2012). Cette grille ne constitue pas un modèle intégratif des différentes composantes de la fonction de CP, mais l'auteure, secondée par une équipe de conseillers pédagogiques, s'est plutôt intéressée à développer un dispositif novateur pour la formation et l'accompagnement des membres d'une équipe-école. Le rôle d'accompagnement du CP est ainsi articulé autour de quatre axes, soit la relation (dont le but est de favoriser la construction d'une relation de coopération entre les partenaires); la négociation (qui assure l'établissement d'un contrat d'accompagnement); la concrétisation (qui permet l'identification des interventions possibles selon le contexte donné) et l'autonomisation (qui vise à amorcer et à gérer le processus de réflexivité par rapport aux actions à entreprendre, Biémar, pp. 31-32).

Les compétences du conseiller pédagogique de l'Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP, s.d.). Selon l'ANCP (s.d.), la mission première du conseiller pédagogique est d'assurer le soutien des enseignants dans leurs fonctions, particulièrement les enseignants qui débudent dans la profession. Les nombreuses compétences énoncées par l'ANCP découlent des huit missions du CP prescrites par cette entité, soit 1) la relation, 2) l'animation, 3) l'accompagnement et

l'encadrement, 4) la formation, 5) la connaissance et la réflexion, 6) la recherche et l'expérimentation, 7) la contribution aux projets de l'institution, ainsi que 8) l'évaluation. Bien que le document de l'ANCP ne comporte aucune date de publication, il était toujours disponible sur le site web de l'association lors de la rédaction de cet article; par conséquent, nous considérons les informations qu'il contient comme étant d'actualité.

Une synthèse des rôles et des tâches qui ont émergé des documents consultés sera présentée sous forme de tableau dans la section de cet article portant sur l'analyse des résultats. Cette synthèse sera mise en relation avec les tâches énoncées par les CP qui ont contribué à notre étude afin de mettre en évidence les éléments de convergence et de divergence entre ce qui est établi dans les écrits et ce qui est vécu dans la pratique réelle des participants. Les défis rencontrés par les participants lors de l'exercice de leurs différents rôles seront aussi abordés.

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste puisque nous souhaitons comprendre le phénomène à l'étude à partir des significations, des représentations et du langage des participants; dès lors, des méthodes de collecte et d'analyse de données qualitatives / interprétatives ont été utilisées.

Cet article porte sur les défis vécus par des conseillers pédagogiques à l'emploi d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario au regard des rôles qui leur sont attribués. Les témoignages des participants ont été recueillis lors des entrevues semi-dirigées qui ont été menées dans le cadre d'une recherche plus vaste portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des CP en tant que formateurs d'adultes (Duchesne et Gagnon, 2013, 2014). Onze CP, soit huit femmes et trois hommes, se sont portés volontaires; au moment où se sont déroulées les entrevues, les participants étaient âgés de 34 à 55 ans et possédaient de 4 à 26 années d'expérience en éducation, dont 1 à 9 années en tant que CP. Parmi les dossiers dont ils étaient responsables, on retrouve l'enfance en difficulté, la littéracie, la numéracie, l'évaluation et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, pour ne citer que ces exemples.

Le protocole d'entrevue couvrait une douzaine de thèmes, incluant des questions portant sur le profil démographique, des questions brise-glace et des questions favorisant l'analyse de l'expérience vécue. Les participants ont ainsi été invités à décrire les différentes tâches effectuées dans le cadre de leur travail et à témoigner des difficultés reliées à celles-ci. Ils ont également été conviés à relater une ou des situations lors desquelles ils ont ressenti être efficaces et non-efficaces, et à en analyser les raisons.

Les entrevues, d'une durée approximative de 60 à 75 minutes, ont été transcrites intégralement puis analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. La triangulation a été assurée par le codage parallèle à l'aveugle avec une assistante de recherche; trois entrevues présélectionnées ont d'abord été codées simultanément par les deux analystes à partir de termes significatifs émergeant des données brutes. Les codes provisoires ainsi établis de même que les extraits d'entrevue y correspondant ont alors été comparés et modifiés afin qu'ils témoignent le plus fidèlement possible du sens construit par les participants. Finalement, des codes définitifs ont été adoptés puis des techniques de catégorisation des codes et de mise en relation des catégories avec le cadre conceptuel de la recherche ont été appliquées.

RÉSULTATS

La documentation que nous avons consultée nous a permis d'établir une synthèse des tâches du conseiller pédagogique à laquelle nous avons intégré celles énoncées par les CP qui ont participé à notre étude. À partir de cette double-synthèse de tâches, huit rôles du conseiller pédagogique ont pu être déterminés (voir le tableau 1), soit : formateur, accompagnateur, conseiller, agent de changement, expert (de contenu et de terrain), collaborateur, praticien réflexif et gestionnaire. Chacun de ces rôles se manifeste par une diversité de tâches à accomplir; en outre, en raison de la nature des dossiers dont il a la charge, le CP peut être appelé à exercer certains rôles plus que d'autres. Par exemple, le conseiller responsable du dossier de l'enfance en difficulté pourra être davantage appelé à agir en tant que *collaborateur* dans des équipes multidisciplinaires lors des études de cas pour des élèves présentant des besoins particuliers, alors que celui étant chargé du dossier de l'évaluation du rendement des élèves aura possiblement plus d'occasions d'exercer le rôle de *formateur* lorsque de nouvelles orientations ministérielles dans ce domaine devront être communiquées aux enseignants. Les nombreux rôles qui relèvent du CP requièrent la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui y sont associés, et contribuent à la complexification de ses fonctions professionnelles.

