

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES QUI SOUTIENNENT
LA MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE :
UNE RECHERCHE-ACTION-ÉDUCATION EN MILIEU MINORITAIRE
FRANCOPHONE DE L'ALBERTA

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
CHANTAL VIENS

JUIN 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'engagement dans un processus de doctorat exige non seulement une dose majeure de persévérance et de rigueur, mais également une passion et un désir de générer de nouveaux savoirs. Ces qualités essentielles sont toutefois soutenues par un accompagnement qui permet au doctorant d'avancer dans ce cheminement, souvent ombragé de doutes et de nombreux questionnements, mais aussi de moments triomphants où les nuages se dissipent afin de laisser passer la lumière. À cet égard, je reconnais ma chance que la vie ait placé sur ma route deux femmes exceptionnelles, d'une grande complémentarité, qui m'ont patiemment accompagnée dans cette merveilleuse aventure. Ces premiers remerciements appartiennent à ma directrice de thèse, France Dubé, professeure à l'UQAM, et à ma codirectrice Marie-Hélène Guay, professeure à l'Université de Sherbrooke. Je ne peux que souligner la rigueur et la patience avec lesquelles elles ont su encadrer et accompagner ma quête de savoir. Je me dois aussi de reconnaître les heures innombrables qu'elles ont passées à relire mes écrits. Je tiens également à mentionner les nombreuses discussions sur Skype afin de m'aider à franchir, du tout début jusqu'à la toute fin, l'entièreté des étapes déterminantes de cette grande aventure qu'est le doctorat. Un remerciement bien chaleureux aux membres du jury d'évaluation qui ont si généreusement accepté d'accompagner mon cheminement. Je remercie tout d'abord Mirela Moldoveanu de l'UQAM, qui, à titre de présidente du jury, s'est assurée du bon déroulement de la soutenance et a participé à différentes étapes du processus. Merci également à Suzanne Guillemette, de l'Université de Sherbrooke, d'avoir agi en tant qu'examinatrice externe, et à Stéphane Martineau de l'UQTR. Vos réflexions et la

générosité de vos commentaires respectifs m'ont permis de poursuivre la réflexion après la soutenance.

Dans un deuxième temps, je tiens à remercier les participantes, ces incroyables AP, qui ont partagé leur passion pour l'accompagnement pédagogique et se sont engagées à porter un regard sur leur développement professionnel. Bien que cachées sous des pseudonymes, Claire, Geneviève, Lisa, Marie-Louise et Valérie, par votre enthousiasme, votre transparence et votre générosité, vous avez été un pilier important de cette recherche, qui sans vous n'aurait pas été possible. Merci aux dirigeants du conseil scolaire francophone de m'avoir permis de réaliser cette recherche. Un merci bien spécial à mes collègues et amies du laboratoire ADEL, Laurie Bergeron, Amal Boultif, Jocya Paviel, Geneviève Fortier-Moreau et Marie-Ève Gadbois, qui ont su célébrer avec moi les petits et grands moments de cette thèse. Merci à Mirela Moldoveanu et à Chantal Ouellet de l'UQAM d'avoir partagé votre expertise durant mes stages de recherche. Merci également à toute l'équipe des séances de rédaction de l'association étudiante des cycles supérieurs en éducation de l'UQAM (AECSED), particulièrement Marie-Ève Gadbois, de m'avoir permis de briser l'isolement en me joignant, à distance, aux journées de rédaction inspirées des ateliers *Thèsez-vous*.

Je garde pour la fin des remerciements bien spéciaux à mes proches qui ont su créer avec moi l'espace nécessaire afin de faire de ce projet doctoral une réussite. La création de cet espace a impliqué une séparation physique de plusieurs mois de ma famille immédiate alors que j'étais à Montréal et qu'eux étaient à Edmonton. Ce projet a également impliqué un retrait cognitif et psychologique lorsque j'étais plongée dans le processus d'écriture. Ainsi, merci à mes trois amours, Marcel, mon conjoint, pour la patience avec laquelle tu as su m'accompagner dans la réalisation de ce projet. À mes filles, Éliane et Chloée, merci pour les « Lâche-pas *mom*, t'es

capable » et les nombreux « *high five* » qui ont marqué les petites et grandes étapes de l'écriture de cette thèse. Merci à ma fille de cœur, Adama, pour tes bons mots constants. Je remercie également les membres de ma famille, particulièrement mes sœurs, Pierrette, Johanne et Linda ainsi que ma sœur de cœur, Laurie, pour vos encouragements continuels et votre présence lors de ma soutenance. À ma grande amie Diane, merci pour ton écoute et pour avoir appuyé ma petite famille par de multiples gestes qui sont le reflet de ta grande générosité. À la fin de ce parcours, je ne peux que reconnaître que je suis une femme, une mère, une sœur, une amie et maintenant une docteure comblée par la vie.

DÉDICACE

« Je vous souhaite des rêves à n'en plus finir,
et l'envie furieuse d'en réaliser quelques-uns. »
— Jacques Brel

*Pour Marcel,
mon compagnon d'aventure,
mon ami, mon amour.
Chaque étape accomplie,
chaque mot rédigé
est teinté de ton soutien inconditionnel.
C'est un privilège
de traverser la vie avec toi.*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Contexte de la recherche	5
1.1.1 Système d'éducation inclusive de l'Alberta.....	6
1.1.2 Milieu éducatif franco-albertain.....	10
1.2 Accompagnement pédagogique en milieu franco-albertain.....	14
1.3 Enjeux de l'accompagnement pédagogique	21
1.4 Question générale de recherche	25
CHAPITRE 2 ASSISES CONCEPTUELLES	26
2.1 Développement professionnel	27

2.1.1	Définition du développement professionnel	27
2.1.2	Finalités du développement professionnel.....	29
2.1.3	Visées praxiques du développement professionnel.....	33
2.1.4	Dispositifs organisationnels du développement professionnel	35
2.2	Accompagnement pédagogique ou <i>coaching</i>	38
2.2.1	Accompagnement du développement professionnel en éducation	39
2.2.2	Définition et finalités de l'accompagnement pédagogique ou <i>coaching</i>	44
2.2.3	Visées praxiques de l'accompagnement pédagogique ou <i>coaching</i>	49
2.3	Enjeux du développement professionnel des AP ou <i>coaches</i>	53
2.4	Synthèse des assises conceptuelles et objectifs spécifiques de recherche	57
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....		61
3.1	Origine de la recherche-action.....	62
3.2	Définition et finalité de la recherche-action.....	63
3.3	Positionnement méthodologique	68
3.4	Recherche-action-éducation	70
3.5	Participant.es	73
3.6	Modalité de recrutement des participant.es.....	74
3.7	Posture de la chercheuse.....	75
3.8	Posture des participant.es	80
3.9	Considérations éthiques	82
3.10	Outils de collecte de données	84
3.11	Cadre d'analyse	87
3.11.1	Première phase d'analyse.....	90
3.11.2	Deuxième phase d'analyse.....	91

3.11.3	Troisième phase d'analyse	94
3.11.4	Quatrième phase d'analyse : théorisation	95
3.12	Critères de validité	96
CHAPITRE 4 OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE- ACTION-ÉDUCATION		99
4.1	Définition de la situation actuelle et de la problématique	100
4.1.1	Exploration informelle de la problématique	100
4.1.2	Atelier de réflexion et d'éducation	101
4.1.3	Entretiens en amont	104
4.2	Définition de la situation désirée	105
4.3	Planification de l'action	106
4.3.1	Précision des activités de recherche avec les partenaires impliqués	106
4.3.2	Choix d'un modèle d'accompagnement	108
4.4	Actions	111
4.4.1	Développement d'un canevas d'accompagnement	111
4.4.2	Déroulement des rencontres d'accompagnement	112
4.5	Évaluation de l'action	115
4.6	Diffusion	116
CHAPITRE 5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		118
5.1	Description du développement professionnel des AP impliquées	120
5.1.1	Vécu de Marie-Louise	121
5.1.2	Vécu de Claire	123
5.1.3	Vécu de Geneviève	126
5.1.4	Vécu de Valérie	130
5.1.5	Vécu de Lisa	133
5.2	Savoirs générés durant l'action d'éducation et de recherche	136

5.2.1	Conditions favorables au développement professionnel des AP	139
5.2.2	Savoirs professionnels des AP	146
5.3	Synthèse des résultats.....	200
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....		209
6.1	Retour sur le contexte de la recherche	210
6.2	Rappel de la problématique, de la question générale de la recherche et des objectifs.....	213
6.3	Apport d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP.....	215
6.4	Accompagnement pédagogique comme art d'entrer en relation avec l'autre	218
6.4.1	Établissement d'un espace dialogique véritable.....	220
6.4.2	Savoir engager l'autre.....	221
6.5	Postures fondamentales de celui qui accompagne le développement professionnel.....	223
CONCLUSION.....		230
ANNEXE A Formulaire d'information et de consentement à la recherche		242
ANNEXE B Canevas d'entretien en amont.....		248
ANNEXE C Canevas d'entretien en aval.....		251
ANNEXE D Canevas d'accompagnement		254
ANNEXE E Référentiel des savoirs validés par les AP		263

ANNEXE F Organigramme des catégories conceptualisantes (Troisième phase d'analyse).....	264
ANNEXE G Extrait du tableau d'analyse par catégories conceptualisantes.....	265
ANNEXE H Atelier de discussion et de réflexion.....	267
ANNEXE I Guide d'accompagnement de la première rencontre.....	270
ANNEXE J Guide d'accompagnement de la deuxième rencontre	273
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	275

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Publications universitaires sur l'accompagnement pédagogique.....	22
2.1 Visées directives ou non directives des modèles d'accompagnement pédagogique	52
3.1 Processus concomitants de la recherche-action-éducation	67
3.2 Démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018, p. 245)	72
3.3 Phases d'analyse effectuées durant la recherche-action-éducation	89
3.4 Organisation des catégories à la 2 ^e phase d'analyse.....	93
4.1 Modèle d'accompagnement du développement professionnel en contexte de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (CDR de la Montérégie, 2007).....	110
5.1 Modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP	138
5.2 Espace temporel.....	140
5.3 Cinq étapes qui encadrent le développement professionnel des AP	143
5.4 Priorité des savoirs professionnels des AP	148
5.5 Modèle initial des postures d'accompagnement des AP.....	170

5.6	Modèle des postures d'accompagnement des AP	175
5.7	Posture de consultance.....	176
5.8	Posture de collaboration.....	178
5.9	Posture d'accompagnement pédagogique.....	179
5.10	Modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP	203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Principes et postures du <i>coaching</i> de Knight (2011) et de Paul (2011).....	46
3.1 Profil des participantes.....	74
4.1 Calendrier des rencontres d'accompagnement.....	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AP :	Accompagnateur ou accompagnatrice pédagogique
PARSA :	Programme d'amélioration du rendement scolaire albertain
AISI :	<i>Alberta Initiative for School Improvement</i>
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CDR	Coopérative de développement régional
CP :	Conseiller ou conseillère pédagogique
CSE:	Conseil supérieur de l'éducation
ÉTP:	Équivalent à temps plein

RÉSUMÉ

L'accompagnement pédagogique ou *coaching* serait considéré comme un levier fondamental du développement professionnel du personnel scolaire. Toutefois, la littérature scientifique soulève des enjeux entourant les objets, les finalités et les modalités du développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques (AP) ou *coaches*. La recherche précise, entre autres, que ces derniers doivent s'adapter à la culture unique et au caractère changeant de chaque milieu scolaire. Comment alors appuyer les AP afin qu'ils puissent accompagner les enseignants en fonction des besoins spécifiques de leurs milieux scolaires ? La présente recherche découle d'une situation réelle vécue par un groupe de cinq AP œuvrant en contexte minoritaire francophone de l'Alberta, au Canada. En partenariat avec une AP/chercheuse, elles désiraient porter un regard sur les modalités entourant leur propre développement professionnel afin de parfaire leurs compétences d'accompagnement pédagogique et ainsi mieux appuyer la mise en œuvre de l'éducation inclusive préconisée dans cette province. Les objectifs spécifiques poursuivis étaient d'accompagner le développement professionnel de ces AP afin qu'elles s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées. Cette recherche avait également pour but de dégager, de cet accompagnement, des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel d'autres accompagnateurs pédagogiques soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Adoptant une méthodologie de recherche-action-éducation, une AP/chercheuse a accompagné individuellement le développement professionnel de ces AP en fonction d'un objectif d'accompagnement en littératie ou en numératie, spécifique aux besoins de leur contexte éducatif. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes qui a mené à la théorisation d'un modèle d'accompagnement précisant des conditions favorables au développement professionnel des AP ainsi que des savoirs professionnels qu'ils gagnent à développer. Les conditions favorables comprennent la création d'un espace temporel qui permet aux AP de porter un regard sur leurs actions d'accompagnement. La mise en œuvre d'un processus d'accompagnement en cinq étapes facilite et guide les échanges en fonction d'un objectif de développement professionnel lié aux caractéristiques de situations pédagogiques spécifiques. Les savoirs inhérents au développement professionnel des AP sont regroupés en trois catégories : les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques. Les responsables de la supervision, de la formation ou de l'accompagnement des accompagnateurs/conseil-

lers pédagogiques ont ainsi accès à une réflexion et à des outils pour optimiser leur contribution au développement de ces praticiens en éducation.

Mots-clés : accompagnement pédagogique, *coaching*, développement professionnel, modèle d'accompagnement, recherche-action, éducation inclusive, milieu minoritaire francophone, accompagnement en littératie et en numératie

ABSTRACT

Although coaching is now considered to be one of the pillars supporting the professional development of teachers, research raises issues regarding the purpose and modalities of the professional development of coaches themselves. Study findings include the necessity for coaches to adapt their actions to the changing needs and unique cultures of individual schools. How then can we support the professional development of coaches and enable them to help teachers meet the specific needs of the schools in which they work? The present research stems from the lived experience of a group of five coaches working in a francophone minority setting in the province of Alberta, Canada. In partnership with a coach/researcher, the group examined the modalities of their own professional development as coaches in order to enhance their coaching skills and, by the same token, support the implementation of Alberta's vision for inclusive education. The primary goal of the research was to guide the professional development of the coaches and enable them to adjust their actions according to the features of the educational situations. The secondary goal of the research was to derive insights that would support the professional development of other coaches wanting to respond to the needs created by the implementation of inclusive education. Using an action-research-education methodology, the coach/researcher guided each participant individually on a professional development objective related to literacy or numeracy, depending on the needs of their educational context. The data collected were examined through a process of constant analysis resulting in a theoretical model which highlights important elements guiding the professional development of coaches. The model outlines optimal conditions for the professional development of coaches and presents the key learnings that enrich their practice. The conditions imply the creation of a temporal space that allows coaches to reflect on their own coaching actions. The implementation of a five-step coaching process guides and facilitates key learnings based on a professional development objective linked to the specific features of the teaching situation. The knowledge underlying the professional development of coaches is grouped into three categories: relational knowledge, procedural knowledge and theoretical knowledge. The results offer insights and tools to those who supervise, train or coach these education practitioners.

Key words : coaching, professional development, coaching model, research action, inclusive education, minority francophone setting, literacy and numeracy coaching

INTRODUCTION

L'accompagnement pédagogique ou *coaching* en tant que modalité de soutien au développement professionnel est proposé dans une multitude de disciplines depuis plusieurs décennies (Day, 2013 ; Debacker, 2013 ; Hargreaves et Skelton, 2012 ; Lofthouse et Leat, 2013 ; Teemant, 2013). L'intérêt grandissant pour l'accompagnement pédagogique est désormais perceptible en éducation où plusieurs modèles sont décrits dans la littérature professionnelle et scientifique du domaine (Borman, Feger et Kawami, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ; Joyce et Showers, 2002 ; Killion, 2012 ; Knight, 2011, 2013 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; Paul, 2016 ; West et Cameron, 2013). Bien que les retombées positives de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants soient reconnues, plusieurs enjeux sont relatés autour de sa mise en œuvre (Day, 2013 ; Denton et Hasbrouck, 2009 ; Fletcher, 2012 ; Fullan et Knight, 2011). En effet, les recherches montrent que l'accompagnement pédagogique prend un visage différent selon les besoins du milieu où il est mis en œuvre. Les accompagnateurs pédagogiques (AP) doivent donc s'adapter au caractère changeant des milieux dans lesquels ils interviennent. Cette hétérogénéité dans leurs besoins pose un défi lorsque vient le temps d'accompagner leur développement professionnel. Les recherches proposent des pistes afin d'appuyer le développement professionnel des AP (Day, 2013 ; Hunt et Handsfield, 2013 ; Lynch et Ferguson,

1 Nous utilisons le terme traduit par Alberta Education (2011), soit « accompagnement pédagogique », pour désigner le *coaching* ; et « accompagnateur pédagogique », ou AP, pour désigner la personne qui accompagne, soit le *coach*.

2010 ; Morgan, 2010. Toutefois, peu de chercheurs se sont penchés sur les modalités de développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique (Fletcher, 2012 ; Fullan et Knight, 2011. Cette recherche présente les résultats d'une recherche-action-éducation effectuée avec un groupe d'AP œuvrant dans un contexte d'éducation inclusive minoritaire francophone de l'Alberta. Elle découle d'une problématique réelle, telle que vécue et identifiée par ces AP qui voulaient améliorer leur accompagnement pédagogique afin de mieux soutenir et appuyer la mise en œuvre d'une éducation inclusive dans ce contexte.

La méthodologie de recherche-action-éducation retenue a permis de mettre en œuvre une action où, comme AP/chercheure, j'ai² accompagné individuellement ces AP dans la transformation d'une situation perfectible au niveau de leur développement professionnel (Guay et Prud'homme, 2018). La recherche avait également pour but de préciser les savoirs susceptibles d'appuyer le développement professionnel d'autres AP soucieux d'ajuster leurs actions d'accompagnement pédagogique en fonction des caractéristiques de leur contexte scolaire. Elle a ainsi donné lieu à la création d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP développé en partenariat avec les participantes. Ce modèle précise les conditions favorables au développement professionnel des AP ainsi que les savoirs professionnels qu'ils gagnent à développer.

Le premier chapitre précise la problématique de la recherche. On y présente tout d'abord le contexte de la recherche, soit les enjeux du système d'éducation inclusive

² Cette thèse est écrite à la première personne du singulier. McNiff et Whitehead (2010) sont d'avis que l'utilisation du « je » distingue la narration de la recherche-action des autres types de recherche. Selon Raymond (2014), l'emploi de la première personne ne compromet pas la rigueur de la réflexion d'un projet de recherche. Le « je » honore la place du chercheur dans la recherche, soit celle d'un acteur actif qui s'allie aux participants afin de transformer une situation non-optimale et de générer des savoirs pouvant guider d'autres praticiens qui vivent une situation similaire.

de l'Alberta ainsi que les particularités du contexte éducatif minoritaire francophone de cette province. L'initiative d'accompagnement pédagogique à l'origine de cette recherche est présentée ainsi que les enjeux de la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique et du développement professionnel des AP. À la fin de ce premier chapitre, la question générale de la recherche est précisée.

Le deuxième chapitre expose les assises conceptuelles sur lesquelles repose cette recherche. Un regard est posé sur les conceptions de développement professionnel et sur celui de l'accompagnement pédagogique, pour ensuite préciser les enjeux du développement professionnel des AP. Une synthèse des assises conceptuelles permet d'introduire les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre précise le cadre méthodologique choisi. Les origines, la définition ainsi que les finalités de la recherche-action sont tout d'abord présentées dans le but de situer le positionnement méthodologique. Le cadre de recherche-action-éducation retenu est ensuite décrit et expliqué ; y sont également présentées les participantes et les modalités de recrutement. Les postures respectives de la chercheure et des participantes à cette recherche-action-éducation sont par la suite expliquées. Les considérations éthiques, les critères de validité et le cadre d'analyse des résultats sont spécifiés. Le quatrième chapitre décrit pour sa part l'opérationnalisation de la recherche telle que vécue avec les participantes durant l'action de recherche et d'éducation.

Le cinquième chapitre met en lumière les résultats de la recherche. Dans la première section de ce chapitre, le développement professionnel de chacune des AP dans l'action d'éducation et de recherche est présenté. Cette description permet de saisir en quoi l'action de recherche et d'éducation, effectuée à partir d'un objectif ciblé en fonction de leurs besoins et de ceux du contexte dans lequel elles œuvrent, a

contribué à leur développement professionnel. La deuxième section du chapitre détaille l'ensemble des savoirs générés durant la recherche-action-éducation. La troisième section présente une synthèse des résultats et donne une schématisation et la description du modèle proposé. Ce modèle comprend les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels des AP. Une discussion des résultats de la recherche est présentée au sixième chapitre, et une conclusion boucle la présentation de cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte de la recherche

Cette recherche émane d'une situation réelle d'accompagnement pédagogique, telle que vécue en contexte d'éducation inclusive francophone en Alberta, où j'ai œuvré à titre d'accompagnatrice pédagogique (AP). La démarche initiale part du constat que les initiatives d'accompagnement pédagogique varient d'une école à l'autre en fonction de la diversité des besoins relatifs à la mise en œuvre d'une éducation inclusive en contexte minoritaire francophone de l'Alberta. La diversité des initiatives, et par le fait même des rôles des AP, entraîne un questionnement constant en ce qui a trait au bienfondé et à la pertinence de leurs actions d'accompagnement pédagogique auprès des praticiens.

Afin de situer la problématique, les éléments du système d'éducation inclusive de l'Alberta sont tout d'abord précisés, pour ensuite décrire les enjeux du développement professionnel dans cette province et ceux découlant du contexte minoritaire francophone. Un regard est ensuite porté sur une initiative d'accompagnement pédagogique effectuée en contexte minoritaire francophone de l'Alberta et les enjeux qu'elle a mis en lumière concernant le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques. Les enjeux actuels du

développement professionnel des AP sont ensuite présentés, pour finalement introduire la question générale de recherche issue de cette problématique.

1.1.1 Système d'éducation inclusive de l'Alberta

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation de l'Alberta promeut l'inclusion de tous les élèves en classe ordinaire, peu importe leurs besoins en matière d'éducation (Alberta Education, 2009, 2010a, 2010b ; Loreman, 2014). Cela signifie que tous les enfants ont le droit d'apprendre dans un environnement éducatif dit « traditionnel » ou « ordinaire », qu'ils aient des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement, des conditions médicales, des syndromes ou des déficiences cognitives ou physiques.

L'éducation inclusive en Alberta signifie une approche basée sur la valeur d'accepter la responsabilité de tous les élèves [...] tous les élèves auront des opportunités égales d'être inclus dans un environnement d'apprentissage traditionnel ou dans un programme de leur choix. (Alberta Education, 2009, p. 6)

Cette vision est le résultat, en partie, d'une initiative gouvernementale connue en Alberta sous le nom de « Tracer la voie » (Alberta Education, 2010a). En effet, une vaste consultation a été effectuée en 2006 auprès de plus de 6 000 Albertains, dont des parents, des élèves, des intervenants scolaires des divers paliers du système éducatif ainsi que des professionnels de la santé. Elle avait comme but premier de se pencher sur les politiques en matière d'adaptation scolaire pour les élèves ayant des déficiences cognitives et physiques. On voulait ainsi bâtir un système d'éducation

³ Traduction de « *Setting the Direction* » (Alberta Education, 2010a).

basé sur l'intégrité, les pratiques exemplaires et le respect de la différence. Ces consultations ont mené au constat que les élèves de l'Alberta ont des besoins très diversifiés en matière d'apprentissage. L'équipe responsable de ces consultations en est venue à la conclusion que, si le système d'éducation albertain améliore sa capacité à appuyer l'apprentissage des élèves ayant des besoins spéciaux en les incluant en classe ordinaire, il devient également plus efficient à répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. De là est née la vision d'un système d'éducation inclusive dans cette province (Loreman, 2014).

Les consultations de « Tracer la voie » ont mené à l'élaboration d'un ensemble de principes et d'orientations afin de prendre en compte les besoins et les défis engendrés par la diversité des élèves (Alberta Education, 2010a). Parmi ces principes, certains sont reliés directement au développement professionnel des praticiens. En effet, on mentionne l'importance d'offrir du soutien aux enseignants afin de favoriser le succès de tous les élèves. On stipule également que toutes les parties impliquées doivent travailler conjointement, et de façon ciblée, afin d'assurer la réussite des élèves, peu importe leurs besoins. Ces principes ont engendré une série d'orientations stratégiques visant des pistes d'actions concrètes de la part du gouvernement de l'Alberta. Une de ces orientations est reliée spécifiquement à ce qui doit être mis en place afin d'appuyer les enseignants dans ce changement. En effet, l'orientation stratégique 5 stipule qu'il faut : « Élaborer un projet, à l'échelle provinciale, afin de mettre en place une expertise dans chaque école pour aider les enseignants à répondre aux besoins des élèves » (Alberta Education, 2010a, p. 4).

En réponse à cette orientation, le gouvernement albertain s'est engagé à collaborer avec les praticiens afin d'élaborer et de renforcer leur capacité à soutenir un système d'éducation inclusive.

Le gouvernement collaborera avec des intervenants afin d'élaborer des lignes directrices concernant les descriptions des rôles des enseignants, des moniteurs d'apprentissage, des aides-enseignants, des administrateurs, des parents et des membres du personnel des services spécialisés qui travaillent dans un système d'éducation inclusive. (Alberta Education, 2010a, p. 4)

Pour ce faire, le gouvernement albertain devait s'assurer de fournir des occasions de développement professionnel en milieu scolaire afin de soutenir les enseignants, et ce, peu importe où ils se situent dans leur carrière. Près de dix ans après l'élaboration de ces orientations stratégiques, qu'en est-il de cet engagement? Une recherche effectuée par l'*Alberta Teachers' Association* (ATA) a révélé que l'engagement du gouvernement albertain à soutenir la mise en œuvre d'un système d'éducation inclusive est loin de s'être concrétisé (ATA, 2015).

Selon l'ATA, l'éducation inclusive se situe au cœur même des préoccupations éducatives des personnes œuvrant aux divers paliers de la gestion de l'éducation en Alberta (ATA, 2015). En réponse à ces préoccupations, l'ATA a mis sur pied le *Blue Ribbon Panel on inclusive education in Alberta schools* afin d'effectuer une enquête externe à ce propos (ATA, 2014). Ce comité d'experts avait comme mandat d'étudier les résultats de recherches récentes concernant l'état actuel de l'éducation en Alberta. Il devait ensuite élaborer des recommandations spécifiant les conditions qui faciliteraient la mise en œuvre d'un système d'éducation inclusive. Ce comité est arrivé à la conclusion que peu de recherches avaient été faites afin de dresser un portrait réel du système d'éducation inclusive en Alberta. Il a donc proposé qu'une recherche soit réalisée afin de s'assurer que les recommandations soient pertinentes et fondées sur les besoins réels du milieu scolaire. En s'alliant avec une équipe de chercheurs de l'Université de l'Alberta, le *Blue Ribbon Panel* a tout d'abord tenté de comprendre l'état actuel du système d'éducation inclusive en Alberta en consultant les enseignants et les administrateurs de la province. Au total, 1 420 enseignants et

administrateurs ont répondu au sondage à travers le lien envoyé par l'ATA. Deux groupes de discussion ont été organisés à partir d'un échantillonnage représentatif dans le but de préciser certains résultats de l'analyse du sondage. Parmi les résultats, les constats suivants ont été relevés :

- Taille et hétérogénéité des groupes-classes : les participants décrivent une augmentation de la taille et de l'hétérogénéité des groupes-classes dans la province. Selon le sondage, il y a en moyenne 29 élèves par classe de la maternelle à la 6^e année. Bien que 15 % de ces élèves aient des plans d'appui, les enseignants estiment qu'un autre 17 % de leurs élèves auraient besoin d'un soutien considérable. Le grand nombre d'élèves ainsi que la diversité de leurs besoins éducatifs affecteraient la capacité des enseignants à pouvoir les appuyer adéquatement. Seulement 30 % des enseignants se disent satisfaits de la taille de leur groupe-classe et 21 % des enseignants sont satisfaits de sa composition. Selon cette enquête, la taille et la complexité des groupes-classes augmenteraient la charge de travail des enseignants et constitueraient les principaux facteurs nuisant à la capacité des écoles à mettre en œuvre un système d'éducation inclusive qui soutient tous les apprenants.
- Reconnaissance des valeurs de l'éducation inclusive : les enseignants adhèrent aux valeurs pédagogiques de l'éducation inclusive. Ils sont d'avis qu'elles sont essentielles pour l'établissement d'un sentiment d'appartenance pour tous et qu'elles permettent de célébrer la diversité de notre société. Les enseignants donnent de nombreux exemples qui dressent un tableau positif d'une ouverture et d'une acceptation de la diversité chez les élèves. Les résultats de cette recherche soulignent ainsi que malgré les nombreux défis créés par l'ampleur et la complexité des besoins en salle de classe, les enseignants soutiennent les valeurs pédagogiques de l'éducation inclusive et en constatent les bénéfices pour l'ensemble des élèves (ATA, 2015).

À partir des éléments-clés de la recherche effectuée en 2014 et d'une autre recherche présentée en 2010, le comité d'experts a élaboré des recommandations afin d'appuyer la concrétisation d'une éducation inclusive au sein de la province (Alberta's Education Partners, 2010 ; ATA, 2014 ; 2015). Ces recommandations s'adressent principalement aux autorités scolaires de la province, ainsi qu'à Alberta Education⁴. Elles précisent la nécessité, pour les autorités scolaires de la province, de mettre en place des conditions permettant aux enseignants de bâtir, de manière collaborative, des stratégies qui soutiennent l'éducation inclusive. On recommande qu'Alberta Education s'assure d'appuyer financièrement les autorités scolaires de sorte à mettre en place le soutien nécessaire permettant de concrétiser la vision de l'éducation inclusive. Pour ce faire, Alberta Education doit développer des normes provinciales et soutenir financièrement les écoles afin de s'assurer qu'elles aient accès à des équipes de spécialistes au niveau régional. On recommande également l'embauche d'experts en milieu scolaire afin d'appuyer les enseignants en salle de classe dans la mise en œuvre de pratiques qui répondent à la diversité des besoins des élèves. Le comité d'experts conclut son rapport en spécifiant que le milieu de la recherche doit se pencher sur l'identification d'initiatives qui encouragent le déploiement et le partage d'actions qui soutiennent cette vision (ATA, 2015).

1.1.2 Milieu éducatif franco-albertain

L'Alberta compte plus de 350 autorités scolaires. Ces autorités comprennent des écoles publiques et catholiques, des écoles privées, des écoles fédérales situées sur les territoires des Premières Nations, des écoles à charte et des écoles francophones. La présente recherche s'est déroulée au sein d'une des quatre autorités scolaires

⁴ Alberta Education est le terme utilisé afin de désigner le ministère de l'Éducation de l'Alberta.

francophones de la province. Ce milieu éducatif minoritaire témoigne d'une histoire riche remontant à plusieurs générations.

De nombreuses communautés francophones ont vu le jour dans différentes régions de l'Alberta au cours des derniers siècles. Alors que les francophones représentaient une majorité linguistique au milieu du 19^e siècle, l'arrivée massive d'immigrants européens à la fin de ce même siècle et les politiques d'assimilation de l'Assemblée législative du Territoire du Nord-Ouest ont fait d'eux une minorité (Cadrin et Couture, 2000 ; Viens, 2010). En 1892, une loi stipule que l'anglais sera désormais la langue d'usage officielle de l'Assemblée des Territoires du Nord-Ouest et la seule langue d'enseignement permise. Cette même loi a été adoptée lors de la création de la province de l'Alberta en 1905 (Palmer et Palmer, 1990). C'est à ce moment qu'a débuté la lutte pour l'enseignement en français. Celle-ci a duré plusieurs décennies, les réussites passant de l'enseignement en français une heure par jour au début du 20^e siècle, à l'acquisition du droit d'enseigner toutes les matières en français en 1976 (Laplane-Gibbins, 1980). Ce n'est qu'en 1993 que les Franco-Albertains ont obtenu le droit à la gestion de leurs établissements scolaires (Kermoal, 2005). Les premiers conseils scolaires francophones ont vu le jour en 1994. Pendant toutes ces années, les francophones de l'Alberta ont continué, et continuent toujours, à revendiquer leurs droits de vivre et de s'éduquer en français. Plusieurs communautés francophones ont été créées et ont su installer des institutions qui affirment la présence du français en Alberta.

Au cours des quinze dernières années, la province a connu un changement démographique rapide résultant de la migration interprovinciale et de l'immigration. La population francophone de l'Alberta a enregistré l'un des taux de croissance les plus rapides au Canada. Elle est maintenant la quatrième plus grande population francophone après le Québec, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario (Alberta

Government, 2017). L'arrivée massive de francophones issus de diverses régions de la francophonie canadienne et mondiale a changé le visage des communautés éducatives francophones, engendrant également de nouveaux défis (Mulatris, 2008 ; Viens, 2010).

En milieu minoritaire francophone, l'école demeure le principal outil de développement linguistique et identitaire des élèves. Ces derniers proviennent de plusieurs régions de la francophonie canadienne et mondiale et s'expriment dans une variété de registres en français. Pour une grande majorité d'entre eux, le milieu scolaire est le seul endroit où ils s'expriment en français. Ils ont peu de référents linguistiques à l'extérieur l'école et leur vie sociale se passe majoritairement en anglais. Cet isolement linguistique nuit au développement des compétences langagières en français des élèves (Cavanagh, Camarrata et Blain, 2016; Cormier, 2011 ; Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004 ; Viens, 2010). Il est également reconnu que le manque de compétences linguistiques des élèves affecte leur réussite scolaire (Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Przesmycki, 2004). Les élèves issus des minorités francophones canadiennes obtiennent régulièrement des résultats beaucoup plus faibles que leurs homologues anglophones dans les différentes évaluations pancanadiennes et internationales en sciences, en lecture et en écriture (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung, et Muhe, 2015). À cet effet, les enseignants en milieu minoritaire doivent couvrir le même programme d'études que leurs collègues anglophones, et ce, dans une langue que les élèves ne maîtrisent pas toujours (Cavanagh *et al*, 2016 ; Dionne et Masny, 2007 Lataille-Démoré, Malo et Havelaar, 2007).

Les écoles des communautés francophones de l'Alberta n'échappent pas à ces nombreux défis. Elles ont également d'autres contraintes particulières. Les écoles francophones de l'Alberta sont réparties entre quatre autorités scolaires, et ce, sur un

territoire de 662 000 km². Elles sont souvent isolées les unes des autres et certaines écoles sont situées à plus de 500 km du bureau central de l'autorité scolaire à laquelle elles appartiennent (Alberta Education, 2018). Les écoles en milieu urbain profitent d'une communauté francophone offrant une panoplie de services. D'autres sont situées en milieu rural et constituent souvent le pilier des communautés francophones qu'elles desservent. Ce sont souvent à ces écoles que revient la responsabilité première du développement linguistique et identitaire des élèves francophones. Il devient alors primordial pour les enseignants dans ce contexte de bien comprendre les enjeux liés à la construction identitaire et linguistique des élèves.

Les milieux scolaires francophones de l'Alberta étant très hétérogènes, il est nécessaire de trouver des moyens pour prendre en compte la diversité des élèves, tant au niveau linguistique que scolaire (Cavanagh *et al.*, 2016; Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Lataille-Démoré *et al.*, 2007 ; Viens, 2010). Cela entraîne de nombreux défis en ce qui a trait au développement professionnel des enseignants. Le nombre restreint d'enseignants francophones ainsi que l'étendue du territoire dans lequel sont situées leurs écoles augmentent considérablement le coût des formations. Certains chercheurs soulignent l'importance pour les conseils scolaires situés en milieu minoritaire francophone de trouver des moyens d'appuyer le développement professionnel des enseignants en fonction de cette réalité (Cavanagh *et al.*, 2016; Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Gilbert *et al.*, 2004 ; Lataille-Démoré *et al.*, 2007 ; Viens, 2010). Cette recherche est liée à une initiative d'accompagnement pédagogique mise en œuvre au sein d'un conseil scolaire francophone en Alberta.

1.2 Accompagnement pédagogique en milieu franco-albertain

La présente recherche a eu lieu entre janvier et juin 2016, dans le cadre d'une initiative d'accompagnement pédagogique d'un conseil scolaire francophone de l'Alberta formé en septembre 2011. Les dirigeants du conseil cherchaient à appuyer le développement professionnel des enseignants afin qu'ils soient en mesure de mieux répondre aux besoins émanant du contexte d'éducation inclusive de l'Alberta et des enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Puisque plusieurs écoles étaient situées à des centaines de kilomètres du bureau central, les dirigeants envisageaient la possibilité d'avoir un AP dans chaque école, qui appuierait localement le développement professionnel des enseignants, en fonction des besoins du contexte. Ce conseil s'est tout d'abord inspiré du modèle d'accompagnement de la pratique éducative⁵, ou « *instructional coaching* » de Jim Knight (Knight, 2007, 2009, 2011). Selon ce modèle basé sur le partenariat, l'AP travaille en étroite collaboration avec la direction de l'école. Ensemble, ils appuient l'équipe-école dans l'identification des besoins des élèves et du milieu scolaire dans le but de mettre en place des pratiques pédagogiques basées sur quatre leviers reconnus par la recherche comme étant efficaces. Ces leviers sont : la gestion de classe, la planification du contenu, l'enseignement et l'évaluation au service de l'apprentissage⁶. L'équipe-école établit une cible éducative et des priorités d'intervention à partir de ces quatre leviers en tenant compte des besoins du milieu. L'AP soutient ensuite les enseignants dans la

⁵ Traduction libre.

