



Les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques par le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois

Marie Christine **Careau**
Université de Montréal (Canada)

Geneviève **Carpentier**
Université de Montréal (Canada)

Teacher's Representations of the Roles of Education
Consultants in Quebec Public Schools: A Survey Study

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.962>

Résumé

Cet article explore les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques (CP) selon le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois. À partir d'un questionnaire, les rôles transmis, joué et souhaité sont analysés à travers quatre dimensions : accompagner, conseiller, former et innover. Les résultats révèlent une reconnaissance assez forte de l'accompagnement et du conseil, et une demande accrue pour un soutien pédagogique concret, tel que le développement d'outils adaptés et l'accompagnement en classe. Ces attentes soulèvent des enjeux stratégiques quant à la redéfinition du rôle des CP dans le contexte scolaire actuel.

Mots-clés

Conseillers pédagogiques, représentations, rôles, référentiel de l'agir compétent, personnes enseignantes.

Abstract

This article examines the representation of the roles of education consultants (ECs) by teachers of general education of the youth sector in Quebec's public system. Based on a survey, the transmitted, enacted, and desired roles are analyzed across four dimensions: accompany, advise, train, and innovate. The findings indicate a strong recognition of accompaniment and support as part of the transmitted and enacted roles of ECs and a growing demand for concrete pedagogical assistance, such as developing tailored instructional tools and in-class guidance. These expectations highlight strategic challenges regarding the evolving role of ECs in today's educational landscape.

Keywords

Education consultants, representations, roles, framework for competent action, teachers.

Problématique

L'accompagnement professionnel du personnel enseignant constitue un levier essentiel pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques dans les écoles. Au Québec, la profession de conseillère ou conseiller pédagogique (CP) s'inscrit dans cet objectif. Créée officiellement en 1972 lors de l'abolition des agents de développement pédagogique (Guertin-Wilson, 2014; Lessard et al., 2003), cette profession a connu de nombreuses transformations au fil des décennies (Guillemette et al., 2019; Guertin-Wilson, 2014), si bien que ses rôles et responsabilités demeurent aujourd'hui encore l'objet de représentations variées, voire contradictoires (Draelants, 2007; Houle et Pratte, 2003; Morneau, 2020; Raoui, 2019).

Malgré la mise en place officielle de la profession de CP il y a plus de 50 ans, aucun document ministériel ne vient en encadrer officiellement la pratique (Guillemette et al., 2019; Lessard et Des Ruisseaux, 2004; Murray et Perron, 2020; Verdy, 2005). Ainsi, lorsqu'il est question du rôle des CP, plusieurs termes et descriptions sont utilisés, rendant difficile une compréhension partagée. En réponse à cette pluralité, un partenariat entre l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) et l'Université de Sherbrooke a permis la publication, en 2019, du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves (Guillemette et al., 2019). Ce référentiel, bien qu'influent dans les milieux, n'est pas reconnu officiellement par le ministère de l'Éducation.

Par ailleurs, aucune formation initiale spécifique n'est requise pour exercer cette profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Granger et al., 2021; Raoui, 2019), bien que certains programmes aient vu le jour depuis 2011 à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec en Outaouais. Les CP sont généralement

appelés à accompagner, soutenir et former le personnel enseignant, sans toutefois que leur action fasse l'objet d'une évaluation systématique (Guertin-Wilson, 2014; Verdy, 2005). Ce flou entourant leur rôle et l'absence de balises claires dans leur pratique peuvent engendrer une méconnaissance ou une confusion quant à leur utilité réelle au sein des établissements scolaires. Ainsi, cela soulève plusieurs questions : les enseignants connaissent-ils bien les CP et leur mandat ? Perçoivent-ils cette ressource comme une réponse possible à leurs besoins professionnels ?

Dans ce contexte, il apparaît pertinent de mieux comprendre comment le personnel enseignant perçoit le rôle des CP. Le présent article vise ainsi à éclairer les représentations que se font les personnes enseignantes de la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire, secondaire) au Québec des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques, **afin de mieux cerner leurs attentes actuelles et d'alimenter les réflexions entourant une possible redéfinition concertée de leur mandat**. En ce sens, cette recherche ne vise pas seulement à décrire des représentations, mais aussi à **mettre en lumière les conditions d'un meilleur arrimage entre les attentes du personnel enseignant et les rôles réellement assumés par les CP**, dans une perspective de soutien accru à la réussite éducative.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'ancre dans une perspective interactionniste des rôles professionnels, en mobilisant la théorie des rôles (Beauregard, 2006; Katz et Kahn, 1966, 1978). Cette théorie permet d'examiner les représentations du personnel enseignant quant aux actions des conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Elle repose sur l'idée que les rôles professionnels ne sont pas figés, mais plutôt construits et négociés dans l'interaction entre les individus et leur environnement. Dans cette perspective, les attentes, les perceptions et les expériences des acteurs en présence — ici, les personnes enseignantes — influencent la manière dont les rôles des CP sont compris, interprétés et actualisés dans les milieux scolaires.

