



La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec

en contexte de pandémie

Nancy Granger, Ph.D,

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Suzanne Guillemette, Ph.D,

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Bianca B-Lamoureux

Assistante de recherche, Université de Sherbrooke

Pour citer ce rapport: Granger, N., Guillemette, S. et B-Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, Canada.

Cette recherche a été rendue possible grâce au Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, 2019-2021).

Éducation
et Enseignement
supérieur

Québec 

 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Contexte

En contexte de confinement, la réorganisation nécessaire suscite des tensions de rôle pour les formateurs dans les institutions à mission éducative. Le confinement ayant rompu le rôle de liant social qu'occupait l'école, les autorités ont dû revoir leurs priorités en privilégiant la santé publique d'abord. Cette rupture éducative a forcé les dirigeants politiques et ceux des institutions d'enseignement à pallier en urgence l'apprentissage. Ce faisant, un déséquilibre a été créé, tant chez les formateurs que chez les formés.



Problématique

Depuis plus de 50 ans, les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) œuvrent au sein des commissions scolaires, des centres de services scolaires (CSS) et des écoles pour soutenir le développement professionnel des enseignants dans une perspective de formation continue. Trois logiques d'action sont identifiées par Lessard (2016) : a) une logique systémique et institutionnelle qui renvoie par exemple à la mise en œuvre de politiques éducatives; b) une logique individuelle de développement professionnel qui renvoie à une offre de services qui répond aux besoins des acteurs scolaires et est mobilisée en continuité avec l'application de politiques éducatives; 3) une logique d'obligation de résultat qui concerne l'équipe-école et qui vise l'efficacité des pratiques éducatives et pédagogiques au sein de l'établissement. Au Québec, cette fonction est

généralement assumée par des enseignants choisis en raison de leur expertise dans un champ disciplinaire spécifique (français, mathématiques, sciences, arts, etc.) et de leurs compétences avérées en contexte d'enseignement sur des thèmes phares comme l'inclusion scolaire, la réussite éducative, l'évaluation ou autres (Drealeants, 2007; Duchesne, 2016). Historiquement, les conseillères et conseillers pédagogiques ont joué des rôles charnières dans l'implantation de réformes en éducation (Lessard, 2016).

Porteurs des normes didactiques et pédagogiques, les CP sont aussi responsables des moyens utilisés pour partager l'information et mettre en place de nouvelles pratiques.

Établir une relation de qualité avec les acteurs scolaires est donc une condition essentielle à l'exercice de leur profession.



Le Comité patronal de négociation des commissions scolaires francophones stipule que « l'emploi de conseillères ou conseillers pédagogiques comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et de 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, ainsi qu'à la gestion de classe et à la didactique » (CPNCF, 2015, p. 25). Pour sa part, le Conseil supérieur

de l'éducation reconnaît quatre axes parmi leurs pratiques : a) le service-conseil pour accompagner les établissements; b) la formation en soutien aux objectifs du plan stratégique du centre de services scolaire; c) la formation découlant des conventions de gestion, de la réussite des écoles et des données statistiques sur les résultats des élèves, et d) le soutien aux directions d'école dans leur rôle de chef de file pédagogique (CSE, 2014, p. 73). Ces axes reposent sur trois grands types de savoirs selon Lessard (2008) soit : *les savoirs*

de terrain intimement liés aux expériences vécues en contexte scolaire, *les savoirs théoriques* à la base des connaissances et des compétences des CP qui sont issus des grands courants et des approches pédagogiques en vigueur dans le domaine de l'éducation, et enfin, *les savoirs de conseil* qui regroupent les savoirs relationnels, andragogiques et d'agent de changement. Ces savoirs s'expriment dans les situations professionnelles vécues par le CP au quotidien.



En 2019, un référentiel de l'agir compétent en conseil pédagogique en soutien à la réussite des élèves a regroupé ces situations professionnelles pour en faire les situations emblématiques de la conseil que sont : conseiller, accompagner, former et innover. (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019)

La fluctuation des tâches associées à la conseillanc pédagogique au cours de la pandémie et les exigences conjoncturelles de l'organisation scolaire viennent influencer et moduler la définition de la tâche des conseillères et conseillers pédagogiques, et occasionnent des tensions de rôles (Katz et Khan, 1978; Royal et Brassard, 2008).

Les tensions de rôles sont vécues dans tous les corps d'emploi et sont ressenties lorsque la personne se voit dans l'impossibilité de répondre en tout ou en partie aux exigences de son employeur, ou de répondre aux besoins de manière satisfaisante pour elle (Katz et Khan, 1978). Royal (2008) a identifié quatre types de tensions de rôles : la surcharge, le conflit de rôles, l'incapacité à remplir les rôles et l'ambiguïté des rôles. La surcharge réside dans le manque de temps pour accomplir son travail ou dans le besoin de temps pour aborder la complexité de la situation. La personne se trouve en surcharge cognitive et émotive. Le conflit de rôles concerne les attentes incompatibles avec la mission initiale,

ses propres valeurs ou conceptions; il peut être issu de la formulation de demandes incompatibles entre elles ou qui rendent difficile la gestion de différentes sphères de sa vie. L'incapacité à remplir les rôles renvoie à un manque de ressources, de capacité, d'information ou de moyens techniques pour répondre aux attentes formulées. Enfin, l'ambiguïté des rôles est relative aux standards à atteindre, aux procédures ou manières de faire pour exercer ses rôles, et à la planification des priorités liées à son travail. Ces tensions peuvent évidemment être présentes simultanément en contexte professionnel, et ce, à un degré plus ou moins élevé.

Lors d'une situation exceptionnelle telle que la pandémie, pendant laquelle les changements de mission peuvent être fréquents et l'urgence s'installe au quotidien, les tensions de rôles sont susceptibles de teinter plus qu'à l'habitude le vécu professionnel des CP. Selon Royal et Brassard (2010), les tensions de rôles peuvent générer des effets néfastes sur la personne et sur l'efficacité dont elle fait preuve dans son travail.

C'est la raison pour laquelle l'objectif général de cette recherche vise à mieux comprendre *comment les CP ont mis à profit leurs expertises et mobilisé leurs ressources afin de soutenir le milieu scolaire en temps de pandémie en vue d'en dégager des savoirs professionnels.*

Pour ce faire quatre objectifs spécifiques ont été identifiés :

- 1.** Dresser un portrait du rôle et des fonctions des CP en temps de pandémie.
- 2.** Préciser les activités professionnelles dans lesquelles ils interviennent et dégager les types d'interventions qui leur sont associées en contexte de pandémie.
- 3.** Dégager les expertises existantes et les ressources mobilisées chez les CP qui peuvent être mises à profit pour répondre aux besoins du personnel scolaire en contexte de pandémie : en dégager des savoirs professionnels.
- 4.** Identifier les défis que recèle cette fonction et les pistes de solution à envisager.

Cadre conceptuel

Toute institution de formation est régie par un cadre stipulant les rôles attendus de ses acteurs. Ce cadre désigne aussi les diverses fonctions ou responsabilités qu'une personne assume dans le ou les rôles qu'elle joue (Duchesne, 2016).

Issu de la sociologie et de la psychologie, le concept de « rôle » se construit dans une perspective du « vouloir » s'accomplir comme personne.

Cet accomplissement et le plaisir qui en résulte se traduisent par le concept de satisfaction au travail (Duffy et Lent, 2009). Dinham et Scott (1998) ainsi qu'Amathieu et Chaliès (2014) ont souligné que les sources de satisfaction ou d'insatisfaction du travail d'enseignant peuvent être influencées par un certain nombre de variables et classées en trois domaines : a) les récompenses intrinsèques (p. ex. la capacité de mener une intervention complète et d'en voir les résultats), b) les facteurs extrinsèques (p. ex. les changements

pédagogiques, les mandats, les conditions de travail, etc.), et c) le milieu scolaire (p. ex. les relations avec les collègues, les enseignants et les gestionnaires). La satisfaction au travail renvoie aussi à la pression exercée sur les personnes. En ce sens, plus les CP perçoivent qu'ils ont un rôle à jouer dans le milieu scolaire et qu'ils peuvent prendre part aux décisions, plus ils ont tendance à se sentir satisfaits (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005; Van Maele et Van Houtte, 2012). Par ailleurs, il est établi que travailler avec des personnes peu motivées ou vivre des difficultés professionnelles peut avoir des répercussions négatives sur la satisfaction au travail (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Une faible satisfaction pourrait conduire les CP à se désinvestir de leur emploi.

Pour être efficaces, les membres d'une organisation de services éducatifs et pédagogiques doivent, par ailleurs, rechercher la complémentarité de leurs actions dans la poursuite d'objectifs communs, qui incluent la réussite de tous les élèves, en démontrant un sens du professionnalisme (engagement, confiance, fiabilité et respect) du leadership (influence sur le milieu, flexibilité, responsabilité, désir d'amélioration, esprit d'initiative et soif d'apprendre) (Anderson, 2004; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Ce serait la mobilisation des différentes ressources en situation qui baliserait ce qu'est une compétence professionnelle (De Peretti, 1990). Plus spécifiquement, le concept de compétence professionnelle se rapporte à plusieurs définitions qui précisent différentes composantes et caractéristiques. Une compétence est : a) déployée en contexte réel, b) décrite sur un continuum du simple au complexe, c) fondée sur un ensemble de ressources mobilisées en contexte d'action, d) basée sur le savoir-mobiliser ainsi que le savoir-agir de façon efficace et immédiate et e) constitue une finalité sans fin (Paquay, Altet, Charlier

et Perrenoud, 2001). Une compétence est donc un attribut attendu chez la personne; plusieurs compétences mises en commun permettent ainsi au CP d'assumer ses fonctions, ses responsabilités et de jouer son rôle (Moreau, 2015).

Pour dépasser le concept de compétence et le situer dans une perspective autorégulée et situationnelle, le concept de l'agir compétent permet de reconnaître l'importance de la prise de recul pour prendre des décisions éclairées au regard des attentes du milieu, des conditions, du contexte et des ressources externes

disponibles, et ce, en lien avec les valeurs, les croyances et le sentiment de compétence du CP. Selon Le Boterf (2013), l'agir compétent se définit comme la capacité des professionnels à mobiliser diverses ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation problématique ou d'agir sur une situation complexe. Plus encore, l'agir compétent renvoie à la capacité de prendre un pas de recul en mobilisant et en combinant leurs ressources, dont leurs expériences, tout en manifestant leur capacité de prise de recul sur, dans ou pour l'action (Guillemette et al., 2019).