⁶ Jim Knight est chercheur, auteur, formateur et directeur du *Instructional Coaching Institute* de l'*University of Kansas Center for Research on Learning*.

⁷ Traduction libre des « *Four Pillars* » ou « *Big Four* » de Knight (2011) : « *classroom management, content, instruction and assessment for learning* ».

mise en œuvre de pratiques pédagogiques identifiées par la recherche comme étant les plus susceptibles de répondre aux priorités d'interventions ciblées.

L'initiative de ce conseil n'était pas un acte isolé. En effet, plusieurs autres initiatives d'accompagnement pédagogique ou *coaching* ont été mises en œuvre en Alberta afin d'appuyer les enseignants à intégrer des pratiques en lien avec la vision d'une éducation inclusive (Alberta Education, 2011). Un bon nombre de ces initiatives, dont celle sous-jacente à cette recherche, ont vu le jour dans le cadre du *Programme d'amélioration du rendement scolaire albertain* connu sous l'acronyme PARSA⁵ (Edmonton Regional Learning Consortium [ERLC], 2013). Le PARSA est un programme gouvernemental qui, de 2001 à 2013, subventionnait les initiatives de recherche-action en milieu scolaire. Ces recherches étaient développées et dirigées localement par les équipes-écoles. Plusieurs de ces recherches-actions étaient liées à la mise en œuvre de pratiques inclusives pour répondre aux besoins des écoles dans leur mission au regard de l'apprentissage des élèves. Le PARSA est reconnu comme étant un modèle exemplaire d'initiative d'amélioration du rendement scolaire (Hargreaves *et al.*, 2009). La récession économique qu'a connue la province depuis quelques années a engendré de nombreuses coupes budgétaires en éducation. Le PARSA a été aboli au printemps 2013. Toutefois, plusieurs des initiatives d'accompagnement pédagogique se sont poursuivies, dont celle de l'autorité francophone dans laquelle s'est déroulée la présente recherche.

Une recherche portant sur les initiatives d'accompagnement pédagogique ou *coaching* développées à travers le PARSA a été effectuée (Day, 2013). Cette chercheuse tenait à comprendre les raisons initiales de la mise en œuvre des initiatives d'accompagnement pédagogique dans les écoles albertaines. Elle voulait également

⁵ Traduction d'« *Alberta Initiative for School Improvement* » ou AISI.

dresser un portrait de ces initiatives afin d'exposer leurs forces et leurs défis. Les résultats montrent plusieurs retombées positives de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants.

Un élément commun émerge des résultats de la recherche de Day (2013). Dans tous les milieux, l'accompagnement pédagogique est défini comme un processus non évaluatif où un individu identifié comme étant l'AP, ou le *coach*, soutient le développement professionnel des enseignants en milieu scolaire. Toutefois, plusieurs types de soutien distincts sont décrits. Selon Day (2013), les rôles et les fonctions des AP en Alberta varient d'un milieu à l'autre et le terme « accompagnement pédagogique », ou *coaching*, illustre un large spectre d'activités très différentes. Cette diversité représente un défi lorsqu'on tente de définir ce qu'est l'accompagnement pédagogique dans les écoles albertaines. Day (2013) maintient cependant que peu importe la forme que prend l'accompagnement pédagogique, les résultats de sa recherche mettent en lumière ses retombées positives sur le développement professionnel des enseignants. Elle mentionne le constat d'un effet boule de neige⁹ au sein des équipes-écoles. En effet, Day explique que la mise en œuvre de nouvelles pratiques et l'enthousiasme des enseignants impliqués créent ce qu'elle qualifie de « pandémie désirable¹⁰ » au sein des équipes-écoles, ce qui incite d'autres enseignants à explorer de telles pratiques.

J'ai fait partie de l'équipe initiale des AP du conseil scolaire dans lequel a été conduite cette recherche, occupant ce poste à temps plein de l'automne 2011 jusqu'au printemps 2014. Mes études doctorales ont débuté lors de ma troisième année en

⁹ Traduction libre de « *snowball effect* ».

¹⁰ Traduction libre de « *desirable pandemic* ».

poste comme AP, soit à l'automne 2013. Mon expérience, durant les trois années où j'ai occupé le poste d'AP, m'a permis de corroborer, dans mon école, plusieurs constats similaires à ceux de la recherche de Day (2013) portant sur les initiatives d'accompagnement pédagogique, ou *coaching*, en Alberta. En effet, j'ai pu observer une plus grande collaboration entre les membres de l'équipe-école où j'œuvrais. J'ai également été témoin de cette pandémie désirable que crée la mise en place de pratiques prometteuses dans un milieu scolaire. L'équipe-école a contribué à la création d'une cible d'école selon les principes d'accompagnement de la pratique éducative de Knight (2007, 2009). Circonscrire cette cible nous¹ a permis de mettre en œuvre des actions en fonction des besoins des élèves de l'école où j'étais en poste. Guidées par cette cible commune, nous avons exploré diverses stratégies afin de répondre à ces besoins. J'ai pu observer l'engagement de la majorité des enseignants envers ces pratiques ciblées. Je confirme ces propos lors d'un échange avec Lisa durant l'entretien en amont. Ce premier entretien a permis de clarifier collectivement la problématique de cette étude. « Moi aussi, j'ai vu le succès et je me suis accrochée au succès, même s'il était petit au début. J'ai vu des enseignants changer leur pratique de façon phénoménale et cela m'a inspirée » (E1.Lis.N2.ref3).

Cependant, bien que les AP reconnaissent les retombées positives de l'initiative d'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants, elles font aussi état de plusieurs embûches. Pour plusieurs, l'initiative manquait d'encadrement. Geneviève est d'avis que « c'est une initiative que le conseil n'a pas pu soutenir » (E1.Gen.N2.ref5). Il y a eu un certain encadrement des AP durant la première année, et quelques formations principalement avec Jim Knight (2007). Il y avait également des rencontres régulières où les AP pouvaient échanger ensemble et

¹ L'utilisation du « nous » dans cette thèse fait référence en tout temps à sa forme régulière, soit à la première personne du pluriel et non au « nous » de majesté.

partager sur leur vécu en milieu scolaire. Toutefois, selon les AP, les rencontres et les formations sont devenues de moins en moins fréquentes. Claire précise que les AP qui ont été mis en poste dans les années subséquentes n'ont reçu aucune formation spécifique sur l'accompagnement pédagogique :

On a eu des AP qui sont apparus dans la quatrième année parce qu'on voulait continuer les AP, mais ce que je voyais c'était des beaux gros points d'interrogation dans leurs yeux. « Qu'est-ce que je fais là ? Quel est mon rôle ? Où est-ce que je m'en vais avec ça ? » Je sentais qu'on n'arrivait pas à les nourrir. (Cla.E2.N2.ref4)

Valérie confirme également ces propos en ce qui a trait au manque d'encadrement qu'ont reçu les nouveaux AP en poste. Elle précise également l'importance d'avoir un modèle commun auquel les AP peuvent s'identifier :

Je pense qu'au début avec les collègues, on avait nos cibles et le modèle de Knight qui nous unissaient. On avait quelque chose de commun. Après ça bien, c'était « OK vous y allez » et même qu'il y a deux ans, quand de nouveaux AP sont arrivés, il n'y avait pas vraiment de ligne conductrice. On n'expliquait pas vraiment. Si j'avais été nouvelle AP, j'aurais décroché complètement. (E1.Val.N2.ref8)

Ces propos sont confirmés par Marie-Louise qui est arrivée en poste lors de la quatrième année de l'initiative et qui affirme n'avoir reçu aucune formation sur l'accompagnement pédagogique : « Toutes les formations auxquelles je suis allée c'était plus pour le contenu, les stratégies pour les élèves, l'inclusion. Mais sur comment accompagner les enseignants, j'en ai pas eu, c'est vrai » (E1.ML.N2.ref6). Claire affirme avoir « senti qu'on a essayé de mettre en place une structure. J'ai toujours senti qu'on a essayé de nous accommoder, mais je pense qu'ils ne savaient pas trop comment le faire » (E1.Cla.N2.ref12). Claire est également de cet avis lorsqu'elle affirme : « disons que quelqu'un vient visiter l'école, lance des pistes par rapport à ce qu'elle observe, mais ce n'est pas vraiment un appui pour

l'accompagnement pédagogique, ce n'est pas la même chose. J'ai été très autodidacte plus qu'autre chose » (E1.Cla.N2.ref5). Lorsque questionnées à savoir qui étaient les responsables de l'encadrement de l'initiative d'accompagnement pédagogique, quatre des cinq AP indiquent que le leadership n'est pas toujours clair. Selon Geneviève, « au début il y avait une personne qui était responsable, mais je n'ai pas senti son leadership. Elle organisait des rencontres, mais ce n'était pas toujours clair au niveau des thèmes et de l'ordre du jour » (E1.Gen.N2.Ref4).

Les AP font également part d'un sentiment d'isolement et elles se questionnent par rapport à leur rôle :

Mais on est tout seul à vivre ce poste-là dans l'école [...]. Il n'y a personne à qui je peux parler et demander si c'est correct ce que je fais. [...] On fait ce qu'on peut, ce qui est le mieux. Est-ce que c'est ça qui est vraiment le mieux ? On ne le sait pas vraiment. (E1.Lis.N2.ref5)

Ce questionnement à propos de la pertinence de leurs actions d'accompagnement est constant dans le discours des AP. Cette situation illustre également que même si les initiatives sont issues d'un modèle d'accompagnement pédagogique commun, soit celui de Knight (2007, 2011), elles ont évolué différemment dans chaque école. Pour Geneviève, le fait que l'accompagnement prenne un visage différent d'une école à l'autre entraîne une certaine insécurité. « Oui, c'est très insécurisant. On compare toujours ce qu'on fait et chaque fois, on se rend compte qu'on ne fait pas la même chose d'une école à l'autre. On se demande alors si on est sur la bonne *track* » (E2.Gen.N2.Ref4). Claire évoque aussi les changements, d'une année à l'autre, des demandes du Conseil quant aux rôles :

Une des grandes difficultés c'est justement la définition des rôles. Depuis le début on se demandait : « C'est quoi mon rôle, c'est quoi mon rôle ». Ah OK, on fait ça cette année. Pis l'autre année, eh bien, bon là vous allez faire ça. Et tout à coup on te donne un gabarit avec une liste de choses à faire qui n'ont rien à voir avec ce que je fais. Alors là, je me dis que je ne fais pas ma *job* et pourtant, quand je travaille, j'ai l'impression de faire ma *job*. (E1.Cla.N2.Ref9)

Selon Valérie, l'initiative d'accompagnement pédagogique est issue d'un modèle où « on part des besoins du terrain et on met des choses en place pis on s'ajuste. Pis là on va vers le haut (les cadres du conseil) pis ça ne marche pas de même. C'est pas ça qu'ils veulent » (E1.Val.N2.ref7).

Les propos des AP mettent en lumière un questionnement à savoir si le modèle de Knight (2007, 2009) correspond aux besoins des réalités scolaires de tous les milieux dans lesquels il a été mis en œuvre. En effet, leurs réalités et leurs actions respectives sont très différentes. Bien que certaines d'entre elles aient réussi à mettre en place une cible éducative en collaboration avec l'équipe-école et la direction, pour plusieurs, les actions visant cette cible demeuraient complexes et leurs rôles au sein de l'équipe-école ambigus. Toutefois, malgré ces défis, plusieurs AP impliquées dans la recherche remarquent les retombées positives des actions d'accompagnement sur la mise en œuvre de pratiques gagnantes en lien avec la cible d'école. Ce constat va dans le même sens que les résultats de la recherche de Day (2013), soit que l'accompagnement pédagogique s'avère une piste fort prometteuse pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

L'expérience des AP qui participent à la recherche en rejoint également plusieurs autres qui mentionnent que le succès mitigé des initiatives d'accompagnement pédagogique est souvent associé à une confusion au niveau des rôles des AP au sein des équipes-écoles et, par le fait même, à leur développement professionnel. En effet,

selon ces recherches, les AP se questionnent sur la validité des actions d'accompagnement qu'ils adoptent. On confirme également un manque d'encadrement du développement professionnel des AP ainsi qu'une absence de vision systémique quant à la mise en œuvre des initiatives d'accompagnement pédagogique (Borman *et al.*, 2006 ; Cornett et Knight, 2009 ; Day, 2013 ; Fletcher, 2012 ; Fullan, 2011 ; Fullan et Knight, 2011 ; Knight, 2007, 2009, 2011 ; Marzano et Simms, 2013 ; Morgan, 2010 ; West et Cameron, 2013). Ces chercheurs réitèrent l'importance de soutenir le développement professionnel des AP en poste de sorte à les appuyer et à maximiser les retombées de leurs actions d'accompagnement avec les enseignants.

1.3 Enjeux de l'accompagnement pédagogique

De plus en plus de chercheurs se penchent sur l'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*, et de nombreuses recherches ont relevé ses retombées positives sur le développement professionnel des enseignants au cours des deux dernières décennies (Aldrich, 2005 ; Cornett et Knight, 2009 ; Day, 2013 ; Debacker, 2013 ; Edwards, 2001 ; Gallucci, Van Lare, Yoon et Boatright, 2010 ; Gamse, Bloom, Kemple et Jacob, 2008 ; Hargreaves et Skelton, 2012 ; Joyce et Showers, 2002 ; Lofthouse et Leth, 2013 ; Morgan, 2010 ; Reinke, Stormont, Herman et Newcomer, 2014 ; Teemant, 2013). En janvier 2018, une recension des écrits effectuée dans la base de données « Proquest Education Journal » à partir du terme « *instructional coaching* » révèle plus de 50 720 publications universitaires à son propos au cours des 27 dernières années.

La figure 1.1 montre l'intérêt croissant des chercheurs pour l'accompagnement pédagogique entre 1990 et 2017. En effet, le nombre de publications universitaires.

incluant les thèses, les mémoires et les écrits revus par les pairs, est passé de 2 625 pour la période de 1990 à 1994, à 14 240 pour la période comprise entre 2010 et 2014. Pour la période comprise entre 2015 et 2017, on relève 10 220 publications universitaires portant sur ce thème, ce qui laisse entrevoir que l'intérêt pour l'accompagnement pédagogique demeure soutenu. Plusieurs retombées positives de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel sont reconnues. Toutefois, les conceptions et les modèles d'accompagnement sont diversifiés, soutenus de valeurs divergentes, et parfois non explicités.

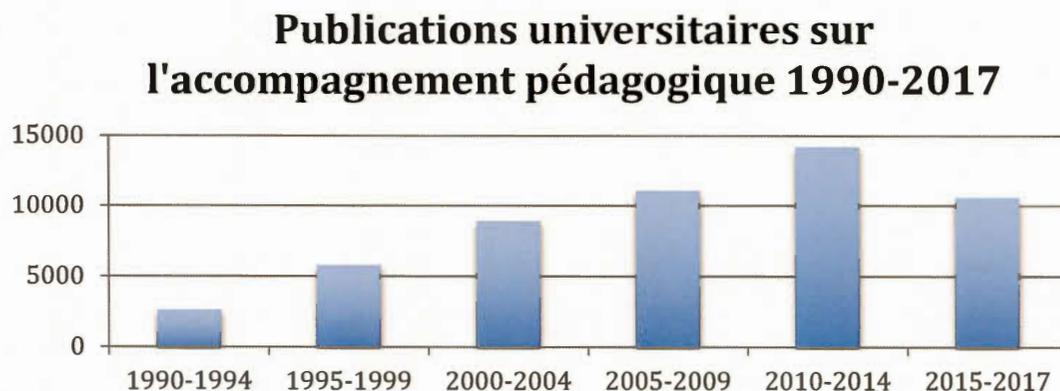


Figure 1.1 Publications universitaires sur l'accompagnement pédagogique

La littérature professionnelle et scientifique précise les valeurs véhiculées par les différents modèles d'accompagnement pédagogique et décrit certains aspects du travail des AP au sein des équipes-écoles sans pour autant définir clairement leurs rôles en éducation et les modalités entourant leur développement professionnel (Borman *et al.*, 2006 ; Day, 2013 ; Debaker, 2013 ; Denton et Hasbrouck, 2009 ; Gallucci *et al.*, 2010 ; Fletcher, 2012 ; Hargreaves et Skelton, 2012 ; Hunt et Handsfield, 2013 ; Kissel, Mraz, Algozzine et Stover, 2011 ; Thao, 2013). Denton et Hasbrouck (2009) sont d'avis que l'intérêt grandissant pour le concept d'accompagnement pédagogique, ou *coaching*, dans une variété de domaines s'est

transféré trop rapidement dans le monde de l'éducation. La hâte de vouloir mettre en œuvre l'accompagnement pédagogique a empêché la création de modèles théoriques solides pouvant guider le développement professionnel des AP. Ces chercheurs maintiennent que les conséquences de cet engouement font que l'accompagnement pédagogique n'est pas clairement défini et présente un visage différent d'un milieu à l'autre. La diversité de perceptions de l'accompagnement pédagogique entraîne une certaine confusion, non seulement chez les AP, mais également auprès des équipes-écoles dans lesquelles ils travaillent. Cette situation serait en partie la raison pour laquelle plusieurs initiatives d'accompagnement pédagogique ne seraient pas optimales (Borman *et al.*, 2006 ; Day, 2013 ; Denton et Hasbrouck, 2009 ; Fletcher, 2012 ; Gallucci *et al.*, 2010 ; Mraz, Algozzine et Watson, 2008 ; Thao, 2013).

Le succès mitigé des initiatives d'accompagnement pédagogique s'expliquerait également par le manque de formation et par le peu de recherches effectuées, à ce jour, à propos du développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Les AP sont souvent mis en poste sans comprendre clairement les caractéristiques mêmes de l'accompagnement pédagogique (Borman *et al.*, 2006 ; Cornett et Knight, 2009 ; Day, 2013 ; Fletcher, 2012 ; Fullan et Knight, 2011 ; Morgan, 2010).

Parmi les recherches réalisées jusqu'à présent sur l'accompagnement pédagogique au Canada et aux États-Unis, certaines soulèvent des éléments en lien avec le développement professionnel des AP (Day, 2013 ; Debacker, 2013 ; Elish-Piper et L'Allier, 2010 ; Hunt et Handsfield, 2013 ; Lynch et Ferguson, 2010 ; Mraz *et al.*, 2008 ; Scott, Cortina et Carlisle, 2012). D'autres recherches, portant sur l'accompagnement en milieu scolaire, ont été recensées afin de préciser la problématique de la recherche. Certaines de ces recherches avaient comme objet l'accompagnement des enseignants (Beaudoin, 2010 ; Bergeron, 2014 ; Cozette-Lee,

2009 ; Francis, 2011 ; Granger, 2012 ; Hildenbrand, 2009 ; Ledoux, 2014 ; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011 ; Prud'homme, 2007 ; Raymond, 2014; Rickey, 2007; Sessum, 2009). D'autres chercheurs se sont penchés sur l'accompagnement des directions d'école (Guillemette, 2011), des conseillers pédagogiques (CP) et des enseignants (Coopérative de développement régional [CDR] de la Montérégie, 2007 ; Couture *et al.*, 2013 ; Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013) et des étudiants universitaires (Hocking, 2008). Ces recherches précisait différents dispositifs d'accompagnement individuel et collectif. Ce constat a entraîné un questionnement à savoir si certains des dispositifs décrits pourraient également appuyer le développement professionnel des AP.

Les sections qui précèdent ont permis de situer le contexte de la problématique, soit les écoles francophones du système d'éducation inclusive de l'Alberta. Le système d'éducation inclusive engendre de nombreux défis en raison de la diversité des besoins chez les élèves et, par le fait même, des besoins en matière de développement professionnel chez les enseignants. Les recherches ont souligné l'importance de s'assurer que le système d'éducation albertain améliore sa capacité à appuyer localement le développement professionnel des enseignants afin de répondre à ces besoins. Le développement professionnel en milieu scolaire minoritaire francophone s'avère complexe étant donné les enjeux particuliers de ce contexte. Les chercheurs soulignent l'importance, pour les conseils scolaires francophones, de trouver des moyens afin d'appuyer le développement professionnel des enseignants (Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Gilbert *et al.*, 2004 ; Lataille-Démoré *et al.*, 2007 ; Viens, 2010).

Pour conclure ce chapitre, rappelons que la problématique de cette recherche émane d'une situation réelle vécue en milieu scolaire minoritaire francophone de l'Alberta alors que j'étais en poste comme AP. Mes collègues AP et moi partageons une incertitude vis-à-vis nos actions d'accompagnement et les modalités entourant notre

développement professionnel. La recherche de Day (2013), portant sur les initiatives d'accompagnement pédagogique en Alberta, soulève ce même questionnement par rapport à ce que devrait être l'accompagnement pédagogique dans les écoles. D'autres recherches identifient les enjeux entourant le développement professionnel des AP (Borman *et al.*, 2006 ; Cornett et Knight, 2009 ; Day, 2013 ; Fletcher, 2012 ; Fullan, 2011 ; Fullan et Knight, 2011 ; Morgan, 2010). Ces facteurs ont pour conséquence que plusieurs initiatives d'accompagnement pédagogique ne sont pas optimales. Cette problématique entraîne la nécessité d'explorer les modalités entourant le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique afin de les appuyer à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive en contexte minoritaire francophone albertain. Les recherches actuelles au sujet de l'accompagnement de divers praticiens en milieu scolaire mettent en lumière certains dispositifs qui pourraient éclairer la présente démarche de recherche.

1.4 Question générale de recherche

En considérant les enjeux de l'éducation inclusive et du contexte minoritaire francophone, l'ambiguïté entourant ce que devraient être et faire les AP en milieu scolaire d'une part et le manque de recherches précisant les modalités de leur développement professionnel d'autre part, la formulation de la question générale provisoire est donc la suivante :

Comment peut-on appuyer le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone ?

CHAPITRE 2

ASSISES CONCEPTUELLES

Cette recherche porte sur l'accompagnement du développement professionnel des AP en milieu scolaire. Les sections qui suivent présentent les référents interprétatifs initiaux qui ont permis de définir les concepts principaux en lien avec la question générale de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). À cette fin, deux concepts de départ ont été ciblés : le développement professionnel et l'accompagnement pédagogique. Dans un premier temps, la nature ainsi que les finalités du développement professionnel sont précisées, pour ensuite explorer ses visées pratiques ainsi que ses différents dispositifs de mise en œuvre. Deuxièmement, le concept d'accompagnement pédagogique est défini en portant tout d'abord un regard sur sa nature polysémique avant de détailler ce qu'est l'accompagnement du développement professionnel en éducation. Par la suite, différents modèles et formes d'accompagnement en éducation sont présentés. La forme d'accompagnement dont cette recherche fait l'objet, soit l'accompagnement pédagogique (aussi appelée *coaching*), est ensuite définie en fonction de ses finalités et de ses différents modèles de mise en œuvre. Finalement, des recherches ayant mis en lumière certains éléments en lien avec le vécu et le développement professionnel des AP sont présentées dans le but de préciser les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Développement professionnel

Le concept de développement professionnel a évolué au cours des dernières décennies. En 1993, Legendre explique que le développement professionnel renvoie à « un changement graduel et continu d'un tout ou de ses parties vers un stade ultérieur de perfection » (Legendre, 1993, p. 335). En 2005, Legendre transforme cette même définition en remplaçant les mots « stade ultérieur de perfection » par « stade supérieur de progrès, de croissance et d'évolution ». La notion de perfection est donc transformée en « progrès, croissance et évolution » (Legendre, 2005, p. 381). Selon Legendre (2005), ce rajustement à la définition initiale sous-entend une perception nouvelle de ce que devrait être le développement professionnel en éducation. On le voit maintenant comme un processus en constante évolution et non comme une finalité. Les sections qui suivent mettent en lumière les multiples facettes du développement professionnel. Dans un premier temps, le développement professionnel est défini, et ses finalités de même que ses visées praxiques sont précisées. Par la suite, divers éléments de ses dispositifs de mise en œuvre sont présentés.

2.1.1 Définition du développement professionnel

Plusieurs définitions du développement professionnel sont proposées. On peut toutefois dégager, parmi les définitions existantes, deux perspectives du développement professionnel : une perspective développementale et une perspective professionnalisante (Cole, 2012 ; Deschênes, 2014 ; Evans, 2010 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Mukamurera, 2014 ; Owston, Wideman, Murphy et Lupshenyuk, 2008 ; Schnellert, Butler et Higginson, 2008 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Dans la perspective développementale, le développement professionnel est perçu comme une série de stades ou d'étapes que franchissent les praticiens. Cette perspective prend son origine dans la description piagétienne du développement psychologique de l'individu. Chaque stade présente des caractéristiques précises qui s'enchaînent dans un ordre donné et préparent le praticien aux prochains stades qui augmentent en complexité. Cependant, cette perspective ne semble pas tenir compte des contextes relationnel, organisationnel et institutionnel dans lesquels se déroule le développement professionnel. Elle tend à présenter le praticien comme un sujet qui se développe indépendamment de son environnement scolaire en suivant une série de stades variant d'un modèle à l'autre, mais aboutissant à une finalité commune (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 ; Fessler et Christensen, 1991 ; Huberman, 1989 ; Legendre, 2005 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour ce qui est de la perspective professionnalisante, le développement professionnel est considéré comme un processus d'apprentissage découlant des conditions dans lesquelles se trouve le praticien. Ce dernier est considéré comme un apprenant qui construit et reconstruit ses connaissances (Martineau et Mukamurera, 2012 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans cette optique, le développement professionnel est défini comme un processus (Brodeur *et al.*, 2005 ; Day, 1999 ; Deschênes, 2014 ; Guillemette, 2006 ; Legendre, 2005 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005) ou une expérience d'apprentissage (Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012 ; Day, 1999 ; Richter *et al.*, 2011 ; Wells, 1993) qui entraîne un renouvellement constant des pratiques de la part de ceux qui s'y engagent.

2.1.2 Finalités du développement professionnel

Les finalités du développement professionnel en éducation sont largement documentées dans les écrits scientifiques et professionnels. Pendant plusieurs années, le développement professionnel était considéré comme un levier à une meilleure maîtrise des savoirs procéduraux chez l'enseignant, c'est-à-dire des procédures de mise en œuvre afin d'intégrer dans leurs pratiques les éléments des nouveaux programmes d'études (Gersten *et al.*, 1997 ; Griggs, Carol et Bange, 2002). Toutefois, les changements éducationnels de la fin du 20^e siècle ont entraîné une conception nouvelle du développement professionnel en reconsidérant les fondements sur lesquels s'appuient l'apprentissage et l'enseignement. En effet, l'impact de la pensée socioconstructiviste vient alors se faire sentir au sein du système d'éducation. Le modèle traditionnel de développement professionnel se transforme et les milieux scolaires deviennent des lieux de rencontre où les praticiens travaillent et réfléchissent ensemble (Avalos, 2011 ; Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 ; Butler-Kisber et Crespo, 2006 ; Deschênes, 2014).

Le développement professionnel est donc un processus par lequel le praticien s'engage à améliorer, développer et consolider, de façon critique, les savoirs professionnels nécessaires afin d'exercer sa profession (Brodeur *et al.*, 2005 ; Butler-Kisber et Crespo, 2006 ; Cole, 2012 ; Day, 1999 ; Deschênes, 2014 ; Evans, 2010 ; Killion *et al.*, 2012 ; Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009 ; Richter *et al.*, 2011 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wells, 1993). Cette affirmation met en lumière trois grandes finalités du développement professionnel, soit le développement de la pensée réflexive, la construction des savoirs professionnels et l'engagement des praticiens dans le renouvellement de leurs pratiques.

2.1.2.1 Pensée réflexive

Plusieurs termes sont associés à la pensée réflexive, introduite en éducation principalement par les travaux de Schön au début des années 80 (Tardif, 2012). La pensée réflexive, ou la réflexivité, est la capacité, chez le praticien, de comprendre et produire des significations qui ont le potentiel de se transformer en ressources pour agir (Vanhulle, 2013). Pour Legendre (2005), la réflexivité se veut un « mode de réaction posée, évitant la précipitation dans le jugement » (p. 1165). Argyris et Schön (2002) optent pour le terme « analyse de pratique » et précisent que c'est la capacité du praticien à poser un regard critique sur sa pratique ce qui présuppose qu'il puisse, entre autres, tirer profit de son expérience en réfléchissant « dans l'action » et « sur l'action ». Le praticien analyse ainsi, de façon critique, ce qui maximise les retombées de ses pratiques sur l'apprentissage des élèves afin d'ajuster ses actions (Mailloux, 2000 ; Schön, 1994).

Selon Perrenoud (1994), « le professionnel réfléchit avant, pendant et après l'action. Au cours de sa réflexion, il mobilise des représentations et des savoirs professionnels de sources diverses » (p. 45). La pensée réflexive s'articule autour de différents éléments, notamment la pensée critique et créative, les compétences argumentatives et les habiletés métacognitives de l'individu (Pallascio et Lafortune, 2000). Pour Butler-Kisber et Crespo (2006), ce processus d'analyse entraîne une prise en compte du cadre théorique avec lequel les praticiens abordent une situation d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, la réflexion dans l'action au regard du propre cadre théorique constitue un élément clé que l'on devrait retrouver autant dans la formation initiale des praticiens que lors de leur formation continue. À cet effet, la pensée réflexive constitue un processus par lequel le praticien analyse, de façon constante, ses pratiques et le cadre théorique qui les sous-tend afin de maximiser les retombées de ses actions sur l'apprentissage des élèves.

2.1.2.2 Savoir professionnel

Le concept de savoir professionnel en éducation émerge de la perspective professionnalisante du développement professionnel, c'est-à-dire qu'il découle des conditions dans lesquelles se trouve le praticien (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wittorski, 2007). Pour Ariza et Garcia (2001), les savoirs professionnels des enseignants comprennent des éléments provenant de deux sources différentes. Tout d'abord, les savoirs formalisés ou académiques pédagogiques sont ceux intégrés lors de la formation initiale et des formations continues. Viennent ensuite les savoirs empiriques, soit les savoirs expérientiels issus des activités d'enseignement vécues, de l'expérience antérieure comme élève et du contact avec la culture dominante du milieu social où œuvre l'enseignant. À ceci, Vanhulle (2013) ajoute que le savoir professionnel se compose d'énoncés sociosubjectifs qui se fondent sur la formalisation d'expériences. Ces expériences sont sélectionnées par le praticien comme étant « significatives en termes d'apprentissage professionnel » (*ibid.*, p. 48). La formalisation de ces expériences dépend de l'objectivation qu'en fait le praticien, c'est-à-dire de sa capacité à les intégrer dans sa pratique enseignante. À ceci s'ajoute la conception de Barbier (2006) qui est d'avis que le savoir professionnel est un énoncé qui possède une existence sociale distincte de la personne qui le reconnaît ou se l'approprie. Toutefois, cet énoncé devient d'ordre individuel à partir du moment où le praticien l'intègre à sa pratique. En d'autres mots, le savoir professionnel est l'ensemble des énoncés sociosubjectifs collectifs disponibles pour les praticiens en lien avec l'objet d'apprentissage dans un contexte donné. Ces énoncés, qui sont à la fois d'ordre formel ou didactique et également d'ordre empirique, deviennent individuels à partir du moment où le sujet se les approprie.

2.1.2.3 Engagement professionnel et renouvellement des pratiques

L'engagement est un concept paradoxal, car c'est d'abord et avant tout une démarche socioaffective qui amène l'autre à faire librement ce qu'il devrait faire (Legendre, 2005). L'engagement professionnel est quant à lui l'« ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir envers elle » (De Ketele, 2013, p. 11). Cet auteur précise que l'engagement professionnel donne un sens à la vie professionnelle au point d'influencer l'identité professionnelle et personnelle du praticien. Inspiré des travaux de Meyer et Allen (1991), il considère que l'engagement comprend trois dimensions : la dimension affective¹², ou « *affective commitment* », qui « relève de la sphère du désir » ; la dimension d'engagement continu, ou « *continuance commitment* », qui « relève de la sphère du besoin et du calcul et du profit » ; l'engagement envers les normes, ou « *normative commitment* », qui « relève de la sphère du devoir » (De Ketele, 2013, p. 10). Dans le même ordre d'idées, Guillemette (2006) et Day (1999) perçoivent le développement professionnel comme un investissement personnel qui exprime un engagement de fidélité, non seulement envers soi-même, mais également envers son idéal, sa vocation et sa mission.

Pour Schnellert *et al.* (2008), l'engagement se traduit par une évolution consciente dans la façon de penser, ou « *thinking shift* », qui entraîne également un changement du point de vue de sa pratique. Guillemette (2006), pour sa part, ajoute que l'engagement envers le développement professionnel correspond à une évaluation des gains et des coûts. Les gains, tels que perçus par le praticien face à une situation

¹² Traduction libre.

favorable, sont les conditions cruciales pour l'avancement dans un processus d'engagement et de continuité. Les couts, quant à eux, sont les conditions reliées au processus de discontinuité, ce qui entraîne son désengagement envers son développement professionnel. L'engagement du praticien envers son développement professionnel contribue également à l'augmentation de l'aisance ou de la confiance en soi et au développement de qualités personnelles chez les praticiens (Bissonnette et Richard, 2010 ; Butler-Kisber et Crespo, 2006 ; Deschênes, 2014 ; Evans, 2010 ; Richter *et al*, 2011 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). De plus, il leur permet de mettre à jour et d'enrichir leur pratique et ainsi d'améliorer l'expérience d'apprentissage et le rendement des élèves (Day, 2013 ; Deschênes, 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wells, 1993). C'est donc à travers le développement professionnel que le praticien révise, renouvelle et augmente son engagement en tant qu'éducateur. Cet engagement se manifeste par une évolution constante de la façon de voir et concevoir l'enseignement et l'apprentissage, et par des actions qui engendrent un changement concret et une aisance au niveau de ses pratiques.

2.1.3 Visées pratiques du développement professionnel

Les visées pratiques du développement professionnel mettent en lumière les éléments de sa mise en œuvre. Le développement professionnel est un processus dans lequel le praticien est à la fois le sujet et l'objet d'apprentissage et de développement (Brodeur *et al.*, 2005 ; Avalos, 2011). Il détient donc, selon Legendre (2005), le double rôle d'apprenant (sujet) et d'intention ou raison de l'apprentissage (objet). Ce processus se poursuit tout au long de la carrière selon les expériences pratiques et les diverses modalités de formation continue qu'il entreprend afin de poursuivre son éducation. Ces expériences entraînent des changements au niveau de sa pratique. Selon Wells

(1993), ces expériences prennent plusieurs formes et sont entreprises librement par les praticiens qui cherchent des solutions à la problématique présente dans leur milieu de travail. D'autres auteurs précisent que ces expériences d'apprentissage peuvent être formelles ou informelles (Cole, 2012 ; Richter *et al.*, 2011). On entend par apprentissage formel les activités ayant lieu durant les formations et qui ont pour objectif précis l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences. Quant aux apprentissages informels, ils n'ont pas d'objectif d'apprentissage précis et émanent de discussions ou d'expériences professionnelles qui amènent le pédagogue à réfléchir sur sa pratique, à explorer ou à mettre en place de nouvelles pratiques (Deschênes, 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Bien que non planifié, le contexte informel peut entraîner le praticien dans un processus métacognitif et lui permettre de réinvestir ses apprentissages (Deschênes, 2014).

Schnellert *et al.* (2008) décrivent, à partir des métaanalyses, deux leviers principaux du développement professionnel. Un premier levier porte sur les différents dispositifs qui favorisent les démarches de développement professionnel ; notamment, tout ce qui a trait au caractère opérationnel d'une telle démarche. On stipule, entre autres, que ces dispositifs doivent inclure des praticiens actifs et engagés, tenir compte des besoins ciblés et se dérouler dans une démarche collective. Un deuxième levier prend en considération l'influence des facteurs externes sur le développement professionnel, tels les résultats de recherche, les caractéristiques des situations pédagogiques, les programmes gouvernementaux et les politiques éducatives.