Trois conceptions de rôles mobilisés

Parmi les différentes déclinaisons possibles des concepts de rôle, trois ont été retenus : le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité. Ces concepts ont été largement utilisés dans les travaux récents portant sur la profession de CP (Bergeron, 2022; Royal, 2007; Thomas, 2021).

- **Le rôle transmis** renvoie aux attentes sociales ou organisationnelles formulées à l'endroit d'un acteur (ici, les CP). Il est construit à partir de cadres législatifs, des orientations de l'employeur et des communications des personnes susceptibles d'influencer la pratique (Guertin-Wilson, 2014; Katz et Kahn, 1966, 1978), notamment le personnel enseignant lui-même. Le rôle transmis représente donc l'image de ce qui est attendu des CP par les autres.
- **Le rôle joué** correspond aux actions réellement posées par l'acteur, telles qu'elles sont observées ou perçues par les autres (Katz et Kahn, 1966). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit des actions concrètes que les personnes enseignantes associent aux CP.
- **Le rôle souhaité**, quant à lui, est défini comme l'idéalisation du rôle par un acteur donné — ce que celui-ci aimerait que le rôle soit (Beauregard, 2006). Ici, il désigne la manière dont le personnel enseignant aimerait que les CP interviennent.

Ces trois concepts du rôle ont guidé l'élaboration de l'outil de collecte de données et ont servi de grille de lecture pour l'analyse des représentations recueillies. Ils permettent de mieux comprendre l'écart — ou les convergences — entre ce qui est transmis, observé et souhaité du rôle des CP.

Les dimensions de l'agir compétent en conseillance pédagogique

Afin de caractériser plus finement les actions associées au rôle des CP, cette recherche s'appuie également sur le Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves (Guillemette et al., 2019). Ce référentiel, bien que non officiel, constitue à ce jour la proposition la plus structurée de la description de la profession au Québec. Il est fréquemment cité dans les écrits récents (Giguère et Lapointe, 2020; Thibault et al., 2021; Vachon et al., 2021) et a été utilisé ici comme outil pour regrouper les différentes pratiques mentionnées par les participants.

Le référentiel distingue quatre grandes dimensions (situations professionnelles emblématiques) de l'agir compétent des CP :

- **Accompagner** : coconstruire avec le personnel enseignant, mobiliser les ressources accessibles, guider dans une logique de partenariat.
- **Conseiller** : partager une expertise, soutenir la résolution de problèmes, donner un avis éclairé.
- **Former** : expliciter des savoirs professionnels, modéliser des pratiques, contribuer à la formation continue.
- **Innover** : adopter une posture réflexive, expérimenter, développer de nouvelles approches en lien avec les besoins du milieu.

Ces dimensions ne sont pas hermétiques. Elles s'interpénètrent selon les contextes d'intervention et permettent de rendre compte de la complexité du rôle des CP. Elles ont servi de cadre analytique pour structurer les données empiriques relatives aux pratiques des CP, en complément de l'analyse des représentations du rôle — soit le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité.

Ainsi, les représentations que se font les personnes enseignantes de la formation générale des jeunes — au préscolaire, au primaire et au secondaire — des rôles des CP au Québec seront analysées à la lumière des trois rôles attribués aux CP (le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité), et selon les quatre dimensions de leur pratique professionnelle : accompagner, conseiller, former et innover.

Méthodologie

Participants

Un total de 95 personnes a répondu au questionnaire en ligne selon un échantillon non probabiliste de convenance (Fortin et Gagnon, 2016). Ce questionnaire a été diffusé via les réseaux sociaux sur certaines pages destinées au personnel scolaire du secteur des jeunes, dont l'AQEP (Association québécoise des enseignant·es du primaire) et « Enseignants et enseignantes du Québec (seulement) ». Après une phase de nettoyage des données, seules les réponses correspondant aux critères d'inclusion ont été conservées. Ces critères exigeaient d'être une personne enseignante en exercice dans le réseau public

québécois, œuvrant au sein de la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire ou secondaire), et d'être rattachée à un centre de services scolaire (CSS) ou à une commission scolaire (CS)¹. Les cas exclus comprenaient des personnes exerçant une profession autre qu'enseignante (n=3), des réponses manifestement incomplètes ou erronées (n=21) et des questionnaires partiellement remplis (n=35). L'échantillon final comprend donc 36 personnes enseignantes correspondant aux critères établis.