Le référentiel présentant l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019) dégage des situations emblématiques professionnelles. Une situation emblématique, ou famille de situations, est représentative d'un ensemble de situations réelles ayant des propriétés communes et contextualisées. Les quatre **situations emblématiques** (voir les pages 33 à 51) propres à la fonction de conseilance pédagogique sont présentées ci-contre en précisant les **contextes spécifiques** :

1.
Conseiller le personnel scolaire sur des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques en contexte de **résolution de problèmes**, de **coaching** ou de **rôle-conseil**.

2.
Former le personnel enseignant et les autres personnels scolaires au regard d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques en **explicitant** en classe ou en **soutenant** le personnel au sein de l'organisation (CSS ou école).

3.
Accompagner le personnel scolaire dans un **contexte de collaboration** ou de **mobilisation** pour mieux soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.

4.
Innover en éducation, en pédagogie et en didactique en contexte de **recherche** ou de **développement**.

À ces situations emblématiques, se greffent les trois exigences professionnelles transversales que sont : l'agir éthique, la communication et l'intelligence de situation en vue de répondre aux besoins du milieu. À titre d'exemple, c'est la capacité des CP à accompagner en collaborant et en mobilisant les acteurs qui leur permettra de tisser des liens avec les divers acteurs scolaires et de les soutenir. Portelance, Pharand et Borges (2011) soutiennent que collaborer consiste à travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun. Dans le contexte qui nous occupe, le but commun est de soutenir la réussite des élèves en situation de pandémie par l'accompagnement des enseignants.

Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique:
<https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillance/referentiel-agir-competent/>

Pour ce faire, le concept d'environnement capacitant (Falzon, 2005) offre un cadre intégrateur pour analyser les tensions de rôles au sein du milieu scolaire, notamment en considérant les conditions de mise en œuvre des rôles et fonctions des CP, en faisant ressortir au sein de leur travail les familles de situations rencontrées, les facilitateurs, les défis ainsi que les souhaits formulés pour optimiser leur situation professionnelle.



L'environnement capacitant intègre trois critères essentiels pour pouvoir réaliser sa mission avec aisance : il est préventif, universel et développemental.

Il est préventif dans la mesure où il permet de détecter et de prévenir les risques, et d'éliminer des exigences qui entraînent des limitations ou des effets néfastes sur l'accomplissement de la tâche. Il est universel, car il prend en compte les différences interindividuelles (caractéristiques ou besoins spécifiques des professionnelles et

professionnels dans le but d'atténuer ou d'éliminer les obstacles dans la réalisation de leur mission. Enfin, il est développemental parce que l'environnement rend les apprenants aptes à développer de nouvelles connaissances et compétences, à élargir leurs possibilités d'actions et à s'autodéterminer en contexte scolaire (Falzon, 2005).

Méthodologie

En octobre 2020, les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) ont été sollicités via la banque d'étudiants inscrits ou ayant terminé le microprogramme en conseillanc e pédagogique du département de gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke, via l'association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) et via les réseaux sociaux tels que Facebook et LinkedIn, en vue de remplir un questionnaire en ligne. Le questionnaire a fait l'objet d'une approbation du comité d'éthique de notre université. L'identité et le centre de services scolaire d'appartenance des CP n'ont pas été questionnés afin de les mettre à l'aise pour répondre aux questions.



Le questionnaire a été adapté du questionnaire sur les rôles et fonctions des enseignants-ressources au Québec (Tremblay et Granger, 2017; 2020). Il est constitué de 26 questions au total, divisées en 7 sections :

1) les données descriptives des répondants; 2) les activités de formation continue auxquelles ils ont participé dans les dernières années; 3) les activités professionnelles des CP depuis le début de la pandémie; 4) les types d'intervention réalisés en contexte de pandémie;

5) la nature de la collaboration établie avec les acteurs scolaires (collègues CP, enseignants et directions d'établissement), 6) la satisfaction au travail depuis le début de la pandémie, et 7) les souhaits professionnels liés au contexte actuel de pandémie.

Participants

Au total, 155 CP ont répondu au questionnaire, dont 132 femmes et 23 hommes. La durée moyenne de réponse à ce questionnaire a été estimée entre 20 et 30 minutes.

Analyse des données

Les réponses ont été compilées et transférées dans un fichier Excel, et les questions à échelle de likert ont été analysées. Les questions à réponse courte ont fait l'objet d'une analyse de contenu afin d'extraire des catégories émergentes du discours des CP en fonction des thèmes abordés (Bardin, 2013). Le logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007) a servi pour cette analyse. Comme souligné par Blais et Martineau (2006), l'analyse de contenu vise principalement à « donner un sens » à un corpus de données brutes, mais complexes, dans le but de favoriser la production de nouvelles connaissances en recherche. Dans cette optique, QDA Miner a permis d'analyser les données selon trois modes, soit la fréquence des codes attribués aux segments, leur cooccurrence et le croisement entre les variables.

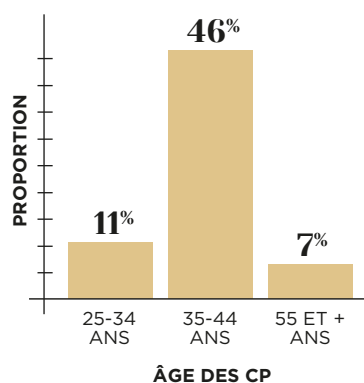


Résultats

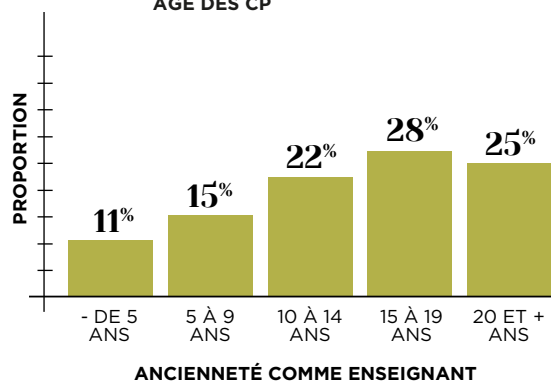
Les résultats sont présentés suivant les réponses obtenues pour chaque section énumérée plus haut. Par la suite, les données ont été analysées en réponse aux objectifs spécifiques de recherche.

Profil des répondants

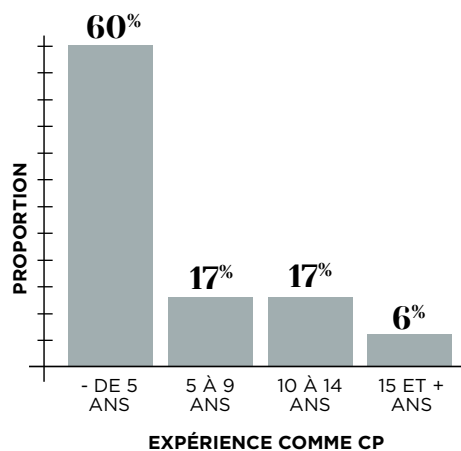
L'âge moyen des CP répondants se situe entre 35 et 44 ans (46 %) et entre 45 et 54 ans (36 %). Les CP âgés entre 25 et 34 ans constituent 11 % de l'échantillon alors que ceux de 55 ans et plus correspondent à 7 % des répondants.



En ce qui concerne leur ancienneté en enseignement, elle se répartit comme suit : 11 % ont enseigné moins de 5 ans, 15 % ont enseigné pendant 5 à 9 ans, 22 % pendant 10 à 14 ans, 28 % pendant 15 à 19 ans et 25 % ont enseigné plus de 20 ans avant de devenir CP.



Parmi les répondants, 60 % affirment avoir moins de 5 ans d'expérience dans la fonction de CP, 17 % ont entre 5 et 9 ans de service, 17 % ont entre 10 et 14 ans, alors que 6 % mentionnent être CP depuis plus de 15 ans.



Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont tous une formation universitaire. D'abord, 74 % des répondants ont un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire ou au secondaire et 28 % parmi ceux-ci précisent détenir aussi un diplôme d'études supérieures de 2^e cycle ou une maîtrise. Ensuite, 20 % des répondants n'ont pas précisé s'ils avaient un baccalauréat en éducation, mais ils ont indiqué qu'ils avaient un diplôme d'études supérieures de 2^e cycle ou une maîtrise. Parmi les répondants, 3 % ont un doctorat. Finalement, 6 % des répondants proviennent de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes.

Actuellement, les rôles des CP se déclinent dans un spectre assez large. En effet, 52 % des

répondants disent être des CP disciplinaires¹ et 43 % d'entre eux affirment cumuler au moins un autre mandat ; par exemple, CP disciplinaire et adaptation scolaire ou CP disciplinaire et soutien au numérique. Parfois, certains ont des tâches plus complexes, à titre d'exemple: *CP de la 1^{re} à la 5^e secondaire en univers social et CP technopédagogique*. Par ailleurs, 15 % des répondants mentionnent être CP récit² ou mandaté au TIC et 8 %, CP adaptation scolaire. De plus, 25 % des répondants s'identifient à une autre forme de CP dont voici quelques exemples rapportés : *«j'interviens dans toutes les disciplines au primaire sous l'angle d'une meilleure compréhension et application d'interventions probantes auprès de l'élève autiste; au primaire pour les disciplines»*; *«je*

travaille auprès des écoles de milieux défavorisés (primaire et secondaire)»; *«j'interviens auprès des gestionnaires en planification stratégique»*; *«je suis un CP systémique (donc associé à des écoles pour une compétence conjugée, au moins 50 % de ma tâche) et CP disciplinaire en math»*; *«pendant près de 10 ans, j'avais le dossier "généraliste" au secondaire (enseignement efficace, gestion efficace des comportements, normes et modalités en évaluation, projet éducatif, etc.)*. Cette année, cela n'existe plus, on m'a donné le dossier de la francisation primaire/secondaire. Je fais aussi du mentorat pour l'insertion professionnelle des CP et, en principe, je donnerai la formation en enseignement efficace à mes collègues CP»; *«je fais de l'accompagnement auprès des directions»*.

¹ Le CP disciplinaire est responsable d'une discipline en particulier comme le français, les mathématiques, l'univers social, les arts, etc.