En ce qui a trait aux éléments qui favorisent le développement professionnel, les recherches rappellent l'importance d'amener les praticiens à devenir des partenaires actifs, réflexifs et impliqués quant au choix et au déroulement des activités de développement professionnel (Avalos, 2011 ; Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Grossmann, 2009 ; Mizell *et al.*, 2011). On mentionne aussi l'importance de la

recherche conduite « par » et « pour » les enseignants, car elle développe leurs habiletés à sélectionner et mettre en place des pratiques d'enseignement basées sur les besoins du milieu scolaire (Avalos, 2011 ; Brodeur *et al.*, 2005 ; Richter *et al.*, 2011 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Le développement professionnel est également influencé par des facteurs externes. Les recherches précisent l'importance d'établir des liens solides entre les activités de développement professionnel et les programmes de formation (Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Feyfant, 2013 ; Mizell *et al.*, 2011). On ajoute qu'il faut tenir compte des résultats de recherche portant sur la mise en œuvre de pratiques reconnues comme étant efficaces (Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012).

2.1.4 Dispositifs organisationnels du développement professionnel

Le développement professionnel gagne à être envisagé à long terme et à reposer sur une variété de modalités individuelles et collectives (Avalos, 2011 ; Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Deschênes, 2011 ; Grossmann, 2009 ; Lefevre *et al.*, 2009 ; Mizell *et al.*, 2011 ; Owston *et al.*, 2008 ; Richter *et al.*, 2011 ; Schnellert *et al.*, 2008 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Plusieurs auteurs suggèrent de transformer les écoles en communautés locales où une culture d'apprentissage riche imprègne la réalité quotidienne des praticiens (Cole, 2012 ; Couture *et al.*, 2013 ; Feyfant, 2013 ; Grossmann, 2009 ; Lefevre *et al.*, 2009). Les institutions devraient prévoir des modèles de soutien au développement professionnel des praticiens (Deschênes, 2014 ; Feyfant, 2013 ; Grossmann, 2009 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). En ce sens, on insiste sur l'importance de briser l'isolement professionnel et de favoriser la collaboration, les rencontres et le partage (Brodeur *et al.*, 2005 ; Couture *et al.*, 2013).

Selon Cole (2012), un consensus semble également émerger au sujet de la valeur d'un développement professionnel effectué et géré dans les écoles. Dans la littérature anglo-saxonne, on emploie l'expression « *job embedded professional development* », c'est-à-dire le développement professionnel intégré à l'emploi³ (Avalos, 2011 ; Cole, 2012 ; Hargreaves et Skelton, 2012 ; Richter *et al.*, 2011). Dans cette optique, les écoles deviennent des communautés d'apprentissage dans lesquelles le développement professionnel fait partie intégrante du travail quotidien. Fullan (2011) est d'avis que « *The purpose of staff development is not just to implement instructional innovation: its central purpose is to build strong collaborative work cultures that will develop the long term capacity for change* » (p. 112). Une coordination des diverses instances éducationnelles est donc nécessaire afin de faciliter la création de structures qui permettent d'effectuer et de gérer localement le développement professionnel. L'ensemble des intervenants aux différents paliers du système éducatif doit être impliqué dans le processus afin d'établir une cohésion entre les différents partis concernés (Day, 2013 ; Fullan et Knight, 2011 ; Guillemette, 2011 ; Hargreaves et Skelton, 2012). On mentionne également l'importance de mettre en place des modèles d'accompagnement en milieu scolaire afin d'appuyer le développement professionnel des praticiens (Deschênes, 2014 ; Feyfant, 2013 ; Fullan, 2011 ; Grossmann, 2009 ; Guillemette, 2011 ; Joyce et Showers, 2002 ; Knight, 2007, 2009 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Guillemette (2011) porte un regard sur la gestion diversifiée de l'activité éducative par les directions d'établissement afin d'appuyer le développement professionnel des praticiens. Pour ce faire, elle s'inspire des principes de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Elle reprend les dispositifs proposés par Tomlinson (2004) et Przesmycki (2004) qui stipulent que l'action pédagogique doit être soutenue

³ Traduction libre de « *job embedded professional development* ».

à partir d'une différenciation du contenu, du processus, de la structure et du produit. Le contenu fait référence à l'adaptation de l'objet d'apprentissage aux besoins de l'apprenant. Le processus comprend les activités dans lesquelles l'apprenant s'engage afin de créer un sens ou maîtriser le contenu. Il fait référence aux dimensions cognitives, affectives et métacognitives de l'apprentissage. Le produit devient la forme que prend la présentation de l'apprentissage et qui permet d'en témoigner. La structure renvoie à l'organisation des pratiques didactiques afin d'appuyer le cheminement de l'apprenant. Guillemette (2011) adapte ces dispositifs et les intègre à sa vision différenciée de la gestion de l'activité éducative. Ainsi le contenu devient l'orientation, les objectifs ainsi que les moyens mis de l'avant pour appuyer la vision éducative de l'école. Le processus inclut, entre autres, les caractéristiques du milieu et la mobilisation des dimensions cognitives, affectives et métacognitives des praticiens. Le produit, quant à lui, porte sur le taux de réussite des élèves et le développement professionnel des enseignants. Bien que la recherche de Guillemette vise les directions d'établissement scolaire, les résultats mettent en lumière l'importance d'adapter les actions aux besoins des milieux scolaires. La gestion diversifiée de l'activité éducative donne aux praticiens ce même droit à la diversité que l'on tente d'accorder aux élèves à travers la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. La présente recherche porte sur l'accompagnement du développement professionnel des AP en fonction de la diversité des besoins dans leurs contextes respectifs. Étant donné que les AP ne sont pas des gestionnaires, je retiens des résultats de cette recherche l'importance d'avoir une vision différenciée de l'accompagnement de l'activité éducative.

À la lumière de ce qui précède, une définition du développement professionnel est élaborée dans le cadre de cette recherche. Il s'agit un processus par le biais duquel le praticien prend conscience de ses forces et de ses limites, et s'engage à actualiser et renouveler personnellement ou collectivement ses savoirs professionnels nécessaires

à sa profession. Le développement professionnel s'inscrit dans une visée professionnalisante qui exige un engagement, de la part du praticien, dans un processus de pensée réflexive afin de transformer ses façons de voir et de concevoir ses pratiques éducatives. Il s'effectue dans une perspective de développement professionnel intégré à l'emploi, et ce, à travers une vision différenciée de l'accompagnement de l'activité éducative en milieu scolaire (Barbier, 2006 ; Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012 ; Couture *et al.*, 2013 ; Day, 1999, 2013 ; De Ketele, 2013 ; Deschênes, 2014 ; Evans, 2010 ; Guillemette, 2011 ; Lefevre *et al.*, 2009 ; Richter *et al.*, 2011 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Vanhulle, 2013).

2.2 Accompagnement pédagogique ou *coaching*

La présence de plus en plus marquée de l'accompagnement dans divers domaines de la société actuelle est le reflet d'un changement des paradigmes de gestion et de vision de l'apprentissage au sein des diverses institutions. Le Bouëdec (2002) situe l'émergence de l'accompagnement dans les années 70 à 80, soit parallèlement à ce que Guérin (2010) décrit comme étant le passage de la société de l'État providence à l'État accompagnant. L'État accompagnant implique un renouveau sociétal qui s'éloigne du modèle prescriptif où un expert prend en charge, pose un diagnostic et formule un conseil ou une orientation à l'autre afin de régler une situation identifiée comme étant non optimale. C'est donc le passage d'une « culture de la dépendance à une culture de la participation » (Paul, 2011, p. 129). En effet, nous vivons dans une ère de changement, de mobilité et de mouvement qui entraîne une mutation constante de nos rôles, de nos savoirs professionnels, de nos identités et de nos statuts. Dans cette optique, les parcours des individus sont moins linéaires et il en découle de nombreux déséquilibres tout au long de leur cheminement professionnel (Guérin, 2010 ; Paul, 2011, 2016). L'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*, se

manifeste donc dans ce contexte de crise qui « marque le passage d'une société traditionnelle dans laquelle les repères étaient donnés et stables, à une société moderne dans laquelle les repères ne sont plus donnés » (Paul, 2011, p. 124).

Les sections qui suivent présentent les différentes formes d'accompagnement en éducation, avant d'explorer la forme d'accompagnement ciblée pour cette recherche, soit l'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*, des praticiens. La définition, les finalités ainsi que les visées praxiques de l'accompagnement pédagogique sont ensuite décrites. En dernier lieu, les enjeux entourant le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques, ou des *coaches*, dans le domaine de l'éducation sont présentés.

2.2.1 Accompagnement du développement professionnel en éducation

On ne peut nier qu'aujourd'hui, le terme « accompagnement » occupe un espace sémantique important dans le milieu éducatif (Mané et Lessard, 2007). En éducation, l'accompagnement du développement professionnel prend plusieurs visages. Il est perçu comme étant à la fois une relation d'aide (Le Boterf, 1993), un soutien en situation professionnelle afin de construire des connaissances (Boucher et Jenkins, 2004 ; Gélinas, 2004 ; Lafortune et Martin, 2004), un processus d'influence (Lafortune, 2012), une position relationnelle (Boutinet *et al.*, 2007 ; Le Bouëdec, 2002 ; Paul, 2011, 2016 ; Roberge, 2002 ; Savoie-Zajc, 2012) et un savoir-agir professionnel d'un agent auprès d'un sujet engagé (Guay et Gagnon, à paraître). De nombreux auteurs affirment que le développement professionnel doit être soutenu par un système de suivi et d'accompagnement en milieu scolaire si on veut assurer un changement durable des pratiques éducatives (Boutinet *et al.*, 2007 ; Cornett et Knight, 2009 ; Knight, 2009 ; Fullan, 2011 ; Fullan et Knight, 2011 ; Gélinas, 2004 ;

Guillemette, 2011 ; Joyce et Showers, 2002 ; L'Hostie et Boucher, 2004 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Mané et Lessard, 2007 ; Marzano et Simms, 2013 ; Paul, 2009, 2016 ; West et Cameron, 2013).

Lafortune et Martin (2004) préconisent une forme d'accompagnement ancrée dans deux éléments fondamentaux : un processus de co-construction entre les personnes accompagnées et les personnes accompagnatrices d'une part et le développement d'une culture pédagogique par les personnes accompagnatrices d'autre part. Le processus de co-construction fait référence à l'instauration d'une collaboration véritable entre les praticiens impliqués. Réalisée dans une attitude de respect, cette collaboration favorise l'acquisition et la mise en commun de connaissances spécifiques. La culture pédagogique de la personne accompagnatrice renvoie quant à elle à ses attitudes, ses connaissances et ses habiletés interpersonnelles. L'accompagnement est parfois décrit dans le contexte de changement imposé en éducation sous forme de processus d'influence. Il a pour but d'accompagner la mise en œuvre d'un mandat afin « d'aller vers un changement prescrit planifié et orienté » (Lafortune, 2008, p. 62). Ce « leadership d'accompagnement » veut amener les praticiens à partager une vision commune du changement (*ibid.*, p. 66). Lafortune spécifie que cette vision commune ne laisse aucune place à l'interprétation, car les enseignants sont amenés à prendre conscience et à adopter les changements proposés. L'accompagnateur y est alors vu comme l'expert qui promeut ce que les cadres scolaires veulent mettre en place. Cette vision s'éloigne de celle de plusieurs auteurs et chercheurs qui insistent davantage sur le passage d'une relation d'expert-accompagnateur, à une relation axée sur le partenariat (Borman *et al.*, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ; Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2009, 2011 ; Joyce et Showers, 2002 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; West et Cameron, 2013). Selon Paul (2009), l'accompagnement prescrit devient ainsi une

mesure sociale de changement imposé qui s'éloigne « des principes d'une relation d'aide qui lui a pourtant donné son assise » (p. 16).

Il existe différentes formes d'accompagnement en éducation. Le mentorat, la conseillances et l'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*, sont les formes d'accompagnement auxquelles les recherches font le plus souvent référence (Fletcher, 2012). L'établissement d'une définition précise de ces formes d'accompagnement est difficile étant donné que les mentors, les conseillers pédagogiques (CP) et les AP s'adaptent aux situations pédagogiques dans lesquelles ils œuvrent. On relève toutefois quelques caractéristiques qui semblent faire l'unanimité dans les écrits et qui permettent d'établir des distinctions entre ces trois formes d'accompagnement.

2.2.1.1 Le mentor

Le mentorat implique majoritairement une rencontre intergénérationnelle, c'est-à-dire une relation entre un expert et un novice. Celle-ci apparaît souvent asymétrique, les connaissances du mentor étant supérieures à celles du mentoré. Cette relation peut toutefois évoluer vers une relation plus égalitaire à mesure que se développent les savoirs professionnels du mentoré. Le mentorat est une forme d'accompagnement qui est habituellement passagère ou transitionnelle, car elle vise l'accompagnement d'un passage de novice à expert. Le mentor, dans le contexte éducatif actuel, est chargé d'accompagner un enseignant au début de sa vie professionnelle et de lui faire comprendre les valeurs du milieu scolaire (Fletcher, 2012 ; Mullen, 2012 ; Paul, 2016). Selon ces auteures, le mentor prend donc une posture d'expert qui démontre une maîtrise des compétences propres à la profession du mentoré. Il assiste celui-ci dans le développement de ses compétences en utilisant son expérience pratique du milieu (Mullen, 2012). Cette forme d'accompagnement se fait habituellement au

niveau local, c'est-à-dire que le mentor est un membre de l'équipe-école où œuvre le mentoré.

2.2.1.2 Le conseiller pédagogique

Legendre (2005) définit le conseiller pédagogique (CP) comme étant une personne chargée de conseiller le personnel-cadre ainsi que ceux œuvrant au sein des milieux scolaires. Traditionnellement, le CP était vu comme un expert « au service d'une commande qu'il traite en extériorité » et qui cherche à « optimiser une action par une aide à la décision » (Paul, 2002, p. 46). Au cours des deux dernières décennies, les CP ont surtout travaillé à la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Leurs interventions sont de plus en plus ciblées afin de répondre aux besoins immédiats des milieux scolaires (Guillemette, Royal et Kevin, 2015).

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) affirme que les pratiques des CP sont guidées par quatre types de services :

- un service-conseil pour l'accompagnement des établissements scolaires ;
- un service de formation qui soutient les objectifs du plan stratégique des commissions scolaires ;
- un service de formation provenant de l'analyse des conventions de gestion et de réussite des écoles, et des données statistiques des résultats des élèves ;
- un service de soutien aux directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique.

La description de ces services sous-entend une certaine visée prescriptive de la conseillanc. Selon Guillemette *et al.* (2015), ces « prescriptions ministérielles »

(p. 3) influencent les responsabilités des CP qui, selon les situations, agissent comme personnes-conseils et personnes-accompagnatrices. Leurs tâches sont plus élaborées que celles que résume le CSE, lequel suppose la mise en œuvre d'une structure de services. Le rôle des CP se situe plutôt dans une structure d'étroite collaboration. La posture adoptée par le CP varie selon la réponse à la situation qui demande tantôt une conseilance, tantôt une sensibilisation, une formation ou de l'accompagnement. Ainsi, la posture du conseiller se veut, de plus, un accompagnement « par l'instauration d'une dimension rationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs » face à une situation problématique (Paul, 2002, p. 47). Toutefois, dans la majorité des cas, le CP appuie l'équipe-école de l'externe, c'est-à-dire qu'il ne travaille pas au sein d'une école, mais qu'il appuie un ensemble d'écoles. Son accompagnement est guidé par une expertise didactique d'ordre général ou spécifique.

2.2.1.3 L'accompagnateur pédagogique ou *coach*

L'expertise de l'AP se situe dans ses connaissances du processus d'accompagnement. Elle réside dans sa capacité d'accompagner la pensée réflexive de l'autre. Cette forme d'accompagnement est donc centrée sur le processus d'apprentissage et non sur le produit. Selon ses fondements philosophiques, l'accompagnement pédagogique tient compte des valeurs personnelles et professionnelles des personnes accompagnées (Knight, 2007 ; Lipton et Wellman, 2013 ; Paul, 2016 ; West, 2009. L'accompagnement pédagogique vise la résolution d'un problème ou d'un défi à relever « centrée principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif » (Paul, 2011, p. 44). L'AP oriente le cheminement, sans toutefois trouver la solution pour la personne accompagnée ; c'est plutôt un guide qui l'appuie dans la recherche de ses propres réponses (Mané et Lessard, 2007).

La présente recherche porte sur le développement professionnel d'un groupe d'AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Cette forme d'accompagnement est de plus en plus présente en milieu éducatif. Les sections suivantes définissent l'accompagnement pédagogique, ses finalités et ses dimensions praxiques. Les enjeux entourant le développement professionnel des AP sont ensuite présentés en vue de formuler les objectifs spécifiques de cette recherche.

2.2.2 Définition et finalités de l'accompagnement pédagogique ou *coaching*

Paul (2011) définit l'accompagnement pédagogique ou le *coaching* comme étant un « art de la conversation », où le *coach*⁴ et la personne accompagnée deviennent des « partenaires de conversation » qui allient leurs compétences (p. 134).

Dans ce processus, le client est un expert en contenu : expert de ses expériences, des valeurs qui leur donnent sens et qui l'orientent. Le coach est expert en processus : il sait comment engager et participer avec les personnes à un processus dialogique. Son paradoxe : il se donne pour mission d'accompagner l'individu ou l'équipe pour qu'il (elle) devienne autonome. (*Ibid.*, p. 134).

Les écrits de Knight (2007, 2011) et de Paul (2011, 2016) au sujet de l'accompagnement pédagogique apportent des précisions importantes sur sa nature relationnelle. Ces auteurs décrivent largement la nature de la relation entre la personne qui accompagne et la personne accompagnée. Paul (2011) affirme que l'accompagnement pédagogique est d'abord et avant tout un ensemble de postures qui guide la relation de l'AP avec les praticiens : une posture de non-violence, une

⁴ Paul (2011) utilise le terme de « *coaching* » et celui de « *coach* » dans ses écrits.

posture relationnelle, une posture de non-savoir, une posture d'écoute, une posture émancipatrice, une posture réflexive, une posture de dialogue et une posture d'apprentissage. Pour sa part, Knight (2007, 2011) précise un ensemble de principes qui rejoignent les postures précisées par Paul (2011). En effet, sept principes guident la mise en œuvre du modèle d'accompagnement des pratiques éducatives⁵ ou « *instructional coaching* » qu'il a développé (Knight, 2007, 2011). Ces principes sont l'égalité, le choix, la voix, le dialogue, la réflexion, la praxis et la réciprocité.

Le tableau 2.1 présente une comparaison inédite des principes de Knight (2007, 2011) et des postures de Paul (2011). On peut constater beaucoup de similitudes entre leurs façons de concevoir l'accompagnement pédagogique, malgré le fait que leurs travaux soient publiés dans des langues et sur des continents différents. En effet, Knight, bien que Canadien d'origine, réside aux États-Unis où il dirige l'institut de recherche sur le *coaching* à l'Université du Kansas. Ses publications n'ont jamais, à ce jour, été traduites en français (2007, 2009, 2011). Paul, pour sa part, réside en France et est associée à l'Université de Lille. Elle est auteure de nombreuses publications sur l'accompagnement et le *coaching* (2002, 2009, 2011, 2016).

⁵ Traduction libre d'« *instructional coaching* ».

Tableau 2.1 Principes et postures du *coaching* de Knight (2011) et de Paul (2011)

Les principes du coaching de Knight (2011)	Les postures du coaching de Paul (2011)
L'égalité : l'AP et l'enseignant sont sur le même pied d'égalité.	La posture de non-violence qui s'éloigne des modalités relationnelles reliées au pouvoir et à la domination
Le choix : l'enseignant choisit ce qu'il veut apprendre et comment il veut le faire.	La posture relationnelle où il s'agit de se joindre à quelqu'un et aller dans la direction qu'il choisit ; « l'action se règle sur autrui » (p. 139)
La voix : le développement professionnel doit faciliter et respecter la voix des enseignants.	La posture d'écoute qui dynamise le processus de questionnement de la personne accompagnée et qui l'amène à se questionner sur son rapport à la réalité de la situation pédagogique où elle se trouve.
La praxis : l'enseignant devrait mettre en pratique ses apprentissages au fur et à mesure qu'il apprend.	<p>La posture émancipatrice qui crée un environnement relationnel conduisant les personnes accompagnées à tenir compte de « la responsabilité de leur croissance au travers de l'exercice affectif de leur pouvoir d'agir concrètement dans leur environnement » (p. 141).</p> <p>La posture d'apprentissage qui est la visée de tout ce qui est mis en œuvre. L'AP « suscite l'intelligence collective dans une organisation apprenante », mais en misant sur les individus qui en sont les acteurs principaux (Paul, 2011, p. 143).</p>
La réflexion : les pratiques réflexives font partie intégrante du développement professionnel.	La posture réflexive qui amène le praticien à faire appel à son rapport aux réalités qui l'entourent afin de dépasser ses enjeux personnels.
Le dialogue : le développement professionnel doit permettre d'établir un dialogue authentique entre tous les partenaires impliqués.	La posture de dialogue qui place l'AP dans une position qui donne à l'autre l'espace afin qu'il puisse exercer l'autonomie et la responsabilité de ses paroles.
La réciprocité : l'AP est aussi un apprenant et apprend autant que l'enseignant.	La posture de non-savoir qui donne émergence aux savoirs de l'autre et qui laisse en suspens le discours professionnel et personnel dominant de l'AP qui devient lui aussi un apprenant.

Knight (2011) incorpore le principe d'égalité professionnelle entre les parties impliquées alors que Paul (2011) précise une posture de non-violence où le pouvoir et

la domination sont exclus de la relation. Tandis que Knight affirme l'importance du choix par rapport à ce que l'enseignant veut apprendre, Paul fait appel à une posture relationnelle où l'action se règle selon les besoins de la personne accompagnée. Knight soutient l'importance de faciliter et de respecter la voix de la personne accompagnée. Paul insiste sur l'établissement d'une posture d'écoute qui non seulement dynamise le processus de questionnement de la personne accompagnée, mais qui facilite également la prise en compte de sa réalité. Knight est d'avis que l'accompagnement doit être guidé par la praxis, c'est-à-dire qu'il doit être fondé sur la mise en pratique des apprentissages effectués par les enseignants. Dans le même ordre d'idées, Paul parle d'une posture émancipatrice qui vise la responsabilisation de la personne accompagnée en ce qui a trait à son développement professionnel, et aussi d'une posture d'apprentissage qui devrait être la visée de tout ce qui est mis en œuvre. Paul et Knight insistent tous les deux sur le fait que la réflexion, ou la posture réflexive, doit faire partie intégrante du développement professionnel des enseignants, car elle amène le praticien à dépasser ses enjeux personnels. Selon Knight, le dialogue authentique doit être au centre de tous les échanges entre les partenaires impliqués. Pour Paul, cette posture de dialogue donne à l'autre tout l'espace dont il a besoin afin d'exercer l'autonomie et la responsabilité de ses paroles. Finalement, Knight fait état de l'importance de la réciprocité dans la relation d'accompagnement où l'AP est apprenant au même titre que la personne accompagnée. Pour Paul, cela signifie une posture de non-savoir qui soutient l'émergence des savoirs de l'autre et où l'AP laisse en suspens son savoir professionnel et personnel pour devenir lui aussi apprenant.

Paul (2011) suggère que le *coach* (ou l'AP) doit être attentif à l'ensemble de ces postures dans ses interactions avec les autres. À l'instar de Paul, Knight (2011) affirme que les principes décrits doivent guider les actions des AP en tout temps. L'AP n'agit pas de manière préconçue ; il guide plutôt le contenu apporté par la

personne accompagnée en se référant à ces principes. Il ne dirige pas le changement vers des buts qui lui sont assignés à l'externe. Sa posture est celle d'un expert en processus qui est actif, sans être directif ; il sait engager les autres dans un processus dialogique. Il influence la personne accompagnée tout comme cette dernière l'influence. Les écrits de Paul sur l'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*, apportent des précisions importantes quant à sa nature relationnelle.

Certaines recherches font état des retombées de l'accompagnement pédagogique, ou *coaching*, sur le développement professionnel des enseignants (Bush, 1984 ; Joyce et Showers, 1982, 2002 ; Truesdale, 2003 ; Knight, 2007 ; Garber, 2014 ; Knight, 2007 ; Truesdale, 2003). Joyce et Showers (1984, 2002) s'intéressent à cette question depuis plus de 20 ans. Ces chercheurs affirment que la présentation traditionnelle du développement professionnel comme une formation magistrale, encore trop répandue en éducation, a très peu de retombées sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques par les enseignants. En effet, selon ces chercheurs, seulement 10 % des enseignants comprennent les éléments théoriques présentés sans application pratique, et 5 % de ceux-ci démontrent des habiletés de mise en œuvre. Lorsque la pratique est modélisée par le formateur, le taux de compréhension des enseignants passe à 30 % et leurs habiletés de mise en œuvre augmentent à 20 %. Durant les activités de développement professionnel où les participants ont la chance de mettre en œuvre la pratique démontrée, on dénote une augmentation tangible de la compréhension du contenu ainsi que des habiletés de mise en œuvre qui atteignent alors 60 %. Toutefois, selon les recherches de Joyce et Showers (2002), le taux de compréhension du contenu, d'habileté de mise en œuvre et de transfert des connaissances passe à 95 % lorsqu'un accompagnement continu sous forme de *coaching* est intégré à l'activité de développement professionnel. Ces recherches, reprises par Truesdale (2003), Knight (2007) et Garber (2014), font état de résultats très similaires quant aux

retombées de l'accompagnement pédagogique sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques chez les enseignants.

2.2.3 Visées praxiques de l'accompagnement pédagogique ou *coaching*

Plusieurs autres auteurs et chercheurs, qui se sont penchés sur l'accompagnement pédagogique, préconisent un respect profond envers le professionnalisme des enseignants, mettent l'accent sur l'importance de l'écoute de la part de l'AP et reconnaissent que l'apprentissage des élèves doit guider les actions des praticiens (Cornett et Knight, 2009 ; Costa et Garmston, 2002 ; Joyce et Showers, 2002 ; Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2007, 2009 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; West et Cameron, 2013). Dans cette perspective, les AP doivent appuyer le changement autant au niveau pédagogique, organisationnel que systémique. Toutefois, on déplore le fait que les AP opèrent trop souvent dans des systèmes qui ne sont pas conçus pour créer, développer et mettre en place des conditions durables pour améliorer la qualité de l'éducation.

Coaching gets results, and it gets them fairly quickly. However, "good coaching" is not the reality for many coaches who operate in systems that are not organized to create, develop and sustain conditions for instructional improvement (Fullan et Knight, 2011, p. 50).

Il est donc primordial de comprendre que toute démarche de changement en éducation doit être assumée par l'ensemble des partenaires, et ce, dans leurs fonctions respectives (CDR de la Montérégie, 2007 ; Fullan et Knight, 2011, Zegarac, 2012). Fullan et Knight (2011) affirment qu'il est futile de développer le rôle des AP, à moins qu'on ne les voie comme faisant partie d'une stratégie systémique de changement.

Successful coaches combine instructional expertise with knowledge about schoolwide and districtwide strategies. The small and the big picture merge for these coaches. They're equally comfortable on the dance floor and the balcony (Fullan and Knight, 2011, p. 51).

Fullan et Knight (2011) perçoivent les AP et les directions comme étant des partenaires qui collaborent étroitement afin d'assurer le *leadership* pédagogique de l'école. Ces partenaires sont également très conscients des visions éducatives des autorités scolaires dans lesquelles ils œuvrent.

La recherche en éducation offre plusieurs modèles d'accompagnement pédagogique. Un modèle est l'ensemble des lignes directrices qui guident l'action et qui précisent une vision générale de la nature des finalités de l'apprentissage et de l'enseignement (Legendre, 2005). Guay et Gagnon (à paraître) sont d'avis qu'un modèle est une représentation de ce que l'accompagnateur conçoit devoir être et faire sur les bases de certaines valeurs. Un modèle d'accompagnement pédagogique est donc « largement teinté des valeurs qui le sous-tendent, c'est-à-dire d'une vision générale de la nature et des finalités de l'apprentissage et de l'éducation » (*ibid*, p. 3). Selon ces mêmes auteures, un tel modèle d'accompagnement doit répondre à certaines questions dont : « Qu'est-ce qu'accompagner ? À quoi sert l'accompagnement ? Comment accompagner ? Quelles sont les caractéristiques de l'objet d'apprentissage significatif pour un accompagné ? » (*Ibid*, p. 3). Chaque modèle est donc porteur d'une vision qui précise notamment la posture que prend l'accompagnateur pédagogique dans sa relation avec l'autre. Dans cette optique, Paul (2016) ajoute que l'accompagnement a comme caractéristique principale de s'adapter à l'unicité de chaque situation pédagogique. Les différents modèles d'accompagnement décrits en éducation ne réfèrent pas à un ensemble de pratiques unifiées, mais s'adaptent plutôt aux besoins des praticiens et des milieux dans lesquels ils œuvrent. Ces modèles d'accompagnement peuvent être collectifs ou bien individuels, c'est-à-dire que

l'accompagnement peut se faire auprès d'un seul enseignant ou bien d'un groupe d'enseignants.

Les modèles d'accompagnement pédagogique suivants sont les plus souvent mentionnés dans la littérature scientifique et professionnelle⁶ : l'accompagnement du contenu, ou *content coaching* ; l'accompagnement en littératie, ou *literacy coaching* ; l'accompagnement par les pairs, ou *peer coaching* ; l'accompagnement cognitif, ou *cognitive coaching* ; et l'accompagnement des pratiques éducatives, ou *instructional coaching* (Costa et Garmston, 2002 ; Cornett et Knight, 2009 ; Duessen, Coskie, Robinson et Autio *et al.*, 2007 ; Cornett et Knight, 2009 ; Joyce et Showers, 2002).

La figure 2.1 illustre les visées directives ou non directives de certains modèles d'accompagnement pédagogique (Borman *et al.*, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ; Joyce et Showers, 2002 ; Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2011, 2013 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; West et Cameron, 2013). Selon Cornett et Knight (2009), chacun de ces modèles d'accompagnement pédagogique peut s'avérer approprié pour une variété de scénarios, mais ils ne sont pas synonymes d'un modèle commun.

Certains modèles d'accompagnement pédagogique se situent dans une visée directive où l'AP guide le processus de pensée réflexive de l'enseignant selon des étapes prédéfinies afin de mettre en œuvre une pratique ciblée. L'accompagnement du contenu et l'accompagnement en littératie se situent dans cette visée. D'autres modèles, comme l'accompagnement cognitif, se situent dans une visée non directive où l'AP guide le processus de pensée réflexive en fonction de besoins de

⁶ Traduction libre des différents modèles d'accompagnement pédagogique.

développement professionnel ou personnel de l'enseignement. Les autres modèles, comme l'accompagnement des pratiques éducatives et l'accompagnement par les pairs, se situent entre ces deux pôles, combinant des visées parfois directives, parfois non directives.

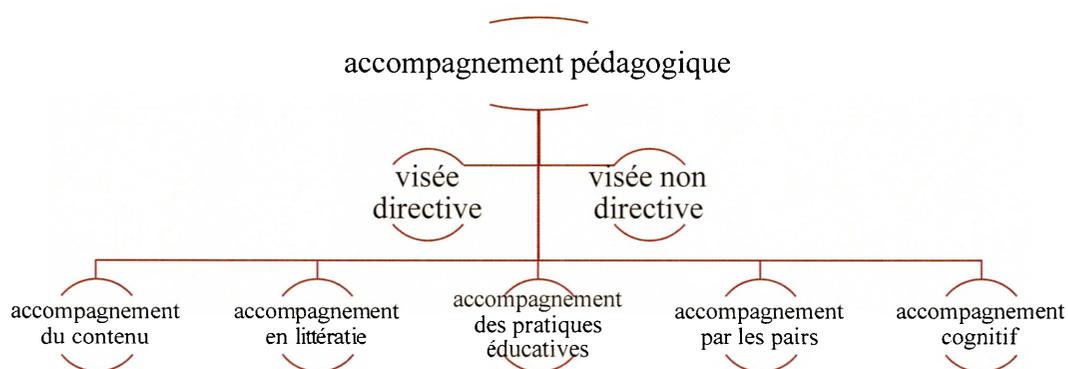


Figure 2.1 Visées directives ou non directives des modèles d'accompagnement pédagogique

Cette deuxième section des assises conceptuelles a contribué à mieux comprendre ce que constitue l'accompagnement du développement professionnel en éducation. Différentes formes d'accompagnement ont été présentées pour ensuite se pencher sur celle dont fait l'objet la recherche, soit l'accompagnement pédagogique, ou le *coaching*. La définition, les finalités ainsi que les visées praxiques de l'accompagnement pédagogique ont été spécifiées. À partir des différentes perspectives présentées, une définition de ce concept est proposée. Dans le cadre de la présente recherche, l'accompagnement pédagogique est défini comme étant un

savoir-agir professionnel centré sur une position relationnelle égalitaire non évaluative entre un agent, l'AP, et un sujet, la personne accompagnée. Effectué dans un esprit de réciprocité, il a pour but d'accompagner le développement de la pensée réflexive du sujet et de l'agent afin qu'ils acquièrent, améliorent et développent les savoirs professionnels nécessaires à leur profession. Ainsi, l'AP est également un apprenant qui appuie l'émergence et la structuration des savoirs professionnels de la personne qu'il accompagne. Il laisse en suspens son discours professionnel et personnel afin de faire place au discours de l'autre (Borman *et al.*, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ; Joyce et Showers, 2002 ; Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2011, 2013 ; Legendre, 2005 ; Neufeld et Roper, 2003 ; Marzano et Simms, 2013 ; Paul, 2011, 2016 ; West et Cameron, 2013).

2.3 Enjeux du développement professionnel des AP ou *coaches*

Les recherches réalisées jusqu'à présent sur le développement professionnel des AP ont porté principalement sur les aspects relationnels de l'accompagnement pédagogique. Elles présentent des moyens de composer avec la résistance des enseignants, le manque de temps, les lacunes au niveau de la communication ou des moyens pour les AP d'équilibrer leurs propres rôles au sein des équipes-écoles (Hargreaves et Skelton, 2012). Une recherche a été effectuée en Alberta portant sur les initiatives d'accompagnement pédagogique, ou *coaching*, de la province (Day, 2013). Une analyse inductive des données de 27 rapports de recherches-actions portant sur l'accompagnement pédagogique a été effectuée. Les résultats mettent en lumière les enjeux entourant la définition des rôles des AP au sein des équipes-écoles. On précise que leurs rôles dans les initiatives albertaines varient d'un milieu à l'autre et que l'accompagnement pédagogique constitue un large spectre d'activités très

différentes d'une école à l'autre. À ce jour, très peu de recherches ont été conduites sur le développement professionnel des AP.

Parmi les quelques recherches recensées, Lynch et Ferguson (2010) ont analysé les perceptions d'AP en littératie⁷ en Ontario dans le but de mieux cerner leurs rôles, leurs croyances et leurs pratiques. La problématique entourant la définition des rôles des AP en littératie est l'un des thèmes principaux des résultats présentés. Plusieurs de ces AP constatent que leurs rôles évoluent avec le temps et selon les exigences des milieux scolaires. Bien que la majorité d'entre eux disent se sentir compétents dans leur rôle, ils mentionnent toutefois avoir l'impression d'apprendre en accomplissant leur travail et se posent des questions quant à la justesse des actions qu'ils posent comme AP en littératie.

Des recherches ont été effectuées aux États-Unis où l'accompagnement pédagogique est fortement ancré au sein de plusieurs organisations scolaires. Certaines de ces recherches portent spécifiquement sur les enjeux entourant le développement professionnel des AP en éducation. Debacker (2013) aborde ce thème à travers une recherche portant sur la satisfaction professionnelle des AP. Il explore les relations entre les conflits, l'ambiguïté au niveau des rôles et la surcharge de travail des AP du modèle d'accompagnement des pratiques éducatives⁸ (Knight, 2007). Les résultats montrent que la satisfaction du travail des AP est reliée à quatre facteurs principaux :

⁷ Dans la recherche de Lynch et Ferguson (2010), effectuée en Ontario, le terme « *literacy coach* » est traduit par formateur en littératie dans la version française du résumé.

⁸ Traduction libre du modèle d'« *instructional coaching* » de Knight (2007).

- une vision claire et réaliste de la part des administrateurs, des rôles des AP au sein de leur école ;
- une définition des rôles développée conjointement par l'administrateur et l'AP ;
- une meilleure précision auprès des enseignants des rôles des AP et un suivi de l'administration afin de s'assurer que ces rôles sont maintenus au sein de l'équipe-école ;
- un développement professionnel pour les AP basé sur les rétroactions de l'administration et les besoins exprimés par les enseignants.

Thao (2013), pour sa part, a tenté de définir les rôles des AP en examinant les perceptions de directions scolaires, d'AP et d'enseignants concernant le type d'appui le plus apte à maximiser les retombées de l'accompagnement pédagogique sur la mise en œuvre de pratiques efficaces en littératie. Les résultats révèlent un désaccord au niveau de la perception des directions d'école, des AP et des enseignants en ce qui a trait aux rôles et aux responsabilités des AP en littératie. Ces résultats confirment une recherche similaire réalisée un peu plus tôt par Mraz *et al.* (2008). En effet, ces derniers ont également examiné les perceptions des directions, des enseignants et des AP en littératie afin de découvrir l'impact de celles-ci sur la mise en œuvre des pratiques efficaces en littératie. Certains résultats de cette recherche indiquent aussi que la définition des rôles des AP en littératie donne place à une interprétation variée de la part des directions, des enseignants et des AP, ce qui entraîne beaucoup de confusion dans les milieux scolaires.