Les CP que nous avons consultés ont été invités à nous faire part des défis ou des difficultés qu'ils rencontraient dans l'exercice de leur travail. Dans cette section, les témoignages recueillis ont été examinés puis regroupés selon les rôles auxquels ils réfèrent. Les noms des participants ont par ailleurs été remplacés par des pseudonymes.

TABLEAU 1. *Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques*

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Formateur	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir des dispositifs ou des activités de formation • Planifier et préparer des formations (méthodes, outils, etc.) • Enseigner / animer des formations • Anticiper / identifier les obstacles à l'apprentissage et intervenir si nécessaire • Assurer une gestion de groupe facilitant un apprentissage professionnel • Évaluer la progression ou l'atteinte des objectifs de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et préparer des programmes de formation pour les enseignants, à la demande du conseil scolaire (pour un ensemble d'enseignants) ou sur mesure, à la demande d'une direction d'école (pour un groupe d'enseignants en particulier) • Dispenser des formations aux enseignants et parfois, aux directions d'école • Chercher des ressources ou des personnes ressources afin d'offrir des formations dans un domaine d'expertise spécifique • Concevoir et préparer des outils, des tâches diagnostiques, des documents pédagogiques
Accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> • Construire / maintenir des relations de collaboration avec les enseignants et les autres partenaires • Agir avec diplomatie, respect et discernement • Négocier les ententes d'accompagnement avec les enseignants et les autres partenaires • Établir un projet d'accompagnement réaliste et réalisable • Observer les pratiques • Identifier les besoins et les priorités • Anticiper les obstacles • Soutenir les expériences novatrices et la pratique réflexive • Assurer une gestion du projet qui favorise l'autonomisation des enseignants et des autres partenaires • Accompagner des enseignants individuellement ou collectivement (communauté d'apprentissage) • Accompagner des directions d'école dans l'élaboration, la mise en place et l'évaluation de projets scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un soutien pédagogique aux enseignants (individuellement) et aux équipes-écoles • Assurer un suivi après les formations • Soutenir le développement des compétences professionnelles des enseignants • Observer les pratiques et donner une rétroaction sur les pratiques observées • Observer les élèves et suggérer des pistes d'intervention à l'enseignant • Accompagner les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) • Animer des rencontres d'équipes d'enseignants afin d'inciter la réflexion sur les pratiques, la recherche de solutions aux problèmes rencontrés • Utiliser des méthodes vicariantes lors de suivis individualisés auprès des enseignants (co-enseigner, faire du modelage, intervenir directement auprès des élèves) • Assurer une présence ponctuelle auprès de l'enseignant qui manifeste des besoins d'accompagnement • Assurer une présence régulière dans une école, surtout en début d'année, afin d'instaurer le service d'accompagnement • Accueillir le nouvel enseignant en insertion professionnelle et lui présenter le programme de formation pour l'année en cours • Favoriser le développement du leadership des enseignants qui sont responsables de secteur dans leurs écoles (pour le palier secondaire)

(continué)

TABLEAU I. Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques (continué)

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Conseiller	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des solutions aux pratiques problématiques • Produire et proposer des outils et des ressources pédagogiques • Conseiller sur le choix du matériel didactique, des outils numériques et sur l'aménagement de la classe • Conseiller à propos des programmes de formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des grilles de progression d'élèves et en utiliser les résultats afin d'établir des pistes d'amélioration des pratiques d'enseignement • Faire des recommandations, suggérer des pistes de questionnement • Répondre à des urgences ou à des demandes ponctuelles d'aide dans le cas de situations problématiques et formuler des recommandations • Donner de l'information, offrir des ressources, distribuer la documentation • Répondre ponctuellement aux courriels acheminés par les enseignants et les directions d'école
Agent de changement	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à / conduire des recherches collaboratives ou des recherches-actions • Communiquer et utiliser les résultats de la recherche et de ses propres recherches • Participer à des groupes de réflexion • Expérimenter des pratiques novatrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencer la vision du conseil scolaire au regard des dossiers dont il a la charge • Favoriser un changement d'attitude chez l'enseignant ou un changement de culture dans une équipe-école • Assurer la cohérence et l'uniformité dans la transmission des orientations du ministère ou du conseil • Faire des lectures et suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques
Expert de contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la mise à jour de ses connaissances théoriques en ce qui concerne les dossiers dont il est responsable et des programmes d'études qui y sont associés • Connaître et maîtriser les pratiques courantes et/ou innovantes dans son champ d'expertise de même qu'en évaluation des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer ou faire une présentation lors de congrès, colloques, rencontres provinciales, etc. • Chercher diverses ressources (documents, outils, etc.) afin d'assurer la mise à jour de ses connaissances et d'enrichir ses interventions et formations • Faire des lectures, suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques
Expert de terrain	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une connaissance et une expérience approfondies du milieu scolaire, en général, et de la classe, en particulier 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir en tant que leader dans un dossier particulier au sein du conseil ou de la commission scolaire