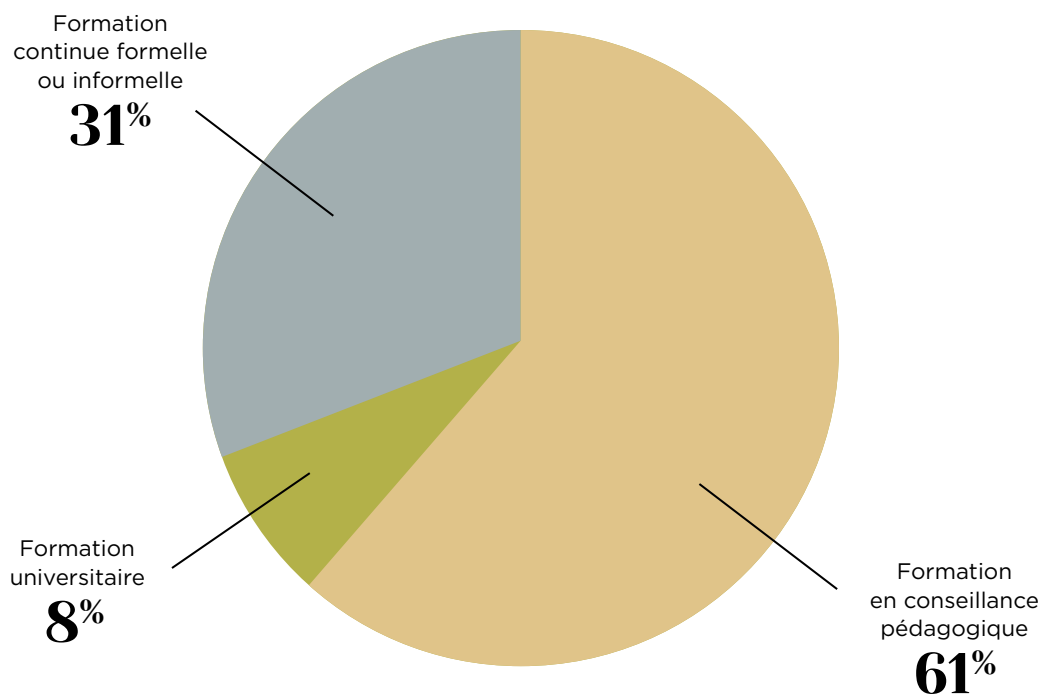
² Le CP récit fait partie d'un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information de la communication (TIC) mis en place par le gouvernement du Québec.

La formation continue

Lorsqu'on les questionne sur leur formation en conseillances pédagogiques, 61 % des CP soulignent avoir suivi, ou suivre actuellement, la formation en conseillances pédagogiques de l'Université de Sherbrooke. D'autres formations universitaires comme des cours à la TÉLUQ ont été suivis par 8 % des CP. Les autres formations continues correspondent

à des formations formelles ou informelles offertes dans les centres de services scolaires, comme l'accompagnement via le projet CAR³ portant sur la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles, et comme les colloques professionnels sur des thèmes et objets variés comme l'enseignement explicite, l'évaluation

des apprentissages, les troubles d'apprentissage, la motivation ou l'utilisation du numérique en enseignement. Les formations rapportées ont été suivies dans les deux dernières années par 68 % des CP, dans les cinq dernières années par 22 % d'entre eux, et il y a plus de cinq ans par 10 % des répondants.



³ Le projet CAR «collaborer, apprendre, réussir» vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des équipes-écoles.

Activités professionnelles des CP

Les activités professionnelles rapportées par les 155 CP se classent en six grandes catégories. En première place, l'accompagnement est rapporté par 54 % des CP, parmi lesquels 26 % précisent que l'accompagnement porte spécifiquement sur le numérique. Voici quelques exemples d'accompagnement : « *en science pour soutenir la mise en œuvre de laboratoires en ligne et d'évaluations en ligne* » ; « *en classe avec les équipes d'adaptation scolaire* » ; et « *à l'insertion professionnelle d'enseignants non légalement qualifiés* ». En ce qui concerne le numérique, cela se traduit par l'accompagnement « *des enseignants pour l'enseignement virtuel* », « *visant l'appropriation des outils numériques pour apporter une plus-value à l'enseignement* » ou encore le « *soutien au niveau des TICS aux enseignants* ». En deuxième place, 20 % des

CP mentionnent qu'une partie de leur temps de travail est utilisée pour conseiller des enseignants, des directions ou des gestionnaires de centres de services scolaires. Certaines activités liées à la conseillancé visent aussi à assurer un suivi, voire à collaborer avec les divers acteurs pour atteindre certaines visées. Plusieurs usages du rôle-conseil sont identifiés parmi les énoncés. Les CP disent avoir conseillé « *des directions pour une réflexion sur les moyens - outils ciblés dans le projet d'établissement* » ; « *auprès des enseignants des classes régulières qui intègrent dans leur groupe un élève allophone* » ; « *au regard du dossier des services de garde en temps de pandémie* » ; « *aux enseignants quant aux difficultés d'apprentissage observées chez les élèves en fonction du contexte* ». En troisième place, 10 % des CP rapportent des activités liées à l'innovation pédagogique. Ces projets concernaient des chantiers ministériels, des projets locaux, la création de plates-formes de soutien pour les enseignants ou

encore de webinaires. Dans une moindre mesure, 8 % des répondants disent faire des tâches administratives telles que le « *suivi de courriel* », « *l'élaboration du plan d'urgence pendant la pandémie* » et « *la coordination du travail entre le CISS⁴ et le CSS* ». Enfin, 5 % donnent des formations sur des thèmes d'actualité et 3 % utilisent une partie de leur tâche pour se former en vue de répondre plus adéquatement aux besoins des enseignants, notamment au regard des meilleures pratiques d'enseignement en présence ou en ligne.

⁴ Centres intégrés de santé et de services sociaux

Types d'interventions rapportées entre mars et juin 2020

Les interventions rapportées depuis le mois de mars 2020 chez les CP démontrent qu'ils ont dû répondre à une diversité de besoins qui ont émergé du contexte de la pandémie. Au total, 450 énoncés ont été dégagés des réponses des 155 répondants. De ce nombre, 178 énoncés se rapportent aux technologies numériques (39,5 %), 178 énoncés illustrent des tâches déterminées par le contexte de pandémie (39,5 %); 82 énoncés sont liés à l'organisation scolaire (18 %) et 12 énoncés concernent le soutien à l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants ou suppléants non légalement qualifiés (3 %).

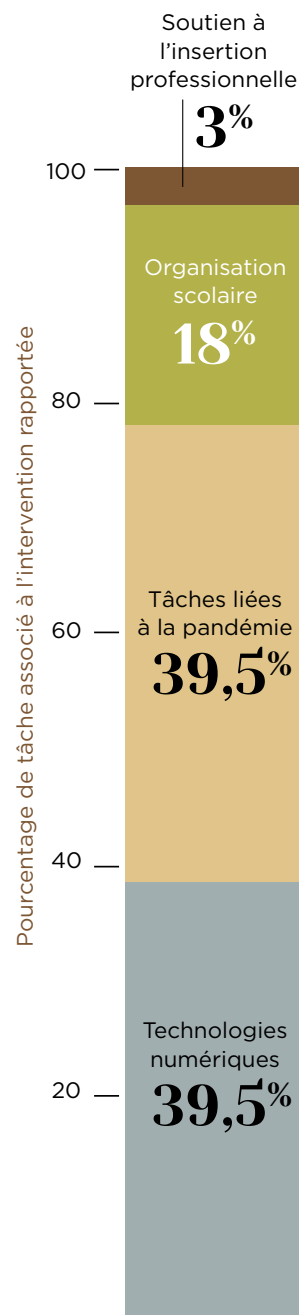
Les technologies numériques

Pour reprendre leur expression, les CP rapportent avoir eu « à éteindre plusieurs feux ». Pour ce faire, 29 CP témoignent avoir choisi de suivre des formations ponctuelles

en guise d'autoformation (TELUQ, Cadre 21, MOOC, formations internes du centre de services scolaire, lectures, vidéo, etc.). Ces temps d'autoformation avaient pour but de répondre aux besoins d'accompagnement des enseignants et des directions en ce qui concerne l'utilisation d'une plate-forme numérique telle que TEAMS ou Google Classroom.

Plusieurs CP rapportent avoir eu à adapter, à gérer et à coordonner l'envoi des trousseaux pédagogiques acheminés par le gouvernement pour soutenir les enseignants : *« j'ai écouté les points de presse et adapté mes actions en fonction des consignes de dernière minute données par le ministre de l'Éducation »*; *« j'ai participé à de nombreuses rencontres entre collègues sur toutes les décisions ministérielles qui étaient communiquées »*; *« J'ai travaillé à la bonification des trousseaux proposés par le ministère »*.

Répartition des interventions rapportées entre mars et juin 2020



Les modifications engendrées pouvaient concerner les apprentissages essentiels à cibler, la planification des activités pédagogiques et les modalités d'évaluation : *«j'ai collaboré au projet Montérégie qui visait à créer des ressources pouvant aider les enseignants à cibler les savoirs essentiels et ainsi, à les supporter dans leur retour en classe», «j'ai travaillé avec des enseignants sur des situations d'apprentissage», «j'ai collaboré à l'élaboration des troupes du ministère et à la conception des troupes sans matériel en arts, sans outils technos et sans impression pour les milieux*

défavorisés sur une base quotidienne».

Plus spécifiquement, lorsque l'école a repris en ligne, plusieurs CP mentionnent avoir *«accompagné les enseignants vers un plan de bascule en enseignement en ligne»* et [...] *«sur comment procéder pour l'évaluation en vue du bulletin à venir».* Pour ce faire, ils ont dû *«s'approprier la plateforme Teams et d'autres outils technologiques».* Ils ont créé des ressources en ligne pour aider les enseignants. Par exemple, ils disent avoir *«bonifié le dossier de partage SharePoint et proposé des padlets».* Ils ont

aussi accompagné les enseignants afin qu'ils puissent réaliser des portraits d'apprentissage, leur ont fourni des ressources numériques à utiliser avec leurs élèves pour l'enseignement en ligne et pour soutenir les modes d'évaluation en ligne. Certains ont participé à l'élaboration de l'école virtuelle de leur centre de services scolaire.

L'organisation scolaire

La pandémie a occasionné son lot d'émotions. À ce titre, des CP rapportent avoir été mandatés pour former les enseignants à l'enseignement en ligne alors qu'eux-mêmes n'étaient pas à l'aise avec les outils. Cette situation nouvelle a créé une certaine anxiété chez ces personnes. Des CP soulignent avoir eu à réaliser des rencontres virtuelles avec des collègues afin de calmer l'anxiété causée par le numérique. D'autres CP mentionnent avoir fait du soutien affectif auprès des enseignants (*«soutien aux enseignants, vécu personnel, anxiété, stress»*). En faisant cela, les CP souhaitaient préserver le *«climat de l'école».*



Le classement des élèves a été une activité importante de cette période de l'année, notamment au regard des élèves à risque, handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Les CP ont piloté des rencontres de comités afin de déterminer, en collaboration avec l'équipe-école, si ces élèves pouvaient poursuivre l'année suivante ou reprendre leur année scolaire, être maintenus ou dirigés en classe

spécialisée, ou encore intégrés au régulier en ayant une cote d'option transitoire. La sanction des études a aussi occupé une place importante notamment concernant les décisions à prendre pour les élèves en transition qui devaient passer du primaire au secondaire et du secondaire au collégial. Des CP ont participé aux discussions et à l'analyse de cas au sein de ces comités locaux et régionaux.