Elish-Piper et L'Allier (2010), quant à eux, ont exploré l'emploi du temps des AP en littératie qui sont engagés dans le programme *Reading First*. Les résultats indiquent que les AP en littératie passent, en moyenne, 53 % de leur temps avec les enseignants. Les AP consacraient 47 % de leur temps à des actions diverses,

incluant l'analyse des données, des démarches administratives et des tâches entourant le développement professionnel des enseignants.

Scott *et al.* (2012) ont, pour leur part, tenté de préciser la perception, chez des enseignants, des facteurs qui influencent l'efficacité des AP en littératie dans le programme américain *Reading First*. Les résultats de cette recherche suggèrent que plusieurs aspects de l'accompagnement en littératie appuient les enseignants au niveau de leur développement professionnel, mais qu'il existe encore beaucoup d'ambiguïté concernant la nature des rôles des AP en éducation. Les résultats de Scott *et al.* (2012) confirment également ceux d'une recherche effectuée par Morgan (2010) qui avait pour but de comprendre les retombées du travail des AP sur la mise en œuvre de pratiques gagnantes chez les enseignants. Bien que la recherche ne porte pas spécifiquement sur les rôles des AP, l'analyse a permis de dégager certains résultats à ce propos. Morgan (2010) confirme l'importance de préciser les rôles des AP afin de maximiser les retombées de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants. Elle ajoute également que l'AP doit adapter ses actions d'accompagnement à la culture unique de chaque école.

Hunt et Handsfield (2013) ont, quant à elles, exploré le rôle des AP débutants sous l'angle d'une recherche portant sur la négociation de pouvoir, d'identité et de position des AP en littératie durant les activités de développement professionnel. Elles cherchaient ainsi à comprendre comment les nouveaux AP en littératie s'approprient leurs rôles durant les formations. Selon cette recherche, les AP adaptent leur accompagnement pédagogique aux contextes dans lesquels ils travaillent, à travers des négociations entourant les attentes et les perceptions de ce qu'est l'accompagnement en littératie. Ces négociations font ressortir la nature relationnelle du travail des AP qui, dans la co-construction de leur identité, négocient une entente avec l'équipe-école portant sur ce que devraient être les buts de l'accompagnement

pédagogique. Ces chercheuses affirment l'importance d'un modèle d'accompagnement qui puisse aller au-delà d'une série de rôles et de tâches. Elles invitent les chercheurs et les praticiens à reconnaître la complexité de l'accompagnement pédagogique et à appuyer le développement professionnel des AP en ce sens.

En résumé, parmi les recherches, celle de Day (2013) effectuée en Alberta met en lumière l'ambiguïté quant à la perception des rôles des AP dans cette province. Lynch et Ferguson (2010), Morgan (2010) de même que Hunt et Handsfield (2013) soulèvent également ce manque de clarté entourant la définition des rôles des AP. Elles précisent aussi que les rôles des AP évoluent au rythme même des exigences des milieux scolaires et que l'accompagnement doit s'adapter à la culture unique de chaque école. Hunt et Handsfield (2013) affirment pour leur part que les AP donnent et prennent la forme du milieu scolaire où ils œuvrent à travers les négociations entourant les attentes et les perceptions de ce qu'est l'accompagnement dans leur milieu scolaire. Elles soulignent que les rôles des AP vont au-delà d'une série de tâches à accomplir et que les modalités de leur développement professionnel doivent prendre en compte la complexité et le caractère changeant de leurs rôles en éducation.

2.4 Synthèse des assises conceptuelles et objectifs spécifiques de recherche

L'élaboration des assises conceptuelles a permis d'explorer les éléments de la problématique de la présente recherche, c'est-à-dire les enjeux entourant le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques. À travers l'exploration du concept de développement professionnel, différentes perspectives entourant sa définition et ses finalités ont été présentées. Dans le cadre de cette recherche, il est retenu que le développement professionnel est un processus par le

biais duquel un professionnel prend conscience de ses forces et de ses limites, et s'engage à actualiser les savoirs professionnels nécessaires à sa profession. Cette visée professionnalisante du développement professionnel exige un engagement, de la part des praticiens, dans la transformation de ses façons de voir et de concevoir ses pratiques éducatives. Les implications pratiques du développement professionnel soulignent que la réussite en matière de développement professionnel doit être soutenue par un système d'accompagnement et de suivi afin d'en arriver à un changement durable des pratiques en éducation. Les écoles, dans cette optique, deviennent des communautés d'apprentissage dans lesquelles le développement professionnel des praticiens fait partie intégrante de leur quotidien. Une coordination des diverses instances éducationnelles est nécessaire afin de faciliter la création de structures qui permettent d'effectuer et de gérer localement le développement professionnel. À cet effet, il doit être effectué dans une perspective de développement professionnel intégré à l'emploi, et ce, à travers une vision différenciée de l'accompagnement de l'activité éducative en milieu scolaire (Borman *et al.*, 2006 ; Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Deschênes, 2014 ; Evans, 2010 ; Feyfant, 2013 ; Fletcher, 2012 ; Fullan, 2011 ; Grossmann, 2009 ; Guillemette, 2011 ; Guillemette *et al.*, 2015 ; Mizell *et al.*, 2011 ; Mukamurera, 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Les assises conceptuelles ont également mis en lumière les différentes définitions et finalités de l'accompagnement pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, il est précisé que l'accompagnement pédagogique est un savoir-agir professionnel centré sur une position relationnelle égalitaire non évaluative entre un agent, l'AP, et un sujet, le praticien accompagné. Effectué dans un esprit de réciprocité, il a pour but d'accompagner le développement de la pensée réflexive de l'agent (l'AP) et du sujet (la personne accompagnée) afin qu'ils acquièrent, améliorent et développent les savoirs professionnels nécessaires à leur profession. Ainsi, l'AP est également un apprenant qui appuie l'émergence et la structuration des savoirs professionnels du

praticien. Il laisse en suspens son discours professionnel et personnel afin de faire place au discours de l'autre. Les différents modèles d'accompagnement pédagogique proposés ne sont pas synonymes d'un modèle commun. Ils sont plutôt porteurs de valeurs spécifiques, parfois directives, parfois non directives, qui teintent les fonctions des AP (Borman *et al.*, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ; Joyce et Showers, 2002 ; Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2011, 2013 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; West et Cameron, 2013). À cet effet, l'accompagnement pédagogique se situe dans une perspective de développement professionnel intégré à l'emploi, et ce, à travers une vision différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire (Borman *et al.*, 2006 ; Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Evans, 2010 ; Fletcher, 2012 ; Guillemette *et al.*, 2015 ; Mizell *et al.*, 2011).

Plusieurs recherches mettent en lumière les retombées positives de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants (Bush, 1984 ; Garber, 2014 ; Joyce et Showers, 1982, 2002 ; Knight, 2007 ; Truesdale, 2003). D'autres recherches soulèvent toutefois le manque de clarté quant à la définition de ce que devraient être et incarner les AP dans les écoles. En effet, les rôles des AP varient en fonction des valeurs inhérentes des différents modèles d'accompagnement pédagogique, ou de *coaching*. Les recherches précisent également que les fonctions des AP évoluent et s'adaptent à la complexité des exigences des milieux scolaires (Day, 2013 ; Hunt et Handsfield, 2013). À cet égard, Lynch et Ferguson (2010) précisent que les rôles des AP au sein d'une équipe-école seraient en constante évolution et ne pourraient être définis à travers une série de tâches. Morgan (2010) stipule quant à elle que ces rôles doivent s'adapter à la culture unique de chaque école. Ces recherches mettent en lumière le caractère changeant des milieux éducatifs dans lesquels l'accompagnement pédagogique est mis en œuvre et l'importance de prendre en considération la culture unique de chaque école lorsque vient le temps d'appuyer le développement professionnel des AP.

La présente recherche découle du constat que les actions d'accompagnement des AP varient d'une école à l'autre en fonction des caractéristiques de leurs situations pédagogiques. Cette diversité de leurs actions pose un défi lorsque vient le temps d'appuyer leur développement professionnel. Pour ce faire, il s'avère essentiel d'explorer les savoirs qui appuient le développement professionnel des AP en fonction de la diversité de leurs besoins. Par conséquent, la présente recherche poursuit les objectifs spécifiques suivants :

1. Accompagner le développement professionnel d'accompagnatrices pédagogiques afin qu'elles s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées ;
2. Dégager, de cet accompagnement, des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel d'autres accompagnateurs pédagogiques soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

[...], la véritable méthode est celle qui n'a jamais eu de nom, la méthode parfaite est celle qui n'en a pas encore, la méthode appropriée est celle que vous adapterez (méthode existante) ou construirez (ensemble de modalités) en fonction des objectifs de votre recherche. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 32)

Peu de recherches en lien avec l'accompagnement du développement professionnel des AP ont été recensées. Afin de préciser la méthodologie pour cette recherche, un regard a été porté sur d'autres recherches portant sur l'accompagnement en milieu scolaire. Plusieurs de ces recherches avaient comme dénominateur commun un cadre méthodologique pouvant être associé à la grande famille des recherches-actions (Beaudoin, 2010 ; Bergeron, 2014 ; CDR de la Montérégie, 2007 ; Couture *et al.*, 2013 ; Cozette-Lee, 2009 ; Dionne *et al.*, 2013 ; Francis, 2011 ; Granger, 2012 ; Guillemette, 2011 ; Hildenbrand, 2009 ; Hocking, 2008 ; Ledoux, 2014 ; Ouellet *et al.*, 2011 ; Prud'homme, 2007 ; Raymond, 2014 ; Rickey, 2007 ; Sessum, 2009). Un autre dénominateur commun à ces recherches était la combinaison d'un cadre de recherche-action et d'un cadre d'analyse inductive. Pour certaines recherches, il s'agissait de l'utilisation du cadre d'analyse de Paillé et Mucchielli (2012), soit de l'analyse thématique (Beaudoin, 2010 ; Bergeron 2014 ; Guillemette, 2011 ; Ouellet *et al.*, 2011) ou l'analyse en mode d'écriture (Prud'homme, 2007). D'autres chercheurs ont opté pour l'analyse narrative personnelle de Chase (2005, cité dans

Sessum, 2009) ou pour l'analyse par comparaisons continues de Glaser et Strauss (1967 ; Francis, 2011 ; Hildenbrand, 2009).

Ces recherches ont influencé le choix d'une méthodologie de recherche-action pour, d'une part, s'inscrire dans la problématique soulevée et répondre au questionnement découlant d'une situation réelle vécue par un groupe d'AP dans leurs milieux scolaires respectifs et, d'autre part, atteindre les objectifs qui en découlent tout en m'assurant d'appuyer leur développement professionnel au regard de l'objet de recherche.

Cette recherche, abordée dans une perspective de développement professionnel, place l'éducation des participants au cœur même de l'action de recherche et d'éducation. Elle vise à appuyer le développement professionnel des AP afin de soutenir d'autres AP soucieux d'ajuster leur accompagnement aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles ils sont impliqués. Ce chapitre précise les caractéristiques d'ordre général de la méthodologie retenue. Les origines, la définition et les finalités de la recherche-action sont tout d'abord présentées dans le but de situer le positionnement méthodologique. Le cadre de recherche-action-éducation retenu est ensuite précisé ainsi que les modalités de la recherche. Le chapitre suivant, soit le chapitre quatre, décrit l'opérationnalisation de la recherche telle que vécue avec les participantes.

3.1 Origine de la recherche-action

L'origine de la recherche-action remonte au début du 20^e siècle avec les travaux de John Dewey (Dolbec et Clément, 2004). Bien qu'il n'ait pas explicitement utilisé le terme « recherche-action » pour décrire ses pratiques de recherche, Dewey fait état

d'une recherche enracinée dans l'analyse des pratiques et impliquant les acteurs du terrain (Guay et Prud'homme, 2018). Il est, par le fait même, considéré comme le précurseur de la recherche-action en éducation. Kurt Lewin serait toutefois le premier à avoir utilisé le terme « recherche-action » ou « *action research* » dans le domaine de la psychologie sociale au milieu des années 40. Lewin rejetait l'idée d'observer un phénomène de l'extérieur, s'appuyant sur une idéologie nouvelle qui voulait que la recherche s'ancre dans la complexité de la pratique sociale étudiée si l'on voulait réellement la comprendre et l'améliorer. C'est à lui que l'on doit le premier modèle de recherche-action reconnu en sciences sociales. L'évolution de la recherche-action jusqu'à nos jours a été marquée par une série d'influences provenant non seulement des démarches de ses fondateurs, mais également de celles des intervenants et des chercheurs d'autres domaines. Le contexte social, politique et économique a aussi marqué son évolution (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016 ; Herr et Anderson, 2015). La recherche-action est maintenant reconnue dans une multitude de domaines et sous différentes variantes.

3.2 Définition et finalité de la recherche-action

La recherche-action est connue sous diverses appellations et peut être concrétisée par plusieurs cadres méthodologiques qui ont été proposés au fil du temps. La grande famille des recherches-actions est « enracinée dans une tradition ou dans des postulats philosophiques ou des engagements politiques différents » (Dolbec et Prud'homme, 2009). En effet, de nombreux termes la décrivent dans la littérature scientifique et professionnelle : « recherche-action » ou « *action research* » (Coghlan et Brannick, 2014 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Lavoie, Marquis et Laurin, 2003 ; McNiff et Whitehead, 2010 ; Stringer, 2014), « *action inquiry* » (Torbert, 2004), « recherche-action-participative » (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013 ; Kemmis, McTaggart et

Nixon, 2014), « recherche-action intégrale et systémique (RAIS) » (Morin, 2014), « recherche-action-formation » (Bergeron, 2014 ; Guillemette, 2011 ; Prud'homme, 2007) et « recherche-action-éducation » (Guay *et al.*, 2016 ; Guay et Prud'homme, 2018). Certains auteurs la définissent comme un positionnement à l'égard de l'enquête (Reason et Bradbury, 2006) ou un positionnement du processus de recherche et des participants (Herr et Anderson, 2015). Elle est également décrite en tant qu'approche de recherche (Coghlan et Brannick, 2014).

Le terme « recherche-action » est une expression utilisée pour englober plusieurs démarches ancrées dans la participation active des partis impliqués. Cette dimension participative se situe donc au cœur même de son fonctionnement (Dolbec et Prud'homme, 2009 ; Savoie-Zajc, 2012 ; Herr et Anderson, 2015). Elle est associée au pragmatisme qui précise que c'est par l'action que sont générées les connaissances qui permettent de comprendre et de changer la réalité des individus (Roy et Prévost, 2013). Guay et Prud'homme (2018) précisent que la recherche-action est une **action** de **recherche** et d'**éducation** qui a pour objectif de transformer une situation pédagogique afin « d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (p. 239). Autrement dit, le chercheur en recherche-action aspire, entre autres, à transformer une situation pédagogique donnée et, au terme de celle-ci, à générer des savoirs qui permettront à d'autres praticiens de transformer une situation pédagogique semblable plus efficacement. Ainsi, la recherche-action se distingue des autres types de recherche par son association à l'action. Le chercheur n'est pas considéré comme un observateur, mais bel et bien comme un chercheur praticien qui s'associe aux autres pour mieux saisir la nature des situations problématiques. La recherche-action privilégie donc l'expérience, l'action et la réflexion à travers une participation active du chercheur et des praticiens qui sont également cochercheurs (Reason et Bradbury, 2006).

Une définition incorporant des éléments communs, soit la recherche, l'action et la formation, semble faire l'unanimité. Lewin (19486) voyait que ses interventions sur le terrain visaient ces trois finalités simultanées. Elles ont été reprises par plusieurs chercheurs et continuent à guider les démarches de recherche-action en milieu scolaire (Bergeron, 2014 ; Dolbec et Clément, 2004 ; Dolbec et Prud'homme, 2009 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Guillemette, 2011 ; Herr et Anderson, 2015 ; Lavoie *et al.*, 2003 ; Roy et Prévost, 2013 ; Savoie-Zajc, 2012).

En 2016, Guay *et al.* remplacent le terme formation par éducation pour désigner l'une des trois finalités de la recherche-action. Ils veulent lui donner un sens plus large qui rejoint le développement et la transformation de l'être dans sa globalité. Ils incorporent la définition que donne Legendre (2005) de l'éducation, soit un « ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'humain et de la société » (p. 502). Un tel usage du mot éducation souligne un souci de mettre l'accent sur la création d'un espace d'apprentissage qui va au-delà de l'amélioration des connaissances des participants ou de la formation.

Dolbec et Prud'homme(2009) décrivent le terme formation comme l'ensemble des actions et des interventions du chercheur formateur afin d'appuyer l'amélioration des pratiques des enseignants. Bergeron (2014) mentionne quant à elle que le volet formation soutient la « construction des savoirs des enseignants pour provoquer le développement des pratiques souhaitées » (p. 59). Cette vision présuppose l'intégration, dans sa recherche-action-formation, d'une certaine visée prescriptive, car elle avait comme objectif de mettre en place des pratiques souhaitées en lien avec les besoins de différenciation pédagogique du contexte éducatif. Guillemette (2011) précise pour sa part une posture « d'accompagnatrice-formatrice » et « d'accompagnatrice-chercheure » afin de décrire et mettre en œuvre un modèle d'accompagnement du développement professionnel des directions d'école. À travers

sa posture d'accompagnatrice-formatrice, elle est appelée à développer sa capacité d'écoute et de questionnement en utilisant la rétroaction, ce qui se rapproche en soi de la posture d'accompagnement pédagogique. Elle part toutefois d'un modèle d'accompagnement collectif du développement professionnel prédéfini qu'elle veut décrire et mettre en œuvre. Elle intègre les participants et les formes à utiliser dans un modèle précis. Or, la présente recherche ne part pas d'un modèle prédéfini, mais vise à dégager des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel des AP. Pour ce faire, j'accompagne individuellement ces dernières en prenant une posture d'AP/chercheuse en intégrant les principes d'accompagnement pédagogique de Knight (2007) soit : l'égalité, le choix, la voix, le dialogue, la praxis et la réciprocité. Ainsi, Guay *et al.* (2016) décrivent le volet éducation comme « un développement professionnel, personnel ou social en termes d'acquisition de connaissances, de développement d'un savoir-agir, de consolidation d'une compétence, d'émancipation collective » (p. 502). Or, l'accompagnement pédagogique soutient l'émancipation individuelle et collective des praticiens, car il a comme objectif paradoxal d'accompagner ces derniers vers une autonomie professionnelle (Paul, 2011). Dans le cadre de la présente recherche, le terme « éducation » est donc privilégié, car il se rapproche de la posture d'accompagnement pédagogique adoptée avec les participantes durant l'action de recherche et d'éducation.

Les finalités de la recherche-action-éducation sont donc définies comme suit :

- La recherche est la préoccupation de générer simultanément de nouvelles connaissances à propos de l'objet de recherche dans le but de mieux agir et d'amener des changements à travers un processus méthodologique rigoureux afin d'en assurer la validité.
- L'action est le choix de l'intervention afin d'amener les individus engagés dans la recherche à mettre en place des actions qui transforment le système

dans lequel ils œuvrent. Ce sont donc des gestes concrets qui modifient un ou plusieurs aspects du sujet perçu comme étant perfectible.

- L'éducation est le développement de tous les acteurs impliqués dans la recherche concernant l'objet de recherche, incluant le chercheur. L'éducation prend plusieurs formes selon la vision que s'en donnent les participants. Il peut s'agir de développement personnel, professionnel ou social qui implique des dispositifs basés sur l'interactivité, la collaboration et le dialogue entre les parties impliquées dans la recherche.

La figure 3.1 illustre cette relation complémentaire entre la recherche, l'action et l'éducation. Le chercheur praticien doit s'assurer de maintenir l'équilibre entre ces trois finalités. Ce n'est pas un processus cyclique, mais plutôt un aller-retour constant entre les trois finalités tout le long de la recherche.

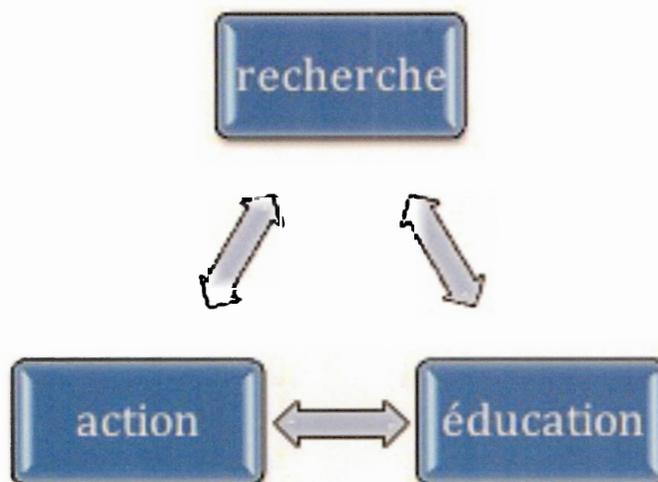


Figure 3.1 Processus concomitants de la recherche-action-éducation

3.3 Positionnement méthodologique

La recherche-action est perçue comme étant à la fois un dispositif d'éducation, une méthodologie de recherche et une manière d'être comme chercheur. Cette manière d'être est indissociable du souci de vouloir apporter autant aux participantes¹⁹ qu'aux savoirs en recherche. Cette recherche est abordée à partir de notre vécu commun de praticiennes de l'accompagnement qui désirent transformer une situation réelle à partir d'une problématique ciblée. Un regard est porté sur le développement professionnel d'un groupe d'AP de sorte qu'elles soient en mesure de mieux soutenir et accompagner la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone. Afin d'agir et de transformer cette problématique, je propose d'accompagner le développement professionnel d'un groupe d'AP afin qu'elles s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées. Cette action de recherche et d'éducation a pour but de préciser des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel d'autres AP soucieux de répondre aux besoins de leur milieu et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Cette recherche devient, par le fait même, une activité « de transformation du monde naturel, social et humain » (Guay *et al.*, 2016, p. 553).

Herr et Anderson (2015) soutiennent que la recherche-action effectuée dans un contexte doctoral a le potentiel d'apporter des savoirs importants au champ de connaissances existantes. Selon ces auteurs, différents acteurs qui font de la recherche-action sur le terrain sont souvent trop préoccupés par leur projet pour prendre le temps de les écrire et d'en diffuser les résultats. Les praticiens, par exemple, sont pris dans l'engrenage de leur quotidien et n'ont pas le temps de diffuser

¹⁹ Étant donné que toutes les participantes étaient des femmes, le féminin sera utilisé afin de les désigner.

leurs recherches. Les consultants, pour leur part, passent d'un projet à l'autre sans que leurs horaires chargés leur accordent le temps de transmettre les savoirs générés par leurs actions. Les praticiens qui choisissent de faire une recherche-action comme recherche doctorale sont forcés d'analyser et de reconnaître la mesure dans laquelle les connaissances générées peuvent contribuer à améliorer la problématique ciblée dans le milieu choisi, soit de générer des « connaissances locales²⁰ ». Le doctorant qui effectue une recherche-action doit également identifier les moyens par lesquels ces connaissances peuvent être transférables à d'autres milieux et devenir ainsi des « connaissances publiques²⁰ ».

A dissertation forces an action researcher to think not only about what knowledge they have generated that can be put back into the setting (local knowledge), but also what knowledge they have generated that is transferable to other settings (public knowledge). (Herr et Anderson, 2015, p. 11)

Peu de recherches portant sur l'accompagnement pédagogique ont documenté les éléments pratiques à mettre en place afin d'appuyer le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique, d'où l'importance d'explorer les modalités qui permettent d'appuyer cet apprentissage. Il est également primordial d'assurer que le temps investi par les AP participantes ait des retombées sur leur développement professionnel. La méthodologie de recherche doit également permettre d'entendre la voix des participantes. Ces choix visaient l'ancrage des savoirs générés dans une dimension empirique et non seulement théorique. Dans cette optique, les travaux de Schön (1994) reconnaissent le savoir d'expérience des praticiens et contribuent à l'idée de faire de la recherche « avec » et non « sur » eux. Herr et Anderson (2015) indiquent que les travaux de Schön sur la pensée réflexive

∴ Traduction libre de « *local knowledge* » et « *public knowledge* ».

des praticiens ont encouragé ces derniers à documenter et à partager leurs propres savoirs avec d'autres praticiens et ainsi réaffirmer leur professionnalisme. C'est dans l'attestation de ce professionnalisme de mes collègues AP que le choix d'un type de recherche « avec » les participantes s'avère incontournable.

La recherche-action-éducation remet directement en question la dissociation que l'on a trop longtemps remarquée entre la théorie et la pratique. En effet, en recherche-action, « la théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action » (Roy et Prévost, 2014, p. 129). En 2006, Reason et Bradbury soutiennent que la recherche en milieu universitaire encourage la distanciation entre les chercheurs et les praticiens. Toutefois, le monde de la recherche accepte de plus en plus que le chercheur se rapproche d'un système, qu'il module sa méthode et ses outils, et qu'il éduque tout en poursuivant une recherche. Herr et Anderson (2015) confirment ces propos en affirmant que la recherche-action s'oppose à l'idée d'aborder la recherche avec une posture distante et dépourvue de passion. Ces auteurs soutiennent que dans le cadre d'une thèse de doctorat, la recherche-action invite le doctorant à puiser dans cette passion qu'il a envers son sujet, son milieu et ses coparticipants, et à laisser ces derniers guider son désir de transformer. C'est donc avec cette passion partagée avec mes collègues AP pour l'accompagnement pédagogique que la présente recherche est abordée.

3.4 Recherche-action-éducation

La littérature scientifique décrit plusieurs cadres méthodologiques de recherche-action. Chaque cadre présente différentes étapes, phases ou boucles de recherche. Les tenants de cette méthodologie évitent de se positionner dans un cadre trop rigide afin de s'adapter aux nombreux imprévus rencontrés sur le terrain de recherche. Toutefois,

qui dit souple ne dit pas forcément sans structure. Au contraire, le processus de recherche-action doit être planifié et organisé rigoureusement. À cet égard, nous retenons le cadre méthodologique précisé par Guay *et al.* (2016) et Guay et Prud'homme (2018), qui présentent la recherche-action-éducation comme un processus en six étapes à la fois distinctes et itératives permettant de nombreux allers-retours entre les différentes étapes. Les étapes sont définies de la façon suivante :

1. Réflexion initiale ou définition d'un problème pratique : l'objectif de cette étape est de préciser les thèmes de recherche dans la problématique de départ. Elle sert également à mettre en place les modalités de fonctionnement de la recherche.
2. Précision du problème et de son contexte et élaboration de l'intention de recherche : cette étape a comme but de cerner les éléments d'une situation perfectible afin de situer le problème dans son contexte et ainsi préciser les objectifs spécifiques de la recherche.
3. Planification de l'action ou établissement du plan d'action : le plan d'intervention est déterminé et permet d'agir sur les aspects identifiés comme étant problématiques et de déterminer les moyens qui permettront de documenter les actions prévues.
4. Mise en œuvre du plan d'action et observation : les participants s'assurent de mettre en œuvre les moyens retenus. Ils font ressortir ce qui justifie ou non la pertinence de ces actions. Les données sont recueillies à partir d'outils déterminés à l'étape précédente.
5. Évaluation des répercussions de l'action : l'objectif de cette étape est d'évaluer l'initiative de recherche avec l'équipe de collaborateurs, à partir des données recueillies tout au long de la recherche, afin de faire ressortir les éléments dominants des actions entreprises. Les résultats sont consignés dans un rapport de recherche.
6. Diffusion du savoir généré : l'étape finale vise à rendre publics le savoir et les apprentissages générés par la démarche afin que d'autres chercheurs et praticiens, vivant une problématique similaire, puissent des connaissances susceptibles d'y répondre. (Guay *et al.*, 2016 ; Guay et Prud'homme, 2018)

La figure 3.2 montre la nature à la fois cyclique, ouverte et dynamique du cadre méthodologique retenu.

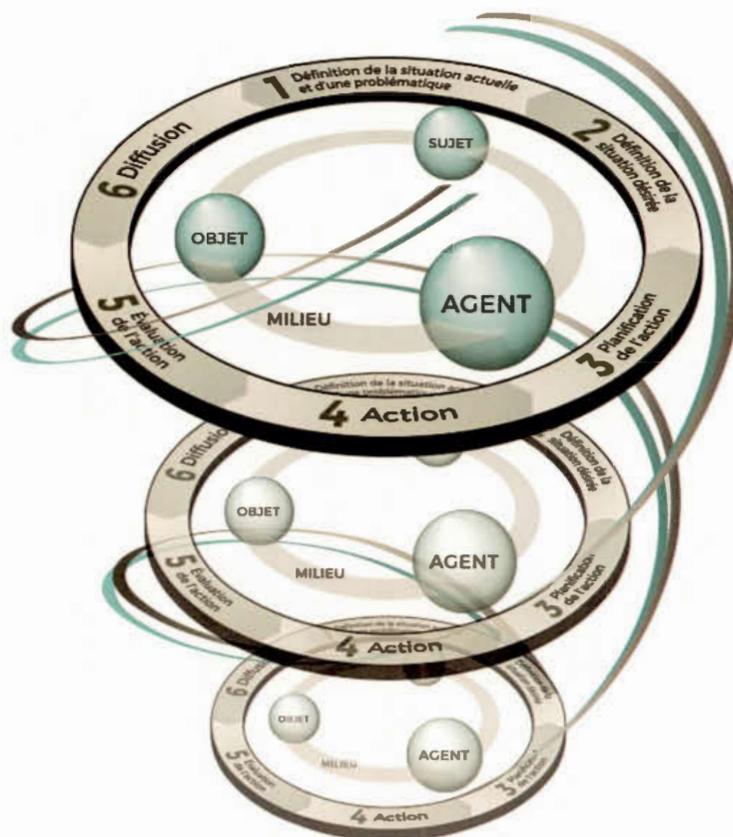


Figure 3.2 Démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018, p. 245)

Les anneaux représentent les cycles de réflexivité en six étapes effectués durant la recherche. Les rubans illustrent les allers-retours constants entre les étapes, représentant ainsi que le processus n'est pas linéaire et qu'il permet de revenir aux étapes précédentes afin de mieux cibler celles à venir. Au centre du processus sont représentés les éléments de la situation pédagogique adaptée de Legendre (2005) et Pratt (2005) où est précisé l'idéal d'action, d'éducation et de recherche (Guay *et al.*, 2018). En effet, une action d'éducation et de recherche implique un ou plusieurs sujets qui désirent définir un objet d'apprentissage. Dans le cadre de la présente recherche, un groupe d'AP accompagné d'une AP/chercheuse poursuivent un idéal d'action, d'éducation et de recherche afin de préciser des savoirs concernant le

développement professionnel des AP. L'action de recherche et d'éducation est également sous l'égide d'un agent, l'AP/chercheure, qui est également un sujet de recherche dans ses interactions avec les AP qui participent à la recherche.

3.5 Participantes

Cinq AP œuvrant au sein d'un conseil scolaire francophone de l'Alberta ont participé à la recherche. Quatre AP étaient en poste depuis le début de l'initiative et une terminait sa deuxième année. Trois AP occupaient également des fonctions administratives. Une AP était directrice d'école et deux étaient directrices adjointes. Les deux autres AP avaient une charge d'enseignement à l'élémentaire. Le temps consacré à leur poste d'AP variait entre .3 d'équivalent temps plein (ÉTP) et .6 ÉTP. Leurs années d'expérience en enseignement variaient entre 10 et plus de 25 années. La taille et les effectifs des milieux scolaires étaient également variés. Le tableau 3.1 détaille l'ÉTP des AP en poste, les autres fonctions qu'elles occupaient, le nombre d'années d'expérience comme AP et en enseignement, ainsi que les effectifs de l'école où elles œuvraient.

Tableau 3.1 Profil des participantes

Part.	ÉTP		Années d'expérience		Nombre	
	poste AP	autre poste	en enseignement	comme AP	d'élèves dans l'école	d'enseignants dans l'école
AP 1	.4	.6 (dir.)	+ 20 ans	2 ans	103	5
AP 2	.4	.6 (dir.-adj.)	+ 25 ans	5 ans	312	14
AP 3	.5	.5 (ens.)	+ 10 ans	4 ans	523	25
AP 4	.2	.3 (ens.)	+ 15 ans	5 ans	125	7
AP 5	.4	.6 (dir.-adj.)	+ 25 ans	5 ans	431	25

3.6 Modalité de recrutement des participantes

Les participantes à la recherche ont été invitées sur une base volontaire, comme le stipulent les règles d'éthiques propres de la recherche-action-éducation (Guay *et al.*, 2016). Bien que des contacts informels aient eu lieu avec certaines d'entre elles, l'invitation officielle s'est faite après avoir établi les modalités avec les dirigeants du conseil scolaire impliqué. Cette première invitation a été effectuée lors de l'atelier de réflexion et d'éducation qui a eu lieu en janvier 2016. Les AP présentes ont été invitées à poursuivre la discussion abordée durant les échanges en participant à une recherche-action-éducation portant sur leur développement professionnel. Il a été précisé que la recherche se ferait sous la forme d'un accompagnement individuel et comprendrait également un entretien en amont et un autre en aval d'une durée d'environ 60 minutes. Leur participation exigeait également un minimum de 4 rencontres d'accompagnement sur une période de 16 semaines. Il a été établi que nous préciserions ensemble un objectif individuel de développement professionnel en lien avec leurs actions d'accompagnement pédagogique en littératie et en numératie. Quatre des six AP présentes m'ont confirmé leur intérêt sur place. Une rencontre a eu lieu avec chaque AP afin de leur présenter le formulaire d'information et de

consentement à la recherche (voir Annexe A). Les six AP ont accepté de participer à la recherche. Une d'entre elles s'est toutefois désistée après l'entretien en amont, non par manque d'intérêt, mais pour des circonstances personnelles qui limitaient sa disponibilité.

3.7 Posture de la chercheure

La posture est l'ensemble des comportements qu'adopte le chercheur afin de comprendre un phénomène. Ce n'est toutefois pas un repère fixe, bien au contraire : la posture de recherche varie à mesure que le projet avance, en fonction des besoins qui émergent du dispositif de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). À cet égard, Bergeron (2014) aborde la recherche-action en employant une posture d'accompagnement « énovative » du changement inspiré de Gélinas (2004). Cela implique que « la chercheure utilise différents moyens pour soutenir un processus de construction de sens des participants au regard de l'objet de changement » (Bergeron, 2014, p. 61). Guillemette (2011), dans sa recherche portant sur la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif, précise ces postures d'accompagnatrice-formatrice et d'accompagnatrice-chercheure afin de décrire la « dynamique relationnelle et rationnelle » de la personne qui cherche et qui accompagne dans le cadre d'une recherche-action (p. 116). Dans cette recherche, l'accompagnatrice-formatrice anime les rencontres d'accompagnement collectif. « Elle est appelée à agir en tant que médiatrice ou de facilitatrice afin de susciter les conflits sociocognitifs au moyen des échanges, des questionnements ou des confrontations » afin de faciliter l'analyse et le partage des pratiques dans l'optique que les membres praticiens ajustent leurs pratiques (*ibid.*, p. 117). Toutefois, à titre d'« accompagnatrice-chercheure », elle doit assurer la rigueur de la démarche en tenant compte de la

relation d'intersubjectivité qui devient alors inhérente et incontournable au processus de recherche (*ibid.*).

Herr et Anderson (2015) précisent que la première question à se poser en ce qui a trait à la posture du chercheur en recherche-action est : « Quelle est la nature de ma relation avec mes participants et mon milieu de recherche²¹? » (p. 37). Pour ces auteurs, le chercheur aborde la recherche avec une posture interne ou externe. Toutefois, chaque posture varie selon les circonstances dans lesquelles la recherche est abordée²². La position est « interne » si le chercheur étudie sa propre pratique dans son propre milieu. Ce serait le cas, par exemple, d'un enseignant qui étudie ses propres pratiques en littératie. La recherche peut également être initiée de l'interne en collaboration avec d'autres membres qui font partie d'un milieu. À titre d'exemple, ce même enseignant pourrait collaborer avec d'autres praticiens de son milieu afin de voir ensemble les différents aspects des pratiques en littératie au sein de l'école. On dit alors de la posture du chercheur qu'elle est « interne collaborative ». La posture peut être initiée de l'interne en collaboration avec des gens à l'extérieur du milieu. En reprenant le même exemple, l'enseignant pourrait mettre en œuvre la recherche et aller chercher la collaboration d'une équipe de chercheurs universitaires. On dit alors de la posture du chercheur qu'elle est « interne collaborative avec l'externe ». La posture du chercheur devient « collaborative réciproque » lorsque des gens de l'interne et de l'externe amorcent ensemble la recherche, donc, dans ce cas-ci, l'enseignant et l'équipe de chercheurs universitaires établissent ensemble les paramètres de la recherche. La posture du chercheur est « externe collaborative »

²¹ Traduction libre de « Who am I in relation to my participants and my setting » (Herr et Anderson, 2015, p. 37).