(continué)

TABLEAU I. *Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques (continué)*

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Collaborateur	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer à des groupes de travail avec différents partenaires (enseignants, professionnels de l'éducation, communauté, ministère, universités, etc.) • Collaborer aux projets éducatifs des écoles et des conseils ou commissions scolaires (planification, mise en œuvre et évaluation) • Travailler en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler de concert avec les directions d'école, les enseignants et les autres CP • Participer à des réunions du personnel dans les écoles • Collaborer, avec les différents acteurs concernés, à des études de cas ou à l'élaboration de programmes d'enseignement adaptés aux besoins des élèves en difficulté ou ayant des besoins spéciaux • Collaborer avec d'autres intervenants (par exemple : orthophonistes, autres CP) à la préparation ou à l'animation de formations • Collaborer à des rencontres systématiques avec tous les enseignants qui sont responsables de dossiers dans leur école • Préparer et/ou animer des formations en collaboration avec d'autres CP • Élaborer du matériel pédagogique avec des équipes d'enseignants
Praticien réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une diversité de méthodes afin d'assurer la régulation de ses pratiques (évaluation par les enseignants ou par les pairs, observation, pratiques vicariantes, portfolio professionnel, journal réflexif, etc.) • Agir en fonction d'une éthique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuster ses interventions en fonction des besoins exprimés par les enseignants ou la direction d'école ou en réponse aux évaluations effectuées par les enseignants à la suite des formations • Faire des lectures, suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques • Modeler ses pratiques à celles observées chez un autre formateur jugé efficace
Gestionnaire	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer son temps et son travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier et animer des rencontres avec les enseignants ou avec des équipes-écoles (incluant la direction) • Produire des rapports • Gérer l'utilisation des licences de logiciels associés aux dossiers dont il est responsable • Gérer les demandes ou propositions, provenant de l'extérieur du conseil ou de la commission scolaire, en lien avec les dossiers dont il a la charge • Rédiger des notes de service • Planifier les calendriers de rencontres et de formation

NOTE. *Sources : Lessard (2008), Gagnon (2010), Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2011), Biémar, 2012 et Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP) (s.d.).

Formateur

En ce qui concerne les tâches d'animation et d'enseignement qui caractérisent leur rôle de formateur, les CP qui ont participé à l'étude ont fait face à quelques embûches. L'une des principales tâches du CP est la conception de programmes ou de dispositifs afin de répondre aux besoins de formation exprimés par les enseignants ou les dirigeants scolaires. Ce ne sont cependant ni la planification ni la gestion des apprentissages qui posent le plus de soucis aux CP qui ont collaboré à notre étude. Malgré leur expérience professionnelle antérieure d'enseignant auprès des jeunes, ils ont eu à adapter leurs pratiques à une population apprenante présentant une grande diversité en termes d'âge, de nombre années d'expérience en enseignement, de domaines de spécialisation disciplinaire, de croyances, de valeurs et de culture éducatives, comme d'attentes ou de besoins en matière de formation. Ils se sont ainsi trouvés dans l'obligation d'apporter des ajustements à leurs interventions en situation de formation afin d'assurer un climat d'apprentissage favorable à un groupe d'adultes manifestant des intérêts et des besoins différents et parfois divergents.

Sophie met en évidence l'aspect délicat des rapports avec les adultes par rapport aux relations avec les élèves : « j'ai moins besoin de mettre des gants blancs avec les élèves, c'est plus facile de les approcher parce que... je ne sais pas. C'est juste plus facile. Avec les adultes, on dirait que j'ai plus peur de leur jugement ». C'est également le cas de Marion qui reconnaît, de surcroît, que les rappels à l'ordre, parfois nécessaires dans ces cas, doivent être exprimés avec diplomatie :

il y a des profs qui arrivent en retard, qui prennent plus d'une heure pour manger; bien il faut intervenir. Si on ne dit rien, on donne quoi comme message? Mais on ne peut pas le faire comme si c'était un élève de 13 ans.

D'autres participants ont par ailleurs ajouté que les interventions pratiquées auprès des enseignants doivent être appropriées aux caractéristiques des adultes à qui elles s'adressent, même lorsque leurs comportements en formation s'apparentent à l'indiscipline de certains adolescents; le tact que ces situations requièrent n'est cependant pas inné à tous les CP que nous avons rencontrés et quelques-uns ont dû ajuster leurs pratiques en conséquence.