Parmi ces personnes, 34 s'identifiaient comme des femmes. La répartition par tranche d'âge est la suivante : deux personnes âgées de 30 ans et moins, 16 de 31 à 39 ans, 14 de 40 à 50 ans et quatre de 51 à 60 ans. Quant au niveau d'enseignement, cinq œuvraient au préscolaire, une au préscolaire et primaire, 27 au primaire, et quatre au secondaire. L'expérience d'enseignement variait entre 0 et plus de 15 ans : deux personnes enseignaient depuis moins de 2 ans, quatre depuis 2 à 5 ans, quatre depuis 6 à 9 ans, huit depuis 10 à 15 ans, et 18 depuis plus de 15 ans. Cinq personnes proviennent de CS anglophones, cinq n'ont pas précisé leur employeur et 26 proviennent d'un CSS. Les personnes répondantes étaient réparties dans plusieurs régions administratives du Québec, reflétant une certaine diversité géographique : Bas-Saint-Laurent (n=1), Capitale-Nationale (n=1), Chaudière-Appalaches (n=2), Lanaudière (n=6), Laurentides (n=5), Laval (n=2), Mauricie (n=1), Montérégie (n=11), Montréal (n=3) et Outaouais (n=4).

Outil de collecte de données

La collecte de données a été réalisée à l'automne 2023 au moyen d'un questionnaire en ligne, offert en français et en anglais. Ce questionnaire a été diffusé principalement par l'entremise des réseaux sociaux professionnels. Le questionnaire a été transmis via une plateforme sécurisée. La participation était volontaire, anonyme et non rémunérée. Aucun identifiant personnel n'a été recueilli.

Le questionnaire comportait sept questions sociodémographiques, suivies d'une question principale portant sur les rôles des conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Cette question comprenait 21 énoncés (items), répartis selon les quatre dimensions du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019) : accompagner, conseiller, former et innover. Les items ont été inspirés du référentiel (n=8), d'une étude antérieure (Verdy, 2005) (n=12), et d'un ajout spécifique lié à l'actualité législative (n=1), concernant les heures de formation continue obligatoires (LIP, art. 22.0.1).

Chaque énoncé devait être évalué sous trois angles correspondant aux concepts de rôle décrits dans le cadre conceptuel :

- Attendu : ce que les CP sont censés faire, selon les attentes du milieu.
- Font : ce qu'ils font effectivement, à la connaissance de la personne répondante.
- J'aimerais : ce que la personne répondante aimerait qu'ils fassent.

Une quatrième option, Je ne sais pas, était proposée pour éviter les réponses forcées. Les personnes répondantes étaient invitées à cocher toutes les cases qui s'appliquaient à chaque énoncé. Une section de commentaires figurait également disponible à la fin du questionnaire.

Afin d'éviter la confusion liée au vocabulaire théorique, les concepts de « rôle transmis », « rôle joué » et « rôle souhaité » ont été simplifiés dans le questionnaire sous les termes respectifs : attendu, font et j'aimerais.

Avant sa diffusion sur les réseaux sociaux, le questionnaire a fait l'objet d'une révision et d'un pré-test auprès de 10 personnes enseignantes qui a permis d'ajuster sa structure. Ces ajustements incluent l'ajout du choix de réponse « Je ne sais pas », la clarification de certains items ainsi que le retrait de ceux jugés superflus, afin d'optimiser le temps de réponse. Toutefois, la période de diffusion, correspondant au début de l'année scolaire, s'est révélée peu propice à une participation élargie du personnel enseignant.

Le Tableau 1 présente les 21 items ainsi que leur dimension associée. Les items ont été volontairement mélangés dans le questionnaire final. Ces dimensions sont basées sur les a priori théoriques du référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019).

Tableau 1

Items et dimension associée

Libellé des items	Dimension
Participer à des réunions dans les écoles (ex. : plan de gestion et de réussite éducative, plan d'intervention, etc.).	Accompagner
Accompagner une ou des écoles en lien avec des projets spécifiques.	Accompagner
Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique.	Accompagner
Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques.	Accompagner
Travailler en collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire.	Accompagner
Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant.	Conseiller
De manière ponctuelle, agir à titre de personne-ressource pour résoudre une situation problème rencontrée par le personnel enseignant.	Conseiller
À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation.	Conseiller
Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant non légalement qualifiés.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant détenant un brevet d'enseignement.	Conseiller
Assurer le suivi des formations données.	Former
Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant.	Former
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant.	Former
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant.	Former
S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires.	Former
Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques.	Former
Proposer des projets de formation pédagogique.	Innover
Développer du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant.	Innover
Adapter du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant.	Innover

Analyse des résultats

Les données quantitatives ont été traitées avec le logiciel *SPSS v.29*. Chaque réponse à un item a été codée de façon dichotomique (case cochée=1, non cochée=0) pour les quatre options de réponse (attendu, font, j'aimerais, je ne sais pas). Cela a permis la création de quatre variables par item, soit un total de 84 variables pour les 21 énoncés.

Une analyse par paires a été utilisée dans les rares cas où les répondants avaient coché à la fois une réponse de rôle et « je ne sais pas » pour un même item, afin de préserver les cas valides (Little et Rubin, 2020). Sur les 21 items, 14 ont un nombre complet de 36 réponses, tandis que sept items en comptent 35.