²² Les différentes postures sont une traduction libre des termes employés par Herr et Anderson (2015) afin de préciser les postures du chercheur comme étant « *insider* » ou « *outsider* » (p. 40–41).

lorsque la ou les personnes qui l'initient collaborent avec des gens qui sont à l'interne. C'est le cas, par exemple, d'une équipe de chercheurs qui entreprend une recherche-action et qui y intègre des praticiens. Herr et Anderson (2015) précisent finalement une dernière posture du chercheur, soit la posture « externe » afin de qualifier les chercheurs qui étudient les gens à l'interne lorsque, par exemple, on cherche à étudier la structure de la recherche-action.

La présente recherche a été initiée dans une posture de recherche « interne collaborative » parce qu'elle est issue d'un questionnement commun avec mes collègues AP par rapport à nos rôles respectifs lorsque j'étais en poste comme AP. Ce positionnement est demeuré le même lors de la première année de mes études doctorales, alors que j'étais encore en poste comme AP, mais que je cherchais à préciser la problématique de la recherche durant ma formation doctorale. Toutefois, ce positionnement a changé lorsque j'ai quitté mon poste, et la province, afin d'aller compléter ma scolarité doctorale à Montréal. J'ai alors pris une posture de chercheure « externe collaborative » avec un groupe interne. Cette double posture collaborative, à la fois interne et externe, m'a donné un accès tout à fait exceptionnel au milieu de recherche. En effet, j'avais déjà établi une relation très solide avec la majorité des participantes lorsque j'étais en poste. Cette posture interne collaborative aurait été difficilement accessible pour un chercheur externe voulant collaborer avec des participants à l'interne. Dans cette optique, je poursuis la définition des postures d'Herr et Anderson (2015) en ajoutant une nouvelle posture inédite selon ces auteurs, soit une posture de chercheure « interne/externe collaborative ». Dans cette posture, la chercheure occupe la double position d'avoir amorcé la recherche de manière collaborative à l'interne et d'avoir ensuite poursuivi cette collaboration de l'externe.

Inspirée par Bergeron (2014) qui a abordé la recherche dans la vision « énovante » de Gélinas, j'aborde la recherche dans une posture d'accompagnement pédagogique, ou

coaching, selon les principes d'accompagnement de Knight (2007). À l'instar de Guillemette (2011), je reconnais également une double posture de recherche qui guide les trois sous-processus concomitants de recherche, d'action et d'éducation, soit celle d'une AP/chercheuse et d'une chercheuse/AP. La posture d'AP/chercheuse est poussée par le désir de mettre en place une action d'éducation et de recherche afin d'accompagner le développement professionnel d'un groupe d'AP en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées. Cette posture se situe au niveau des pôles « action » et « éducation ». Le pôle « action » est relatif à la planification, à la mise en action et aux activités d'accompagnement mises en place afin d'appuyer le développement professionnel de toutes les AP participantes, incluant également le mien. Le pôle « éducation », pour sa part, est relatif à la mise en œuvre des activités qui contribuent au développement professionnel des participantes. Ces activités sont précisées en fonction des besoins émergeant des participantes et de leurs contextes respectifs, dans une posture d'accompagnement et selon les mêmes principes suivants soit : l'égalité, le choix, la voix, le dialogue, la praxis et la réciprocité :

- l'égalité : la chercheuse/AP et les participantes à la recherche sont sur un même pied d'égalité ;
- le choix : les participantes choisissent ce qu'elles veulent apprendre et comment elles veulent l'apprendre, autant au niveau du contenu visé que des modalités de recherche et des outils utilisés ;
- la voix : le processus de recherche doit faciliter et respecter la voix des participantes ;
- le dialogue : le processus de recherche doit permettre d'établir un dialogue authentique entre toutes les participantes ;

- la praxis : les participantes doivent mettre en place des actions émergeant du processus d'accompagnement et en lien avec la réalité de leur contexte scolaire ;
- la réciprocité : la chercheuse/AP est apprenante au même titre que les participantes.

J'adopte également la position de chercheuse/AP, au niveau du pôle « recherche ». Ce pôle implique la gestion de la démarche d'analyse inhérente et itérative à la méthodologie de recherche-action-éducation proposée. La chercheuse/AP a également le devoir d'assurer l'opérationnalisation et la rigueur de la recherche, sans perdre de vue la posture d'AP/chercheuse, et tout en s'assurant de tenir compte des principes de Knight (2007) retenus dans les interactions avec les participantes.

Cette vision de la posture rejoint également ce que De Lavergne (2007) qualifie de triple implication du chercheur. Une première implication veut que le chercheur aborde la recherche avec une réalité sociétale et des valeurs personnelles qui guident ses choix méthodologiques. Ma vision du monde et ma façon de l'aborder influencent qui je suis comme chercheuse ainsi que ma façon de concevoir la construction du savoir. L'adoption des principes de Knight (2007) émane d'une prise de conscience personnelle quant à ma perception des relations humaines et de mon rôle au sein de la société : être là pour les autres, mais également avec eux dans une posture de respect de leur unicité. Je préfère travailler dans l'ombre et laisser émerger les perceptions des autres afin de faire place à leur voix et à leur choix, non par unique désir de servitude, mais pour le plaisir et l'intérêt de les voir se dévoiler. Une deuxième implication du chercheur porte sur son identité de professionnel possédant une expertise ou des connaissances préalables du sujet. Mes connaissances professionnelles sont grandement influencées par mes convictions personnelles. En effet, mon respect en regard de la diversité des apprenants a guidé mes choix

professionnels durant ma carrière d'enseignante et d'AP, et également durant mes études de deuxième et troisième cycles. L'exploration de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en contexte minoritaire francophone lors de mes études à la maîtrise a entraîné le désir de vouloir appuyer les praticiens à mettre en œuvre des pratiques inclusives dans ce milieu. Il faut également mentionner mon engagement envers les enjeux éducatifs des populations en milieu minoritaire francophone et du contexte d'inclusion albertain où j'œuvre depuis près de 25 ans. La double posture d'AP et de chercheure émerge de mon bagage professionnel relatif à l'accompagnement pédagogique.

En conclusion, mon implication comme chercheure se définit en fonction de qui je suis, autant au niveau personnel que professionnel. Dans cette optique, la recherche devient alors un acte de création unique en lien avec ma quête du savoir. De Lavergne (2007) cite certains auteurs qui qualifient l'élaboration d'une recherche comme étant « un acte de création » (Panaccio, 1999, p. 21) ou « une œuvre d'art » (Guimond-Plourde, 1999, p. 64). De Lavergne (2007) affirme également que le chercheur est « un acteur social ordinaire » et « un citoyen ordinaire constructionniste de sa vision du monde et de ses valeurs » (p. 42).

3.8 Posture des participantes

La recherche-action-éducation implique un engagement profond de la part des participantes dans le processus de recherche. Elle place ces dernières au cœur même de leurs pratiques dans une démarche de recherche de sens et les amène à prendre conscience de leurs propres pratiques tout en développant de nouveaux savoirs (Guay *et al.*, 2016 ; Herr et Anderson, 2015 ; McNiff et Whitehead, 2006). Dans l'esprit de la recherche-action-éducation et des principes d'accompagnement pédagogique de

Knight (2007), les participantes jouent un rôle important dans la création de certaines étapes de la recherche. Elles sont sur un pied d'« égalité » avec l'AP/chercheur qui tient compte de leur « voix » et de leurs « choix » dans l'opérationnalisation de la recherche.

Les rôles des participantes sont établis en fonction des trois pôles concomitants de recherche, d'action et d'éducation tout en tenant compte des principes d'accompagnement retenus. Le pôle « recherche » est guidé par le principe d'« égalité » entre la chercheuse et les participantes, à partir de l'établissement d'un « dialogue » véritable. Ces choix font en sorte que ces dernières ont une « voix » dans la co-construction du savoir et que leurs « choix » en ce qui a trait au processus de recherche soient respectés en tout temps. En effet, dans le cadre de cette recherche, les participantes ont pris part au questionnement initial entourant la problématique lorsque nous étions collègues et AP. Nous avons ensemble poursuivi la définition de cette problématique durant les différentes étapes de la recherche. Les participantes ont également précisé des objectifs de développement professionnel en lien avec leurs besoins. De plus, elles ont pu choisir le nombre et la durée des rencontres d'accompagnement et utiliser, ou non, les outils proposés durant la recherche. Les participantes ont contribué à la précision de certains outils de collecte de données afin d'assurer qu'ils respectaient leur capacité d'engagement et nourrissaient le processus d'éducation. Finalement, elles ont participé au processus d'analyse en validant les résultats à différentes étapes de la recherche.

Les pôles « action » et « éducation » sont également guidés par les principes d'accompagnement de Knight (2007). Ces principes permettent d'explorer les valeurs entourant le développement professionnel à travers les différentes activités d'accompagnement développées en fonction des besoins exprimés. Il est entendu que les participantes sont guidées par le principe de « praxis », c'est-à-dire qu'elles

s'engagent à participer à la recherche et à mettre en place des actions émergeant du processus d'éducation. L'établissement d'un « dialogue » véritable au sein du dispositif d'éducation donne une « voix » aux participantes et des « choix » durant le processus d'éducation. Dans l'esprit de « réciprocité » de l'accompagnement pédagogique, l'AP/chercheure participe également à la construction du savoir durant les échanges tout en s'assurant de faire place à la « voix » des participants.

3.9 Considérations éthiques

L'instrument de recherche principal en éducation est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours (Van der Maren, 2014). En recherche-action-éducation, le chercheur soutient la construction de sens des participants à travers un processus de médiation et de clarification, ce qui amène un questionnement par rapport à sa position éthique. Dans le cadre de cette recherche, les participantes étaient des collègues de travail avec qui, pour certaines, j'avais des relations professionnelles très étroites. La recherche se déroulait également dans un milieu scolaire dont je connaissais tous les rouages étant donné que j'y travaillais depuis plus de 20 ans. Le processus de demande de certification éthique a permis d'aborder les divers enjeux éthiques en lien avec la recherche. Pour la protection de leur identité, les participantes ont choisi un pseudonyme qui a été utilisé en tout temps durant les rencontres d'accompagnement. Ces mêmes pseudonymes ont été utilisés lors de la transcription des rencontres en verbatim et lors de la rédaction de la thèse. Les extraits des conversations ont été précisés à l'aide d'un code permettant de retracer leur provenance. Par exemple, le code « Val.N2.E1.ref.4 » précise que l'extrait provient de Valérie, pseudonyme choisi par une participante à la recherche. Les trois premières lettres du pseudonyme sont utilisées, sauf pour Marie-Louise, pour qui les deux initiales du prénom composé ont été utilisées, soit ML. Le « N2 » représente le nœud

d'où provient l'extrait dans le logiciel d'analyse NVivo. Le « E1 » signifie que l'extrait provient de l'entretien en amont et le « ref4 » précise le numéro de la référence de l'extrait analysé dans cet entretien.

J'étais très consciente d'une certaine sensibilité ontogénique en ce qui a trait à mon double rôle de chercheure/AP et d'AP/chercheure. Je devais également tenir compte de ma formation d'AP dans un modèle spécifique d'accompagnement pédagogique. En effet, j'avais suivi plusieurs formations avec Jim Knight (2007, 2011), concepteur du modèle d'accompagnement des pratiques éducatives (*instructional coaching*), dont une au *Instructional Coaching Institute* de l'Université du Kansas. J'ai eu à prendre un recul afin de m'assurer de ne pas aborder la recherche en vue de la validation du modèle à partir duquel j'avais été formée. J'étais donc très consciente de ce que Glaser et Strauss (1967) qualifient de sensibilité théorique. La sensibilité théorique est d'abord et avant tout un positionnement du chercheur qui implique un effort intellectuel de sa part pour garder une certaine réserve face à ce qu'il connaît de son objet de recherche. Il doit également garder une ouverture vis-à-vis de ce qui est inédit (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Corbin et Strauss (2008) parlent d'une remise en question ou d'un scepticisme stratégique par rapport aux théories et savoirs existants. Dans le présent cas, cette attitude implique mon savoir et mon propre vécu relativement à un modèle particulier d'accompagnement pédagogique, ainsi que mes connaissances de l'accompagnement pédagogique et du milieu où se déroule la recherche. Dans ce sens, Paillé et Mucchielli (2012) précisent qu'à la sensibilité théorique s'ajoute la sensibilité expérientielle du chercheur, qu'ils définissent comme étant :

[...] la capacité, pour le chercheur, tout à la fois de déceler de mieux en mieux des variations fines du phénomène, et d'activer les éléments pertinents d'ordre théorique ou expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude. (p. 133)

J'étais donc consciente qu'il me fallait rester à l'« écoute des données » tout en veillant à sélectionner les éléments expérientiels qui permettaient de faire avancer ma compréhension du phénomène ciblé (*ibid.*). J'ai dû distinguer, tout au long de la collecte et de l'analyse des données, les idées préconçues qui auraient pu nuire à la compréhension de l'objet de recherche, afin de donner la place aux données issues des participantes (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967). À cet effet, j'ai choisi d'analyser de nouveau l'ensemble des données deux mois après la fin de la recherche. Je voulais ainsi prendre un recul et m'assurer que les résultats issus du processus d'analyse itératif vécu durant l'action d'éducation et de recherche étaient ancrés dans les propos de l'ensemble des participantes et non seulement dans ma perception des savoirs générés.

3.10 Outils de collecte de données

La recherche-action utilise une variété d'outils qui permettent d'atteindre les objectifs de recherche et d'en assurer la rigueur. Les tenants de la recherche-action évitent de se positionner dans un processus trop rigide, de sorte à être en mesure de s'adapter aux mouvements émergents inhérents à tous les systèmes humains en processus d'action-réflexion (Guay *et al.*, 2016 ; Herr et Anderson, 2015). Les outils sont spécifiés en fonction de la réalité du contexte dans lequel se déroule la recherche. Toutefois, certains outils sont ajoutés selon les besoins des participants et du milieu. Ainsi, plusieurs outils sont utilisés pour recueillir, superposer et relier différentes perspectives de l'objet de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ce processus de triangulation des données permet d'assurer la rigueur de la recherche et d'être à l'écoute des données (Stake, 2010). Herr et Anderson (2015) précisent qu'en recherche-action, les participants peuvent être impliqués dans l'ensemble des étapes de l'opérationnalisation de la recherche. Toutefois, selon la posture des participants, il

est possible que certaines étapes soient planifiées par le chercheur et ensuite validées par les participants. C'est le cas des outils suivants qui ont été développés à partir de mes connaissances des participantes, du milieu et également de l'opérationnalisation de la recherche afin de répondre aux exigences du programme de doctorat.

Des **entretiens semi-dirigés** ont eu lieu en amont et en aval de la recherche. Les entretiens en amont ont reposé sur un canevas développé en fonction de thématiques entourant les rôles des AP en éducation (voir Annexe B). Ces thématiques ont été précisées à partir des informations recueillies lors de la rencontre d'éducation et de réflexion qui avait eu lieu quelques semaines avant le début de la recherche. Les entretiens en aval ont été réalisés à partir d'un canevas développé selon les thèmes émergents du processus itératif de collecte et d'analyse des données (voir Annexe C). Le canevas d'entretien laissait toutefois place à l'émergence du discours des participantes, assurant ainsi la fluidité du dialogue et évitant que l'entretien ne devienne un interrogatoire (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011).

Des **enregistrements audionumériques** ont permis de consigner les données des entretiens individuels et des rencontres d'accompagnement, et de garder des traces des paroles et des échanges afin d'en faire l'analyse ultérieurement. Des **verbatim** ont été créés à partir de l'écoute des enregistrements audionumériques à l'aide du logiciel « ExpressScrib ». La transcription des entretiens en amont et en aval a été intégrale. Pour les rencontres d'accompagnement, une transcription partielle a permis de cibler les données en lien avec les thèmes émergents.

Des **bilans des rencontres**, sous forme de comptes rendus, ont été produits après chaque rencontre d'accompagnement individuel. Ces bilans ont permis de résumer les étapes de la rencontre, les tâches ou les activités effectuées durant la rencontre, les engagements et les tâches de chaque participant durant les rencontres

d'accompagnement. Ce bilan a permis de faire un retour sur des actions planifiées et réalisées entre chaque rencontre (Guay et Prud'homme, 2018).

Un **journal de recherche** a été tenu afin de documenter ma posture de chercheure/accompagnatrice. Il contenait des notes concernant le dispositif de recherche tel que vécu, par exemple, les communications avec les AP concernant le déroulement de la recherche, ainsi que les échanges avec mon comité de recherche et les dirigeants du conseil scolaire. J'y précisais aussi pourquoi je faisais des rajustements au canevas de travail, au guide d'accompagnement ou même au journal de recherche. Le journal de recherche a également servi à faire des liens avec les assises conceptuelles, et à appuyer la précision de la problématique et des objectifs de recherche. J'y ai ajouté des réflexions relatives aux différentes phases d'analyse. En somme, le journal de recherche a eu comme fonction de maintenir une réflexion active tout au long de la recherche, d'exprimer les interrogations et les prises de conscience, ainsi que de consigner les informations jugées importantes (Savoie-Zajc, 2011). Cette « mémoire vive » a été un outil précieux au moment de la rédaction de la thèse, puisqu'il reconstituait certains éléments de la dynamique et de l'atmosphère des rencontres. Il a appuyé la posture de chercheure/AP en documentant la progression des étapes de la recherche ainsi que du processus de collecte et d'analyse des données (Paillé et Mucchielli, 2012).

D'autres outils de collecte de données ont été précisés durant les activités de recherche sur le terrain afin de répondre aux besoins des participantes, de l'AP/chercheure et d'atteindre les objectifs de la recherche. La possibilité d'avoir un journal pour chaque posture — chercheure/AP et AP/chercheure —, comme l'a fait Guillemette (2011) dans sa recherche, avait été explorée avant le début de la recherche. Toutefois, la nécessité d'un tel journal est devenue plus évidente lorsque les rencontres d'accompagnement individuel ont débuté. Un **journal**

d'accompagnement a alors été créé afin de noter les réflexions, les observations et le questionnement vis-à-vis de mon vécu d'accompagnatrice dans la démarche de même qu'au sujet du développement professionnel des AP. J'ai construit un fichier pour chaque AP afin de pouvoir revenir sur ce que nous vivions ensemble sans avoir à parcourir l'ensemble du journal de recherche. Je pouvais ainsi planifier ou ajuster les actions en fonction de ce que les AP et moi vivions ensemble. Je relisais le journal d'accompagnement avant chaque rencontre et je pouvais ainsi observer le cheminement de notre démarche en continuité. J'ai également incorporé à ce journal les communications échangées par courriel avec certaines AP concernant leurs réflexions ou bien les rajustements effectués en cours d'action.

Le **canevas d'accompagnement** est un document qui a été développé durant le processus afin de documenter la démarche faite avec les AP. Il a appuyé la précision des différentes étapes de l'objectif individuel des AP (voir Annexe C). Après chaque rencontre d'accompagnement, les différentes sections du canevas ont été remplies à l'aide de l'enregistrement audionumérique. Chaque AP avait accès au canevas d'accompagnement qui avait été déposé dans « Google Drive ».

3.11 Cadre d'analyse

La recherche-action-éducation entraîne un processus itératif de collecte et d'analyse qui est intégré à toutes les étapes de la démarche (Guay *et al.*, 2016). L'analyse sert à orienter les étapes des collectes de données subséquentes en fonction des résultats obtenus et à nourrir le processus de recherche, d'action et d'éducation. Dans le cadre de cette recherche, les différentes phases d'analyse effectuées ont donné lieu à l'émergence de savoirs en lien avec le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Les données d'analyse provenaient des verbatims

des entretiens semi-dirigés et des rencontres d'accompagnement ainsi que des entrées dans le journal d'accompagnement et le journal de recherche.

À l'instar de plusieurs autres chercheurs en recherche-action, un cadre d'analyse inductif a été choisi (Beaudoin, 2010 ; Bergeron, 2014 ; Dionne *et al.*, 2013 ; Francis, 2011 ; Guillemette, 2011 ; Hildenbrand, 2009 ; Ouellet *et al.*, 2011, Prud'homme, 2007 ; Rickey, 2007 ; Sessum, 2009). Le cadre d'analyse retenu pour cette recherche est le processus d'analyse par théorisation ancrée de Paillé et Mucchielli (2012). Ce processus a d'abord été connu sous le nom d'analyse séquentielle (Becker et Geer, 1960) et plus tard sous celui d'analyse comparative continue (Glaser et Strauss, 1967). Dans cette démarche, le chercheur place l'analyse au centre de la démarche de recherche et en fait une opération dominante (Paillé et Mucchielli, 2012). Il n'utilise pas d'opérations numériques, mais il analyse plutôt les mots issus des données afin de les regrouper en catégories de sens ou sous forme de codes ou de thèmes. Il donne ainsi un portrait plus détaillé de l'objet de recherche en tenant compte du contexte dans lequel il se situe. Le chercheur se positionne en tenant compte de sa sensibilité théorique et expérientielle, c'est-à-dire qu'il garde une certaine réserve vis-à-vis de ce qu'il connaît de son objet de recherche. Il doit également rester ouvert face à ce qui est inédit. Le chercheur tient compte de ses idées préconçues par rapport à l'objet de recherche, mais il peut cependant, vers la fin de l'analyse, incorporer ses connaissances antérieures aux théories émergentes (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967).

La recherche-action préconise une implication des participants à toutes les étapes d'analyse. Herr et Anderson (2015) soutiennent que le rôle des participants dans l'établissement des étapes de recherche et d'analyse dépend grandement de la posture dans laquelle le chercheur aborde la recherche. « *Depending on one's positionality, a PAR (Participatory Action Research) study may be participatory in every phase or*

only some phases of the research » (p. 128). Les participantes ont été intégrées dans le processus de recherche et d'analyse à différentes étapes et elles ont validé les données au maximum de leurs disponibilités.

La figure 3.3 illustre les phases d'analyse effectuées durant la recherche. La première phase s'est déroulée durant l'action de recherche et d'éducation. Au cours de cette phase initiale d'analyse, nous cherchions à identifier les thèmes en lien avec la question générale de recherche, c'est-à-dire : comment accompagner le développement professionnel des AP ? Ces thèmes ont d'abord été rédigés sur un support papier pour ensuite être regroupés en catégories qui ont été validées et précisées de nouveau avec les AP durant les rencontres d'accompagnement et lors de l'entretien en amont.

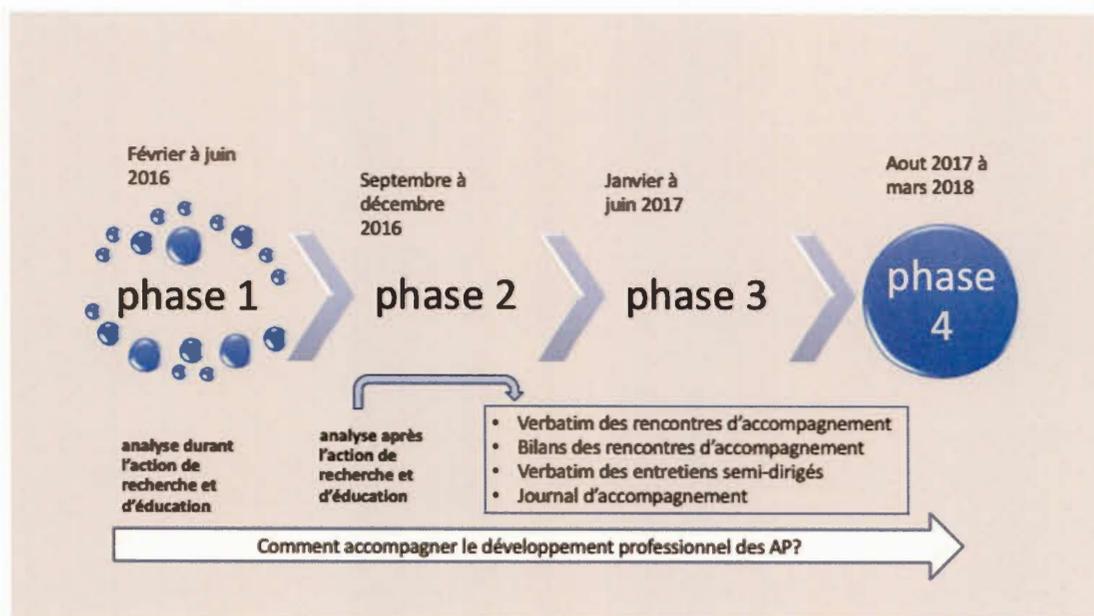


Figure 3.3 Phases d'analyse effectuées durant la recherche-action-éducation

Les phases subséquentes d'analyse ont été vécues deux mois après l'action de recherche et d'éducation afin de tenir compte de la sensibilité théorique et expérientielle de la chercheure. Ces différentes phases ont mené à une explication centrale. Une théorisation sous forme de schéma en a découlé afin de répondre à la question initiale de la recherche. Cette théorisation a donné lieu à la création d'un modèle d'accompagnement qui met en lumière les conditions favorables et les savoirs professionnels des AP. Les différentes phases d'analyse sont détaillées dans les prochaines sections.

3.11.1 Première phase d'analyse

La phase initiale s'est déroulée durant l'action de recherche et d'éducation. Cette phase d'analyse a permis d'établir un réseau thématique en lien avec la question initiale de recherche, soit : comment accompagner le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone de l'Alberta ? L'analyse s'est poursuivie par un codage conceptuel. Paillé et Mucchielli (2012) font référence à ces codes comme étant des catégories conceptualisantes. Ces catégories ont émergé principalement lors de l'écoute des enregistrements numériques des rencontres d'accompagnement avec les AP et des entretiens en amont et en aval. Pour ce faire, je me suis posé les questions suivantes : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ? Comment puis-je le nommer conceptuellement ? » (*ibid.*, p. 316).

L'analyse s'est poursuivie en relevant dans le journal d'accompagnement, le journal de recherche, les verbatims des entretiens et des rencontres d'accompagnement, et le bilan des rencontres, les catégories conceptuelles émergentes en lien avec le développement professionnel des AP. Des liens ont été établis entre les catégories qui

ont ensuite été regroupées en de plus grandes catégories. Ces catégories conceptualisantes décrivaient principalement les savoirs professionnels des AP. Elles ont été initialement décrites comme étant les connaissances, les procédures et le savoir-être. Durant cette phase, le savoir-être s'est divisé en deux sous-catégories : les savoirs interpersonnels et les savoirs intrapersonnels. Un tableau final des catégories de savoirs professionnels a été créé sur une feuille de papier-conférence aux fins de validation avec les AP lors de l'entretien en aval. Ce référentiel provisoire a été présenté aux AP au début de l'entretien en amont. Nous avons validé et précisé l'ensemble des catégories à partir du questionnement développé dans le canevas d'entretien en amont (voir Annexe D). Les ajouts et les précisions entourant ces catégories ont été écrits directement sur le tableau à l'aide d'un feutre d'une couleur différente pour chaque AP afin de pouvoir retracer individuellement leurs propos (voir Annexe E).

À la fin de cette première phase d'analyse, nous avons donc un ensemble de savoirs professionnels identifiés durant l'action de recherche et d'éducation. Ces savoirs précisaient un élément important de l'objectif d'apprentissage, soit « sur quoi agir », sans toutefois nous donner des indications quant au « comment » le faire.

3.11.2 Deuxième phase d'analyse

La deuxième phase d'analyse a débuté deux mois après la fin des rencontres d'accompagnement et constitue la première des trois phases d'analyse effectuées après l'action de recherche et d'éducation. Étant donné les enjeux ontogéniques suscités par la proximité que j'avais avec mon sujet de recherche — les participantes et le milieu scolaire où elle se déroulait —, un recul s'imposait afin de porter un regard nouveau sur les résultats provisoires de la première phase d'analyse (Van der

Maren, 2014). J'ai ainsi pris compte de ma sensibilité théorique et expérientielle (Paillé et Mucchielli, 2012). Une écoute de l'ensemble des enregistrements audionumériques a été effectuée et une transcription partielle en verbatim a été réalisée à l'aide du logiciel ExpressScribe. L'ensemble de ces verbatims, qui décrivait l'expérience des AP durant l'action d'éducation et de recherche, comptait environ 285 pages.

L'analyse de ces verbatims a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse NVivo II qui permet un traitement plus rapide des données que les processus manuels. Ce logiciel offre aussi la possibilité d'ajouter différentes catégories, de les regrouper et de les scinder. Les verbatims ont été importés dans NVivo II en les regroupant « en cas », pour chaque AP, afin de pouvoir identifier ultérieurement la provenance des unités de sens. Comme illustré par la figure 3.4, un premier code général, ou « nœud », nommé « éducation », a été choisi afin de repérer les unités de sens qui illustraient le développement professionnel des AP. Ce nœud a été utilisé afin de tenir compte de l'expérience vécue durant la recherche et de la soumettre à un travail d'édition afin d'en extraire les éléments essentiels (Paillé et Mucchielli, 2012). Un codage axial a ensuite eu lieu afin d'identifier, dans le discours des AP, les unités de sens en lien avec les trois grandes catégories de savoirs professionnels générés par la première phase d'analyse. Ces catégories conceptualisantes ont été alors identifiées comme étant les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux et le savoir-être, qui lui a été sous-divisé en savoirs interpersonnels et savoirs intrapersonnels (Corbin et Stauss, 1998).

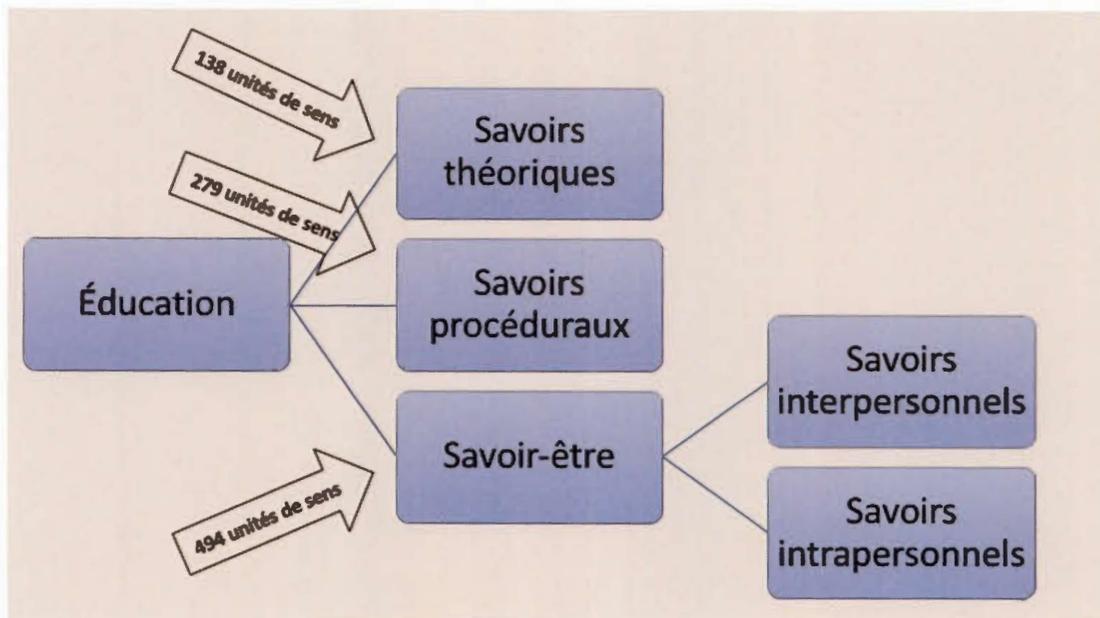


Figure 3.4 Organisation des catégories à la 2^e phase d'analyse

Cette deuxième phase d'analyse a permis de constater le nombre d'unités de sens en lien avec ces catégories conceptualisantes portant sur les savoirs professionnels à développer chez les AP. L'observation du nombre d'unités de sens en lien avec ces catégories a permis de préciser que le savoir-être occupait une place centrale dans le discours des AP, suivi des savoirs procéduraux. À la lumière de ce nombre d'unités de sens, le développement des savoirs théoriques n'apparaissait pas comme la priorité en tant que savoir professionnel à développer chez les AP. Ces éléments ont contribué à l'atteinte de notre deuxième objectif spécifique de recherche. Un point de saturation théorique a été atteint et une autre stratégie d'analyse a été utilisée afin de préciser non seulement les savoirs professionnels à développer chez les AP, mais également, comment les appuyer afin qu'ils les développent.

3.11.3 Troisième phase d'analyse

Pour la troisième phase d'analyse, l'ensemble des données du nœud « éducation » a été revu en utilisant une nouvelle stratégie afin de mieux répondre à la question initiale de recherche. Les unités de sens en lien avec le nœud « éducation » ont été transposées dans un tableau qui a ensuite été imprimé et organisé dans un cartable (voir Annexe F). Les données de chaque AP ont été relues selon l'ordre dans lequel elles avaient été recueillies, soit l'entretien en amont, les rencontres d'accompagnement, le bilan, le journal d'accompagnement pour chacune des rencontres et, finalement, l'entretien en aval. Les unités de sens des AP en lien avec leurs apprentissages ont été surlignées manuellement en jaune. Dans la marge ont été spécifiés les éléments qui décrivaient le mieux le vécu de l'AP à partir, encore une fois, des questions suivantes : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ? Comment puis-je le nommer conceptuellement ? » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 316). Un effort conscient a été fait afin de ne pas reprendre les mêmes catégories précisées lors des phases d'analyse antérieures. Un nouvel ensemble de catégories s'est précisé à la fin de l'analyse du discours de la troisième AP. J'ai alors constaté une saturation théorique où les mêmes catégories revenaient constamment (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé et Mucchielli, 2012). J'ai tout de même analysé le discours de la 4^e AP. À ce point, les catégories ont été définies en identifiant certains éléments, soit le nom de la catégorie, la définition et les propriétés (Paillé et Mucchielli, 2012). L'ensemble de ces catégories a été validé avec mon comité de recherche avant de poursuivre l'analyse (voir Annexe G).

3.11.4 Quatrième phase d'analyse : théorisation

Pour cette dernière phase d'analyse, l'ensemble des données issues des trois premières phases d'analyse a été considéré à partir de la question initiale de recherche, soit : comment accompagner le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone ? Les données suivantes avaient été recueillies et générées aux fins d'analyse :

- tableau dans lequel les savoirs professionnels des AP avaient été identifiés et organisés sous trois catégories résultant de la première phase d'analyse ;
- modèle des postures d'accompagnement développé à partir de modèles existants durant l'action de recherche et d'éducation ;
- nombre d'unités de sens en lien avec les trois catégories de savoirs identifiées lors de la première phase d'analyse, soit les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux et le savoir-être ;
- tableau dans lequel a été organisé un nouvel ensemble de catégories en lien avec le développement professionnel des AP.

En observant l'ensemble de ces données, deux catégories conceptualisantes majeures se sont dégagées. En effet, parmi tous les éléments, certains étaient en lien avec les conditions favorables au développement professionnel des AP, soit le comment, et d'autres étaient en lien avec l'objet sur lesquels il fallait agir afin d'appuyer leur développement professionnel, soit l'ensemble des savoirs professionnels. Les conditions favorables précisaient ainsi les lignes directrices qui guidaient l'action. Les savoirs professionnels des AP offraient une vision générale de la nature et des finalités de l'apprentissage et de l'action (Guay et Gagnon, à paraître). À cette étape, une théorisation finale des résultats a contribué à répondre à la question générale de

recherche : comment appuyer le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir et accompagner la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire franco-albertain ? Cette théorisation a pris la forme d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Un modèle est l'ensemble des lignes directrices qui guident l'action et qui précisent une vision générale de la nature des finalités de l'apprentissage et de l'enseignement (Legendre, 2005). Un modèle d'accompagnement est donc « largement teinté des valeurs qui le sous-tendent, c'est-à-dire d'une vision générale de la nature et des finalités de l'apprentissage et de l'éducation » (Guay et Gagnon, à paraître, p. 3). Selon ces mêmes auteures, un modèle d'accompagnement doit répondre à certaines questions dont : Comment accompagner ? Quelles sont les caractéristiques de l'objet d'apprentissage significatif pour un accompagné ? » (*Ibid.*). Le modèle ainsi qu'une synthèse des résultats ont été envoyés aux AP participantes. Trois d'entre elles ont lu et validé cette nouvelle version qui, selon leurs propos, était représentative de ce qu'elles avaient vécu durant la recherche.

3.12 Critères de validité

De nombreux critères sont présentés afin de valider la pertinence de la recherche-action (Coghlan et Brannick, 2014 ; Guay *et al.*, 2016, Guay et Prud'homme, 2018 ; Gustavsen, 2014 ; Lavoie *et al.*, 2003 ; McNiff et Whitehead, 2010 ; Stringer, 2007). Parmi ces critères, nous retenons ceux de Guay *et al.* (2016) qui mettent en évidence les processus d'action, de recherche et d'éducation poursuivis dans le cadre de cette recherche. Ces auteurs, inspirés entre autres des travaux de Reason et Bradbury (2008), précisent plusieurs caractéristiques selon lesquelles on peut juger de la validité de la recherche-action-éducation, tant comme processus que comme produit.