Accompagnateur

L'une des difficultés qui font à peu près l'unanimité chez les CP que nous avons rencontrés est celle de contrer la résistance des enseignants lorsqu'un changement ou une amélioration des pratiques leur est proposé, ou lorsque le soutien offert est perçu comme menaçant ou intrusif par l'enseignant. Des CP témoignent ainsi d'expériences difficiles vécues en situation d'accompagnement :

On est souvent appelés quand ça va mal... quand j'arrive, je fais affaire avec quelqu'un qui est anxieux par rapport à la situation, puis, possiblement, sur la défensive, jusqu'au moment donné où ils ne veulent tout simplement pas nous voir. Ils refusent. (Hugo)

Je pense à hier, entre autres, quand j'accompagnais sept enseignants et où la moitié du groupe était de 7^e [année] et l'autre de 8^e [année]. Le groupe de 8^e année, ça allait très, très bien, mais le groupe de 7^e année, très résistant, vraiment résistant! Ils avaient l'impression que ce que je leur proposais pouvait alourdir leur tâche... au lieu de travailler, ils étaient en train de manifester leur désaccord, donc ils ne sont pas arrivés avec le produit que j'aurais souhaité pour eux. (Gabrielle)

Il faut reconnaître que, jusqu'à ce jour, ils sont un peu fermés et donc ils ne sont pas prêts à accepter qu'on vienne dans les salles de classe assez facilement... c'est la partie où il y a un peu de frustration dans le sens que nous, on aurait bien voulu voir comment ce qu'on a partagé en formation est appliqué en classe. (Maxime)

Jade, pour sa part, mentionne que les enseignants étaient plus réceptifs à son accompagnement lorsqu'ils avaient choisi celui-ci plutôt que de se le faire imposer par la direction. Antoine et Lisa attribuent le comportement réfractaire de certains enseignants à un manque d'engagement professionnel de leur part. Hugo, de son côté, déplore le cas des enseignants qui acceptent de le recevoir dans leur classe à la demande de la direction, mais qui agissent, en sa présence, différemment de ce qu'ils font normalement afin de donner l'impression que tout va bien. Gabrielle et Justine, de leur côté, évoquent le flou qui persiste autour de leur statut et qui fait que des enseignants attribuent aux CP une forme d'autorité professionnelle qu'ils perçoivent comme une menace.

Conseiller

Un accompagnement individualisé engage à un rapport professionnel rapproché entre le CP et l'enseignant. Les participants à notre étude vivent des relations généralement positives et constructives avec les enseignants, mais il arrive qu'ils doivent assumer la tâche délicate d'émettre une rétroaction à propos des pratiques inappropriées observées chez un enseignant, dans un contexte donné. Ce travail de «*conseillance* » pèse sur les épaules de Justine qui estime que cette tâche évaluative relève plutôt du supérieur hiérarchique :

Par exemple, je peux l'aider avec des stratégies, on peut parler de l'élève, mais je me vois bien mal lui dire : «*c'est ta gestion* ». C'est délicat, parce que je ne suis pas là pour juger, sauf que ça empêche peut-être que tout fonctionne bien. C'est un rôle de directeur, de superviseur ; ce n'est pas mon rôle à moi.

Hugo souligne le courage qu'il doit déployer pour exprimer des rétroactions à des enseignants qu'il sait fragiles, sa peur de les blesser. Marion, en outre, évoque la difficulté, pour le jeune CP, de trouver les mots appropriés pour exprimer ses rétroactions et d'asseoir sa crédibilité, notamment auprès des enseignants expérimentés :

il y a six ou sept ans, quand je suis entrée en poste, ça pouvait être intimidant pour moi d'arriver puis de faire du coaching avec quelqu'un qui avait 15 ans d'expérience de plus que moi... Au niveau de la livraison du feedback, on ne m'avait pas vraiment donné de piste sur comment faire ça et je ne me

trouvais pas vraiment à l'aise dans les situations où les gens avaient beaucoup plus d'expérience que moi, alors il fallait que je me trouve une façon non menaçante d'aborder une discussion.

La qualité des contacts interpersonnels qu'ils établissent avec les enseignants à qui ils ont pour mandat de prodiguer des rétroactions sur leurs pratiques de même que des conseils pour améliorer ces dernières constitue l'une des plus importantes préoccupations des CP qui ont contribué à notre étude.

Agent de changement

Le rôle d'agent de changement n'a pas été évoqué directement par les conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés. Seule Gabrielle a fait allusion à l'influence qu'elle estime pouvoir exercer lors de ses interventions :

tu peux aussi avoir une influence dans le changement de culture... dans mon cas, j'ai la possibilité d'influencer un peu la vision du conseil. Ce rôle-là, c'est intéressant parce que je suis quand même très... eh bien j'aime bien penser, je lis, bon ben.... Ça fait en sorte que je vois des choses, ça génère des idées puis j'aime ça essayer de les mettre en pratique, de les instaurer, tout en ayant une influence, comme je dis.... J'ai l'impression que c'est un peu notre mandat, mais sans avoir été dit. C'est comme si c'était sous-entendu, implicite.

Les autres CP consultés n'ont, quant à eux, évoqué aucun défi associé au rôle d'agent de changement au cours de leur témoignage; la manifestation d'une forme quelconque de leadership dans le domaine de la recherche, associée à ce rôle dans les écrits recensés, n'a pas été davantage abordée par les participants.

Expert de contenu et de terrain

On reconnaît aux CP un devoir d'expertise dans un ou dans quelques domaines donnés. Lorsqu'ils entrent en service, pourtant, ils ne possèdent pas toujours la connaissance ou l'expérience approfondie qu'on leur prête. Marion a rapidement réalisé qu'en dépit du sentiment de confiance qu'elle a acquis lors de son enseignement aux jeunes, la situation était tout à fait différente auprès des enseignants : « pour moi, c'était tout un "rush" quand j'ai commencé à voir que ces gens-là avaient un niveau de connaissance de la profession qui faisait qu'il fallait que je sois prête à n'importe quelle question tout le temps ».