Des tableaux de fréquences ont ensuite été produits pour chaque item, puis regroupés selon les quatre dimensions du référentiel, afin de dégager les actions les plus et les moins fréquemment associées aux différents rôles (Corbière et Larivière, 2020; Haccoun et Cousineau, 2010).

Les commentaires textuels laissés à la fin du questionnaire (n=15) ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Deux grands thèmes émergent : l'évolution perçue du rôle des CP; la présence et la reconnaissance des CP dans les écoles.

Résultats

Cette section présente les résultats issus des 36 questionnaires valides. Les données sont organisées selon les quatre dimensions du référentiel (accompagner, conseiller, former, innover), chacune précédée d'un aperçu global. Pour chaque dimension, les fréquences sont présentées selon les trois concepts de rôle (transmis, joué, souhaité), de même que les réponses « Je ne sais pas » (N/A). Les commentaires écrits sont mobilisés pour illustrer certaines tendances. Une synthèse finale résume les items les plus fréquemment mentionnés pour chacun des rôles.

À titre de rappel, le rôle transmis représente les attentes et influences de l'ensemble du CSS ou de la CS à l'égard des CP. Selon le personnel enseignant sondé, les rôles transmis aux CP sont variés. En effet, sur 21 items, 17 ont été choisis par plus de la moitié des personnes répondantes comme rôle transmis. Précisons que le questionnaire aborde principalement des gestes pouvant être observés par le personnel enseignant et, donc, essentiellement auprès de ces personnes. Pour le rôle joué, soit ce qui est observé directement ou indirectement par le personnel enseignant, 14 items ont été cochés par plus de la moitié du personnel enseignant sondé. Finalement, le rôle souhaité représente les attentes ou les besoins du personnel enseignant à l'égard des CP. Seuls trois items ont été cochés par la majorité de notre échantillon. Cinq personnes n'ont exprimé aucun rôle souhaité. Aucune explication ne peut être apportée par leurs réponses, les profils étant hétérogènes. L'option « Je ne sais pas », qui sera référée sous N/A, servait à indiquer une réponse à un item lorsqu'aucune réponse positive ne pouvait être donnée sous les trois rôles.

Le Tableau 2 présente les résultats aux 21 items du questionnaire. Comme expliqué précédemment, 14 items ont un n de 36 et sept, de 35. Ceux ayant un n de 35 sont suivis d'un astérisque, dans le tableau, pour les identifier.

Tableau 2*Résultats des 21 items du questionnaire*

Items		Transmis	Joué	Souhaité	N/A
Proposer des projets de formation pédagogique	f	29	30	7	0
Assurer le suivi des formations données	f	23	16	7	2
Participer à des réunions dans les écoles (ex.: plan de gestion et de réussite éducative, plan d'intervention, etc.)	f	14	19	11	7
Accompagner une ou des écoles en lien avec des projets spécifiques*	f	19	22	11	4
Développer du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant	f	21	15	23	1
Adapter du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant	f	20	13	22	1
Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant*	f	28	24	13	1
De manière ponctuelle, agir à titre de personne-ressource pour résoudre une situation problème rencontrée par le personnel enseignant	f	20	19	10	6
À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation	f	25	23	11	2
Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant	f	22	24	14	2
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant non légalement formés*	f	18	21	9	8
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés*	f	16	9	7	15
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant détenant un brevet d'enseignement*	f	19	17	11	8
Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique	f	31	23	10	2
Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques	f	27	23	13	2
Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant*	f	20	26	14	2
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant	f	20	21	17	1
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant	f	22	19	8	6
S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires*	f	2	1	6	29
Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques	f	14	16	19	2
Travailler en collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire	f	23	20	8	9

Accompagner

Trois items sur cinq se démarquent : « Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique » (transmis=31; joué=23), « Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques » (transmis=27; joué=23; souhaité=13) et « Participer à des réunions dans les écoles » (souhaité=11). Ces résultats suggèrent que les enseignants perçoivent le rôle d'accompagnement comme central dans la pratique des CP, bien que seuls quelques aspects soient véritablement souhaités.

On retient que l'accompagnement du personnel enseignant est ce qui est perçu comme le plus transmis et le plus joué par les personnes répondantes et que seul l'accompagnement dans la modification de ses pratiques est souhaité par plus du tiers du personnel enseignant sondé. Un élément pouvant expliquer les faibles souhaits de l'échantillon est révélé par le commentaire suivant : « L'accompagnement/développement est très peu visible et perceptible. » (E64)

Conseiller

Trois items sur les sept se démarquent : « Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant » (transmis=28; joué=24; souhaité=12), « À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation » (transmis=25; joué=23; souhaité=11) et « Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant » (transmis=22; joué=24; souhaité=14).

Un item se démarque par une représentation comme item joué très basse, presque deux fois inférieure à celle sous le rôle transmis. Cet item est « Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés » (transmis=16; joué=9). Le personnel enseignant a l'impression que le soutien offert à son insertion professionnelle est transmis de façon assez similaire entre les trois catégories de personnel enseignant.