→ Recherche-action-éducation comme processus :

- doit partir d'un « besoin réel de transformation, de changement, d'amélioration ou d'évolution » d'une situation réelle vécue par les participants (Guay *et al.*, 2016, p. 570) ;
- établit une relation solide avec les acteurs du terrain et le milieu de recherche. Ces derniers sont appelés non seulement à préciser leurs besoins, mais également à les nommer et à les prioriser. Les participants doivent aussi prendre compte de leurs présupposés par rapport à l'objet de recherche ;
- s'appuie sur les connaissances existantes des praticiens et du chercheur, mais également sur celles issues des recherches antérieures effectuées autant par des praticiens que des chercheurs ;
- s'assure de mettre en place une « méthodologie rigoureuse, souple et cohérente » (*Ibid.*, p. 571). Elle présuppose des partenaires engagés qui veulent, ensemble, comprendre et résoudre un problème en s'engageant dans une réflexion constante sur leurs actions ;
- collabore avec les partenaires afin d'établir un dialogue authentique, levier essentiel de la réflexivité.

→ Recherche-action-éducation comme produit :

- recueille de nombreuses preuves significatives à l'aide de divers outils afin de valider les savoirs générés par la recherche (*ibid.*, p 572). Ces preuves sont répertoriées selon un processus rigoureux, validant ainsi que la recherche-action s'est déroulée selon les modalités décrites ;
- établit des liens entre « sa recherche et ses résultats et d'autres recherches antérieures ou ultérieures ». Il doit également présenter « la structuration

progressive d'un réseau de connaissances à l'égard d'un objet donné » (*ibid.*, p. 572).

- diffuse les résultats de la recherche sous une forme compréhensible afin que les lecteurs potentiels aient accès à « une vision claire de la recherche-action et de ses résultats » (*ibid.*, p. 572).
- présente des résultats de recherche qui valident que la recherche a eu des répercussions sur le développement professionnel de toutes les participantes engagées.

Les différentes étapes de la recherche-action-éducation ont été influencées par ces critères afin d'assurer la rigueur et l'intégrité du processus vécu avec les participantes.

En résumé, le présent chapitre présente les différents éléments d'ordre général du cadre méthodologique. L'origine, la définition ainsi que les finalités de la recherche-action ont appuyé le positionnement face à la méthodologie de recherche-action-éducation retenue. Les participantes ont été présentées, ainsi que les modalités de recrutement et les postures des participantes et de la chercheure. Les considérations éthiques ont été précisées de même que les outils de collecte de données. Les choix quant au cadre d'analyse ont été spécifiés ainsi que les différentes phases d'analyse effectuées durant la recherche. Finalement, la présentation des critères de validité permet de préciser la rigueur du processus de recherche-action-éducation vécu. Les différentes étapes d'opérationnalisation de la recherche, telles que vécues avec les participantes, sont détaillées dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4

OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION-ÉDUCATION

Ce chapitre se veut une narration de l'opérationnalisation de l'action d'éducation et de recherche initiée et menée à terme dans le cadre de cette recherche. Elle met en lumière la mesure dans laquelle cette action, sous-tendue par un cadre méthodologique de recherche, a permis d'accompagner un groupe d'AP dans la transformation de leurs pratiques et de générer un nouveau savoir concernant leur développement professionnel. La recherche-action-éducation a suivi les boucles de réflexivité du cadre méthodologique de Guay et Prud'homme (2018) précisé dans le chapitre précédent et illustré par la figure 3.2²³. Les sections suivantes décrivent concrètement les actions qui ont été posées afin de préciser les différentes étapes du cadre méthodologique proposé, soit :

1. La définition de la situation actuelle et de la problématique
2. La définition de la situation désirée
3. La planification de l'action
4. L'action
5. L'évaluation de l'action
6. La diffusion

²³ Voir page 72.

Toutefois, il est important de noter que malgré la présentation séquentielle des activités, de multiples allers-retours ont eu lieu entre les diverses étapes afin de mener le projet à terme. Étant donné le nombre limité de pages accordé à la présentation de cette thèse, un choix stratégique et écologique a été fait de ne présenter que les éléments majeurs des différentes étapes.

4.1 Définition de la situation actuelle et de la problématique

La définition de la situation actuelle et l'identification de la problématique permettent de préciser une situation jugée perfectible. C'est à cette étape qu'un chercheur praticien ou une équipe de chercheurs-praticiens analysent les composantes et la situation dans laquelle ils sont impliqués (Guay et Prud'homme, 2018). Les sections qui suivent décrivent les activités qui ont appuyé la précision de la problématique dans le cadre du présent projet. Dans un premier temps, une exploration informelle de la problématique avec les participantes a permis de cibler des pistes afin de préciser leur situation actuelle. L'atelier de réflexion et d'éducation a constitué une première étape formelle de l'action d'éducation et de recherche. Cet atelier a permis de mettre en lumière des thématiques entourant la réalité des AP dans leurs contextes respectifs. L'exploration de ces thématiques s'est poursuivie lors de l'entretien en amont. Les activités décrites ont contribué à préciser la situation actuelle quant au développement professionnel des AP, et ainsi à cibler la problématique de la recherche.

4.1.1 Exploration informelle de la problématique

L'établissement de la problématique a été initié par un questionnement commun avec mes collègues AP alors que j'étais en poste comme AP. Étant donné que cette

recherche a été amorcée dans une posture interne, j'ai ainsi pu initier les discussions avec les AP sur notre vécu commun, mais également sur les modalités entourant notre développement professionnel au regard de l'accompagnement pédagogique (Herr et Anderson, 2015). J'ai toutefois quitté mon poste en juin 2014 afin de poursuivre ma formation doctorale à l'UQAM de septembre 2014 jusqu'à décembre 2015, mettant ainsi une distance de plus de 3 500 km avec mon terrain de recherche. Bien que j'aie maintenu des contacts informels avec certaines AP, ma posture est lors devenue externe à l'organisation et je n'avais plus ce partage d'une réalité commune avec elles. À mon retour en Alberta, il était donc primordial de rencontrer les AP afin de saisir leur situation actuelle et de préciser une problématique en fonction de leurs besoins. J'ai donc animé une première rencontre de réflexion et d'éducation entourant leurs actions d'accompagnement en milieu scolaire et leur développement professionnel. Cette rencontre avait également pour but de sonder leur intérêt à participer à une recherche-action-éducation portant sur une problématique commune en lien avec leur réalité comme AP et agir ensemble sur celle-ci.

4.1.2 Atelier de réflexion et d'éducation

L'atelier de réflexion et d'éducation se voulait un espace de réflexion avec les AP pour explorer ensemble des thématiques en lien avec leur développement professionnel. Il visait à amorcer une discussion entourant les liens entre les actions d'accompagnement des AP et les caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles étaient impliquées. Les six AP en poste étaient présentes ainsi que la directrice adjointe et la conseillère pédagogique²⁴. L'atelier a alterné entre la

²⁴ Le nombre d'AP dans les écoles est passé de 12 pour l'année scolaire 2014-2015 à 6 pour l'année scolaire 2015-2016. C'était la première rencontre de l'année pour les AP, qui ont été surprises de voir qu'il restait si peu d'AP en poste. L'initiative s'est terminée à la fin de l'année scolaire 2016.

présentation de certains éléments provenant des assises conceptuelles entourant le développement professionnel des AP et l'accompagnement pédagogique d'une part et l'animation d'activités de discussion et de réflexion entourant leur situation actuelle d'autre part (voir Annexe H). Chaque activité était accompagnée d'une présentation de concepts en lien avec les thèmes abordés afin d'appuyer le développement des connaissances des AP à ce sujet et également de servir d'amorce aux activités à venir.

La première activité avait pour but d'explorer la perception qu'avaient les AP en poste de leurs fonctions en milieu scolaire. Séparées en deux groupes, ces dernières devaient arriver à un consensus par rapport à la définition de ce qu'était une AP et présenter cette définition à l'autre équipe. Par la suite, les éléments théoriques présentés ont soulevé, entre autres, le fait que les recherches portant sur l'accompagnement pédagogique précisent que les fonctions des AP ne peuvent être définies à partir d'une série de tâches ; les AP doivent plutôt s'adapter à la culture unique de chaque école. Le rôle d'une AP n'est donc pas fixe, il est en constante évolution. Cette présentation a permis de mettre en contexte la prochaine activité. Elle avait pour but de dresser un portrait des différentes actions d'accompagnement pédagogique accomplies par les AP dans leurs écoles respectives afin d'établir des liens entre leurs actions, leurs rôles et les besoins du milieu scolaire.

Pour cette deuxième activité, les AP devaient décrire les différentes actions d'accompagnement en littératie et en numératie effectuées dans leurs milieux respectifs. Le but était de les amener à prendre conscience des similarités et des différences dans les actions d'accompagnement qu'elles effectuaient dans leurs écoles respectives. Les grandes lignes de différents modèles d'accompagnement pédagogique ou *coaching* ont ensuite été présentées afin d'explorer ensemble les liens entre les rôles des AP et les valeurs spécifiques de chaque modèle d'accompagnement pédagogique (Borman *et al.*, 2006 ; Costa et Garmston, 2002 ; Fletcher, 2012 ;

Killion *et al.*, 2012 ; Knight, 2007, 2011 ; Marzano et Simms, 2013 ; Neufeld et Roper, 2003 ; Paul, 2002, 2009, 2011 ; Joyce et Showers, 2002; West et Cameron, 2013). Je voulais ainsi leur faire prendre conscience des multiples visages de l'accompagnement pédagogique. La difficulté de s'y retrouver quand on essaie de se définir à partir d'un modèle d'accompagnement pédagogique spécifique, comme nous l'avions fait à partir du modèle de Knight (2007) au début de l'initiative, a été soulevée. Il a également été noté que peu de recherches scientifiques ont permis de mettre en lumière les modalités qui soutiennent le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique (Hunt et Handsfield, 2013 ; Lynch et Ferguson, 2010 ; Morgan, 2010).

La troisième et dernière activité de cette rencontre cherchait à identifier les types de soutien déjà en place pour appuyer le développement professionnel des AP en fonction de leurs actions d'accompagnement en littératie et en numératie. Les participantes devaient décrire les différents types d'accompagnement qu'elles effectuaient sur une feuille de papier-conférence préparée à cet effet. Durant l'activité, une des équipes a mis une étoile à côté de « formations spécifiques pour AP ». Le bilan de la rencontre indique que la présence de la directrice adjointe et de la conseillère pédagogique, toutes deux responsables de l'encadrement de l'initiative d'accompagnement pédagogique, a semblé restreindre les discussions des AP sur ce point. J'ai pris note d'explorer davantage la question des formations spécifiques pour les AP durant les entretiens en amont, de sorte à comprendre la réalité des AP dans un contexte où elles se sentiraient plus à l'aise de s'exprimer, afin d'obtenir un portrait plus précis de la situation actuelle. Afin de valider les éléments recueillis au cours de cette journée de réflexion, toutes les participantes, y compris la directrice adjointe et la conseillère pédagogique, ont reçu un bilan de la rencontre (sans mes notes personnelles). À la fin de la rencontre, j'ai invité les AP à poursuivre la discussion portant sur la définition de leur rôle et leur développement professionnel en

participant à une recherche-action-éducation. Je leur ai tout d'abord expliqué les implications de leur participation et la question générale de la recherche proposée. J'ai ensuite précisé les objectifs spécifiques tels qu'ils l'étaient alors dans le cadre de mes études doctorales, en signalant que ces objectifs pourraient être reformulés et précisés collectivement.

4.1.3 Entretiens en amont

Les entretiens en amont ont permis de préciser davantage la situation actuelle et de poursuivre l'exploration des thématiques entourant la problématique de la recherche. Nous sommes revenues sur certains points soulevés lors de l'atelier de réflexion et d'éducation, dont le manque d'encadrement de leur développement professionnel. À travers un entretien semi-dirigé, les AP ont pu identifier des leviers ainsi que des obstacles relatifs à l'accompagnement pédagogique propre à leur milieu scolaire. Des questions avaient été préparées, mais les AP ont également pu s'exprimer sur des points qui n'avaient pas été ciblés. Ces entretiens ont aussi contribué à amorcer une réflexion commune entourant la problématique de la recherche, réflexion qui s'est poursuivie dans mon journal de recherche où ont été soulevés plusieurs questionnements en ce qui a trait à la problématique. Pour faire suite à cet entretien, un canevas d'accompagnement a été créé et rendu disponible dans Google Drive. La fonction principale de ce canevas était de documenter, et surtout de partager, une synthèse des éléments propres à chaque AP afin d'appuyer l'identification d'un objectif de développement professionnel en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles étaient impliquées. Une synthèse des éléments qui ont guidé la précision de cet objectif a été ajoutée dans le canevas. Cette synthèse a été validée soit avant ou pendant la rencontre subséquente, selon le choix de l'AP. En somme, les entretiens en amont ont permis de dresser un portrait de la

situation actuelle des participantes et de préciser une problématique en fonction de leurs besoins en matière de développement professionnel, ainsi que de ceux du milieu où elles œuvrent.

4.2 Définition de la situation désirée

En recherche-action-éducation, la définition de la situation désirée correspond au moment où les objectifs de la recherche sont précisés avec les participantes. Dans le cadre d'un projet doctoral, la précision des objectifs de recherche est un processus itératif qui évolue au cours des différentes étapes de la formation du chercheur. Ces objectifs sont en lien avec la compréhension actuelle qu'a le chercheur d'une problématique qui n'est pas encore clairement identifiée étant donné qu'il n'est pas officiellement sur le terrain (Herr et Anderson, 2015). Chevrier (2008) précise que dans le contexte d'une démarche inductive telle que vécue dans le présent projet, l'élaboration de la problématique « se réalise dans la formulation itérative de questions à partir d'une situation concrète » (p. 73). Ce même auteur précise que la spécification de la problématique dans une telle démarche émerge d'un problème provisoire « à partir d'une situation comportant un phénomène particulier » (*ibid.*). La formulation d'une question de recherche provisoire guide les choix méthodologiques. Le processus itératif de collecte et d'analyse de données permet au chercheur d'arriver à une : « formulation itérative du problème et/ou de la question de recherche en fonction des prises de conscience effectuées au cours de la collecte et de l'analyse préliminaire des données » (*ibid.*). Dans cette optique, les premiers objectifs de la recherche, présentés lors des séminaires du programme de doctorat, ont porté sur la notion de « rôle », en fonction d'un questionnement de départ commun vécu non seulement avec les AP participantes, mais également avec d'autres AP rencontrées lors d'activités de développement professionnel. Toutefois, la notion de « rôle » a

graduellement pris une place secondaire au fil des échanges avec les AP participantes. En effet, l'entretien en amont et les premières rencontres d'accompagnement ont permis de mieux comprendre la diversité du bagage professionnel des AP en poste, ainsi que la disparité des besoins des acteurs de leurs contextes scolaires respectifs. Les objectifs individuels ciblés avec chacune d'entre elles portaient davantage sur le rajustement de leurs actions d'accompagnement en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles étaient impliquées, soit sur leur propre développement professionnel au regard de l'accompagnement pédagogique. La question générale de recherche ainsi que les objectifs spécifiques ont été ajustés à cet effet.

4.3 Planification de l'action

La planification de l'action comprend l'ensemble des actions mises en place afin d'agir sur la situation problématique. Dans le cadre d'une recherche-action-éducation, cette étape comprend les modalités et les prises en compte qui permettent de choisir les actions les plus susceptibles d'appuyer l'atteinte des objectifs de recherche poursuivis. Les activités principales en lien avec l'étape de planification comprennent la précision des activités de recherche avec les partenaires impliqués, l'élaboration du modèle d'accompagnement individuel mis en œuvre ainsi que la rédaction du journal d'accompagnement.

4.3.1 Précision des activités de recherche avec les partenaires impliqués

Les contacts informels avec les dirigeants du conseil scolaire ont débuté à l'automne 2014. Toutefois, les contacts formels afin d'établir avec eux certaines

modalités entourant l'opérationnalisation de la recherche ont débuté au printemps 2015. Une première rencontre a eu lieu à mon retour en Alberta, soit en janvier 2016, avec la directrice adjointe qui a été désignée responsable de la supervision de la recherche. Nous avons précisé ensemble quelques éléments au niveau de l'opérationnalisation. Premièrement, les actions d'accompagnement ciblées avec les AP devaient être en lien avec le développement de pratiques en littératie et en numératie. Les participantes devaient aussi s'engager sur une base volontaire et les rencontres d'accompagnement devaient avoir lieu après les heures d'école.

Les connaissances internes du milieu et de la réalité des AP m'ont permis d'entrevoir, lorsque j'étais en poste, certaines possibilités au niveau des objectifs potentiels de la recherche. À travers des discussions informelles avec les AP, nous avons entrevu que la mise en place d'un accompagnement collectif sous forme de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pourrait être une piste d'action susceptible de répondre aux objectifs poursuivis. Inspirée de Guillemette (2011) et Bergeron (2014), j'entrevois alors la possibilité d'un modèle d'accompagnement comprenant des rencontres individuelles et collectives sur une période de 8 mois, soit d'avril à décembre 2016. Toutefois, des circonstances temporelles et organisationnelles ont fait que la recherche a dû être adaptée à une période beaucoup plus courte. En effet, la directrice adjointe m'a avisée que quelques incertitudes régnaient autour de la poursuite de l'initiative d'accompagnement pour l'année scolaire 2016–2017. Nous avons donc convenu que les activités de recherche se dérouleraient sur quatre mois et non huit, donc de mars à juin 2016. Cette période de l'année est très intense dans les milieux scolaires et on pouvait entrevoir qu'il serait difficile de trouver des temps de rencontre communs avec les AP. Cette réalité a engendré un rajustement des activités prévues et une décision a été prise de mettre en œuvre un accompagnement individuel des AP suivi d'une rencontre bilan en aval de la recherche sur le terrain.

La recherche prévoyait deux entretiens individuels d'environ 60 minutes, un en amont et l'autre en aval de la recherche. Les AP devaient également s'engager à un minimum de 4 rencontres d'accompagnement pédagogique individuelles d'une durée d'environ 60 minutes. Il a été entendu que ces rencontres auraient lieu à un moment et dans un endroit de leur choix. Les AP devaient s'engager à cibler un objectif afin de poursuivre le développement de leurs compétences d'accompagnement en littératie et en numératie, et à mettre en place des actions à cet effet. Elles seraient également invitées à participer à une journée bilan avec les autres AP à la fin des activités de recherche sur le terrain et, sur une base volontaire, à valider les résultats d'analyse tout au long du processus de recherche, selon différentes modalités.

4.3.2 Choix d'un modèle d'accompagnement

Les entretiens en amont m'ont permis de constater que les AP participantes avaient des besoins différents en matière de développement professionnel. Le choix d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel permettant de les appuyer en fonction de la diversité de ces besoins s'est avéré incontournable. À la suggestion d'une des AP, nous avons, à ce point, incorporé un modèle d'accompagnement avec lequel nous étions déjà familières, soit le modèle d'accompagnement du développement professionnel en contexte de mise en œuvre de la différenciation pédagogique élaboré par le CDR de la Montérégie (2007). J'avais utilisé ce modèle afin d'accompagner mon équipe-école lorsque j'étais en poste comme AP. Je l'avais également partagé avec certaines des AP qui participaient à la recherche. Ce modèle a été développé dans le cadre d'une recherche-action qui avait pour but de soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein d'équipes-cycles du primaire et du secondaire, et la création de modèles de différenciation pédagogique.

La figure 4.1 illustre ce modèle et met en exergue les rôles interreliés des partenaires au sein de la recherche-action en soutien au développement de leurs sujets. La roue de gauche correspond à la différenciation pédagogique proprement dite, où un élève, un groupe d'élèves ou une classe entière est soutenu par un enseignant ou un groupe d'enseignants pour apprendre au regard d'un ou plusieurs éléments du programme de formation dans un milieu donné. Pour ce faire, l'enseignant ou un groupe d'enseignants gagne à mettre en œuvre les actions suivantes :

1. La définition d'une situation actuelle et d'une problématique
2. La définition d'une situation désirée
3. La planification d'une action
4. La mise en œuvre de l'action
5. L'évaluation de l'action

La roue du centre illustre ces mêmes étapes mises en œuvre par les accompagnateurs d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants afin de soutenir leur développement professionnel au regard de la compétence à différencier. La roue de droite met en lumière ces mêmes étapes mises en œuvre par la chercheuse et le comité-conseil qui accompagnent les accompagnateurs et les directions pour soutenir ceux-ci dans leur développement professionnel au regard de la compétence à accompagner des enseignants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Autrement dit, ce modèle rend explicite le fait que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ne peut advenir que si ceux qui la soutiennent en classe, les enseignants, sont accompagnés par des accompagnateurs et des directions. Ces derniers doivent eux-mêmes être accompagnés afin de savoir, eux aussi, accompagner efficacement les praticiens. Ce modèle rappelle que ces actions gagnent à s'ancrer dans les étapes semblables susmentionnées propres à soutenir l'apprentissage de tous les partenaires de la réussite.

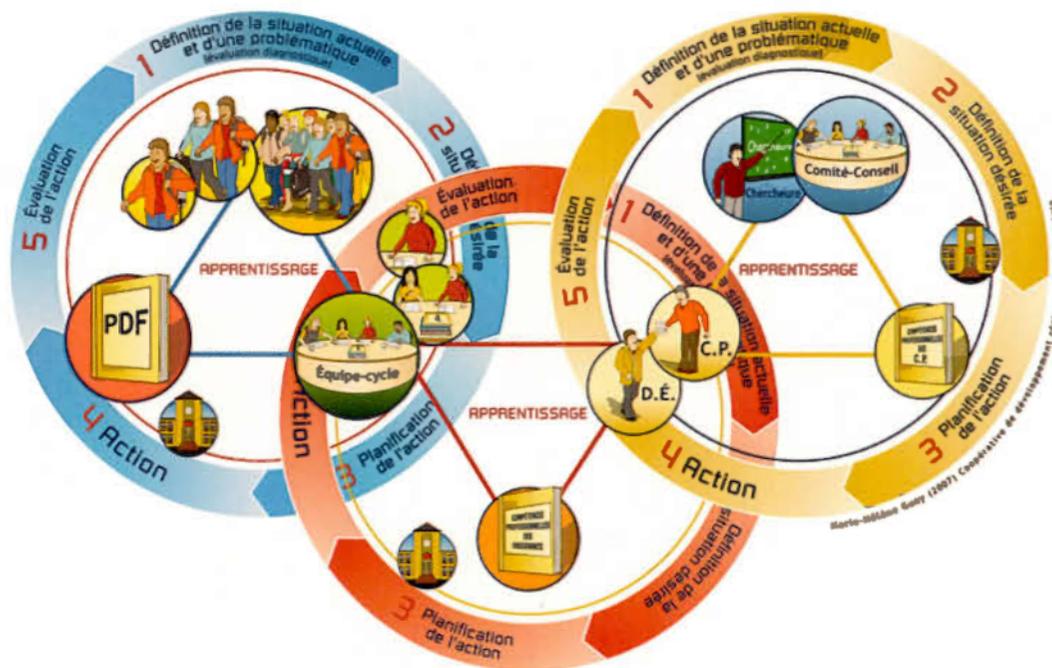


Figure 4.1 Modèle d'accompagnement du développement professionnel en contexte de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (CDR de la Montérégie, 2007)

Dans le cadre de notre recherche-action, ce modèle a été ajusté en fonction de l'accompagnement d'un groupe d'AP. Je suis donc l'**AP/chercheure**, ou l'**agent**, qui accompagne une **AP** et non un CP et une direction d'école, qui devient alors le **sujet** dans la relation d'accompagnement pédagogique. Nous collaborons afin de transformer un **objet** d'apprentissage, soit le développement de leurs **compétences professionnelles**. Toutefois, nous prenons en considération les besoins et les caractéristiques du **milieu** où se déroule l'accompagnement. Il est à noter que le modèle d'accompagnement utilisé afin d'appuyer les AP durant la recherche comprend des étapes similaires pour baliser leurs actions simultanées d'éducation, ou de soutien au développement professionnel, ainsi que les actions de recherche (CDR de la Montérégie, 2007 ; Guay et Gagnon, à paraître ; Guay et Prud'homme, 2018).

4.4 Actions

Les actions, telles que planifiées et vécues durant les activités sur le terrain, sont décrites dans cette section. L'étape de l'action correspond à la mise en œuvre du plan d'action établi au préalable. Cette étape comprend habituellement de nombreux rajustements, autant des objectifs poursuivis que des activités et des rôles respectifs des partenaires (Guay et Prud'homme, 2018). À cet effet, il est difficile de délimiter ce qui appartient à la planification et ce qui appartient à l'action, car les activités mises en place afin d'accompagner le développement professionnel des AP ont été constamment revues et modifiées, selon les besoins exprimés par les participantes. Cette section précise la création d'un canevas d'accompagnement qui a émergé d'un besoin de documenter et de partager la démarche vécue avec les AP. Il est donc le résultat d'un retour à la planification à la suite d'une action. Il pourrait se retrouver dans la section planification, toutefois, étant donné que le canevas est étroitement lié au déroulement des rencontres d'accompagnement, je fais le choix stratégique de le présenter comme faisant partie de l'action.

4.4.1 Développement d'un canevas d'accompagnement

Un canevas d'accompagnement a été développé dès le début des rencontres individuelles avec les AP. Il a servi à documenter et à guider la démarche vécue avec ces dernières. Le schéma du modèle d'accompagnement en cinq étapes de la CDR de la Montérégie (2007) se trouve sur la page couverture du canevas d'accompagnement (voir Annexe D). Une première section établit la situation actuelle de l'AP : les différentes catégories découlent de l'analyse des verbatims des entretiens en aval. Elle comprend une description du milieu et du bagage personnel et professionnel qui appuient les AP dans leurs rôles. La situation actuelle précise également les éléments

contextuels qui soutiennent leurs actions d'accompagnement pédagogique ainsi que le type de formation qui appuie leur développement professionnel. Des exemples d'actions qui ont des retombées positives sur leurs milieux respectifs y sont documentés, ainsi que des défis auxquels elles font face. Le canevas ainsi complété après les entretiens à l'aide des enregistrements audionumériques a été envoyé aux AP à des fins de validation avant la première rencontre d'accompagnement. Deux des AP participantes ont lu le canevas avant la rencontre et il a été revu avec celles qui ne l'avaient pas lu au préalable. Des questions ont ensuite été développées et intégrées au canevas afin de préciser la problématique, la planification de l'action, l'action et l'évaluation de l'action. Un résumé des actions accomplies à chaque étape a été rédigé après chaque rencontre à partir de l'écoute des enregistrements audionumériques. Le canevas a été mis dans Google Drive afin de permettre aux AP d'y accéder. Toutefois, peu d'entre elles l'ont consulté, faute de temps. Au début de chaque rencontre, le modèle de la démarche de différenciation pédagogique qui se trouvait sur la page couverture du canevas était un repère visuel qui nous permettait ensemble de préciser où nous en étions dans la démarche (CDR de la Montégérie, 2007).

4.4.2 Déroulement des rencontres d'accompagnement

Les AP ont été accompagnées individuellement en fonction d'un objectif en lien avec leur accompagnement en littératie ou en numératie. À partir d'une posture d'AP/chercheuse, j'ai accompagné les AP participantes à préciser des actions en fonction d'un objectif de développement professionnel qui tenait également compte des caractéristiques de leurs milieux scolaires respectifs. Ce rôle inédit d'AP/chercheuse s'est défini graduellement tout au long de la recherche. Étant donné que j'étais moi aussi en apprentissage en tant que « AP des AP », l'utilisation du

modèle d'accompagnement en cinq étapes ainsi que mes connaissances pratiques et théoriques de l'accompagnement pédagogique ont soutenu ce rôle inédit. Nous avons ensemble précisé une problématique en fonction de l'analyse d'une situation actuelle d'accompagnement pédagogique perfectible dans leur milieu scolaire. Chaque AP a décrit une situation désirée afin de préciser un objectif sur lequel elle voulait agir afin d'améliorer ses compétences d'accompagnement pédagogique. Chacune d'entre elles a par la suite planifié une action et l'a mise en œuvre. Nous avons ensuite évalué les retombées de ces actions sur leur développement professionnel respectif. Le développement professionnel vécu par les AP est présenté dans la première section du chapitre des résultats.

Le déroulement des rencontres d'accompagnement a été similaire pour chaque AP lors de la phase d'établissement de la problématique, de la situation désirée et de la planification de l'action. Le tableau 4.1 précise le nombre de rencontres d'accompagnement avec chaque AP ainsi que les objectifs et les étapes parcourues avec chacune des AP. Un guide d'accompagnement de la première et de la deuxième rencontre a été développé afin d'appuyer la démarche et d'en assurer la rigueur. Il y a eu quelques mises au point dudit guide, d'une rencontre à l'autre, afin de préciser certains éléments qui n'étaient pas clairs pour les AP. Ces changements ont été documentés, en gardant les différentes versions du guide d'accompagnement. Le guide final de la première rencontre est la 5^e version (GA-R1-5) (voir Annexe I) tandis que le guide d'accompagnement de la deuxième rencontre est la 3^e version (GA-R2-3) (voir Annexe J).

Une fois la problématique ciblée, nous avons précisé ensemble un objectif à l'aide du questionnement du guide d'accompagnement de la deuxième rencontre afin d'agir sur la situation d'accompagnement jugée perfectible (voir Annexe J). Le questionnement du guide encourageait les AP à visualiser les retombées de la problématique sur leur

accompagnement du développement professionnel des enseignants. Il permettait également de préciser la mesure dans laquelle la situation entraînait des répercussions sur l'apprentissage des élèves.

Tableau 4.1 Calendrier des rencontres d'accompagnement

	R1	R2	R3	R4	R5	R6
AP 1	10 mars : Précision de la problématique, de la situation désirée et planification de l'action	21 avril : Retour sur l'action et rajustements au niveau de la planification	23 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification			
AP 2	18 mars : Précision de la problématique et de la situation désirée	14 avril : Planification de l'action	22 avril : Retour sur l'action et rajustement de la planification	5 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification	16 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification	22 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification
AP 3	12 avril : Précision de la problématique et de la situation désirée et planification de l'action	31 avril : Retour sur l'action et rajustement de la planification	18 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification	31 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification		
AP 4	7 avril : Précision de la problématique et de la situation désirée	26 avril : Planification de l'action	28 avril : Planification de l'action avec l'enseignante	18 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification	2 juin : Retour sur l'action	
AP 5	13 avril : Précision de la problématique et de la situation désirée	20 avril : Planification de l'action	25 mai : Retour sur l'action et rajustement de la planification			

Lors de la rencontre suivante, nous avons validé et ajusté ensemble leurs objectifs respectifs. Nous avons ensuite exploré les ressources temporelles, matérielles et humaines nécessaires, de sorte à mettre en place l'action, ainsi que les étapes à parcourir qui permettraient d'y arriver. Les ressources ciblées ont été documentées dans une section spécifique du guide d'accompagnement à cet effet. Les rencontres subséquentes consistaient en un retour sur l'action et, selon le cas, en un rajustement permettant d'atteindre l'objectif ciblé ou un rajustement de l'objectif lui-même. Selon la disponibilité et les besoins respectifs des AP, le nombre de rencontres, leur durée ainsi que les étapes parcourues durant ces rencontres ont varié. Le bilan de chaque rencontre a été rédigé dans les 48 heures et envoyé aux AP à des fins de validation. Toutefois, les participantes m'ont avoué ne pas avoir le temps de les lire. J'ai donc fait un résumé au début de la rencontre subséquente.

4.5 Évaluation de l'action

Selon Guay et Prud'homme (2018), l'étape d'évaluation de l'action amène les participants à tenir compte des apprentissages effectués durant la recherche et à les nommer. Ils sont également en mesure d'analyser et de valider les données recueillies durant la recherche. Lors de l'entretien en aval, une partie du questionnaire a été ajustée en fonction des objectifs respectifs des AP afin de guider le processus d'évaluation de l'action mise en œuvre. Ces résultats ont été résumés et inscrits dans la section « évaluation de l'action » du canevas d'accompagnement. L'entretien en aval a fourni l'occasion de faire un retour avec les AP sur le processus vécu durant la recherche-action et d'en évaluer les retombées sur leur développement professionnel au regard de l'accompagnement pédagogique. Ce même entretien a également permis de valider les savoirs générés durant la recherche. En effet, les AP ont été invitées à

ajuster le tableau des savoirs professionnels identifiés durant la recherche²⁵ en ajoutant et validant les éléments. Une nouvelle synthèse a ensuite été présentée lors de la rencontre de bilan en juin 2016. Toutefois, étant donné les enjeux ontogéniques résultant de la sensibilité théorique et expérientielle que j'avais avec le sujet et le milieu de recherche, l'ensemble des données a été revu quelques mois après la fin des activités sur le terrain et d'autres phases d'analyse ont été effectuées. Les résultats de ces nouvelles phases d'analyse ont été rendus disponibles aux participantes à des fins de validation. Trois des cinq AP ont validé ces nouveaux résultats et ont confirmé qu'ils étaient en lien avec leur vécu durant la recherche.

4.6 Diffusion

La recherche-action effectuée dans le cadre d'un doctorat donne lieu à plusieurs actions de diffusion. En effet, la recherche a été présentée à différentes étapes de développement durant les séminaires du programme ainsi que lors de congrès scientifiques et professionnels. La journée de réflexion et d'éducation animée en janvier 2016 a permis de présenter les assises théoriques de la recherche ainsi que les objectifs poursuivis et le cadre méthodologique choisi. Un bilan partiel des résultats de recherche a été présenté aux AP ainsi qu'au directeur adjoint et à la directrice adjointe du conseil scolaire lors d'une demi-journée de rencontre de bilan à la fin de juin 2016. Un bilan écrit des activités a aussi été remis à ces derniers. La prochaine étape de diffusion constitue le dépôt final de la thèse. Toutefois, les résultats de cette

²⁵ Voir la description détaillée de cette phase d'analyse à la section 3.11.1.

recherche-action-éducation feront également l'objet de communications et d'articles scientifiques et professionnels.

La description de l'opérationnalisation de l'action de recherche et d'éducation mise en œuvre nous a permis de voir l'ensemble des actions élaborées afin de répondre à la question générale de recherche. Cette description permet également de dresser un portrait détaillé des différentes activités qui ont permis d'atteindre les objectifs spécifiques ciblés par cette recherche. Le prochain chapitre présente les résultats qui découlent de la recherche.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Because of the ongoing nature of action research, it may not be possible to write up the whole undertaking, but rather just a piece of the understanding or intervention that has come about through the inquiry. The doctoral student may be well aware that the inquiry continues to unfold [...]. It is not that the research is finished; rather, the doctoral student bounds it for purposes of the dissertation. This results in a document that is essentially an accounting of the research thus far. (Herr et Anderson, 2015, p. 106)

Comme le précisent Herr et Anderson (2015) dans la citation qui introduit ce chapitre, il est déchirant de choisir les éléments à prioriser étant donné l'ampleur, et surtout la richesse des données recueillies au cours d'une recherche-action. Les résultats présentés dans cette section rendent compte d'une partie de ce qui a été vécu durant l'action de recherche et d'éducation effectuée par un groupe d'AP et une AP/chercheure. Nous avons tenté ensemble de mettre en lumière comment appuyer le développement professionnel des accompagnatrices pédagogiques (AP) ou *coaches* afin qu'elles soient en mesure de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone de l'Alberta. À cet effet, deux objectifs spécifiques ont été ciblés afin de répondre à cette question générale de recherche. Un premier objectif était d'appuyer le développement professionnel d'un groupe d'AP de sorte qu'elles ajustent leurs actions d'accompagnement en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées.

Dans un deuxième temps, cette recherche visait à dégager de cet accompagnement des savoirs concernant le développement professionnel des AP. Les participantes à la recherche voulaient ainsi non seulement améliorer une situation perfectible quant à leur développement professionnel, mais également contribuer à appuyer celui d'autres AP soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

La première section de ce chapitre présente le développement professionnel de chacune des AP dans l'action d'éducation et de recherche. La description de leur vécu professionnel durant la recherche permet de saisir en quoi l'action de recherche et d'éducation effectuée a contribué à leur développement professionnel. Cette action a été entreprise à partir d'un objectif individuel et personnalisé ciblé en fonction de leurs besoins et de ceux du contexte où elles œuvrent. Toutefois, l'atteinte de ces objectifs personnels a été le point de départ d'une discussion beaucoup plus vaste quant à leurs besoins en matière de développement professionnel. À la lumière des différentes phases d'analyse effectuées, certaines conditions favorables ainsi que des savoirs professionnels que les AP gagnent à développer ont été dégagés. À partir des différentes données recueillies, un processus de théorisation a mené à la création d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Ce modèle est schématisé et illustre notre perception des éléments constitutifs du développement professionnel des AP. La deuxième section du présent chapitre présente tout d'abord le modèle dans son ensemble. Chaque composante du modèle est ensuite détaillée à la lumière des propos des participantes à la recherche. La troisième section présente une synthèse des différents éléments du modèle.