Antoine a également dû composer avec cette lacune et a choisi l'humilité comme stratégie :

quand j'ai rencontré le réseau des enseignants qui, eux, connaissent le dossier depuis quelques années, j'ai été honnête et intègre. Je leur ai dit : « Écoutez, je ne vais pas faire l'expert; vous êtes les experts, vous connaissez le dossier mieux que moi. Moi, je vais faire le facilitateur aujourd'hui ».

Hugo, de son côté, reconnaît qu'il ne lui est pas possible de tout connaître dans son champ de pratique et qu'il a dû faire le choix entre devenir expert dans un domaine ou se « diluer dans plusieurs affaires », selon son expression.

Comme en témoignent les lignes qui précèdent, les défis associés au rôle d'expert de contenu et de terrain se sont surtout manifestés lors de leur entrée dans la profession, alors que les CP ne maîtrisaient pas encore les différentes facettes de leurs dossiers.

Collaborateur

Les occasions de collaboration avec les collègues constituent parfois des expériences d'une grande richesse pour les CP que nous avons rencontrés. Sophie a fait l'apprentissage de ses différents rôles grâce au modelage d'une collègue : « J'ai vu comment elle faisait, comment elle faisait les PowerPoint, comment elle montait le matériel pour les formations, comment elle affichait sur le site [Internet], toutes ces petites affaires-là ». De même, Béatrice, qui était seule CP porteuse d'un dossier particulier dans son conseil scolaire, a contacté des CP dans un autre conseil afin de former une équipe de travail et d'enrichir sa pratique au contact d'autrui.

Les rapports de collaboration ne s'appuient cependant pas toujours sur des échanges constructifs ou sur une production fructueuse. Zoé a observé une forme de rivalité entre certains de ses collègues CP; elle estime que ces derniers manifestent parfois un intérêt plus marqué vers la promotion de leurs travaux, qu'elle appelle « leurs bébés », de préférence aux besoins manifestés par les enseignants. À propos du travail en équipe multidisciplinaire, elle ajoute :

admettons que tu as une travailleuse sociale, tu as un éducateur; ils ont chacun un bagage différent, une perspective différente, des points de vue, des inquiétudes et des personnalités différentes, mais tu dois travailler avec eux à la même présentation. Dans mon équipe, il y a des conflits de personnalités qui viennent nuire énormément, ce qui fait qu'on est moins efficaces.

Sophie, quant à elle, dit ressentir de la frustration lorsqu'elle constate une certaine iniquité dans la distribution des dossiers, notamment dans le cas de collègues dont le rendement lui semble moins soutenu :

Eux, leurs dossiers n'avancent pas et quand il y a des nouveaux dossiers, ce n'est pas à eux qu'ils vont aller. Quand il y a une opportunité, justement, de partager les responsabilités, ce n'est pas eux qui vont lever la main.... Quand il y a vingt collègues autour de la table et que c'est toujours les deux mêmes qui lèvent la main, il y a un problème.

Outre ces quelques témoignages, le rôle de collaborateur n'a pas suscité un grand nombre de commentaires de la part des participants à l'étude. Il faut rappeler que la plupart des CP rencontrés travaillent en dyades lorsqu'un collègue partage les mêmes dossiers, mais plus souvent seuls. Les occasions de travailler en collaboration et d'y rencontrer des défis, par conséquent, se trouvent considérablement réduites.

Praticien réflexif

Le rôle de praticien réflexif arrive parfois en conflit avec d'autres rôles et se trouve alors relégué à un rang inférieur de priorités. Les attentes de rendement dans des délais relativement courts, par exemple, freinent le besoin que ressent Jade de réfléchir à ses pratiques puisque, selon son témoignage, elle ressent qu'il faut qu'elle « ponde des affaires ».

Le rôle de praticien réflexif constitue une dimension de leur travail à propos de laquelle les CP se sont peu prononcés, de façon générale.

Gestionnaire

La gestion du travail et, notamment, des dossiers à charge, constitue le rôle ayant suscité le nombre de commentaires le plus important chez les CP que nous avons rencontrés. La difficulté tout comme l'ambiguïté de leur mandat se manifestent clairement à travers les propos qu'ils ont livrés.

Quelques-uns des participants ont pris conscience, dès leur entrée en poste en tant que conseillers pédagogiques, de l'absence de description formelle de tâches. Lisa mentionne que les attentes du conseil scolaire envers elle n'étaient pas explicites, alors qu'elle se définit comme une personne ayant besoin de consignes précises pour bien fonctionner. Béatrice de son côté, précise que, « c'est toujours expliqué en grandes lignes, mais c'est pas défini clairement ». L'apprentissage du métier, pour Antoine et Gabrielle, s'est alors fait à tâtons et les premiers pas dans la profession n'ont pas été des plus faciles, comme en témoigne Jade : « c'étaient des débuts vertigineux et j'aurais pu facilement tomber. Je réalise ça aujourd'hui... je ne dormais pas beaucoup ».