En somme, dans la dimension conseiller, les items les plus fréquemment transmis, joués et souhaités sont les mêmes, suggérant une certaine cohérence entre les attentes institutionnelles, les pratiques observées et les besoins exprimés.

Former

Le rôle des CP en matière de formation semble moins clairement défini selon les personnes enseignantes de notre échantillon. Chaque item associé à cette dimension présente des caractéristiques distinctes, reflétant une diversité de perceptions quant aux actions formatives des CP.

Il convient de souligner que cette dimension comprenait un item relevant de la responsabilité des directions d'établissement, et non de celle des CP, à savoir : « S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires ». L'absence totale de réponses indiquant que cet item est joué par les CP témoigne d'une compréhension adéquate des responsabilités respectives au sein du milieu scolaire.

Par ailleurs, les items se démarquant le plus à travers les trois rôles ne sont pas les mêmes. Les items « Assurer le suivi des formations données » et « Animer des sessions de formation portant sur de

nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant » apparaissent comme les plus fréquemment transmis, avec respectivement 23 et 22 réponses positives. En ce qui concerne les items représentés comme les plus joués, ce sont « Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant » (joué=26) et « Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant » (joué=21) qui prédominent. Enfin, les items les plus souhaités par les personnes enseignantes sont : « Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques » (souhaité=19), ainsi que « Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant » (souhaité=17), suggérant une préférence pour un accompagnement situé et contextualisé.

Cette dimension a suscité le plus grand nombre de commentaires de la part des personnes répondantes. Une enseignante depuis plus de 15 ans témoigne : « Les formations données par les CP sont souvent très lourdes et les suivis ajoutent un stress auprès des nouveaux enseignants. La majorité n'aime pas ça. » (E32). Puis, une enseignante du secondaire enseignant également depuis plus de 15 ans écrit : « Nous ne voyons que très peu de retombées du travail des CP. Ils sont bons pour proposer des formations, mais ils sont souvent hors réalité. » (E64). A contrario, E22, qui enseigne depuis 6 à 9 ans, présentement au primaire, exprime : « Malgré qu'on doive renoncer à certaines formations (choisir entre français ou math sur 3 ans), ça apporte quelque chose ! ». E94 soulève des contraintes liées aux formations soit le manque de disponibilité du personnel enseignant, et le manque de personnes suppléantes pour les remplacer, avec le commentaire suivant :

Le temps de disponibilité des enseignants est tellement réduit qu'il est assez difficile de participer aux formations. N'oublions pas que depuis qu'il y a pénurie et qu'on manque d'enseignant dans les écoles, peu de temps de libération est accordé à même la semaine de travail. Plusieurs formations et projets ont été annulés en cours de route faute de suppléantes légalement qualifiées et les enseignantes doivent souvent puiser dans leur réserve de journées pédagogiques qui sont déjà « réservées » à toutes sortes de fins: parents, bulletins, plans d'intervention, comités.

À l'échelle de notre échantillon, les réponses et les commentaires associés à la dimension former mettent en évidence une variabilité manifeste des expériences selon les contextes institutionnels ou organisationnels. Cette hétérogénéité contraste avec les résultats plus convergents observés pour la dimension précédente, Conseiller, où les rôles apparaissaient de manière plus uniforme.

Innover

Les résultats liés à la dimension Innover montrent des tensions entre le rôle institutionnellement transmis, celui effectivement joué par les CP, et les attentes exprimées par le personnel enseignant. Si « Proposer des projets de formation pédagogique » est largement reconnu comme faisant partie du rôle des CP (transmis=29; joué =30), seulement sept personnes enseignantes sur les 36 ont exprimé le souhait que les CP leur proposent de tels projets à l'avenir. À l'inverse, le développement et l'adaptation de matériel pédagogique suscitent un fort intérêt (souhaité respectivement 23 et 22 des personnes répondantes) bien que ces items soient moins perçus comme joués par les CP.

Ainsi, la dimension innover s'est démarquée par une forte représentation de « Proposer des projets de formation pédagogique » comme rôle transmis et joué alors que ce qui est le plus souhaité, et ce même à travers les quatre dimensions, est que les CP développent et adaptent du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant. Cela suggère que les personnes enseignantes attendent davantage un soutien concret en matière d'outillage pédagogique qu'une proposition descendante de formations.

Synthèse

Les résultats montrent une forte cohérence entre le rôle transmis et joué pour certains items, notamment « Proposer des projets de formation pédagogique » et « Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant ». En revanche, les souhaits exprimés se distinguent davantage, mettant en lumière des besoins tournés vers un accompagnement matériel et concret, comme le développement et l'adaptation de matériel pédagogique. Ces écarts soulèvent des pistes de réflexion sur l'arrimage entre les attentes institutionnelles, les pratiques observées et les besoins ressentis.