L'insertion professionnelle

L'embauche d'enseignants non légalement qualifiés a nécessité que des CP s'impliquent dans le soutien et l'accompagnement en vue de les accueillir et de les rendre fonctionnels en contexte d'enseignement. De plus, certains CP ont soutenu leurs collègues CP en vue de faciliter leur insertion professionnelle.

La collaboration

Les CP ont été questionnés sur la nature de leur collaboration avec les enseignants, avec leurs collègues CP, avec la direction d'établissement et avec les autres acteurs scolaires.

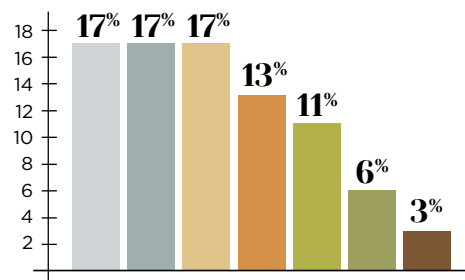
La collaboration avec les enseignants

La question suivante a été posée au CP : «*Décrivez la manière dont vous collaborez avec les enseignants auprès desquels vous intervenez*». Les réponses obtenues traitent de leur collaboration sous trois angles, soit les modalités utilisées, la nature de leurs interventions et les sujets abordés avec les enseignants.

Au total, 85 CP parmi l'ensemble des répondants ont précisé trois modalités pour collaborer avec les enseignants auprès desquels ils interviennent : en ligne, en présence et en mode hybride. En ce qui concerne la collaboration en ligne, elle correspond à un mode utilisé par 73 % des CP.

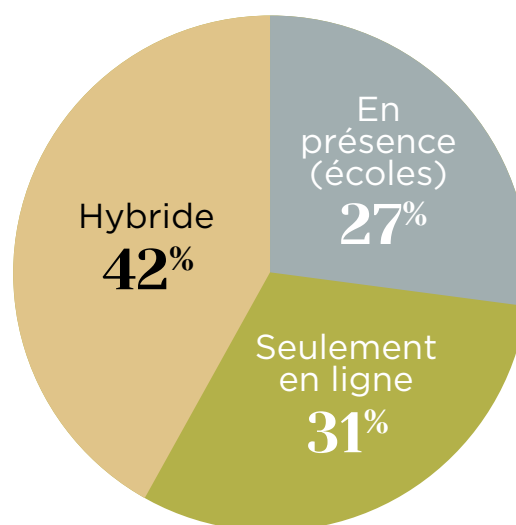
De ce nombre, 42 % disent travailler en mode hybride. Les plates-formes numériques telles que TEAMS ou Google Classroom sont les plus utilisées, mais on trouve aussi les courriels, les réseaux sociaux et le téléphone dans une moindre mesure. 27 % des 85 répondants affirment toutefois ne collaborer qu'en présence, soit en se rendant dans les écoles.

SUJET DES INTERVENTIONS RÉALISÉES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS



- Transition vers l'enseignement en ligne
- Mise en place et le suivi d'activités d'enseignement
- Compréhension et l'atteinte des objectifs
- Évaluation
- Gestion de classe et les pratiques en classe
- Accompagnement des nouveaux enseignants
- Facilitation de la communication et du réseautage

MODALITÉS DE LA COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS



Concernant la nature de leur intervention, 127 répondants ont produit 328 énoncés qui se déclinent selon cinq actions-clés rapportées ici en ordre décroissant. Les CP collaborent avec les enseignants en vue de :

1.

Conseiller et accompagner ces derniers dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques, dont plusieurs touchent le numérique, les essentiels de l'apprentissage et le programme de formation disciplinaire : *« Avec les enseignants de l'école virtuelle, je fais du dépannage, mais aussi de l'accompagnement en gestion du changement », « je prends leurs préoccupations et je planifie une animation qui leur permet de discuter entre eux afin de les amener plus loin »;*

2.

Donner de la formation, partager des ressources matérielles ou des stratégies d'intervention en lien avec le programme de formation et le numérique : *« accompagnement des équipes à distance en*

préparant et regroupant des ressources tout en permettant l'autonomie », « accompagnement à la compréhension des programmes de formation, principalement sur TEAMS, pour des enseignants qui doivent enseigner pour la première fois un programme pour lequel ils ne sont pas formés, ou soutien aux enseignants non légalement qualifiés sur les programmes ou les bases de la didactique du français, collaboration dans des CAP : rôle d'expert du processus de CAP et rôle d'expert en français, animation de discussions TEAMS »;

3.

Résoudre des problèmes, répondre à des questions ponctuelles et offrir un soutien moral, notamment en ce qui concerne l'isolement ressenti par certains ou le manque de ressources pour faire face à ce contexte inhabituel qu'est la pandémie : *« beaucoup de soutien moral aux troupes anxieuses. J'enrobe mes interventions d'écoute active, d'humour pour dédramatiser, de félicitations pour les bons coups, d'encouragements »;*

4.

Observer en salle de classe et donner de la rétroaction sur des sujets divers : *« observation en classe des élèves, retour sur les faits observés avec l'enseignante, questionnement en lien avec les besoins se cachant derrière les comportements inadéquats, recherche commune de moyens d'intervention pour répondre aux besoins des élèves, retour avec l'enseignante sur les moyens mis en place en classe, adaptation aux nouveaux besoins »;*

5.

Co-animer en salle de classe avec l'enseignant en vue d'une meilleure appropriation du numérique dans l'enseignement : *« co-animation dans les classes, co-animation avec les enseignants-experts sur les outils technologiques »* ou la mise en œuvre de pratiques de gestions de classe facilitantes.

Le sujet des interventions réalisées auprès des enseignants est abordé par 63 répondants qui ont produit 119 énoncés au total. Cinq thèmes importants et deux, plus secondaires, sont identifiés.

Les CP rapportent avoir collaboré à la mise en œuvre de la transition vers l'enseignement en ligne (17 %) : « essentiellement par Teams (clavardage et rencontres vidéo individuelles, foire aux questions, liens vers des formations à distance, rencontres d'échanges, de soutien et de réflexion collective) »; la mise en place et le suivi d'activités d'enseignement planification (17 %) : « accompagnement en présence dans les écoles portant sur la planification

et l'évaluation »; la compréhension et l'atteinte des objectifs (17 %) : « je questionne sur le besoin et l'objectif de travail. Ensemble, nous déterminons à quel moment la personne sera satisfaite, ainsi que le plan de la rencontre »; l'évaluation (13 %) : « je propose des rencontres aussi avec les titulaires afin qu'ils comprennent la réalité des élèves allophones et l'évaluation en ce qui les concerne »; le « soutien à l'enseignement à distance : revoir les évaluations, revoir les cibles d'apprentissage; presque tout est guidé par le virtuel »; la gestion de classe et les pratiques en classe (11 %) : « beaucoup de travail en comité pour développer le matériel

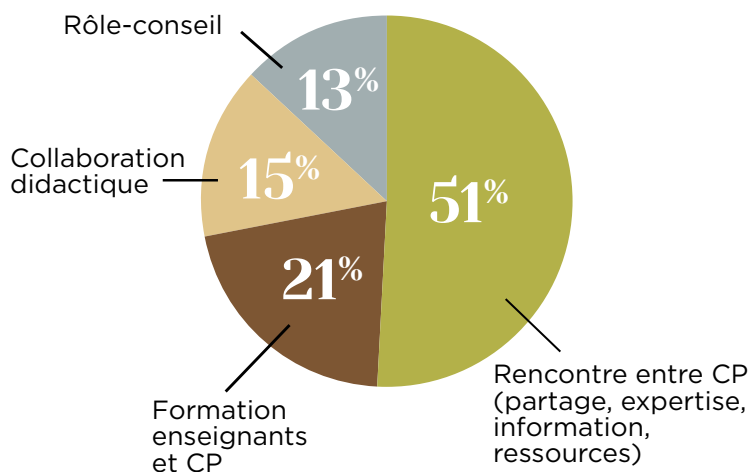
pour l'enseignement des comportements prosociaux »; l'accompagnement des nouveaux enseignants et des enseignants non qualifiés (6 %) : « accompagnement à la compréhension des programmes de formation, principalement sur TEAMS, pour des enseignants qui doivent enseigner, pour la première fois, un programme pour lequel ils ne sont pas formés ou soutien aux enseignants non légalement qualifiés sur les programmes »; la facilitation de la communication et du réseautage (3 %) : « la collaboration, nous l'avons avec notre équipe Teams regroupant plus de 1000 membres ». Ce thème relève surtout des CP Récit.

La collaboration avec les collègues CP

À la question «*décrivez la manière dont vous collaborez avec vos collègues CP*», 93 répondants ont produit 118 énoncés dans lesquels ils indiquent utiliser un des moyens suivants : les plates-formes de rencontres virtuelles telles que Teams ou Zoom (55 %), le courriel ou le clavardage sur des réseaux sociaux (14 %), les outils de travail collaboratifs (14 %), les rencontres en présence (11 %) et le téléphone (6 %).