Un autre aspect qui s'est avéré commun à l'ensemble des CP rencontrés est le manque d'encadrement à leurs débuts ; laissés à eux-mêmes dans la plupart des cas, sans indications claires sur les tâches à accomplir ou sur la manière de le faire, les participants ont alors vu leur rôle de gestionnaire se complexifier, au détriment de la qualité du rendement et des productions qui étaient attendus de leur part. Gabrielle affirme ne pas avoir reçu de formation formelle à propos des méthodes à privilégier et des procédures à adopter. Marion, pour sa part, mentionne :

la personne à la direction était nouvelle aussi, ainsi que la secrétaire. Vous savez, quand on arrive dans un nouvel emploi, souvent la secrétaire va être perçue comme une personne clé, qui va nous aider à nous situer un peu au plan logistique. J'ai dû vraiment m'organiser beaucoup parce que ces gens-là étaient préoccupés par leur propre transition.

Quelques-uns d'entre eux ont cependant pu bénéficier de l'expérience de collègues plus expérimentés qui leur ont offert une forme de mentorat, comme c'est le cas de Maxime, qui raconte, à propos de sa collègue : « elle m'a pratiquement servi de mentor donc je n'ai pas été perdu dans mon dossier dès mon arrivée ».

Certains ont par ailleurs ressenti les attentes de l'employeur envers eux comme étant élevées. Antoine, par exemple, dit avoir eu l'impression que son rendement, dès sa deuxième année en poste en tant que CP, devait être équivalent à celui d'un CP expérimenté, alors que Marion a vu sa charge de travail augmenter au fil des années : « étant donné que je suis ici depuis plus de six ans et que ma tâche a beaucoup changé, j'ai reçu beaucoup de nouveaux dossiers avec les années, puis c'était rare qu'on m'en enlevait ».

La gestion du temps, et particulièrement la gestion des tâches associées à leurs autres rôles dans le temps imparti, constitue un défi majeur pour 9 des 11 CP que nous avons rencontrés. Maxime, par exemple, estime devoir répondre fréquemment aux urgences, ce qui l'oblige à laisser de côté ses dossiers réguliers. Antoine et Lisa ressentent eux aussi cette course contre la montre qui génère chez eux une certaine anxiété :

Moi, mon défi, je l'ai dit à mon superviseur quand je l'ai rencontré, c'est le temps. Je sens que la charge de travail est plus [grande] que le temps dont on dispose. À moins que la personne soit très bien organisée et très expérimentée, ce qui n'est pas mon cas. (Antoine)

Mettons que ça roule trop vite et que je ne peux pas suivre. Je ne sais pas si c'est au niveau de ma gestion du temps qui fait en sorte qu'il y a des choses qui m'échappent. Il y a des suivis que je voudrais faire et que je n'ai pas nécessairement le temps de faire, mais que dans ma journée à moi, dans ma tête à moi, je devrais être capable de faire. (Lisa)

Les déplacements nécessaires entre le conseil scolaire où se situent les bureaux des CP et les différents lieux d'intervention (écoles, centres de formation, etc.), la gestion des nombreux courriels reçus chaque jour (questions ou requêtes de service de la part d'enseignants ou de directeurs d'école, etc.) et les tâches administratives (rapports à rédiger, notes de service à acheminer, etc.) requièrent un investissement considérable en temps et obligent parfois le CP à compléter sa journée de travail à la maison, comme en témoigne Sophie qui dit avoir dû, à un moment donné, travailler plusieurs heures en soirée, et ce, quelques fois par semaine ou Zoé, qui participe à de nombreuses réunions et manque alors de temps pour ses autres missions. Hugo précise : « Je peux recevoir cinquante courriels dans une journée, puis dans ma pratique, j'y réponds à l'intérieur de 24 heures. Je réponds à des appels [téléphoniques] aussi. Donc tout ça, c'est lourd ». Les difficultés de gestion du temps évoquées par les participants ont essentiellement pour cause, selon Marion, la lourdeur de la tâche.

DISCUSSION

L'examen du tableau 1 met en évidence des convergences et des divergences entre les tâches des CP répertoriées dans la documentation consultée et celles évoquées par les participants à l'étude. Ce référentiel de même que les défis qui ont été relevés lors des entretiens de recherche permettent de prendre conscience du niveau de difficulté pouvant s'associer à l'harmonisation des différents rôles de ces professionnels de l'éducation autant qu'à la maîtrise des connaissances et des compétences autour desquelles ils s'articulent. Le référentiel permet en outre de constater que les tâches énoncées par les participants concordent généralement avec celles recensées dans les écrits consultés, sauf pour les rôles d'agent de changement, de praticien réflexif et de gestionnaire. Quelques éléments significatifs à ce propos ont été observés et seront discutés dans cette section.