5.1 Description du développement professionnel des AP impliquées

Cette première section du chapitre de résultats présente le vécu respectif des AP dans l'action de recherche et d'éducation. Cette présentation met en lumière les résultats du processus d'accompagnement développé et mis en œuvre afin d'accompagner leur développement professionnel²⁶. La description du vécu des AP est présentée selon les étapes du modèle d'accompagnement retenues afin d'appuyer leur développement professionnel soit : l'identification de la situation actuelle et de la problématique, la précision de la situation désirée, la planification de l'action, l'action et l'évaluation de l'action (CDR de la Montérégie, 2007). Toutefois, certaines étapes ont été regroupées dans le but d'alléger la lecture du texte. Dans un premier temps, une description du milieu scolaire ainsi que l'expérience professionnelle des AP est précisée. Par la suite, on présente l'objectif de développement professionnel en lien avec leur compétence à accompagner en littératie ou en numératie, ainsi que les actions planifiées et mises en place afin de répondre à cet objectif. En dernier lieu, les retombées de ces actions sur le développement professionnel des AP en fonction de leur objectif cible respectif sont précisées. Ces portraits sont le point de départ d'une réflexion en ce qui a trait au développement professionnel des AP. À cet effet, ils pourraient s'avérer plutôt partiels pour le lecteur. Toutefois, il faut retenir que les données recueillies durant cette étape du processus de recherche ont fait l'objet de plusieurs phases d'analyse qui ont mené à la théorisation d'un modèle précisant les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels à développer chez les AP.

²⁶ Voir la section 4.3 pour une description détaillée de ce processus.

5.1.1 Vécu de Marie-Louise

Marie-Louise occupe depuis deux ans la double fonction de direction et AP. Sa petite école d'une centaine d'élèves située en milieu rural est composée de 5 classes, dont la plupart ont deux niveaux scolaires. Dans chaque classe sont inclus des élèves ayant des besoins spéciaux, c'est-à-dire des élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou du comportement, un TDAH ou qui sont atteints d'un trouble du spectre de l'autisme. Marie-Louise possède plus de 20 ans d'expérience en enseignement des mathématiques et des sciences au secondaire. Elle n'a toutefois jamais enseigné à l'élémentaire.

Marie-Louise observe beaucoup d'écarts au niveau des compétences à l'écrit chez les élèves d'une même classe. Elle sent la nécessité, chez plusieurs enseignants, de développer les compétences à différencier l'enseignement de l'écriture afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Elle se questionne sur les façons de les soutenir alors que son expérience d'enseignement se trouve majoritairement au niveau des sciences au secondaire. Elle désire également apprendre comment engager les enseignants dans un projet collaboratif afin de les appuyer en salle de classe :

Je ne vais pas assez dans la salle de classe afin de travailler collaborativement avec les enseignants. Cette situation fait que les enseignants n'ont pas d'appui en salle de classe afin d'explorer les outils qui permettent de différencier les stratégies d'écriture. (ML.N2.R1.ref2)

5.1.1.1 Objectif de développement professionnel

Marie-Louise veut développer ses habiletés à co-enseigner dans le cadre d'un projet d'écriture différenciée en fonction des acquis des élèves et ainsi collaborer davantage

avec les enseignants en salle de classe. Afin d'agir sur la situation ciblée, nous choisissons de partir d'un projet d'écriture différenciée que j'ai présenté lors de formation antérieure en littératie. Marie-Louise et moi avons eu une rencontre au préalable afin de préparer le déroulement de la coplanification avec l'enseignante. Nous avons décidé d'avoir une rencontre commune avec l'enseignante où je modéliserais pour Marie-Louise les étapes de la coplanification. Les grandes lignes du projet d'écriture ont également été présentées à l'enseignante, qui a accepté de s'engager dans le projet avec l'AP. Ensemble, nous avons fait certains rajustements du projet d'écriture en fonction des besoins des élèves et de l'enseignante. Marie-Louise a ensuite poursuivi le projet avec cette dernière durant les semaines subséquentes. Elles ont eu des rencontres de planification à différentes étapes et Marie-Louise a tenté de co-enseigner le projet avec l'enseignante. J'ai rencontré Marie-Louise à deux autres reprises afin de discuter du déroulement du projet d'écriture et des enjeux entourant l'accompagnement de l'enseignante ciblée.

5.1.1.2 Retombées de la recherche sur son développement professionnel

Marie-Louise affirme que nos rencontres d'accompagnement lui ont permis d'améliorer ses compétences à coplanifier un projet d'écriture, mais signale qu'elle a toutefois fait peu de co-enseignement. Elle comprend mieux les étapes de planification et surtout l'importance d'avoir de courtes rencontres à différents moments. Elle se dit consciente de devoir poursuivre le développement de ses connaissances en littératie. « J'ai vraiment appris beaucoup avec le projet que tu nous as amené. [...]. J'ai encore beaucoup à apprendre, mais je me sens plus confiante » (ML.N2.E2.ref.4). Au niveau du questionnement, elle mentionne qu'elle a réussi à « faire réfléchir l'enseignante au lieu de lui donner des suggestions. Je ne suis pas aussi habile que toi, mais je suis de moins en moins directive » (ML.N2.E2.ref.1).

Marie-Louise mentionne avoir dépassé l'objectif initial établi dans le cadre de la recherche, le questionnement n'ayant pas fait partie de celui-ci. Ce questionnement a été abordé à partir de la situation vécue avec l'enseignante, que Marie-Louise a amenée à identifier, par elle-même, les pistes d'amélioration. Leur discussion a également engendré une conversation sur une meilleure utilisation des murs de classes de mots. Marie-Louise révèle qu'elle n'aurait pas pu guider l'enseignante dans cette direction, car elle n'était pas elle-même consciente de l'importance d'appuyer l'écriture des élèves à l'aide de différentes banques de mots pour enrichir le vocabulaire. Elle a également pris conscience du mode de fonctionnement des rencontres de planification, et surtout de l'importance d'une meilleure gestion temporelle des rencontres d'accompagnement avec l'enseignante.

En résumé, Marie-Louise a non seulement amélioré ses compétences à coplanifier un projet, mais elle a également développé ses connaissances de la différenciation pédagogique à l'écrit, entre autres, par l'utilisation des murs de mots afin d'appuyer les élèves à l'écrit. Elle a également exploré l'importance d'utiliser un questionnement ouvert afin d'amener l'enseignante à cibler ses propres besoins.

5.1.2 Vécu de Claire

Claire a plus de 25 années d'expérience comme enseignante à l'élémentaire, tout d'abord en Ontario et ensuite en Alberta. Elle occupe depuis 5 ans la double fonction d'AP et de direction adjointe d'une école primaire située en région urbaine avec 18 enseignants. Les quelque 300 élèves de son école sont répartis dans 13 classes de la maternelle à la 6^e année. Plusieurs élèves ont des difficultés d'apprentissage variées. Huit sont considérés comme ayant des besoins sévères (autisme, trisomie, problème de comportement) ; ils bénéficient de l'enseignement en classe ordinaire et

de l'accompagnement des aides-élèves²⁷ en salle de classe. Plusieurs élèves ont des difficultés à l'écrit. Son école appuie l'apprentissage de ces élèves par, entre autres, l'écriture guidée en petits groupes. Elle accompagne plusieurs enseignants à mettre sur pied cette stratégie en modélisant pour eux les démarches d'écriture, pour ensuite les observer lorsqu'ils les mettent en œuvre eux-mêmes. Toutefois, elle remarque que certains enseignants ne semblent pas développer d'autonomie quant à la mise en œuvre des stratégies ciblées :

Ils [les enseignants] me disent qu'ils ont vu tel ou tel comportement, ils me regardent et ils attendent une solution. C'est comme s'ils ne font pas les liens entre ce que je modélise et les besoins des élèves. [...]. Mais comment les amener à penser dans la structure ? À se l'approprier ? (Cla.N8.R1.ref3)

5.1.2.1 Objectif de développement professionnel

Claire est consciente qu'elle est très directive dans son accompagnement. Elle veut trouver une façon d'engager davantage les enseignants dans le processus réflexif. Afin d'agir sur la situation ciblée, Claire choisit de porter son attention sur sa relation avec une enseignante qu'elle accompagne dans un projet de littératie qui est déjà en marche depuis quelque temps. Cette enseignante ne semble pas saisir les stratégies que Claire modélise pour elle.

Claire a développé un gabarit de suivi qu'elle partage avec les enseignants et sur lequel elle note ce qui a bien fonctionné durant l'enseignement d'une part, et inscrit

²⁷ En Alberta, l'aide-élève est une personne qui travaille sous la supervision d'un enseignant et joue divers rôles qui « appuient l'efficacité de l'enseignement et la réussite des élèves ». Récupéré de : https://education.alberta.ca/media/464661/8-repenser_role_aide_eleves.pdf

des suggestions afin d'améliorer certains éléments d'autre part. Elle rencontre ensuite les enseignantes afin de leur donner une rétroaction. Lors d'une rencontre d'accompagnement, nous faisons un retour sur ce qu'elle vit avec l'enseignante ciblée pour le projet. Claire prend tout d'abord conscience du type de questionnement qu'elle utilise avec l'enseignante. Je modélise pour elle la différence entre une suggestion et un questionnement réflexif en utilisant un exemple concret d'une situation que nous vivions dans notre propre relation d'accompagnement. Elle réalise alors que les suggestions n'entraînaient pas toujours une ouverture du dialogue et elle décide de revoir son gabarit pour remplacer les suggestions par des questions qui permettraient à l'enseignante d'expliquer ses choix pédagogiques durant l'activité.

5.1.2.2 Retombées de la recherche sur son développement professionnel

Claire affirme que l'accompagnement vécu durant la recherche lui a permis d'atteindre l'objectif que nous avons établi. Elle a pris conscience des liens entre le questionnement et le développement de la pensée réflexive chez l'enseignant. « Je suis plus consciente de poser des questions qui les amènent vers cette pensée critique [réflexive]. Je vois un transfert de connaissances au niveau de mon questionnement avec tous les intervenants de l'école » (Cla.N7.E2.ref1). Elle a également compris que les stratégies qu'elle modélisait ne correspondaient pas nécessairement aux besoins de l'enseignante.

Toutefois, Claire et moi avons vécu une série de boucles parallèles sur différentes problématiques en fonction des situations avec lesquelles elle devait composer dans l'immédiat. L'objectif de littératie a été documenté afin de suivre un processus similaire avec toutes les AP. Claire a toutefois mentionné que l'idée de s'attarder sur

un objectif en littératie a parfois entravé son développement professionnel³⁸. Je me suis également questionnée sur le bienfondé d’avoir un objectif en littératie ou en numératie, non seulement avec Claire, mais également avec certaines autres AP. La réflexion suivante dans mon journal d’accompagnement soulève ce questionnement :

Un autre point important au niveau de l’accompagnement de Claire est le fait que nous n’avons pas suivi le même trajet que les autres étant donné ses besoins. Lors de la rencontre 1, une bonne partie de la rencontre a été dominée par le partage d’une situation qu’elle vivait en milieu scolaire. [...]. Je me questionne aussi à savoir si l’objectif [de développement professionnel] ciblé au regard de la littératie tel que prescrit par le conseil scolaire ne limite pas certaines interactions par rapport à leur vécu actuel. J’ai eu cette même impression en accompagnant Lisa et Valérie. Toutefois, pour Geneviève et Marie-Louise, l’objectif en littératie semble mieux fonctionner. (Cla.N7.JA.ref5)

On peut constater que le développement professionnel de Claire était peu en lien avec le développement de ses compétences en littératie. Il portait plutôt sur une prise de conscience des types de questionnements ouverts, moins directifs, qui favorisent le processus réflexif de la personne accompagnée.

5.1.3 Vécu de Geneviève

Geneviève débute sa carrière en éducation comme psychoéducatrice au Québec et devient ensuite enseignante à l’élémentaire en Nouvelle-Écosse pendant trois ans. Arrivée en Alberta, elle travaille d’abord comme consultante en besoins spéciaux pour un conseil scolaire francophone pendant deux ans, tout en complétant un

³⁸ L’intégration de stratégies en littératie et en numératie répondait à une exigence du conseil scolaire dans lequel avait lieu la recherche.

certificat d'enseignement²⁹. Geneviève occupe le poste d'AP à temps plein lors des trois premières années de l'initiative du conseil scolaire dans lequel se déroule la recherche. Elle quitte son poste pendant l'année scolaire 2014-2015. À son retour à l'automne 2015, le poste d'AP dans son école est réduit à une charge de .5 d'équivalent à temps plein (ETP). Elle travaille l'autre .5 ETP, comme enseignante de 3^e année. Son horaire d'AP est réparti principalement en blocs de 50 minutes à différents moments de la journée. L'école publique³⁰ où elle travaille comprend environ 500 élèves de la maternelle à la 12^e année, 25 enseignants et 10 aides-élèves. La population scolaire est très multiculturelle et inclut des élèves identifiés comme ayant des besoins sévères ainsi que de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement. Durant l'année d'absence de Geneviève, la direction de l'école a changé. Il a été convenu que le rôle de l'AP serait principalement d'accompagner les enseignants et les aides-élèves au niveau des stratégies à mettre en place pour les élèves ayant des besoins sévères. Elle précise qu'il n'y a plus de cible d'école comme au début de l'initiative. Son temps d'AP sert souvent à régler des situations de crise ou à appuyer le développement de la programmation afin de soutenir l'apprentissage des élèves ayant des besoins spéciaux.

Je « fournis le moulin » pour un élève à la fois et non pour l'ensemble de la classe. Je suis en réaction constamment au lieu d'être en prévention. On sait que notre clientèle est difficile et on sait qu'on doit mettre une structure en place qui nous permet de poursuivre l'enseignement même si un élève se désorganise. (Gen.N2.R1.ref2)

²⁹ Le baccalauréat en psychoéducation n'est pas reconnu en Alberta comme une formation en enseignement.

³⁰ Il y a des autorités scolaires publiques et catholiques en Alberta. Cependant, les autorités francophones ont des écoles des deux dénominations.

5.1.3.1 Objectif de développement professionnel

Geneviève veut trouver une façon d'accompagner les enseignants afin de les habiliter à mettre en place des structures d'enseignement qui répondent aux besoins de l'ensemble des élèves. Elle maintient l'importance d'avoir une cible³¹ d'école afin de guider le développement professionnel des enseignants. « On n'a plus de cible d'école depuis deux ans, ça fait une différence pour moi. Les demandes de la nouvelle direction sont plutôt au niveau de la gestion de classe, des comportements et des besoins spéciaux sévères » (Gen.N2.R1.ref1). Elle veut explorer des moyens d'adapter son accompagnement à son horaire actuel et à sa réalité. Elle désire ainsi trouver des façons de collaborer et co-enseigner en salle de classe malgré les limites temporelles que lui imposent sa tâche d'enseignement et la gestion des situations d'urgence.

Afin d'atteindre cet objectif, Geneviève choisit d'accompagner trois enseignantes de 1^{re} année dans la mise en place d'actions de différenciation en numératie. Pour ce faire, elles choisissent ensemble l'approche différenciée des « 3 en math³² ». Cette approche permet de répondre à la diversité des besoins des élèves tout en leur offrant une autonomie lorsqu'une situation désorganise le fonctionnement de la classe.

³¹ Dans les deux premières années de l'initiative d'accompagnement pédagogique de ce conseil, les AP ont appuyé les équipes-écoles à établir une cible selon le modèle de l'accompagnement des pratiques éducatives ou « *instructional coaching* » de Knight (2007).

³² « Les 3 en math » ou « *Math Daily 3* » est la version numératie de l'approche en littératie des « Cinq au quotidien » ou « *Daily Five* » de Bousher et Moser (2014); récupéré de <https://www.thedailycafe.com/content/what-math-daily-3>

« Dans un cours magistral, l'élève qui a un trouble de comportement a un pouvoir total sur la classe alors qu'en atelier, il perd ce pouvoir, car l'enseignement se poursuit même s'il est en crise » (Gen.N2.R1.ref6).

Geneviève identifie tout d'abord des façons de prioriser et de faire des choix en regard des nombreuses tâches qui lui sont assignées dans l'école. En effet, elle réalise que plusieurs de ces tâches ne sont pas en lien avec l'accompagnement du développement professionnel de l'ensemble des enseignants. Elle rencontre la direction de son école afin d'établir des priorités au niveau de l'accompagnement pédagogique. Elles décident ensemble de mettre de côté certaines tâches afin de libérer son horaire et ainsi appuyer les enseignantes ciblées. Geneviève découvre des façons différentes d'accompagner les enseignantes avant et après le projet de numératie ciblé, étant donné que leurs horaires respectifs ne lui permettent pas d'aller les appuyer en salle de classe. Les enseignantes sont également libérées afin d'observer la mise en pratique par Geneviève des « 4 en math » dans sa classe de 3^e année. Elles développent ensemble les adaptations à faire pour implanter cette approche différenciée en 1^{re} année. Durant les rencontres d'accompagnement que nous avons ensemble, nous faisons un retour sur les différentes façons d'adapter son horaire afin d'appuyer ce groupe d'enseignantes.

5.1.3.2 Retombées de la recherche sur son développement professionnel

La recherche a permis à Geneviève de cibler les priorités en fonction des besoins de l'ensemble des élèves, et non seulement en fonction de ceux ayant des besoins spéciaux. « Ça m'a donné un « coup de pied » afin de « tasser » certaines choses. Ce n'est pas que je ne travaillais pas, c'est que je travaillais à autre chose. J'ai remis mes priorités en place » (Gen.N2.E2.ref5). Elle reconnaît que dans le feu de l'action, elle

n'a pas pris le temps de discuter avec sa nouvelle direction à son retour afin d'établir les priorités de son rôle. Elle réalise également l'importance d'avoir une cible d'école en littératie et en numératie : « Sans une cible d'école, on s'éloigne (de la numératie et de la littératie) et on va dans tous les sens. Notre projet m'a ramenée vers ça » (Gen.N2.R1.ref1).

En résumé, pour Geneviève, l'objectif de développement professionnel en numératie fixé pour le projet d'accompagnement pédagogique a été un guide qui lui a permis de revoir ses priorités au niveau de l'école. Le temps d'arrêt qu'elle a pris afin de porter un regard sur sa réalité a engendré des actions qui lui permettent d'appuyer les enseignants à mettre en place une structure d'apprentissage différenciée. Cette structure est devenue par le fait même un élément de prévention au niveau de la gestion des comportements difficiles qui a redonné le pouvoir aux enseignantes ciblées lors des situations de crise avec les élèves.

5.1.4 Vécu de Valérie

Valérie détient un baccalauréat en enseignement du primaire de l'Université de Chicoutimi ainsi qu'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle enseigne depuis 10 ans en Alberta et occupe le poste d'AP à .4 ETP depuis 5 ans. Elle remplit également d'autres fonctions variées, entre autres, l'appui en francisation et l'enseignement de cours complémentaires. Son école est située dans une petite ville industrielle et offre le programme scolaire aux enfants de la maternelle à la 8^e année. Les 125 élèves de l'école sont répartis majoritairement dans des classes à deux niveaux. Sept enseignants travaillent dans l'école, certaines à temps plein et d'autres à temps partiel. Le roulement de personnel scolaire est élevé et, chaque année, la majorité des enseignants sont nouveaux et ils sont souvent en début de carrière.

Valérie est consciente que le changement constant de personnel affecte ses actions d'accompagnement pédagogique. Chaque année, elle doit appuyer les nouveaux enseignants afin qu'ils s'intègrent le plus rapidement possible à l'équipe-école. Toutefois, elle constate que certains développent peu d'autonomie et s'attendent à ce qu'elle leur donne le matériel pédagogique déjà développé. Valérie affirme que ces enseignants la voient comme « la Super AP ou l'experte qui arrive avec des outils pour les aider dans l'immédiat » (Val.N2.R2.ref2).

5.1.4.1 Objectif de développement professionnel

Valérie veut accompagner les enseignants à développer davantage leur autonomie. Elle désire les amener à collaborer et à trouver ou à développer le matériel pédagogique dont ils ont besoin, plutôt que de compter sur l'AP afin qu'elle le prépare pour eux. Afin de répondre à cet objectif, Valérie choisit d'explorer sa relation d'accompagnement avec deux enseignantes avec qui elle a amorcé un projet de décloisonnement depuis quelques semaines. Elles ont regroupé les élèves de deux classes de maternelle et première année, et les ont divisées en trois groupes, selon leurs acquis à l'écrit. Deux fois par semaine, elles prennent chacune un groupe avec qui elles pratiquent des activités d'écriture adaptées à leurs compétences à l'écrit. Valérie suggère et développe principalement les activités de ce projet de décloisonnement, faute de temps de la part des enseignantes. Elle réalise que si elle veut que ces enseignantes prennent plus d'initiatives dans le projet, elles devront planifier ensemble les activités. Elle organise donc des rencontres de planification avec les enseignantes ciblées. Durant ces rencontres, Valérie prête attention à son questionnement afin de s'assurer que les enseignantes prennent leur place dans les décisions.

Lors de nos rencontres d'accompagnement, Valérie est amenée à porter un regard sur la place qu'elle prend avec les enseignants. Elle prend conscience que sa posture d'accompagnement se rapproche souvent de celle de consultante ou d'experte. Les réflexions qui découlent de nos rencontres sur ce thème lui permettent d'amener graduellement les enseignantes ciblées à s'engager dans la planification des activités. Elles modifient d'abord celles apportées par Valérie, pour ensuite en développer de nouvelles de façon autonome. En six semaines, ces enseignantes poursuivent le projet par elles-mêmes, même si la fin de l'année scolaire approche.

5.1.4.2 Retombées de la recherche sur le développement professionnel de l'AP

Valérie a réussi à développer l'autonomie des enseignantes ciblées afin de porter un regard sur ses actions d'accompagnement pédagogique. Elle réalise que dans l'urgence des nombreuses demandes de l'équipe-école, elle ne prenait pas toujours le temps de s'asseoir et de planifier avec les enseignantes. Préparer le matériel elle-même s'avérait souvent plus rapide comme stratégie, mais cela maintenait les enseignantes dans une situation de dépendance. Valérie a précisé que notre relation d'accompagnement lui a permis de prendre conscience de l'importance du questionnement et de ses postures d'accompagnement :

Cette recherche, c'est l'encadrement que j'avais besoin au niveau de mon cheminement et de mon questionnement. [...]. De réfléchir à ma posture de façon constante lorsque je suis avec les enseignants et de prendre le temps de réfléchir sur le type de questionnement afin de les amener à planifier l'action. (Val.N2.E2.ref7)

Pour Valérie, le projet de décloisonnement en littératie est un point de départ ; toutefois, il occupe peu d'espace de discussion lors des rencontres

d'accompagnement. Ces rencontres portent principalement sur sa relation avec les enseignants en fonction des besoins de son milieu.

En résumé, Valérie prend conscience des liens entre la réalité de son école et sa façon d'agir comme AP. Elle réalise l'importance d'être consciente de sa posture d'accompagnement afin de ne pas maintenir les enseignantes dans une situation de dépendance. Valérie porte également un regard sur sa façon de questionner les enseignants et sur l'importance de prendre le temps d'amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques.

5.1.5 Vécu de Lisa

Lisa a plus de 25 ans d'expérience en enseignement à l'élémentaire. Elle occupe depuis près de 5 ans le double poste d'AP et de directrice adjointe dans une école élémentaire de plus de 400 élèves située en région urbaine. La majorité des 25 enseignants de l'école détiennent entre 10 et 30 ans d'expérience en enseignement.

Lisa relate que plusieurs élèves de l'école ont de la difficulté en lecture. Elle a appuyé plusieurs enseignants à mettre en place une structure visant la lecture guidée. Elle constate toutefois que les enseignants ne poursuivent pas toujours les stratégies élaborées. Lisa se demande si elle fait suffisamment de suivi avec les enseignants. Il lui semble que parfois ces derniers lui tendent des perches car ils veulent de l'appui. Toutefois, avec les nombreuses demandes, elle a l'impression de ne pas assez pousser les suivis et de passer constamment d'un dossier à l'autre sans faire de retour avec les enseignants.

5.1.5.1 Objectif de développement professionnel

Voulant améliorer les suivis qu'elle fait avec les enseignants, Lisa choisit de cibler une situation d'accompagnement avec une enseignante de son école qui désire mettre en place une structure visant à travailler la lecture guidée avec des petits groupes d'élèves. Cette enseignante avait mis sur pied ces stratégies avec l'appui de l'AP lors de l'année scolaire précédente, mais ne les a pas poursuivies cette année. Elle a précisé à Lisa en janvier qu'elle voulait reprendre ces stratégies, mais, entretemps, une série de circonstances ont fait qu'elles n'ont pas pu se rencontrer. Au cours des dernières semaines, Lisa a aidé l'enseignante à évaluer les élèves en lecture et elles ont constaté des retards chez plusieurs d'entre eux. Lisa espère que ce constat sera une motivation pour l'enseignante de s'engager à faire de la lecture guidée.

Lisa attendait que l'enseignante la contacte afin de reprendre le projet de lecture, mais elle prend toutefois l'initiative d'amorcer l'accompagnement pédagogique. Elle établit une rencontre et ensemble elles décident d'une structure de travail dans laquelle Lisa l'appuiera en salle de classe afin de revoir les étapes de mise en œuvre. Elles ont des rencontres de planification et Lisa s'assure de faire un rappel des moments où elle ira dans sa classe. Durant notre rencontre d'accompagnement, nous discutons du déroulement du projet de lecture et de la relation d'accompagnement pédagogique entre elle et l'enseignante. Lisa constate que l'enseignante prend confiance en ses habiletés à animer la situation structurée mise en place pour la lecture guidée. Elle poursuit le projet lorsque Lisa n'est pas disponible pour venir dans sa classe et elle démontre son intention de continuer en septembre.

5.1.5.2 Retombées de la recherche sur son développement professionnel

Lisa affirme que la recherche-action-éducation lui a permis de porter un regard sur le suivi des enseignants. « J'ai tendance à attendre qu'elles soient prêtes, entretemps j'ai plein de projets d'accompagnement en marche, alors je continue. [...]. La recherche m'a poussée dans le dos afin d'aborder l'enseignante » (Lis.E2.N2.ref5). La recherche lui a permis également de réaliser que le fait de participer à la structure de classe et de prendre elle aussi des élèves ouvrait ensuite la conversation avec l'enseignante sur la situation pédagogique vécue.

Au terme de la démarche, Lisa a ciblé des pistes afin d'aller plus loin dans son accompagnement pédagogique. Elle poursuit son questionnement à savoir comment aborder une conversation avec l'enseignante pour évoquer des choses qu'elle remarque, sans que celle-ci se sente jugée pour autant. L'objectif d'accompagnement en littérature ciblé pour la recherche a pris peu de place dans les rencontres d'accompagnement qui portaient principalement sur le questionnement qu'avait Lisa par rapport au suivi. Elle se rendait compte de l'importance de faire régulièrement des suivis afin d'engager les enseignants dans leur développement professionnel.

La présentation du vécu des AP illustre dans quelle mesure l'action d'éducation et de recherche apparaît avoir contribué à leur développement professionnel. La description de leurs milieux scolaires respectifs nous permet d'établir des liens entre les caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées et les objectifs de développement professionnel ciblés. L'évaluation des retombées de la recherche-action-éducation sur leur développement témoigne du progrès des AP vers un objectif de développement professionnel ciblé. Bien que ces résultats soient plus spécifiquement en lien avec le premier objectif de recherche, ils ont été le point de départ, pour les AP, de réflexions beaucoup plus approfondies sur leurs actions

d'accompagnement. La prochaine section du chapitre présente les savoirs générés durant l'action de recherche et d'éducation, et met en lumière les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels des AP.

5.2 Savoirs générés durant l'action d'éducation et de recherche

La section précédente a permis de constater que les rencontres d'accompagnement vécues durant l'action de recherche et d'éducation ont appuyé le développement professionnel des AP en fonction des objectifs cibles respectifs d'accompagnement en littératie et en numératie dans leurs écoles respectives. Les rencontres d'accompagnement individuel avec l'AP/chercheure les ont également appuyées à ajuster leurs actions en fonction des caractéristiques d'une situation pédagogique dans laquelle elles étaient impliquées. Toutefois, la nature des savoirs développés durant la recherche va bien au-delà de l'objectif de développement professionnel qui a guidé les rencontres d'accompagnement. Ma réflexion à ce propos, consignée dans le journal d'accompagnement de Geneviève, fait état de ce constat :

Bien qu'on travaillait sur un objectif [de développement professionnel] individuel avec chaque AP, je sens que les connaissances ont dépassé le simple objectif qui était en fait une façon d'explorer leurs actions d'accompagnement [en littératie et en numératie]. (Gen. JA.N2.réf. 4)

Pendant que les AP apprenaient dans le contexte d'accompagnement, elles contribuaient également, par leurs propos et leurs échanges, à apporter des réponses à la question de recherche, soit : comment appuyer le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir et accompagner la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire franco-albertain? La recherche-action-éducation a permis de mettre en lumière plusieurs savoirs afin d'appuyer le

développement professionnel d'autres AP soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Nous[»] les avons synthétisés et structurés sous forme d'un modèle d'accompagnement qui apporte des réponses spécifiques aux questions suivantes (Guay et Gagnon, à paraître) : quelles sont les conditions favorables au développement professionnel des AP ? Quelles sont les étapes importantes de l'accompagnement des AP ? Quels sont les savoirs professionnels qu'il faut développer chez les AP ?

La figure 5.1 illustre le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP développé pendant la recherche. Ce modèle met en lumière les conditions favorables au développement professionnel des AP ainsi que les savoirs professionnels qu'ils gagnent à prioriser. Les conditions favorables comprennent tout d'abord la création d'un espace temporel qui permet aux AP de porter un regard sur leurs actions d'accompagnement. Par la suite, la mise en œuvre d'un processus d'accompagnement en cinq étapes facilite et guide les échanges en fonction d'un objectif de développement professionnel en lien avec les caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées. En troisième lieu, le modèle illustre les savoirs professionnels des AP qui se divisent en trois catégories, soit les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques.

[»] Un rappel que l'utilisation du « nous », dans cette thèse, fait référence en tout temps à sa forme régulière, soit à la première personne du pluriel et non au « nous » de majesté. En référence aux résultats, ce « nous » inclut les co-chercheurs, soit les AP qui ont participé à la recherche et moi.

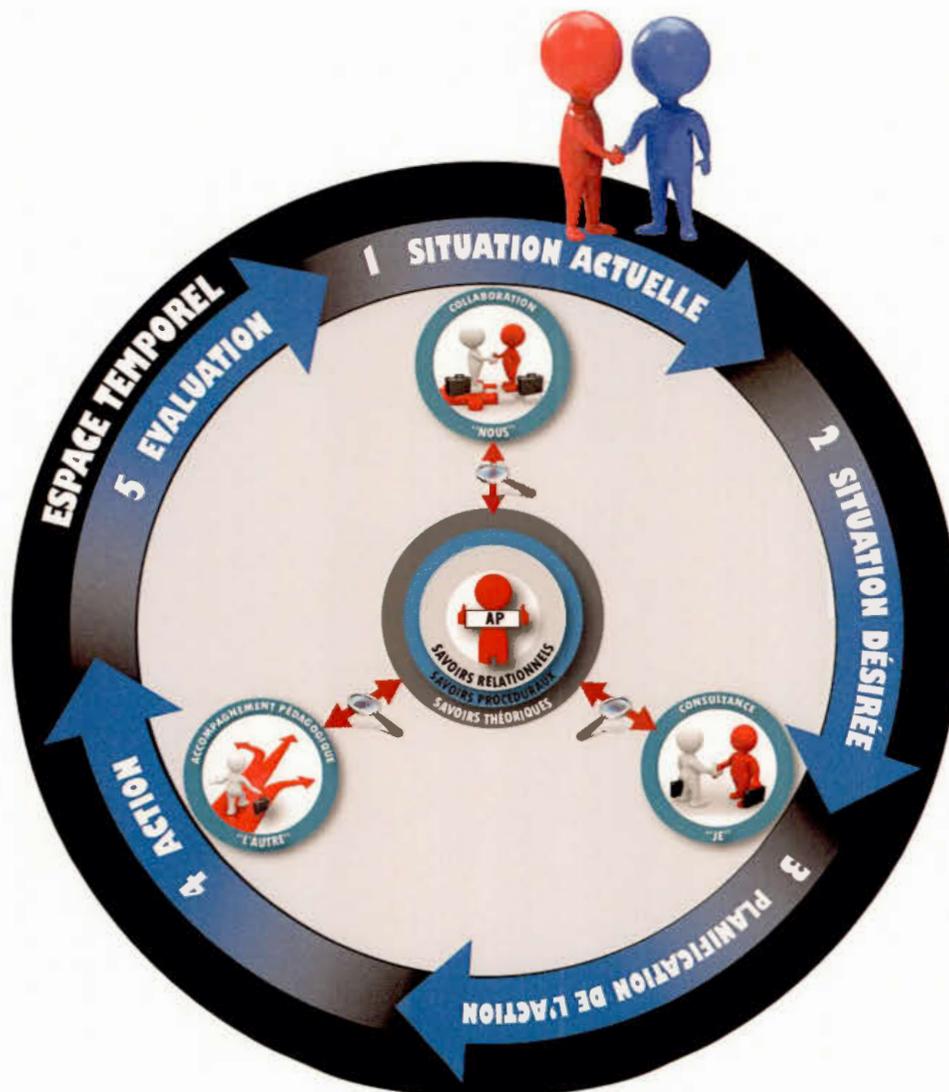


Figure 5.1 Modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP

Dans les sous-sections qui suivent, les différentes composantes de ce modèle sont détaillées à la lumière des propos des AP qui ont participé à l'action de recherche et d'éducation, et des miens comme AP/chercheure. La section 5.3 reprend à nouveau le modèle et présente une synthèse de ses différents éléments qui le composent.

5.2.1 Conditions favorables au développement professionnel des AP

Les résultats montrent que certaines conditions favorisent le développement professionnel des AP. Dans un premier temps, ces dernières²⁴ précisent l'importance d'établir un **espace temporel** avec une autre AP afin de porter un regard sur leurs actions d'accompagnement pédagogique. Cette analyse réflexive a été le point de départ du processus de développement professionnel mis en place. Dans un deuxième temps, le modèle **d'accompagnement en cinq étapes** de Guay (CDR de la Montérégie, 2007) a donné une ligne directrice aux rencontres d'accompagnement, sans toutefois brimer les thématiques, les sujets et les formes que prenaient les échanges.

5.2.1.1 Création d'un espace temporel

L'espace temporel est un temps d'arrêt planifié qui offre aux AP la possibilité de faire une analyse réflexive de leurs actions d'accompagnement actuelles et futures. Ce temps d'arrêt est le point de départ qui permet aux AP de porter un regard sur leurs actions d'accompagnement et ainsi effectuer une analyse réflexive de leurs pratiques. Dans le cadre du modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP proposé, l'AP est accompagné par un autre AP responsable d'appuyer son développement professionnel. Durant la recherche, j'ai pris ce rôle externe comme AP/chercheure. La figure 5.2 illustre cette rencontre entre un AP externe, le personnage de droite, et l'AP accompagné, le personnage de gauche. Le cercle noir

²⁴ Un rappel que le féminin est employé lorsque les propos font références aux AP qui ont participé à la recherche puisqu'elles étaient toutes des femmes. Le masculin est employé afin de désigner les AP en général, en fonction des différents éléments du modèle, afin d'en assurer la transférabilité.

illustre l'espace temporel, ou ce temps de rencontre qu'il faut établir afin de porter un regard réflexif et analytique sur ses actions d'accompagnement.

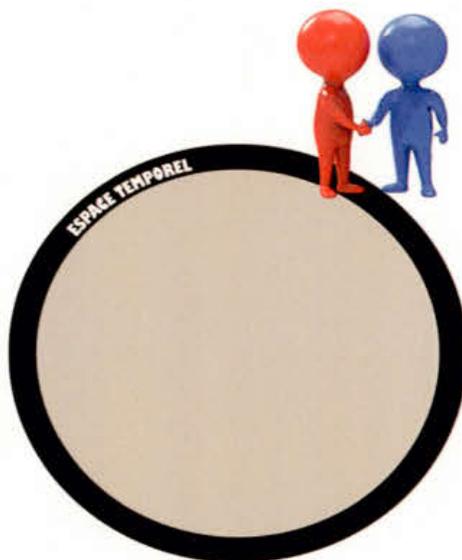


Figure 5.2 Espace temporel

Geneviève précise que nos rencontres la remettent sur la bonne piste par rapport à l'accompagnement des enseignants. En effet, les nombreuses urgences de son école occupent une grande partie de son temps d'AP et l'éloignent de l'accompagnement pédagogique des pratiques de l'ensemble des enseignants. « Tu me permets de m'arrêter, de me rappeler et de prioriser les bonnes choses. Pas que les autres choses ne sont pas importantes, mais notre travail ensemble me ramène au sens de ce poste-là » (Gen.N1.R2.ref1). Claire relate qu'elle a rarement eu ce temps d'arrêt durant ses cinq dernières années comme AP. « Là en ce moment, on s'arrête, on prend le temps de réfléchir sur ma façon de fonctionner. Pour moi c'est essentiel. J'ai pas eu ça souvent depuis que je suis AP » (Cla.N1.R1.ref1). Valérie, quant à elle, est consciente de cet espace temporel lorsqu'elle mentionne que « dans le feu de l'action, on n'a pas le temps. Juste le temps de prendre le temps, de réfléchir à certaines choses [...] ».