En ce qui concerne le type de collaboration rapporté, 93 répondants ont produit 286 énoncés. Parmi ceux-ci, 51 % des énoncés portent sur la participation à des rencontres entre CP pour partager de l'expertise, échanger de l'information et des ressources, et faire le suivi de dossiers et se concerter. Il arrive que ces rencontres prennent la forme de communauté de pratique. À titre d'exemple : «*nous faisons plusieurs rencontres en visioconférences pour nous informer, prendre des décisions, développer du matériel,*

TYPE DE COLLABORATION RAPPORTÉ AVEC LES COLLÈGUES CP



des présentations»; «nous échangeons sur les réalités vécues sur le terrain, je leur demande leur avis sur les outils numériques et les possibilités qu'ils y entrevoient, nous partageons des ressources et du matériel relié à l'enseignement à distance». De plus, 21 % des énoncés réfèrent à la formation offerte aux enseignants et à leurs collègues CP, à l'arrimage en vue de co-animer des activités ou de planifier des interventions dans les écoles. Finalement, 15 % traitent précisément

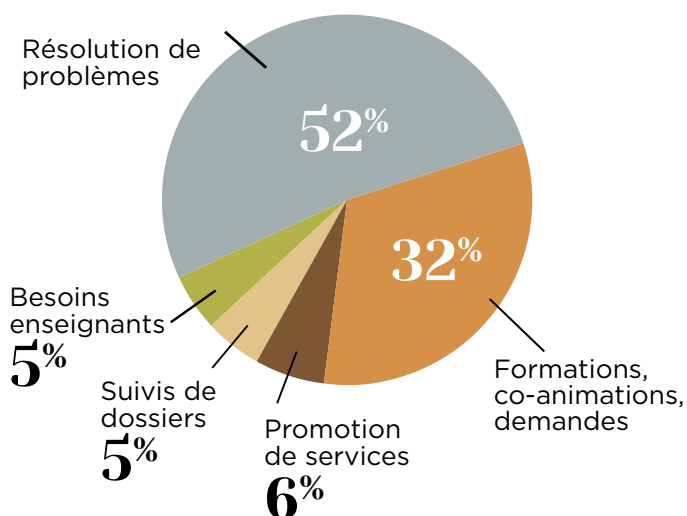
de collaboration didactique alors que 13 % des énoncés renvoient à leur rôle-conseil.

Parmi les objets de la collaboration, 99 répondants ont généré 103 énoncés. Les trois principaux thèmes abordés sont : a) le numérique (29 %), tel que : l'échange sur les outils numériques, le partage d'expertise, la «*création de capsules sur les outils numériques, la fabrication de guides et la formation en équipe*»;

b) la formation (28 %), telle que la « *formation des collègues, la création de matériel multidisciplinaire* », et la création d'« *autoformations* ») l'accompagnement (21 %) des enseignants tel que le « *travail avec des collègues d'autres disciplines pour offrir aux enseignants un accompagnement plus*

complet ». Les thèmes secondaires suivants ont également été identifiés : la gestion de classe (9 %), l'évaluation (7 %) et des sujets divers tels que l'insertion professionnelle, les EHDAA, la différenciation et l'arrimage primaire/secondaire (6%).

TYPE DE COLLABORATION RAPPORTÉ AVEC LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT



La collaboration avec les directions d'établissement

Il a été demandé aux CP de décrire la manière dont ils collaborent avec les directions d'établissement? Au total, 148 répondants ont répondu à cette question. En ce qui concerne le mode de collaboration, 71 % déclarent interagir à l'aide du numérique, 22 % se déplacent à l'école et 7 % utilisent les deux modalités.

Concernant le type de collaboration, 52 % des répondants mentionnent qu'ils rencontrent les directions pour analyser une situation et planifier une intervention, pour donner un conseil ou de l'information et pour participer à des réunions et à des comités. De plus, 32 % disent collaborer pour offrir des formations au personnel de l'école, pour co-animer une communauté de pratique et pour répondre à des demandes. Dans une moindre mesure, certains CP font la promotion de leurs services auprès des directions en sollicitant une collaboration avec eux (6 %), d'autres déclarent faire des suivis de dossiers auprès des directions (5 %) et interagir avec elles dans le but de rendre compte des besoins manifestés par les enseignants (5 %).

Lorsqu'on les questionne sur les objets de leur collaboration, seulement 54 répondants s'expriment et rapportent collaborer sur des sujets variés allant de l'implantation du numérique à l'éclaircissement des

mesures gouvernementales, en passant par l'accompagnement des enseignants non légalement qualifiés, la réussite des élèves, au projet éducatif, etc. Il ressort des réponses que certaines directions utilisent les CP quand ils ont épuisé les autres moyens de résolution des problèmes qu'ils rencontrent avec les enseignants ou les élèves, ou quand ils ont besoin de précisions sur les consignes ministérielles.

La collaboration avec les autres acteurs scolaires

À la question « de quelle manière collaborez-vous avec les autres acteurs scolaires », 81 répondants uniquement ont répondu. Le mode de collaboration utilisé passe essentiellement par le numérique tel que la plate-forme TEAMS. Parmi les personnels avec lesquels les CP collaborent, l'orthopédagogue, le psychoéducateur, l'orthophoniste, le technicien en travail social et l'ergothérapeute sont les plus cités.

Les CP rapportent que 67 % des activités de collaboration visent à échanger de l'information avec d'autres professionnels au cours de consultations ou de réunions, à participer à des concertations et à des analyses de cas d'élèves, à planifier des interventions et à faire des suivis de dossiers. Par ailleurs, 32 % du temps de collaboration est utilisé pour accompagner, former et créer des outils pour divers professionnels. Le réseautage constitue 1 % de l'activité de collaboration.

En ce qui concerne les objets de la collaboration, 82 % des énoncés portent sur la pédagogie. Ainsi, il est question du soutien aux élèves en difficulté, des problèmes d'apprentissage, de l'évaluation, de la différenciation, etc.

La satisfaction au travail des CP

La satisfaction au travail est définie comme le sentiment qu'ont les personnes sur les divers aspects de leur travail; ce qu'ils apprécient ou non dans les rôles et fonctions qu'ils occupent.

Satisfaction quant à la tâche

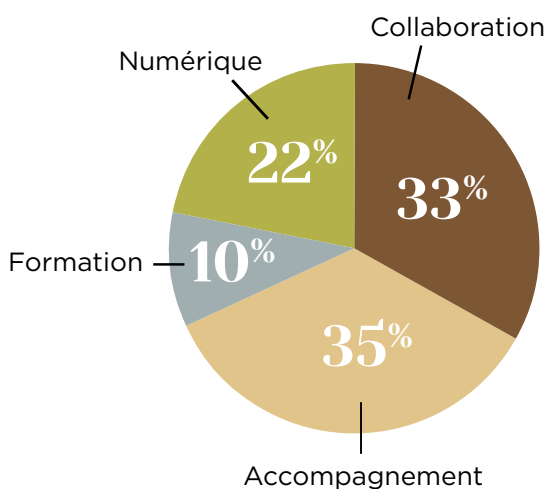
Les répondants ont produit au total 237 énoncés qui ont été codés par catégorisation émergente. Parmi les activités qui les satisfont particulièrement dans le cadre de leur travail, les CP indiquent qu'ils se sentent bien lorsqu'ils accompagnent (36 %), collaborent (39 %) et forment (11 %) les enseignants, les équipes-écoles et, pour certains, les directions d'établissement. Les interventions liées au numérique comptent pour 24 % de la satisfaction des CP.

Insatisfaction quant à la tâche

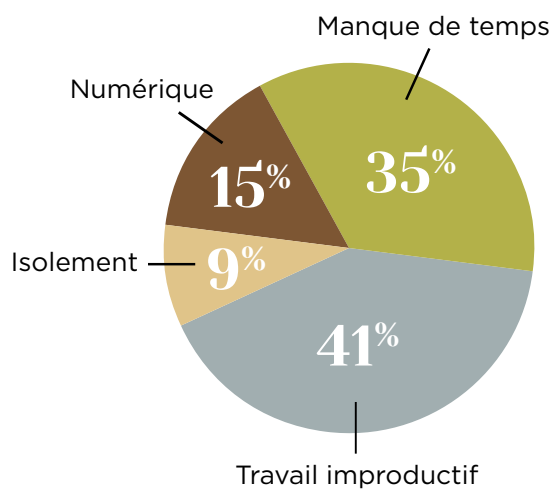
Les répondants ont produit 204 énoncés qui ont été codés par catégorisation émergente. Les irritants de leur fonction sont liés entre autres au manque de temps (35 %), au travail improductif (41 %), au numérique (15 %) et au manque de collaboration, voire à l'isolement (9 %).

Le manque de temps constitue une source d'irritation importante. Les CP soulignent avoir l'impression de ne pas faire les choses correctement.

SATISFACTION QUANT À LA TÂCHE



INSATISFACTION QUANT À LA TÂCHE



Les besoins du milieu sont nombreux et les demandes fusent de part et d'autre. Ils mentionnent être « toujours dans l'urgence et manquer de temps pour approfondir les idées ». Ils expliquent devoir établir des priorités, ce qui leur occasionne un surplus de travail. Certains espèrent qu'à la longue, « les gens ne craquent pas ». Le manque de temps pour réaliser leurs tâches semble aussi avoir des conséquences directes sur la collaboration. Il apparaît que tous ne parviennent pas à synchroniser leur temps de travail en commun, ce qui induit des délais : « je dois attendre que mes collègues aient eux aussi du temps pour collaborer ».

Outre le temps qui constitue un enjeu de taille, le travail improductif est rapporté comme une source d'insatisfaction au travail. Cet aspect touche les tâches quotidiennes et rend caduques leurs interventions. Ils mentionnent devoir « se réajuster constamment en fonction des annonces ministérielles ». En outre, « le manque d'encadrement et de directives précises »



de la part de leur supérieur ou des directions d'établissement avec qui ils sont en contact les irrite. Ils relèvent des situations malencontreuses liées au manque de communication entre les services éducatifs et les directions, comme par exemple des formations auxquelles aucun enseignant ne participe parce qu'on a omis de les aviser. Certaines demandes semblent aussi leur causer du désagrément parce qu'ils ont le sentiment de ne pas avoir été impliqués. À titre d'exemple, une direction de service éducatif demande une animation d'atelier déjà construite par d'autres professionnels que les CP, leur donnant ainsi l'impression de n'être que des exécutants. Cela s'ajoute à des demandes de travail administratif qui

ne font généralement pas partie de la tâche des CP (création de formulaires, appels, reddition de compte, etc.).

La charge de travail liée au numérique apporte aussi son lot de complications, que ce soit au niveau de la disponibilité, de l'accessibilité de la ressource ou des modalités de mise en œuvre. À titre d'exemple, certains soulignent le manque de matériel informatique pour soutenir les enseignants ou leurs collègues dans le développement de compétences liées au numérique. D'autres mentionnent qu'ils trouvent difficile de rendre les contenus attrayants pour les enseignants et de les faire participer activement lors des formations en ligne : « ce n'est pas si vrai

que le virtuel est apprécié en accompagnement». Cela est sans compter que les centres de services scolaires ont fait appel à un nombre important de CP pour soutenir le virage numérique. Or, plusieurs CP ne se sentent pas à l'aise de le faire : «on me demande de soutenir les enseignants dans l'utilisation de plateformes technologiques que je connais insuffisamment»; «Soutenir l'appropriation du numérique, ce n'est pas ma formation ni mon mandat». Des CP précisent qu'ils s'identifient davantage à la dimension pédagogique de leur travail, le numérique appartenant à un champ de compétence spécifique avec lequel ils ne sont pas nécessairement à l'aise.