Le rôle d'agent de changement

Une seule participante s'est exprimée à propos de ce rôle en l'associant à l'influence personnelle qu'elle pouvait exercer sur son environnement. En fait, les CP consultés, dans leurs témoignages, ont évoqué un comportement plutôt passif face à la recherche ou à ses résultats (assister à des formations, lire des livres, consulter les documents du ministère) leur permettant surtout de développer leur rôle d'expert de contenu. Aucun d'entre eux n'a évoqué une posture de chercheur ou de collaborateur à la recherche. Le changement, en éducation, constitue donc un phénomène qui vient « d'en haut » et leur fonction, dans ce mouvement, en est une d'intermédiaire entre les recommandations du ministère et les enseignants auxquels elles sont destinées. C'est à travers cette opération de transmission qu'ils usent de leur influence personnelle; le leadership en recherche qui découle du rôle d'agent de changement ne s'est pas manifesté chez les participants. La documentation que nous avons consultée présente d'ailleurs davantage de travaux impliquant le conseiller pédagogique comme *participant* dans le cadre d'une recherche (par exemple : Chalies, Flavier et Bertone, 2007; Draelants, 2007; Jorro et Pana-Martin, 2012; Lessard, 2008) ou comme *collaborateur* à la recherche (par exemple : Biémar, 2012; Dugal, 2008; Pérez-Roux, 2009) qu'en tant que *chercheur principal ou cochercheur* (par exemple : Charron, Gagnon et Fortin-Clément, 2011; Dufosse, Moreaux, Callewaert, et Capacci, 2012). Des chercheurs font par ailleurs état de l'évolution des tâches associées à la recherche des conseillers pédagogiques du secteur collégial (Laprise, Bessette et Lussier, 2009) et universitaire (Demougeot-Lebel et Perret, 2011), mais cet aspect du travail des CP qui ont contribué à l'étude semble occulté par les nombreuses et diverses attentes associées à leurs différents rôles. À ce propos, Morin (1996) rappelle que l'harmonisation des attentes du milieu permettrait d'éviter les conséquences découlant des conflits entre les différents rôles.

Le rôle de praticien réflexif

La pratique réflexive survenant avant, pendant ou après l'intervention de l'enseignant (Schön, 1983), permet à celui-ci d'évoluer dans l'exercice de ses fonctions et confirme son engagement professionnel; elle fait en outre partie des *Normes d'exercice de la profession enseignante en Ontario* (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2014) auxquelles sont également soumis les CP de cette province. En situation de formation continue, c'est aux conseillers pédagogiques que revient la responsabilité d'accompagner les enseignants dans ce processus.

Les CP de notre étude ont mentionné quelques tâches découlant de leur rôle de praticien réflexif qui ont été colligées au Tableau 1; aucun défi en ce qui concerne le développement de leur réflexivité ou de celle des enseignants n'a toutefois été énoncé. L'absence ou l'insuffisance de formation et/ou d'encadrement des CP que nous avons rencontrés peut expliquer le peu d'informations qu'ils ont livrées au cours des entretiens pour ce rôle particulier. La résistance des enseignants à adopter des pratiques professionnelles réflexives a pourtant été soulignée par quelques auteurs (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013). Selon Altet (2013) dès la formation initiale, de nombreux formateurs d'enseignants ont tendance à favoriser les interventions basées sur l'expérience (et souvent, sur leurs propres expériences personnelles) plutôt que sur la théorie, et à favoriser davantage la transmission de bonnes pratiques par rapport à la construction de la pensée professionnelle du formé; il est dès lors possible que cette tendance se manifeste également chez les CP que nous avons rencontrés, autant dans leurs interventions auprès des enseignants que sur le plan de leur propre développement professionnel. Il est également permis de penser que les nombreux autres rôles du CP, notamment celui de gestionnaire qui sera examiné ci-après, entrent en conflit avec celui de praticien réflexif et que les CP, une fois placés devant l'obligation de répondre aux demandes les plus pressantes exprimées par le milieu, se trouvent contraints de négliger le seul rôle, parmi ceux colligés, qui leur permet de répondre à leurs propres besoins de développement professionnel. Il se peut également que certains d'entre eux soient, eux aussi, résistants au changement, qu'ils n'aient pas l'habitude de prioriser leurs besoins professionnels ou qu'ils ne soient tout simplement pas conscients que l'exercice du processus réflexif constitue l'une de leurs tâches principales.

Le rôle de gestionnaire

La gestion de leurs multiples rôles comme des attentes exprimées par les enseignants et par le conseil scolaire, de même que la diversité et la lourdeur des tâches qui leur sont dévolues dans des délais relativement courts constituent les éléments posant le plus de défis aux CP interviewés; pourtant, les tâches autant que les défis associés à ce rôle ont été peu explicités dans les écrits que nous avons consultés.

Tardif et Lessard (2004) rappellent que lorsque des compressions budgétaires sont imposées dans les systèmes d'éducation, les services pédagogiques sont généralement touchés, ce qui peut avoir pour conséquence l'abolition ou la restructuration des postes de CP et, obligatoirement, l'alourdissement de la tâche de ceux qui restent et qui se voient contraints de récupérer les dossiers orphelins. Les auteurs se montrent d'ailleurs plutôt pessimistes à l'endroit des postes de CP en qualifiant leur statut d'ambigu, « chevauchant l'enseignement et l'administration et menacés de disparaître à brève échéance » (p. 471).