Commentaires

Un point fort du questionnaire utilisé est la section commentaires. Cette dernière a permis d'obtenir davantage d'informations de la part du personnel enseignant. Ainsi, la présente section abordera les résultats en incorporant les commentaires selon les thématiques retenues n'étant pas compris dans les quatre dimensions abordées précédemment.

Évolution du rôle des CP

Les commentaires de cette sous-section proviennent de personnes enseignant depuis plus de 15 ans. En voici deux. « Le rôle de CP a été galvaudé à maintes reprises. J'ai perdu confiance en la pertinence de ce rôle dans nos écoles. Devant une telle pénurie, les CP devraient reprendre le flambeau en étant dans les classes. » (E24) Puis, E73 écrit :

Au début de ma carrière, le CP avait un bureau dans l'école et y était présent une journée par semaine (journée fixe chaque semaine pour toute l'année). Nous le côtoyions souvent, il était présent à nos rencontres pédagogiques, animait en classe selon nos besoins, nous accompagnait dans nos projets, le CP était présent et concret.

Ces commentaires dépeignent un changement dans le rôle des CP, perçu négativement par ces membres du personnel enseignant. De plus, alors que E24 souhaite que les CP reviennent enseigner dans les classes, E94 exprime un avis différent : « Honnêtement, je crois que le nombre de CP est nettement insuffisant pour arriver à faire toutes ces tâches. » Ces commentaires semblent également être une piste de réponse au peu de souhaits du personnel enseignant. De son côté, E69 suggère une redéfinition du rôle : « [...] il a beaucoup changé lors des 30 dernières années. Je pense que ce rôle devrait être redéfini pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants non qualifiés. »

Présence

Les opinions quant aux rôles des CP sont variées. Celles-ci révèlent qu'il diffère d'un milieu à un autre, ce qui appuie la diversité dans les réponses du personnel enseignant. E69 souligne : « J'ai travaillé dans deux CSS et le rôle des CP n'était pas le même. » Cela soulève des questions. En quoi sont-ils différents et pourquoi le sont-ils ? Est-ce que les changements ont eu lieu après la publication du Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques (Guillemette et al., 2019) ou même avant le Renouveau pédagogique ? Malheureusement, les données accessibles sont insuffisantes pour répondre à ces questions. Toutefois, cette personne a plus de 15 années d'expérience en enseignement et avait entre 51 et 60 ans au moment de remplir le questionnaire. Ce n'est pas la seule personne à constater des différences entre les milieux : « Les CP du primaire du CSS sont davantage dans les écoles depuis 4-5 ans, l'approche est différente et c'est génial. » (E22). La précision apportée quant aux « CP du primaire » ouvre la porte à une approche différente pour les écoles secondaires et le « depuis 4-5 ans » coïncide avec la sortie du Référentiel. Une autre personne enseignante au primaire a un constat différent : « Aujourd'hui, le CP n'a plus son bureau à l'école, n'est plus présent chaque semaine, il est un personnage mythique ! Apparemment, il y a des CP au siège social du CSS... Je n'en sais pas plus » (E73). Ces commentaires appuient ce qui est mis de l'avant en problématique : le rôle des CP doit être défini clairement. Il ressort de cela que les représentations que se font certains membres du personnel enseignant des rôles des CP peuvent largement différer si les CP sont dans leur école ou à l'extérieur.

Discussion

L'accompagnement pédagogique apparaît comme un élément central du rôle transmis aux CP et perçu comme tel par le personnel enseignant (Bean et al., 2010; Raoui, 2019; Vanderburg et Stephens, 2010). Plus de la moitié des personnes répondantes associent les gestes d'accompagnement à des éléments du rôle joué, notamment l'accompagnement dans la démarche pédagogique et la modification des pratiques. Ce constat est cohérent avec plusieurs travaux antérieurs soulignant l'importance de l'accompagnement pédagogique comme levier du développement professionnel, tant pour soutenir l'évolution des pratiques que pour renforcer l'engagement professionnel du personnel enseignant (CSE, 2023; Richard et al., 2017). Il traduit également une évolution possible des pratiques : alors qu'en 2006, 27,7 % des enseignants québécois déclaraient être accompagnés (CSE, 2006), les résultats actuels suggèrent une représentation plus forte de cette action.

Cette progression pourrait s'expliquer par une présence accrue des CP dans les écoles, une meilleure reconnaissance de leur rôle ou encore une évolution de leurs pratiques vers des approches plus collaboratives. Toutefois, le fait que peu d'items soient fortement souhaités sous cette dimension mérite réflexion. Il est possible que l'accompagnement soit désormais perçu comme acquis ou qu'il reste, malgré sa fréquence, insuffisamment adapté aux besoins spécifiques du personnel enseignant, comme le laisse entendre le commentaire suivant : « L'accompagnement/développement est très peu visible et perceptible » (E64).