Cette injonction de collaborer en ligne amène un sentiment de solitude pour certains CP. À titre d'exemple, ils n'aiment pas le fait de ne pas voir les personnes présentes lorsqu'ils donnent une formation en ligne. Un CP précise : c'est «comme si je parlais dans le vide». Un autre souligne : «il manque le contact humain, il y a parfois des malaises, on

est réellement coupé de quelque chose». D'autres disent se sentir isolés : «j'ai l'impression d'être seule à réfléchir aux solutions». À cet égard, une diminution des interactions avec les collègues est rapportée et serait la conséquence du travail à domicile qu'ils effectuent désormais. Étant tous dans l'urgence, les CP disent collaborer moins et de manière plus expéditive qu'auparavant.

Souhais au regard de leur profession

Les CP ont formulé 176 énoncés différents mettant en valeur ce qu'ils aimeraient changer en lien avec la profession de CP, dans le contexte actuel. Plus de la moitié, soit 54 % des énoncés, traitent de leur besoin de se réaliser davantage dans le travail qu'ils accomplissent au quotidien. En général, ils expriment leur besoin d'être davantage auprès des enseignants, d'installer une collaboration étroite et d'avoir les conditions pour bien réaliser leur travail. Plusieurs CP expriment leur sentiment de «couvrir trop large» : «je me sens

comme une pieuvre». À titre d'exemples, ils souhaitent «avoir plus de temps pour préparer, planifier», «avoir moins de dossiers à couvrir». Un CP suggère : «j'ajouterais des ressources au niveau du personnel, car, au nombre de dossiers que nous avons à porter, la recherche et le développement professionnel prennent souvent le dernier rang dans les priorités». D'autres insistent sur l'essence de leur travail : «je remettrais la pédagogie au cœur des priorités actuelles. Je rendrais incontournable dans la tête des gestionnaires la collaboration avec le CP pour soutenir leur école dans le développement d'une culture collaborative au service du développement des compétences professionnelles». En continuité avec cette préoccupation, 24 % mentionnent souhaiter plus de reconnaissance de la part des directions d'école, des services éducatifs et du ministre de l'Éducation : «être reconnu comme agent de changement (être écouté et entendu), les conseillers pédagogiques

sont les mieux placés sur le terrain et peuvent aider à l'organisation et à se donner une vision»; «avoir une reconnaissance de la part de mon ministre pour le travail fait par les CP». «J'aimerais que la communication s'améliore entre les différents intervenants pour mieux nous comprendre; cela comprend le MEES. De plus, je souhaiterais avoir la possibilité de prendre plus d'initiatives». Je dois attendre trop longtemps pour obtenir des réponses qui me permettraient de me mettre en action plus rapidement». Certains CP formulent des souhaits pour les enseignants, les énonçant comme une condition d'optimisation de leurs interventions. Ainsi, 13 % souhaitent que les conditions de travail des enseignants soient améliorées, qu'ils aient plus de disponibilités pour s'investir dans leur développement professionnel, ce qui aurait une incidence directe sur leur sentiment d'accomplissement : «j'aimerais qu'il y ait une reconnaissance et une organisation du temps de travail des enseignants

pour favoriser la formation continue structurée». 10 % des CP formulent un souhait en lien avec le travail en mode virtuel : «j'aimerais avoir la possibilité de travailler de temps en temps à distance, j'aimerais rehausser mon niveau de compétence dans l'accompagnement du numérique». Enfin, 4 % des CP souhaiteraient avoir des occasions de réseautage en plus grand nombre : «favoriser des échanges en personne avec nos collègues» ou «développer une plateforme de partage entre les CP des différents centres de services scolaires afin

d'éviter de travailler chacun de notre côté pour créer des outils similaires et de permettre une meilleure utilisation des ressources (expertise, temps et énergie)». Les énoncés recueillis traduisent un souci de développement professionnel pour eux-mêmes, pour les enseignants, et cela dans la perspective de soutenir la réussite des élèves. Pour terminer, ils expriment un besoin de cohérence et de reconnaissance des ressources dont ils disposent, et souhaitent pouvoir en faire davantage profiter leur milieu.



Discussion

À titre de rappel, l'objectif général de cette recherche vise à savoir « Comment les CP ont mis à profit leurs expertises et leurs ressources qui s'inscrivent dans des savoirs professionnels propres à la conseillanc e pédagogique pour soutenir le milieu scolaire en temps de pandémie. »

La présente section reprend les objectifs spécifiques visés en vue de créer du sens à partir des résultats c'est-à-dire :

1. dresser un portrait de leurs rôles et fonctions en temps de pandémie ;
2. préciser les activités professionnelles dans lesquelles ils interviennent et dégager les types d'interventions qui leurs sont associés en contexte de pandémie ;
3. dégager les expertises existantes et les ressources mobilisées chez les CP qui peuvent être mises à profit pour répondre aux besoins du personnel scolaire en contexte de pandémie : en dégager des savoirs professionnels ; et

4. identifier les défis que recèlent cette fonction et les pistes de solution à envisager.

Enfin, un cinquième élément émerge des réponses : l'importance que prend la formation continue pour et chez les CP pour mieux agir avec compétence dans le cadre de leurs fonctions et de leurs rôles respectifs.

Portrait des rôles et des fonctions en temps de pandémie

Tel que le démontrait déjà Duchesne (2016) les rôles et fonctions des CP sont nombreux et variés. Les multiples dénominations rapportées par les CP pour décrire leur mission suggèrent que chacune d'entre elles est déterminée par un titre. Ainsi, de nombreux CP portent plusieurs titres comme démontré plus haut (p. ex. CP français et CP réussite).

Depuis mars 2020, point de départ de la pandémie, les CP déclarent avoir dû procéder à une priorisation des dossiers qui leur étaient confiés. Ainsi, pour ajouter du soutien lié à des injonctions ministérielles ou à des demandes spécifiques provenant des gestionnaires du centre de services scolaire, ils ont dû mettre des aspects de leur tâche de côté. Ce faisant, ce changement de mission a occasionné des

insatisfactions et engendré du stress. Cela rejoint les propos de Lessard (2016) qui souligne que les CP vivent sous tension entre les attentes institutionnelles et la légitimité ou la reconnaissance qu'ils cherchent à travers leurs interventions auprès des acteurs scolaires. Cela fait aussi ressortir les tensions de rôles liées à la surcharge et à l'ambiguïté des rôles telles que définies par Royal (2008).

Pour plusieurs, la pandémie n'a pas nécessairement changé les titres, mais a fait émerger des rôles nouveaux, principalement associés au numérique.



Activités professionnelles et types d'interventions en contexte de pandémie

Parmi les activités professionnelles dans lesquelles ils sont intervenus, l'accompagnement, le soutien et la formation liée au numérique ressortent clairement comme des mandats qui se sont ajoutés à ceux déjà existants. Ainsi, la formation à l'utilisation de plates-formes comme TEAMS ou Google Classroom et de certaines applications sur le Web, ainsi qu'un soutien plus spécifique à l'organisation des outils électroniques semblent occuper une part importante du temps des CP. Les thèmes de l'évaluation, des apprentissages essentiels, de l'adaptation scolaire

et de la transition scolaire demeurent des objets sur lesquels ils accompagnent, forment et conseillent.

Les CP ont aussi innové par le développement d'outils pédagogiques (trousses pédagogiques), de matériels spécifiques pour mieux situer les savoirs essentiels, la conception de trousse en art ou la participation à l'élaboration d'une école virtuelle.

Parmi les nouveaux mandats, on retrouve aussi l'insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés, mais aussi celle des nouveaux CP qui arrivent en poste.

Enfin, certaines tâches cléricales (gérer et coordonner l'envoi de trousses) se sont ajoutées en fonction des demandes de CSS ou du ministère de l'Éducation.

Expertises existantes et ressources mobilisées en contexte de pandémie : quelques savoirs professionnels

Considérant l'orientation des activités professionnelles vers le virage numérique, les expertises existantes dans les domaines disciplinaires (français, math, etc.) ou les champs d'intervention (évaluation, adaptation scolaire) sont mises à profit, mais elles exigent de développer de nouvelles habiletés et de nouvelles ressources, telles que l'appropriation de plates-formes, d'outils technopédagogiques au service de l'enseignement et de l'apprentissage. En ce sens, le soutien des CP au sein des CSS a été réalisé par les CP Récit qui avaient déjà une plus grande expertise quant à l'utilisation du numérique. Pour ces derniers ce soutien a constitué une charge de travail supplémentaire puisqu'ils étaient aussi appelés à innover et à développer de nouvelles ressources pour l'ensemble du personnel scolaire.

Outre la formation spécifique au numérique, les CP détiennent les ressources nécessaires pour accompagner l'ajustement ou la transformation de pratiques en contexte scolaire (Duchesne, 2016; Lessard, 2008). Ils mobilisent leur réseau de professionnels scolaires grâce à leurs habiletés relationnelles et andragogiques. Leur capacité à prendre du recul pour s'adapter aux divers contextes dans lesquels ils évoluent s'appuie sur leur façon de lire chaque situation avec intelligence. Enfin, ils possèdent de nombreuses ressources matérielles, pédagogiques et didactiques pour accompagner, conseiller et former les enseignants ainsi que leurs collègues CP dans la recherche de ressources utiles pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils sont davantage appelés à travailler dans une dynamique multidisciplinaire afin de

satisfaire les besoins du milieu. La collaboration étroite devient ainsi incontournable pour sortir de l'isolement et répondre adéquatement à la situation complexe de l'enseignement à distance qu'a amené le contexte de pandémie. En ce sens, ils font preuve de créativité et ont su innover pour développer des moyens de réseautage, des plates-formes d'accès aux savoirs, des modalités d'enseignement à distance, etc. À la lumière de Le Boterf (2005), les CP démontrent un savoir-agir qui exige justement de combiner et de mobiliser des ressources pertinentes pour répondre aux situations.

Dans le présent contexte, les CP démontrent un réel souci d'agir avec compétence afin de répondre aux demandes qui émanent du milieu. Il s'agit, cette fois, du vouloir-agir (Le Boterf, 2005) qui renvoie, rappelons-le, à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins capacitant de la pandémie, au sein duquel il est appelé à intervenir (Falzon, 2005). Ce vouloir-agir s'inscrit plus particulièrement au sens collectif de « vouloir collaborer » et « vouloir intervenir avec et par » le numérique. Par cet engagement, les CP

ont pour but de mieux soutenir leurs collègues et les enseignants. La combinaison des ressources humaines et matérielles leur paraît porteuse et essentielle afin d'agir individuellement et collectivement.