Les défis associés à la complexité des rôles et des tâches du conseiller pédagogique ont été évoqués par les 11 CP ayant participé à cette étude. Trois années après la collecte des données ayant servi à la rédaction de cet article, nous avons appris que seulement trois des participants d'alors étaient toujours en service en tant que CP. Des huit qui ont quitté leur poste, il semble que trois aient intégré des positions à la direction adjointe d'écoles au sein du conseil scolaire, que l'un d'entre eux ait pris sa retraite et que les quatre autres soient retournés à l'enseignement. Il aurait été intéressant de connaître les raisons, qu'elles soient personnelles ou organisationnelles, ayant motivé ces trois transitions et quatre retours; nous n'avons cependant pas obtenu les autorisations du conseil scolaire nous permettant de relancer les participants.

L'étude qui a été présentée dans cet article ne prétend pas à l'exhaustivité, puisque, comme il l'a été mentionné plus tôt, la documentation à propos de la vie professionnelle des conseillers pédagogiques œuvrant dans les conseils et commissions scolaires est parcimonieuse. En outre, les CP ayant pris part aux entretiens de recherche appartenaient tous au même conseil scolaire et représentaient environ le tiers des effectifs des CP de ce conseil; à défaut de se fonder sur la représentativité démographique et sur la diversité organisationnelle de l'échantillonnage, les résultats mettent en évidence des pistes de réflexion et de recherche tout à fait pertinentes.

CONCLUSION

Cet article avait pour but de mettre en lumière, à partir d'une synthèse des écrits et des témoignages de 11 conseillers pédagogiques, la complexité des différents rôles professionnels exercés par ces derniers, de même que les défis qui en résultent. Les rôles d'agent de changement, de praticien réflexif et de gestionnaire se sont particulièrement démarqués et ont fait l'objet d'une discussion plus approfondie. De nombreuses questions demeurent cependant en suspens et mériteraient d'être prises en compte lors d'études ultérieures; la recherche à propos des conseillers pédagogiques des conseils et commissions scolaires demeure embryonnaire, tout autant que les dispositifs mis en place en milieu de travail leur permettant de développer leur profession tout en se développant à l'intérieur de leur profession. Les constats qui ont été révélés au cours de cet article offrent, par conséquent, des pistes prometteuses pour des recherches futures.

RÉFÉRENCES

- Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 129-146). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (pp. 39-60). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP). (s.d.). *Guide des conseillers pédagogiques de circonscription*. Repéré à http://www.ancp.info/images/ancp/publications/guide_du_cpc.pdf
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-34). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chalies, S., Flavier, E. et Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 12, 18-33.
- Charron, A., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2011). *Bilan du projet Écrire plus souvent, c'est gagnant!* Repéré à http://echo-hr.e.csdhr.qc.ca/public/9a172808-c232-4adf-8b96-011590d82c84/mes_documents/n0-201203/rapport_vf2_recherche-action10-11_bg-ac-gfc_%282%29%282%29.pdf
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2011). *Plan de classification : Personnel professionnel, Commissions scolaires francophones*. Repéré à <http://www.cpn.gouv.qc.ca/index.php?id=11>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1), 1-20.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle de conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 202-227. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1507>
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 34, 71-84. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-1-page-71.htm>
- Dufosse, A., Moreaux, M., Callewaert, I. et Capacci, F. M. (2012). De la transmission à la co-construction de savoirs : exemple d'un projet collaboratif visant la mise en place d'un dispositif d'observation de la lecture à haute voix en classe primaire. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France*. Repéré à http://hal.univ-lille3.fr/docs/00/76/98/31/PDF/a-dufosse-m-moreaux-i-callewaert-f-c-capacchi-com-n-172-175-179-186-atelier-10_1354029004065.pdf
- Dugal, J.-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs-stagiaires en EPS. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 14, 7-21.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. Repéré à <http://tfe.revues.org/index899.html>
- Flavier, É. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4. Repéré à <http://tfe.revues.org/index949.html>

- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie Pédagogique*, 153. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1988437>
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils? Que font-ils? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26. Repéré à [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2017/17\(2\)/Houle-Pratte.pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2017/17(2)/Houle-Pratte.pdf)
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Houle_et_Pratte_Final_Annexes.pdf
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et éducations*, 7, 115-131.
- Laprise, M.-H., Bessette, S. et Lussier, O. (2009). L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 14-18.
- Le Bouvier, B. (2008). Cadres interprétatifs mobilisés par le conseiller pédagogique pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage en EPS. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 147-160). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflicts de savoirs en formation des enseignants* (pp. 169-181). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2014). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Repéré à <http://www.oceo.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
- Orianne, J.-F. et Draelants, H. (2010). Les métiers du conseil : une « profession consultante »? *Sociologies*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3058.html>
- Pérez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 4. Repéré à <http://tfe.revues.org/index940.html>
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation et profession*, (17)1. Repéré à www.crifpe.ca/download/verifier/857
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. Origine et évolution de la fonction*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/La_fonction_de_CP_20janv05_final.pdf
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2^e éd.). St-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Trohel J. et Saury, J. (2009). Évolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Science et motricité*, 66(1), 9-23.

CLAIRE DUCHESNE est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration. claire.duchesne@uottawa.ca

CLAIRE DUCHESNE is an Associate Professor in the Faculty of Education at Ottawa University. Her research interests focus on adult training, learning, and development, on initial and continuing teacher training, as well as on the professional integration of new teachers from immigrant backgrounds. claire.duchesne@uottawa.ca