La dimension Conseiller révèle une convergence marquée entre le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité pour certains items. Plus précisément, le partage ponctuel de ressources et d'outils issus de la recherche, ainsi que la mise en œuvre d'activités de développement professionnel se démarquent sous

les trois angles. Ces gestes sont non seulement fréquents, mais aussi valorisés. Ce constat rejoint les recherches antérieures qui montrent que les personnes enseignantes apprécient les pratiques fondées sur la recherche, car elles confèrent de la légitimité aux choix pédagogiques et offrent un éventail d'options adaptées aux besoins des élèves (Bean et al., 2010; Vanderburg et Stephens, 2010).

Cette cohérence entre ce qui est attendu, observé et souhaité souligne l'utilité perçue de ces gestes concrets, surtout lorsqu'ils sont arrimés à des enjeux vécus dans les classes. Le rôle de conseil semble donc reconnu et valorisé lorsque ses manifestations sont tangibles, contextualisées et soutenues par une expertise mobilisable.

Les résultats relatifs à la dimension Former révèlent des écarts entre les rôles transmis et ceux souhaités. Si certaines activités formatives comme l'animation de contenus disciplinaires ou pédagogiques sont perçues comme faisant partie du rôle des CP, d'autres, comme le suivi des formations, suscitent davantage de flou ou de rejet, en particulier lorsqu'elles sont associées à des obligations réglementaires.

Cette tension rappelle les constats de Draelants (2007) selon lesquels les personnes enseignantes manifestent souvent une résistance aux formations imposées, surtout lorsqu'elles ne tiennent pas compte de leur réalité professionnelle. Dans la présente étude, cette réticence apparaît davantage chez les personnes enseignantes plus expérimentées, notamment à travers des commentaires dénonçant le caractère « lourd » ou « hors réalité » de certaines formations. En revanche, les gestes formatifs personnalisés, comme l'explicitation en classe, semblent mieux reçus. Ils répondent à un besoin de soutien individualisé, ancré dans la pratique quotidienne, ce qui rejoint les constats de Raoui (2019) et de Vanderburg et Stephens (2010) quant à l'efficacité des approches centrées sur la classe et le développement professionnel contextualisé.

La dimension Innover est la seule à comporter des items figurant simultanément sous les trois rôles comme étant les plus fréquemment cochés. Elle se distingue notamment par les deux items les plus souhaités de l'ensemble du questionnaire : « développer » et « adapter » du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant. Ces résultats témoignent d'une attente forte envers les CP pour soutenir l'élaboration de ressources concrètes et réutilisables.

Cependant, les commentaires nuancent cette attente en insistant sur la nature collaborative de cette production. Comme le souligne E53 : « Quand il est dit que les CP développent et adaptent pour, je dirais plutôt qu'ils font avec. Les CP sont dans la coconstruction, dans le questionnement plutôt que de faire pour. » Cette perspective d'une coconstruction des outils reflète une évolution du rôle des CP vers une posture de partenaire plutôt que d'expert prescripteur, un déplacement déjà observé dans les travaux de Guertin-Wilson (2014) et de Draelants (2007). Elle invite à considérer que l'innovation, lorsqu'elle est vécue comme une démarche collective, peut renforcer le sentiment d'appartenance professionnelle et l'utilité perçue du rôle des CP.

Conclusion

Cette recherche visait à mieux comprendre les représentations que se fait le personnel enseignant du rôle des conseillères et conseillers pédagogiques (CP) dans le réseau public québécois. En s'appuyant sur trois concepts du rôle (transmis, joué, souhaité) et sur les quatre dimensions du référentiel de l'agir compétent, l'étude a permis de cerner les gestes les plus fréquemment associés à la profession de CP, tout en mettant en lumière certains écarts entre les pratiques perçues et les besoins exprimés.

Comme dans toute recherche, le choix de l'outil de collecte de données s'est avéré crucial, comportant à la fois des avantages méthodologiques et des contraintes. Nous avons opté pour un questionnaire autoadministré en ligne, principalement en raison de sa capacité à rejoindre un large éventail de personnes répondantes à faible coût et avec une logistique simplifiée. Bien que nous ayons anticipé certaines limites inhérentes à ce type d'outil, notamment en ce qui concerne la clarté des consignes et la représentativité des personnes enseignantes, certaines difficultés se sont révélées plus marquées que prévu.

Premièrement, la période de diffusion du questionnaire — fin août 2023 — s'est révélée peu propice à la mobilisation du personnel enseignant, en raison de la concomitance avec les préparatifs de la rentrée scolaire. Ce contexte a vraisemblablement eu un effet négatif sur le taux de participation. Deuxièmement, plusieurs personnes répondantes (n=21) ont manifesté une incompréhension de la consigne principale, qui demandait d'indiquer pour chaque item s'il s'agissait d'un rôle transmis, joué et souhaité (plusieurs réponses pouvaient ainsi être cochées pour chaque item). Cette ambiguïté, non détectée lors des prétests, a entraîné l'exclusion de plusieurs questionnaires, réduisant ainsi la taille du corpus analysé.