Par conséquent, et à la lumière des résultats obtenus par l'enquête, les savoirs professionnels *collaborer et intervenir avec et par le numérique* s'inscrivent au travers des quatre situations emblématiques que sont accompagner, conseiller, former et innover. Rappelons que Portelance

et al. (2011) définissent justement la collaboration par la façon de travailler ensemble afin de prendre des décisions éclairées et partagées de tous pour atteindre un but commun. Le numérique devient dès lors plus qu'une ressource puisqu'il favorise une intervention synchrone malgré le confinement et la distance physique. À ce savoir professionnel, s'ajoutent les exigences professionnelles ainsi que les contextes relatifs aux quatre situations emblématiques qui, dans l'action, s'inscrivent à titre de savoirs professionnels.

Le tableau ci-dessous illustre l'agir compétent en conseillances pédagogiques, en distinguant les situations emblématiques, les savoirs professionnels spécifiques ou les savoirs professionnels transversaux, dont ceux de « collaborer et intervenir avec et par » le numérique à titre de savoirs émergents à la présente recherche.

Tableau 1 : Situations emblématiques et savoirs professionnels

Situations emblématiques	Savoirs professionnels spécifiques	Savoirs professionnels transversaux
Conseiller	<ul style="list-style-type: none"> • Résoudre des situations problèmes • Coacher • Donner un avis 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer • Agir de manière éthique • Lire une situation avec intelligence • Collaborer • Intervenir avec et par le numérique
Former	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter / modeler en classe • Soutenir le personnel 	
Accompagner	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec les membres dans une démarche explicite d'accompagnement • Mobiliser les membres 	
Innover	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher des pistes de solutions • Développer des dispositifs 	

Le **savoir collaborer** s'observe d'abord à titre de savoir professionnel spécifique à une situation d'accompagnement, au sens de la mise en œuvre d'une démarche auprès d'une personne ou d'un collectif. De manière transversale, le **savoir collaborer** vient s'adjoindre aux situations emblématiques et aux savoirs professionnels spécifiques, au même titre que la capacité à *communiquer*, à *agir de manière éthique* ou à *lire une situation avec intelligence*. Dans le contexte de pandémie, la *capacité d'intervenir avec et par le numérique* devient essentielle pour collaborer et répondre aux mandats qui sont confiés plus spécifiquement aux CP. En ce sens, *collaborer et intervenir avec et par le numérique* appartient aux *savoirs professionnels transversaux* essentiels à l'agir compétent en conseilance pédagogique.

D'ailleurs, dans les propos rapportés par les CP, *collaborer* tout comme l'utilisation du numérique deviennent des leitmotiv qui permettent de sortir de l'isolement, de mieux se positionner par rapport à toute situation et de trouver les meilleures façons d'y répondre malgré le sentiment d'urgence. Ainsi, *collaborer et intervenir par et avec le numérique* apporte un sentiment d'efficacité personnel (SEP) au sens de Bandura (2013) en lien avec la profession qu'est la conseilance. Si le rôle-conseil de la conseilance est propre à la fonction, nul ne peut conseiller ou accompagner sans créer une réelle relation de confiance et d'étroite collaboration (Guillemette, 2021, sous presse) alors qu'en temps de confinement, le numérique devient la façon d'y arriver.

Défis et pistes de solution à envisager

Des défis se dressent toutefois pour une optimisation de la ressource en contexte scolaire. Les résultats de l'enquête montrent que les CP souhaitent collaborer avec les enseignants et les membres des équipes-écoles au sens plus large. Ils rapportent une difficulté à entrer en contact avec les acteurs scolaires et à les mobiliser dans des temps de formation ou d'accompagnement, ce qui leur cause du désagrément voire de l'insatisfaction. Ils mentionnent clairement que lorsque le contact est établi et que les conditions sont réunies pour faire le travail pour lequel ils sont formés, ils se sentent satisfaits et engagés dans un processus d'amélioration en continu. Leur besoin de continuité et de cohérence dans l'action pour mener leurs interventions à bien ressort très concrètement



des résultats de la collecte de données, ce qui ne semble pas être une constante dans le contexte actuel. À cet effet, les CP manifestent la nécessité de prendre part aux prises de décisions relatives à leur mandat afin d'assurer une cohésion et une complémentarité quant aux rôles et fonctions de chaque acteur au sein des institutions scolaires : enseignants, directions des établissements ou des centres, gestionnaires des CSS et ministère. Pour reprendre les catégories avancées par Royal (2008), cet empêchement d'agir témoigne de tensions liées aux conflits de rôles et à l'incapacité de remplir sa mission comme souhaité.

Plusieurs CP croient qu'ils ont beaucoup à apporter au système scolaire actuel. Ils apprécieraient pouvoir énoncer leurs idées et contribuer à un service de qualité, c'est-à-dire : circonscrire et préciser les mandats, avoir du temps pour planifier, collaborer et se concerter, mettre à profit leurs connaissances dans des offres de formation qui s'étendent dans le temps et qui permettent la mise

en œuvre et la régulation de sa pratique au sein de la classe, offrir un suivi de qualités aux enseignants ainsi que prendre le temps de se former adéquatement et, enfin, avoir le temps de développer des dispositifs innovants pour un accompagnement à distance et un soutien quotidien adapté. Ces demandes font partie des défis actuels en conseilance pédagogique et sont liés à des tensions de rôles dues à la surcharge et à l'incapacité d'agir (Royal, 2008; Falzon, 2005).

S'ils se permettent d'énoncer ces demandes, c'est que ces personnes croient en leur profession et souhaitent se développer et être reconnues à leur juste valeur. Dans ce questionnaire, les CP témoignent d'un souci pour la qualité du travail accompli et aspirent à une relation de travail significative favorisée par le pouvoir-agir dans un environnement de travail capacitant qui rend possible et légitime la prise de responsabilités tout comme la prise de risques (Le Boterf, 2005; 2008;

Falzon, 2005). Autrement dit, le pouvoir-agir suppose d'avoir à leur disposition les conditions de réalisations matérielles, physiques, temporelles et humaines afin de mener à bien leur mission.

Importance de leur formation continue

Les CP sont des professionnels qui démontrent un grand intérêt pour la formation continue. Selon leurs mandats, ils continuent de se former. Cela s'est d'ailleurs traduit par de l'autoformation en ligne durant la pandémie afin de pouvoir relever les défis que posaient les nouveaux mandats liés à leurs interventions par et avec le numérique et aux apprentissages essentiels. Une grande part des CP mentionnent avoir suivi ou suivre des cours dans les programmes en conseilance pédagogique offerts à l'Université de Sherbrooke (microprogramme et DESS). D'autres se sont intéressés aux formations offertes à la TELUQ et chez CADRE 21.

Conclusion

À la lumière des réponses concernant le rôle, les tâches et les fonctions des CP, nous pouvons conclure que les quatre situations emblématiques que sont *conseiller, former, accompagner* et *innover* demeurent les mêmes en temps de pandémie. Par ailleurs, le contexte amplifie la complexité de ces situations emblématiques puisqu'il commande nécessairement aux CP de développer de nouvelles ressources et habiletés relatives au numérique sur une courte période de temps pour mieux intervenir et soutenir l'enseignement à distance.



Ils sont appelés à innover et à former dans un laps de temps relativement court qui oblige à négocier avec un sentiment d'ambiguïté tout en usant de leur créativité.

Le contexte apporte un niveau de stress qui doit être pris en compte par tous les acteurs et qui oblige à faire preuve d'une grande capacité d'adaptation individuelle et collective au sein des établissements scolaires

tout comme des CSS. S'ajoute à ce contexte, la pénurie d'enseignants qui implique une nouvelle avenue de formation soit celle de coacher, conseiller et accompagner du personnel non légalement qualifié.

À la lumière des préoccupations des CP confrontés à l'urgence d'agir, certaines conditions de réalisation deviennent importantes à prendre en considération :

- assurer de courts temps de concertations à une fréquence suffisamment élevée;
- développer des binômes (équipe de travail) pour sortir de l'isolement;
- identifier les priorités d'action à court terme pour mieux répondre à la situation;
- avoir accès aux conditions matérielles et au soutien humain qui les accompagnent (p. ex. CP disciplinaire, technopédagogue et technicien en informatique) pour mener les interventions;
- développer une capacité d'adaptation collective et multidisciplinaire pour répondre aux impondérables (p. ex. Gestionnaires, CSS, DÉ, CP).

Conséquemment, les savoirs professionnels transversaux deviennent essentiels afin de pouvoir répondre à toute situation :

1.

Communiquer et collaborer entre CP, entre CP et DÉ, entre CP et CSS, entre CP et enseignants ou autres professionnels;

2.

Lire chaque situation de manière intelligente afin d'identifier les priorités et d'y répondre adéquatement;

3.

Exercer une pensée critique et agir de manière éthique dans le but de respecter la réalité à laquelle chaque acteur ou établissement est confronté, et identifier les meilleures pistes d'action;

4.

Intervenir par et avec le numérique pour mieux soutenir, accompagner, conseiller et innover au regard de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation.

Limites de la recherche

La présente recherche présente les résultats de 155 répondants qui correspondent à environ 11 % du nombre de CP en contexte scolaire francophone québécois. Malgré le petit nombre de répondants, il s'avère tout de même intéressant de relever que les réponses obtenues corroborent celles de deux recherches précédentes réalisées auprès des CP du Québec (Guillemette, 2017; Guillemette et al., 2019).



Ce fait est doublement intéressant puisque le présent échantillon concerne un grand nombre de CP en fonction depuis moins de 5 ans, ce qui donne un éclairage spécifique aux données recueillies.

Enfin, le présent questionnaire ne permet pas d'analyser les résultats en fonction des centres de services scolaire puisque nous avons souhaité fournir un contexte le plus anonyme possible aux CP qui ont accepté de répondre.



Apport de la recherche dans la pratique

Le programme en conseillanc e pédagogique a reçu une subvention de ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) pour la création d'un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle en conseillanc e pédagogique. Les recherches de Guillemette (2017) et de Guillemette et al. (2019) ont servi de point d'ancrage pour cibler les activités pédagogiques à développer pour répondre aux besoins des CP. Les résultats à ce questionnaire (Granger et Guillemette, 2020) valident que les activités pédagogiques développées correspondent toujours aux besoins malgré la pandémie⁵. Plus encore, intervenir par et avec le numérique devient un savoir professionnel transversal pour traiter des situations professionnelles emblématiques que sont conseiller, former, accompagner et innover.