Les résultats révèlent une reconnaissance assez forte des actions liées à l'accompagnement et au conseil, particulièrement lorsqu'elles prennent la forme de partages concrets ou d'un soutien individualisé. En revanche, certains actes plus formels — comme le suivi des formations — demeurent peu associés au rôle souhaité. De plus, les représentations varient considérablement selon les milieux, ce qui soulève des enjeux d'harmonisation et de visibilité.

Le contexte actuel est marqué par des coupes budgétaires au sein du réseau scolaire québécois (Couturier, 2025). Ainsi, la profession de CP est appelée à évoluer rapidement, ce que l'on peut également voir par les possibles fermetures du service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire et celui à l'inclusion et à l'adaptation scolaire, où plusieurs CP travaillent à aider le personnel enseignant et à favoriser la réussite des élèves (Miller, 2025). Cette étude montre que leur rôle, souvent mal défini officiellement, est pourtant central dans le soutien au personnel enseignant. Mieux cerner les représentations, dont les attentes actuelles et futures, de la profession de CP pourrait contribuer à une redéfinition concertée du rôle des CP, en tenant compte à la fois des contraintes systémiques et des besoins exprimés dans les écoles.

Il serait pertinent, dans le futur, de poursuivre cette réflexion avec d'autres acteurs du milieu scolaire — directions, élèves — pour enrichir la compréhension de leur rôle dans un système éducatif en transformation. En misant sur la coconstruction, la clarté des mandats et une posture collaborative, les CP pourraient jouer un rôle clé dans le maintien de la qualité éducative, même en contexte de rareté des ressources.

Note

- ¹ Le projet de loi no 40 a transformé les commissions scolaires du réseau francophone en centres de services scolaires. Les commissions scolaires anglophones et à statut particulier ont conservé leur statut.

Références

- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J. et Zigmond, N. (2010). Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114. <https://doi.org/10.1086/653471>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Bergeron, D. (2022). *La représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et de lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15851/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005* (n° 50-0182). <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0182-RF-dialogue-recherche-pratique-REBE-04-05.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>
- Corbière, M. et Larivière, N. (dir.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7>
- Couturier, E.-L. (2025, 3 juillet). Dépenses en éducation: les subterfuges du ministre Drainville. *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/depenses_education/
- 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. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Giguère, M.-H. et Lapointe, F. (2020). L'accompagnement et l'expérience au coeur d'une collaboration chercheuse-CP. *Formation et profession*, 28(2), 120-123. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a204>
- Granger, N., Guillemette, S. et B-Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec en contexte de pandémie*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/facultes/education/details/45346>
- Guertin-Wilson, F. (2014). *Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et des conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régit leur travail*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Francine_Guertin-Wilson.pdf
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et des conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. https://accpq.org/wp-content/uploads/2019/02/agir_compotent_CP_2e-ed..pdf
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques : Concepts et applications* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques : qui sont-ils? : que font-ils? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. London : Wiley.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. London : Wiley.
- Lessard, C. et Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité

- professionnelle et l'approche client. *Recherches sociologiques*, 35(2), 141-154.
- Lessard, C., Des Ruisseaux, M., Héon, L., Agnolagui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002) | CRIRES. *Le bulletin du CRIFPE: Formation et profession*, 9(2), 5-14.
- Little, R. et Rubin, D. (2020). *Statistical Analysis with Missing Data* (3^e éd.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Miller, A. (2025, 3 juillet). Coupures au RÉCIT : un pan de l'expertise numérique québécoise va-t-il disparaître? - École branchée. <https://ecolebranchee.com/coupures-au-recit-un-pan-de-lexpertise-numerique-quebecoise-va-t-il-disparaitre/>
- Morneau, M.-H. (2020). Le travail de conseiller pédagogique en adaptation scolaire : une profession floue, méconnue et victime de son passé. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), 147-149. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a197>
- Murray, N. et Perron, É. (2020). Portraits de pratiques de deux CP collaboratifs : conseillers pédagogiques (CP) du primaire au cégep. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 116-131. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.1090>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'être essentiel de l'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd., p. 73-102). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-73.htm>
- Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22451/Raoui_Manal_2019_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* ([Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées] n° 2015-AP-187763). Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6713/Royal_Louise_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thibault, M., Tourigny, C. et Kobiela, M. (2021). *Perspectives concernant la formation continue : au carrefour de différentes personnes impliquées en didactique des mathématiques*.
- Thomas, V. (2021). *Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs d'enseignement utilisés* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26227/Thomas_Valerie_2021_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (dir.). (2021). *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Éditions JFD.
- Vanderburg, M. et Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal*, 111(1). <https://doi.org/10.1086/653473>
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17799/Verdy_Julie_2005_memoire.pdf?sequence=1

Pour citer cet article

Careau, M. C. et Carpentier, G. (2025). Les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques par le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois. *Formation et profession*, 33(2), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.962>