Cette dimension est non négligeable, car elle place le département comme chef de file dans ce domaine. Les résultats nous permettent aussi de comprendre que la collaboration professionnelle et interprofessionnelle est un élément clé de la formation des CP au sens de comment collaborer et comment faire collaborer. En ce sens, collaborer s'inscrit aussi à titre de savoir professionnel transversal. Ces pistes de réflexion sont riches pour la mise en œuvre du numérique en éducation, de l'interdépendance et l'autodétermination des acteurs.

Le contexte de pandémie a permis de faire ressortir l'importance de la cohérence dans le système scolaire. Les CP montrent bien qu'ils ont la capacité d'exercer un leadership au sein de leur organisation, si on leur en donne la possibilité. Pour ce faire, s'assurer qu'ils ont accès à une formation continue leur permettant d'acquérir des ressources adaptées à leurs besoins, leur confier des missions qu'ils peuvent mener à bien en disposant du temps nécessaire et les consulter en vue de prises de décisions éclairées sont autant de conditions auxquelles les gestionnaires de CSS peuvent recourir afin de leur permettre d'optimiser l'apport des CP en contexte scolaire.

⁵ Voir Annexe 1 qui établit la structure du DESS de 2^e cycle en conseillanc e pédagogique et les cours ajoutés au microprogramme existant pour l'obtention de 30 crédits.

Pour conclure, les résultats tendent à montrer combien le positionnement institutionnel des CP est important pour la réussite scolaire et éducative des élèves. Ils agissent comme vecteur de transmission, mais aussi comme moteur pour stimuler l'ajustement voire la transformation des pratiques enseignantes au regard des besoins observés chez les élèves. Ils peuvent être porteurs d'une vision commune mue par une posture réflexive dans, sur et pour la pratique.



En ce sens, les CP constituent des acteurs essentiels. À l'image d'un fil rouge, ils tracent l'interrelation concrète entre les décisions prises par les gestionnaires administratifs nationaux ou locaux et les acteurs de terrain au sein des établissements scolaires qui agissent au quotidien pour assurer une formation de qualité auprès des élèves québécois.

Reconnaître la profession de conseillanc e pédagogique, c'est permettre aux CP de se professionnaliser et d'assurer aux acteurs scolaires des ressources de qualité pour se professionnaliser à leur tour.

L'annexe I témoigne des activités pédagogiques développées au Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de 2^e cycle en conseillances pédagogiques en réponse à la réalité que vivent les CP en milieux scolaires. Un souci d'adéquation entre les besoins formulés et les savoirs professionnels porteurs à long terme a guidé la réflexion des responsables de programmes dans la création de ce diplôme unique au Québec.

ANNEXE I : Structure du programme

Le DESS intègre les activités pédagogiques existantes du microprogramme en conseillances pédagogiques (12 crédits) comme activités obligatoires :

- CNS800** Rôle conseil et accompagnement
3 crédits
- CNS801** Rôle conseil et changement organisationnel
3 crédits
- CNS802** Conception d'activités de formation
3 crédits
- CNS803** Intervention en développement professionnel
3 crédits

Deux autres activités ont été créées pour compléter le bloc d'activités obligatoires :

- CNS804** Agir éthique et enjeux actuels en éducation
3 crédits
- CNS805** Projet d'intégration
6 crédits

Trois activités optionnelles sont offertes par le département de gestion de l'éducation et de la formation (activités à option de 3 à 6 crédits).

- CNS813** Insertion professionnelle
3 crédits
- CNS814** Coaching
3 crédits
- CNS815** Intégration du numérique en conseillances pédagogiques
3 crédits

Les activités existantes et les nouvelles permettent de couvrir l'ensemble des situations professionnelles emblématiques identifiées dans le référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique (conseiller, accompagner, former ou innover), alors que communiquer, agir de manière éthique ainsi que lire une situation avec intelligence et collaborer s'inscrivent à titre de savoirs professionnels au sein des activités développées.

En complément au développement de ce savoir-agir compétent pour soutenir l'ajustement des pratiques en contexte scolaire, nous reconnaissons que les conseillers pédagogiques accompagnent, forment ou agissent sur des objets pédagogiques, didactiques ou pédagogiques spécifiques. Par conséquent, il est possible pour un étudiant de s'inscrire à des activités au choix (3 à 6 crédits) dans son champ d'expertise ou dans un domaine d'intervention spécifique dans un programme de deuxième cycle en éducation.



Description des nouvelles activités pédagogiques

CNS804 - Agir éthique et enjeux actuels en éducation

Cible(s) de formation

Identifier les enjeux actuels en éducation, préciser de quelle(s) façon(s) ils influencent la pratique en conseilance pédagogique, notamment lorsqu'il s'agit de faire des choix, de définir ses rôles ou d'agir avec compétence en fonction des visées institutionnelles et ministérielles, le tout en s'appropriant des cadres conceptuels en éthique appliquée, favorables à une prise de décisions professionnelles.

Contenu

Agir éthique et accompagnement; rôles; attitudes; postures et préconception. Cadre d'analyse favorisant le développement de son jugement critique; diversité en éducation; valeurs, orientations et politique éducative. Place du formel et de l'informel dans la mise en œuvre de l'agir compétent en conseilance pédagogique; approches conceptuelles en éthique appliquée et fondements en éducation.

CNS805 - *Projet d'intégration*

Cible(s) de formation

Intégrer les connaissances acquises et les compétences développées au cours du DESS en conseillances pédagogiques dans une production permettant le transfert de la théorie à la pratique. Démontrer l'évolution de son agir compétent, notamment en ayant recours à la littérature universitaire, en mobilisant le numérique dans une perspective pédagogique pour soi ou pour les autres et en démontrant sa capacité d'adaptation au contexte professionnel. Développer une posture de praticien-chercheur et d'expert en conseillances pédagogiques.

Contenu

Appropriation d'outils d'analyse, de traitement de l'information dans une perspective de synthèse des connaissances, d'intelligence de situation; de communication et de diffusion; notion et conditions de transfert dans le milieu scolaire.

CNS813 - *Insertion professionnelle*

Cible(s) de formation

Soutenir l'insertion professionnelle des acteurs qui assument un rôle de conseillances pédagogiques en contexte scolaire en prenant conscience de la démarche de transition dans laquelle ils s'inscrivent. Tisser des liens entre son contexte de travail et ses compétences professionnelles en développant son intelligence de situation et de communication, en construisant son agir éthique, en s'appropriant les connaissances issues de la recherche et en s'inscrivant dans une démarche réflexive.

Contenu

L'insertion professionnelle, la construction de l'identité professionnelle, la transition; l'agir compétent en conseillances pédagogiques qui implique une constante mise à jour au regard des connaissances issues de la recherche. Des cadres de références intégrant l'analyse réflexive permettront d'analyser sa pratique en contexte de transition.

CNS814 - Coaching

Cible(s) de formation

Vivre et réaliser un coaching. Observer et s'appropriier des cadres d'accompagnement permettant de développer des compétences pour soutenir un ou des acteurs scolaires dans l'atteinte des cibles fixées. Développer sa pensée réflexive et des outils de régulation de sa pratique.

Contenu

Types de coaching, processus, démarches et postures d'accompagnement, cadres théoriques pour soutenir le développement professionnel en coaching et contribuer à développer l'agir compétent en conseillances pédagogiques. Grilles d'analyse, d'observation et démarches de régulation.

CNS815 - Intégration du numérique en conseillances pédagogiques

Cible(s) de formation

Accompagner, conseiller, former et innover par le numérique, en développant des moyens pour communiquer, collaborer, partager et cocréer efficacement en s'appropriant différents outils numériques pour répondre aux besoins établis et en développant des stratégies numériques permettant le développement professionnel des personnes assumant un rôle-conseil au sein de leur organisation scolaire.

Contenu

Utilisation des plates-formes virtuelles, espaces infonuagiques, classe virtuelle, apprentissage à distance ou en mode hybride. Citoyenneté à l'ère du numérique, culture informationnelle et défis en lien avec le milieu scolaire. Cadre de collaboration basé sur l'interdisciplinarité et modèle d'intégration du numérique permettant de prendre en compte l'enseignement-apprentissage, l'engagement, la régulation et l'évaluation des compétences à développer dans le cadre des interventions à réaliser avec les acteurs scolaires.

Références bibliographiques

- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238.
- Anderson, I.W. (2004). Accroître l'efficacité des enseignants (2e éd.). UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629_fre?posInSet=1&queryId=72a020fe-f339-45bc-b717-5e3e7c757070
- Bandura, A. (2013). The role of self-efficacy in goal-based motivation. Dans E. A., Locke et G. P., Latham (dir.), *Development in goal setting and task performance*, (p. 147-157). Taylor & Francis.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). PUF.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF] (2015-2020). *Convention collective nationale* repéré à <https://cpn.gouv.qc.ca/cpnf/negotiations/conventions-collectives/personnel-enseignant/>
- De Peretti, A. (1990). Pédagogie différenciée et attribution des rôles multiples aux élèves. Dans M. Sellier (dir.), *Des parcours pour apprendre où l'on parle de pédagogie différenciée*, p. 21-26. Centre international d'études pédagogiques.
- Dinham, S. et Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Djabi, M. et Perrot, S. (2016). Tensions de rôles : Proposition d'une grille d'analyse. *Management international*. 21(1), 140-148.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignant(e)s? *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 11-31.
- 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*, 1, 163-182.

-
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656.
- Duffy, R. D. et Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Humanizing Work and Work Environments*.
- Gaziel, H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 11-131.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S. (2021, sous presse). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants, dans le cadre de démarches de recherche-action*. JFD Éditions.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Un référentiel de l'agir compétent en conseillers pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. JFD Éditions. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillers/referentiel-agir-competent/>
- Katz, D., et Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : Les conseillers pédagogiques. Dans Perrenoud, P. et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-181). De Boeck.
- Lessard, C. (2016). L'accompagnement du développement professionnel des enseignants par des conseillers pédagogiques, une difficile affaire de légitimité. Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants du XXIe siècle : professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur.
- Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0 : Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software. *Field Methods*, 19, 87-108.
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans Rousseau, N. (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.187-212). Presses universitaires du Québec : Canada.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e ed.). De Boeck.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

-
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Royal, L. et Brassard, A. (2010). Comprendre les tensions de rôle afin de mieux les prévenir et de contribuer au bien-être des employés, *Gestion*, 35(3), 27-33.
- Royal, L. (2008). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2017). Questionnaire sur les rôle et fonctions des enseignants-ressources au Québec.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves. *Formation et profession*, 28(1), 37-56.
- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.