Qu'est-ce que je dois faire et qu'est-ce que je dois laisser aller ? » (Val.N1. R2.ref2).
Je fais, moi aussi, référence à ce temps d'arrêt avec Valérie dans le journal d'accompagnement à partir de ma propre expérience d'AP/chercheuse.

Je vois l'importance d'arrêter, mais surtout de faire arrêter les AP, de les amener dans le processus réflexif [...]. Quand on prend le temps de s'asseoir et de faire le point, on peut mieux voir nos interventions. [...]. Quand on est juste dans l'action, on donne des coups d'épée dans l'eau, nos gestes sont moins précis et ont moins d'impact. (Val.N1.JA.ref1)

Lisa mentionne également l'importance de créer ce temps d'arrêt et le fait qu'elle n'a pas senti ce genre d'appui au cours des dernières années.

Tu sais, on passe toujours d'un projet à l'autre en se demandant si on fait « la bonne *job* ». Là, le fait de m'arrêter, de regarder ce que je fais dans mon école, ça me donne une autre vision. C'est une belle formation qu'on aurait dû avoir et qu'on n'a pas eue. (Lis. N3. R2.ref2)

Marie-Louise précise l'importance de ce temps d'arrêt afin de pouvoir évaluer ses actions et en discuter avec quelqu'un qui connaît le poste.

Tu sais nos rencontres, ça m'aidait parce que tu étais là, comme mon AP, et je m'arrêtais pour voir et discuter avec toi de ce qui se passe dans mon école. C'est important de prendre le temps parce que dans les écoles, on n'a jamais le temps. (ML.N1.E2.ref3)

Les participantes réalisent donc l'importance de créer cet espace temporel afin de faire le point sur ce qui est et sur ce qui devrait être au niveau de leurs actions d'accompagnement pédagogique. Tout en restant conscientes que le rythme effréné des milieux scolaires fait en sorte qu'elles ne trouvent pas toujours le temps de s'arrêter, les participantes déplorent le fait de ne pas avoir vécu ce temps d'arrêt au

cours des dernières années, car il leur permet de faire une analyse réflexive de leurs actions d'accompagnement.

5.2.1.2 Mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement en cinq étapes

L'usage du modèle d'accompagnement de Guay (CDR de la Montérégie, 2007) pour baliser les rencontres avec les AP, a été détaillé dans les sections précédentes³⁵. Les résultats en lien avec les objectifs de développement professionnel des AP à partir de la mise en œuvre de ce modèle sont décrits dans la première section de ce chapitre³⁶. La figure 5.3 illustre comment l'utilisation de ces étapes permet d'amorcer la démarche de développement professionnel avec les AP en prenant en considération leurs besoins ainsi que leurs réalités éducatives.

³⁵ Voir la section 4.3.

³⁶ Voir la section 5.1.

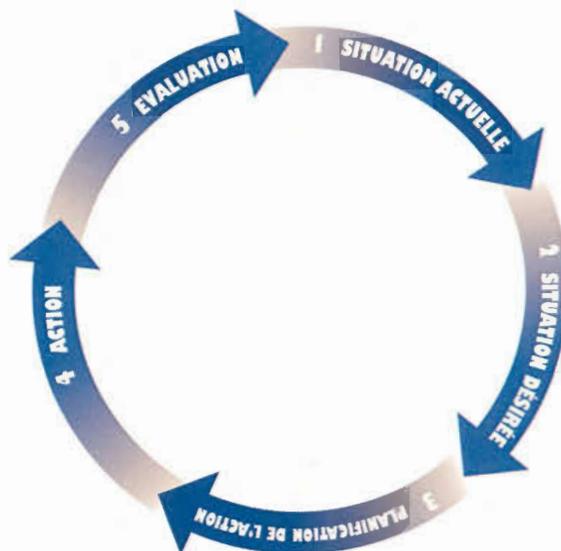


Figure 5.3 Cinq étapes qui encadrent le développement professionnel des AP

Pour ce faire, l'AP identifie tout d'abord une situation actuelle ainsi qu'une problématique sur laquelle il veut agir. Il précise ensuite une situation désirée et planifie une action d'accompagnement pédagogique afin d'atteindre cette situation désirée. Il met en œuvre une action dont il évalue finalement les retombées. Cette évaluation entraîne une situation actuelle et les étapes se poursuivent à nouveau dans un processus d'accompagnement continu.

Les AP sont d'avis que l'utilisation des cinq étapes a donné un encadrement au projet. Geneviève affirme que l'objectif de développement professionnel que nous avons établi ensemble la maintient dans la bonne direction. « Bien, ça me garde "focussée" sur ça [l'objectif] de t'avoir qui vient régulièrement et ça fait que je ne me laisse pas avaler par le quotidien » (E2.Gen.N2.ref.3). Interrogée à savoir si elle voit des liens entre le modèle utilisé et l'établissement d'une cible d'école selon Knight (2007), comme elle l'a vécu au début de l'initiative d'accompagnement pédagogique de son conseil scolaire, elle affirme que :

Oui, parce que [établir une cible] c'est une problématique [...], c'est le processus qu'on fait avec les enseignants [elle montre les 5 étapes]. [...]. La cible, c'est la situation désirée. À l'étape de planification, on revient à l'étape un au niveau de l'accompagnement individuel des enseignants. C'est comme une petite roue qui part à nouveau pour chaque enseignant. [...]. Donc dans l'action, tu as un paquet de petites roues qui partent 25 fois si tu as 25 profs. (E2.Gen.N2.ref6)

Valérie fait pour sa part état de l'intégration du modèle d'accompagnement de Guay (CDR de la Montérégie, 2007) utilisé dans sa pratique. Elle explique que le fait d'avoir un support visuel quant à la démarche lui permet de porter un regard constant sur ses actions :

Le visuel [des roues interreliées] m'a beaucoup aidée. On voit la boucle à travailler et on voit aussi l'engrenage avec l'autre boucle. [...] On dit souvent que tout va trop vite et on perd l'essentiel dans des actions superflues. En revenant aux étapes, ça nous donne une direction. [...]. Définir la situation, planifier notre action, c'est des choses qu'on saute trop souvent, car « *le show must go on* ». Avant que le « *show must go on* », on doit le préparer et aussi l'évaluer comme il faut. (E2.Val.N5.ref1)

Valérie fait également état d'une excellente compréhension de l'intégration du processus en cinq étapes dans sa pratique alors qu'elle précise avoir vécu plusieurs boucles consécutives. Elle décrit également dans quelle mesure l'étape d'évaluation lui permet d'ajuster ses actions :

Même si tu fais un tour complet, tu fais plein de tours, mais plus rapides. Donc l'évaluation n'est pas toujours grande. [...] on a fait des ajustements alors on repart avec ces nouvelles connaissances. Pour ce projet je dirais au moins qu'on a fait trois boucles. Une au début parce qu'on allait trop vite donc on a recommencé le même processus, mais en regardant ce qu'on avait compris. Et on a changé des choses après l'analyse afin d'aller plus loin et redéfinir à nouveau la problématique du projet. (E2.Val.N5.ref3)

Les propos de Marie-Louise illustrent également une intégration des cinq étapes non seulement en ce qui a trait à notre travail ensemble, mais également au travail effectué avec l'enseignante ciblée.

Quand on enseigne ça [elle pointe l'évaluation] on ne le fait pas toujours. Souvent on manque de temps et on passe à autre chose. C'est une belle roue, c'est clairement présenté et on peut voir la situation qui découle de l'évaluation. On n'a pas eu le temps de poursuivre une autre rotation avec l'enseignante, mais ça va me servir l'an prochain. (E2.ML.N5.ref2)

Marie-Louise confirme également que d'avoir ciblé seulement un objectif s'est avéré une bonne stratégie afin d'appuyer son développement professionnel. « J'ai aimé qu'on cible juste une chose et qu'on ait "focussé" là-dessus. Ça m'a aidée à garder le cap » (E2.ML.N5.ref5).

Toutefois, l'expérience de Claire avec l'intégration des cinq étapes aura comporté certaines nuances. Elle affirme que ces étapes n'avaient rien de nouveau pour elle, car « c'est comme ça que j'ai travaillé pendant quatre ans. Ce sont des boucles de recherche-action. La seule chose, c'est que je travaille en 4 étapes au lieu de 5. Les étapes deux et trois sont combinées » (E2.Cla.N5.ref2). L'accompagnement de Claire a été différent de celui vécu avec les autres AP. Nous avons accompli ensemble plusieurs boucles, dont certaines étaient en lien avec des situations ponctuelles auxquelles elle était confrontée. À cet effet, je fais la réflexion suivante dans le journal d'accompagnement de Claire :

Parfois avec d'autres AP, ce modèle [les cinq étapes] est rassurant, je crois. Cela nous donne une direction. Avec Claire, un peu moins. Chaque fois que je sors d'une rencontre avec elle, j'ai l'impression que je fais une boucle complète. Ça va très vite. Souvent elle amène déjà la ligne de questionnement dans laquelle j'avais prévu l'amener. (JA.Cla.N5.ref1)

Pour Claire, les boucles du modèle utilisé se font rapidement, car elle a déjà intégré, dans sa pratique, un modèle similaire. J'ai donc adapté mon accompagnement en fonction de ses connaissances et nous avons abordé un plus grand nombre d'éléments.

En somme, les AP considèrent, dans l'ensemble, qu'une référence aux cinq étapes du modèle de Guay (CDR de la Montérégie, 2007) appuie leur développement professionnel. Le modèle d'accompagnement du développement professionnel en contexte de mise en œuvre de la différenciation pédagogique donne un encadrement à nos rencontres d'accompagnement. Le nombre de boucles effectuées avec chaque AP durant l'action de recherche et d'éducation a été différent, selon leurs besoins.

5.2.2 Savoirs professionnels des AP

Les résultats de la recherche ont permis de mettre en lumière différents savoirs professionnels des AP. Ces savoirs professionnels ont été regroupés sous trois différentes catégories, soit : les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques. Il est important de rappeler que le chercheur engagé dans une démarche d'analyse qualitative par catégories conceptualisantes tente de s'éloigner des données quantitatives⁷⁷. Toutefois, un constat émerge de l'observation du nombre d'unités de sens repérées en lien avec les différents types de savoirs professionnels identifiés. Le nombre d'unités de sens en lien avec les **savoirs relationnels** est supérieur au nombre d'unités de sens combiné des **savoirs procéduraux** et **conatifs**. En effet, un total de 494 unités de sens est répertorié sous les savoirs relationnels. Le nombre d'unités de sens pour les savoirs théoriques est de 138, et pour les savoirs

⁷⁷ Voir la section 3.11 pour une description détaillée des étapes d'analyse.

procéduraux, 279, ce qui donne un total de 417 unités de sens pour ces deux nœuds combinés. L'observation du nombre d'unités de sens en lien avec les savoirs relationnels permet de préciser leur importance. Les discussions autour des **savoirs relationnels** ont également pris une place importante durant les entretiens en aval. En effet, les savoirs professionnels des AP, précisés durant les rencontres d'accompagnement, ont été organisés dans un tableau qui a été validé avec elles lors de l'entretien en amont. Elles ont également précisé ces savoirs professionnels en écrivant directement sur ce même tableau (voir Annexe E). La majorité des précisions et des rajustements ont été apportés dans la section « savoir-être », maintenant nommée « **savoirs relationnels** ». Cela dit, ces deux observations permettent de préciser que les savoirs relationnels sont un élément central des savoirs professionnels mobilisés par les AP durant la recherche.

Le nombre d'unités de sens en lien avec **les savoirs procéduraux** présente également un portrait intéressant des éléments qui appuient le développement professionnel des AP. Un nombre de 279 unités de sens est regroupé sous le nœud de ce type de savoirs professionnels. Durant l'entretien en aval, les AP ont également ajouté plusieurs éléments sous les savoirs procéduraux. Ce constat, ainsi que les ajouts au tableau des savoirs professionnels durant les entretiens en aval, permettent de préciser que les **savoirs procéduraux** sont une composante importante du développement professionnel des AP qui ont participé au projet.

Les savoirs théoriques, pour leur part, occupent un espace moindre dans le discours des AP et regroupent 138 unités de sens. L'analyse du tableau de validation lors de la rencontre en amont relève également très peu d'ajouts dans cette catégorie. Les savoirs théoriques sont en lien avec la précision de ce qu'est l'accompagnement pédagogique et ses domaines connexes comme objet de savoirs pédagogiques et philosophiques. En fait, les AP affirment unanimement que les savoirs théoriques se

développent principalement durant les actions d'accompagnement qu'elles entreprennent avec les enseignantes et lors des échanges avec les autres AP. Bien qu'elles reconnaissent l'importance d'avoir un certain bagage de connaissances, elles précisent que l'expertise de l'AP se situe surtout au niveau de ses **savoirs relationnels** et de ses **savoirs procéduraux**.

La figure 5.4 illustre l'ordre de priorité des savoirs professionnels à développer chez les AP.

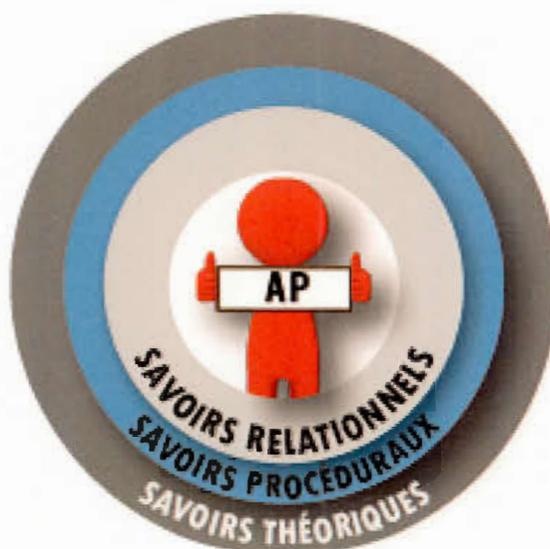


Figure 5.4 Priorité des savoirs professionnels des AP

Le premier anneau représente les savoirs relationnels et le deuxième anneau représente les savoirs procéduraux. L'anneau ombragé indique que le discours des AP participantes est moins fréquemment centré sur les savoirs théoriques qui, selon elles, se développent principalement durant les actions d'accompagnement pédagogique.

Claire est d'avis que : « Le savoir-être [relationnel] est le plus important, mais il serait intégré là, dans le [savoir] théorique et le [savoir] procédural. Ce serait quelque chose qu'il faudrait toujours ajouter, un peu comme le sucre dans un gâteau » (Cla.N13.E2.ref2). Cette réflexion imagée de Claire confirme la place centrale que devraient avoir les savoirs relationnels dans le développement professionnel des AP. Les éléments constitutifs des différents types de savoirs professionnels précisés durant la recherche sont détaillés dans les sections qui suivent.

5.2.2.1 Savoirs relationnels

Les savoirs relationnels correspondent à la capacité, chez l'AP, de créer un **espace dialogique véritable**, où la transparence et le courage d'être soi-même guident les échanges avec la personne accompagnée. Les savoirs relationnels se manifestent par une façon d'être avec soi et avec les autres qui soutient les relations d'accompagnement pédagogique. Ils sont tributaires de la création d'un espace dialogique véritable afin de **savoir engager l'autre** dans une relation d'accompagnement pédagogique.

→ Espace dialogique véritable

Les AP relèvent que l'établissement d'un espace dialogique véritable est un élément central des savoirs relationnels. Il correspond à un lieu d'échange authentique entre les interlocuteurs où les faits et les émotions sont exprimés tels que vécus. L'AP et la personne accompagnée abordent la réalité comme elle se présente, malgré l'inconfort que cela peut parfois causer. Ils créent ensemble cette inclination à s'ouvrir et à accepter réciproquement les propos tenus sans porter de jugement. Les personnes qui

cheminement dans cet espace dialogique véritable reconnaissent également le courage de l'autre d'affronter ses zones d'inconfort. Les AP qui ont participé à la recherche y associent plusieurs façons d'être avec soi et avec les autres. Elles font état d'une attitude de transparence mutuelle. Elles mentionnent également l'importance de la présence à l'autre et d'avoir le courage de dire les choses telles qu'elles sont. Pour Claire, l'espace dialogique véritable est un élément important de son cheminement durant l'action de recherche et d'éducation. Elle évoque le dialogue véritable que nous avons établi ensemble, imprégné de cette transparence et du courage de se dire les choses comme nous les voyons :

De ce qu'on a vécu ensemble, ce qui ressort beaucoup c'est le dialogue véritable surtout aujourd'hui parce qu'il y a des choses qu'on ne s'était pas dit qu'on s'est dit. C'est la transparence et ton courage de me dire ce que tu vois. (Cla.N11.E2.ref13)

L'espace dialogique véritable est également teinté de transparence. Selon les AP, la transparence est la capacité d'exprimer sa pensée sans dissimuler les éléments qui sont susceptibles d'entraîner une perception moins favorable de la réalité telle que vécue. Elle permet de porter un regard honnête sur ce qui appuie ou entrave les actions d'accompagnement. La réflexion suivante effectuée dans le journal d'accompagnement de Geneviève précise la place de cette transparence dans nos échanges :

Je n'ai pas eu peur d'amener Geneviève à regarder qu'elle avait perdu le cap de son poste en prenant une série de tâches qui n'étaient pas en lien avec son rôle d'AP. J'ai senti qu'elle était ouverte à ce que je lui disais. Il y a vraiment cette transparence dans nos discussions. (Gen.N12.JA.ref1)

La transparence est souvent associée au courage. En effet, les AP signalent qu'il n'est pas toujours facile de trouver le courage d'aborder les situations pédagogiques perfectibles avec la personne accompagnée. Elles mentionnent la réciprocité des

inconforts que cela crée. « Je trouve que le courage me manque un peu des fois. Je n'ose pas dire ce que je vois de peur de brusquer la personne » (ML.N9.E2.ref9). Elle mentionne également le courage de laisser aller l'autre devant les situations qui vont à l'encontre de ses propres valeurs pédagogiques : « Il y a également du courage dans faire les choix de ce qu'on cible et ce qu'on laisse tomber parce qu'il y a des choses parfois qui sont importantes pour nous et moins pour le prof » (ML.N9.E2.ref9). La transparence et le courage permettent donc de dire ce que l'on voit, mais également de reconnaître ce que l'on vit dans la situation d'accompagnement pédagogique. Ce courage de dire se résume à trouver la fermeté d'âme afin d'exprimer avec honnêteté et intégrité les éléments qui entravent le développement professionnel de la personne accompagnée. Pour ce faire, il faut pouvoir adopter une attitude d'écoute qui permet à l'autre de s'ouvrir et d'échanger sur les enjeux réels de sa réalité professionnelle. Cette présence à l'autre nécessite un comportement d'ouverture mutuelle où la personne accompagnée peut s'exprimer sans se sentir jugée.

Les échanges entre les AP et moi comme AP/chercheuse reflètent les manifestations de l'établissement de cet espace dialogique véritable entre nous. Il faut rappeler qu'une relation professionnelle était déjà établie avec les participantes, ce qui a facilité l'intégrité des échanges. En réponse à la question, à savoir ce qui a été le plus déterminant par rapport à ce que nous avons vécu ensemble, Claire tient les propos suivants :

Notre amitié professionnelle. Être capable d'être véritable devant quelqu'un, être capable de célébrer, de réfléchir, de penser, de s'arrêter et de se rediriger. Comme enseignante de maternelle, te souviens-tu du livre *Toi tu es mon ami* ? Il y avait deux petits bonhommes qui disent : « être amis c'est être capable de rire ensemble, de pleurer ensemble, célébrer ensemble ». Alors nous on l'a fait, mais du côté professionnel. (Cla.N13.E2.ref2)

Donc, pour Claire, l'établissement d'un dialogue véritable est au cœur même d'une amitié professionnelle qui s'établit entre l'AP et la personne accompagnée. Ce dialogue mutuel n'est pas toujours facile. Dans l'extrait suivant, Claire et moi exprimons une divergence d'opinions quant à l'utilisation des guides pédagogiques. Claire s'étonne que l'enseignante qu'elle accompagne ne prenne pas le temps de regarder le guide pédagogique d'une ressource. Je lui avoue que je suivais rarement les plans des guides pédagogiques lorsque j'enseignais. Ma réflexion à ce sujet précise que « Son visage exprime un choc lorsque je lui dis que je le faisais rarement dans la période d'exploration d'une ressource » (Cla.N12.JA.ref3). Je me souviens d'un certain malaise à lui avouer une façon de faire qui va à l'encontre de la sienne. Toutefois, l'honnêteté de cet échange engendre une discussion où Claire réalise qu'il y a différentes façons d'aborder l'utilisation des ressources pédagogiques et, par le fait même, l'enseignement.

Valérie démontre cette transparence, et surtout ce courage, alors qu'elle m'avoue ne pas toujours se sentir à la hauteur comme AP. Lorsque je lui révèle avoir utilisé des extraits de nos rencontres lors d'une présentation à l'ACFAS au printemps 2016, elle m'explique avoir pensé immédiatement : « Wow, je suis la plus poche. Si elle utilise mes extraits, c'est qu'il y a plus de travail à faire avec moi qu'avec les autres » (Val.N11.JA.ref6). Je lui confirme que ma perception est tout le contraire étant donné son engagement exceptionnel dans la recherche-action-éducation. Le courage de cette affirmation ouvre un dialogue sur les insécurités qu'elle ressent parfois dans son poste.

Les AP explorent également cet espace dialogique véritable avec les enseignants qu'elles accompagnent durant le projet. Valérie révèle que le dialogue qu'elle a eu avec les enseignantes ciblées a permis de faire avancer un projet d'accompagnement pédagogique en littérature qui commençait à stagner. Lorsque nous échangeons sur

cette situation, elle prend conscience de la nécessité de rencontrer les enseignantes afin de préciser si elles veulent ou non continuer ce projet :

[...] je leur ai dit : « dites-le-moi et je vais comprendre si vous ne voulez pas continuer. Je veux qu'on soit honnête si c'est trop tard pour vous ». [...] C'est là qu'elles ont dit qu'elles voulaient poursuivre le projet parce qu'elles voient l'impact sur les élèves [...]. Leur niveau d'engagement a complètement changé à partir de ce moment-là. (Val.N12.R5.ref1)

Le discours des AP rappelle l'importance de créer un espace dialogique véritable caractérisé par la transparence et le courage. Nos échanges durant les rencontres d'accompagnement leur permettent de naviguer au cœur même de cet espace dialogique véritable et d'en constater les grandeurs et les contraintes.

→ Savoir engager l'autre

Les AP soulèvent un autre élément majeur relatif aux savoirs relationnels : savoir engager l'autre. Ce savoir professionnel se manifeste par la capacité, chez l'AP, d'amener la personne accompagnée à reconnaître l'obligation morale de poser un regard sur sa pratique. Ce regard implique un processus de pensée réflexive constant et un engagement soutenu des praticiens envers leur développement professionnel.

Pour Geneviève, savoir engager l'autre part tout d'abord de sa capacité à entrer dans l'univers de l'autre sans vouloir le changer. Elle apporte l'idée d'être un peu comme un caméléon qui s'adapte aux différents milieux :

Mais je pense qu'il faut essayer d'entrer dans tous les univers. Il faut être un peu caméléon. On ne peut pas arriver dans une classe et changer la façon de faire, mais y aller avec ce que les enseignants veulent faire tout en allant vers l'objectif ciblé pour l'école. (Gen.N9.E1.ref1)

Dans le même ordre d'idées, Valérie précise également qu'elle s'adapte à la réalité de l'autre. « Je vais beaucoup aller en fonction de la personne pour pouvoir entrer dans son monde et non imposer le mien, car je sais que mon tempo est un peu rapide » (Val.N9.R2.ref1). Dans cet extrait, Valérie prend également conscience des rythmes d'apprentissage différents des enseignants. Par sa part, Marie-Louise affirme qu'être caméléon inclut aussi une acceptation de l'autre et un abandon conscient de ses propres valeurs pédagogiques :

Tu sais quand tu parles du caméléon tu prends un peu la couleur, mais quelque part, tu laisses aller certaines choses, mais tu le fais consciemment et il faut que tu acceptes de le faire parce qu'on ne voit pas toutes les choses de la même façon et ma façon de voir les choses n'est pas nécessairement la bonne. (ML.N10.E2.ref2)

Claire s'exprime également sur l'importance de respecter, et surtout de s'adapter à la réalité et au rythme de travail de l'autre :

« [...] c'est une chose qu'il faut que je fasse attention. [...]. Des fois je veux que les choses avancent et ça n'avance pas aussi vite que je voudrais. Il faut que j'accepte ça. C'est baisser mon feu, ma passion pour que l'autre ne se sente pas intimidé, c'est ça être caméléon. (Cla.N9.R3.ref2)

Donc l'AP prend la couleur du milieu et s'assure de respecter les décisions pédagogiques de l'autre, en mettant ses propres valeurs de côté afin de porter un regard sur la réalité de la personne accompagnée. Lisa explique bien ce point lorsqu'elle affirme les propos suivants : « qui suis-je pour dire que ce qu'elle

[l'enseignante] fait ne va pas? Il y a beaucoup de façons de faire. On fait avec ce qu'on a appris, ce qu'on connaît » (Lis.N10.E2.ref1).

L'AP qui sait engager l'autre le fait à partir d'une perspective égalitaire. Elle reconnaît tout d'abord le professionnalisme de la personne accompagnée en lui concédant l'expertise de la situation pédagogique ciblée. L'AP devient alors une alliée qui appuie le processus d'apprentissage et non une experte qui apporte ses connaissances. Geneviève décrit bien cette situation lorsqu'elle affirme que « quand on part d'une posture de non-expert, il n'y a pas de résistance » (Gen.N9.E2.ref4). Pour cette AP, l'engagement des enseignants dans le projet d'accompagnement part de cette position égalitaire :

J'aurais de la difficulté à me placer dans la position de l'expert qui évalue le travail de l'autre. Les enseignants m'évaluent autant que je les évalue. C'est plutôt un travail de collaboration où on met nos connaissances en commun et on avance. (Gen.N9.E2.ref5)

Savoir engager l'autre, c'est également reconnaître que la motivation de l'enseignant à travailler avec l'AP a des retombées sur son engagement. Pour Claire, les situations d'accompagnement sont parfois ciblées par la direction. Elle constate que les enseignants qui amorcent le projet d'accompagnement pédagogique sont très engagés tandis que ceux à qui on l'impose le sont moins. Elle a parfois l'impression de stagner avec ces derniers. La relation d'accompagnement qu'elle a choisie pour la recherche est une de ces situations imposées par la direction. « Il y a vraiment un inconfort d'être dans une situation où l'enseignante doit travailler avec toi. C'est pas facile de trouver une façon de la rendre confortable dans le processus [...] de ne pas l'effaroucher » (Cla.N9.R2.ref1).

Geneviève remarque un niveau d'engagement différent des enseignantes qu'elle a ciblées pour le projet. Une d'entre elles a initié le projet tandis que les deux autres enseignantes ont été invitées à participer :

[...] les enseignantes 2 et 3 avancent moins vite que l'enseignante 1 qui a initié le projet. Elles viennent aux réunions, explorent, mais n'ont pas encore mis en place de structure. Elles explorent à leur rythme et je ne veux pas pousser parce que c'est la fin de l'année. (Gen.N9.JA.ref1)

Lisa est aussi d'avis qu'il faut respecter l'espace des enseignants et ne pas forcer la relation d'accompagnement pédagogique. Toutefois, Lisa a vécu un changement de direction dans son poste d'AP. La nouvelle direction veut qu'elle engage davantage les enseignants à travailler avec elle.

La nouvelle direction me dit qu'il faut que je pousse, que j'embarque les autres. Moi je ne suis pas d'accord. Je veux garder de bonnes relations et respecter leur espace. Il y a des portes qui sont complètement fermées ici depuis le début de l'initiative [d'accompagnement pédagogique]. Je travaille avec ceux qui veulent avancer avec moi. Mais peut-être que je peux aller un peu plus loin avec certaines personnes. (Lis.N9.R1.ref1)

Pour faire suite à cette réflexion, Lisa constate son manque de suivi avec certains enseignants qui l'abordent afin de discuter de situations pédagogiques. Elle réalise qu'elle n'ose pas toujours réengager la discussion. Elle prend conscience de l'importance « de ne pas hésiter à foncer. De ne pas oublier de faire les suivis, car parfois on tombe dans d'autres choses ou on pense que la personne n'est plus en besoin ou qu'elle l'a fait par elle-même » (Lis.N9.R2.ref1).

Une entrée faite dans le journal d'accompagnement de Claire exprime ma propre réflexion sur l'engagement des AP au niveau de leur développement professionnel :

[...] il me vient une image lorsque je pense au processus d'accompagnement que je vis avec Claire. Non seulement elle est arrivée à la rivière avec une soif d'apprendre et de cheminer, elle s'est littéralement immergée dans le processus, tout comme la majorité des AP. [...]. Claire a dit dès le départ qu'elle attendait depuis longtemps la possibilité de partager avec quelqu'un qui connaît son poste et pouvait comprendre sa réalité. (Cla.N9.JA.ref1)

Cet extrait fait valoir le fait que les AP vivent également un processus de développement professionnel différent en fonction de leur niveau d'engagement durant la recherche.

En résumé, les AP affirment que savoir engager l'autre, c'est tout d'abord pouvoir entrer dans leur espace en adoptant une posture égalitaire qui reconnaît leurs savoirs professionnels. Cette reconnaissance maintient l'idée que la personne accompagnée est l'experte de la situation d'apprentissage. Le degré d'engagement de la personne accompagnée varie en fonction de la motivation qu'elle a de vouloir apporter un changement durable à la situation ciblée. L'accompagnement pédagogique est plus efficace lorsque les enseignants s'engagent par choix et non par obligation.

Pour conclure cette section, les savoirs relationnels correspondent à la capacité, chez l'AP, de créer un espace dialogique véritable, où la transparence et le courage d'être soi-même guident les échanges avec la personne accompagnée. Les savoirs relationnels mettent également en lumière l'importance, pour l'AP, de savoir engager l'autre et de l'amener à reconnaître l'obligation morale d'évaluer et d'ajuster ses pratiques afin de répondre aux besoins des élèves.

5.2.2.2 Savoirs procéduraux

Les savoirs procéduraux correspondent à un ensemble de **savoir-faire** que l'AP doit développer afin d'ajuster ses actions d'accompagnement aux caractéristiques des situations pédagogiques des personnes accompagnées. Ce type de savoirs professionnels permet aux AP d'identifier les gestes qui soutiennent leurs actions d'accompagnement, soit le « **comment** ». Les savoirs procéduraux sont en lien avec le développement d'une **reformulation et d'un questionnement réflexifs** qui appuient la personne accompagnée à cibler des actions en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques auxquelles elle est confrontée. On précise également les **différentes postures d'accompagnement** ainsi que les éléments en lien avec la **gestion organisationnelle** de l'accompagnement pédagogique en milieu scolaire.

→ Reformulation réflexive

La reformulation réflexive correspond à l'un des savoirs procéduraux identifiés par les AP. Ce savoir professionnel se manifeste par une explication nouvelle, formulée par la personne qui accompagne, de la pensée exprimée par la personne accompagnée. Cette reformulation nécessite une écoute active afin de s'assurer de saisir la réalité de la pensée de l'autre et de la lui redire dans des mots plus précis. Elle appuie la pensée réflexive de la personne accompagnée. Durant la recherche, j'utilise un vocabulaire précis provenant des savoirs professionnels existants ou émergents, afin de présenter aux AP les images évoquées par leurs discours et leurs actions. L'échange suivant avec Claire illustre un exemple de cette reformulation réflexive. Claire fait un retour sur le projet, où elle exprime sa perception de l'établissement d'un meilleur dialogue avec l'enseignante qu'elle accompagne. « Il y

a eu un dialogue qui s'est ouvert, une plus grande transparence, mais je ne suis pas certaine si cela a fait une différence. C'est une boucle incomplète avec elle » (Cla.N6.E2.ref4). Je reformule sa pensée en intégrant le concept de dialogue véritable qui a émergé de l'analyse du discours des AP : « Alors si je comprends bien, tu sens que le dialogue véritable que tu as eu avec cette enseignante, cette nouvelle ouverture, te permettrait de continuer l'an prochain si tu étais dans le même poste ? » (Chantal).

Un autre exemple est cet extrait d'une rencontre d'accompagnement où Geneviève visualise les actions qu'elle pourrait mettre en place afin d'accompagner une enseignante malgré les contraintes temporelles :

Si nos horaires ne concordent pas, comment on peut faire autrement ? [...]. Comment on peut utiliser d'autres outils afin que je sois là d'une autre façon ? Une rétroaction après, de comment elles se sont senties si je le fais avec les trois ? Je m'en vais dans toutes les directions, mais si on prend les trois enseignantes, elles pourraient le faire en *team teaching* ? Je ne suis pas certaine. (Gen.N6. R2.ref4)

Je reformule ensuite ce qu'elle a exprimé dans d'autres mots afin de lui retourner les images qu'elle vient d'exprimer.

Chantal : Donc, tu visualises les différentes possibilités d'accompagner le projet si tu ne peux pas être là physiquement. Tu vois plus un accompagnement après l'école et des façons créatives d'observer les pratiques. Tu es encore en réflexion à ce sujet.

Geneviève : Oui, mais il y a des pistes de solution. Je continue à explorer. (*Ibid.*)

Pour sa part, Valérie décrit une appropriation, chez les enseignantes, du processus de pensée réflexive qu'elle tente de développer chez elle :

Une enseignante m'a dit qu'elle allait réfléchir à ça. Et moi je suis comme YÉÉÉÉÉÉ. Juste d'entendre je vais y réfléchir ! Et ensuite elle vient me voir et me dit qu'elle va réfléchir à ce que je lui dis et non pas juste prendre mes idées et partir avec ce que je dis. Moi j'étais aux petits oiseaux. (Val.N6.R6.ref5)

Je reformule ce qu'elle vient de résumer en utilisant un vocabulaire plus précis :

Chantal : Donc, il y a une plus grande appropriation du processus réflexif chez l'enseignante ?

Valérie : Oui, absolument, je ne suis plus juste la bouée qui lui tient la tête hors de l'eau.

(Val.N6.R6.ref5)

Claire fait également état de l'importance de la reformulation réflexive dans cet échange que nous avons ensemble :

Claire : [...] Quand on se parle, on se comprend. Tu le mets dans des mots qui sont peut-être plus spécifiques. Tu utilises mon image que tu transformes en mots.

Chantal : Donc tout l'aspect de redire dans d'autres mots, c'est comme un miroir ?

Claire : Oui, mais c'est beaucoup plus que ça. Tu es en train d'utiliser un langage qui est beaucoup plus scientifique par rapport à l'AP. Moi je t'amène un langage qui est beaucoup plus imagé. Moi j'ai remarqué quelque chose et toi tu l'as transféré dans un langage beaucoup plus scientifique. Je t'ai donné une image, tu m'as donné des mots précis.

(Cla.N6.E2.ref6)

Geneviève aborde également l'importance d'avoir les mots pour décrire ce qu'elle vit lorsqu'elle affirme : « Quand on se parle, tu me redis les choses dans d'autres mots. Tu as mis plein de mots sur des choses que je fais sans trop m'en rendre compte » (Gen.N6.E2.ref.9). Marie-Louise précise, elle aussi, que la reformulation lui a permis de valider ses actions d'accompagnement :

[...] quand je te parlais, j'avais l'impression que tu me comprenais parce que tu me redisais les choses dans d'autres mots et ça semblait avoir un sens pour toi. Donc, j'avais l'impression que je n'étais pas « dans le champ » avec ce que je fais comme AP. (ML.N6.R1.ref2)

En résumé, la reformulation réflexive appuie les AP à faire un retour sur leurs actions avec les enseignants. Les AP expliquent qu'une reformulation plus précise et compréhensive de leurs pensées les aide à mettre des mots sur leur vécu et ainsi à valider et mieux comprendre leurs actions d'accompagnement pédagogique.

→ Questionnement réflexif

Le questionnement réflexif est un processus qui appuie le développement de la pensée réflexive chez la personne accompagnée. Cette dernière peut ainsi identifier, avec le plus d'autonomie possible, les éléments qui soutiennent ou entravent son développement professionnel. Ce type de questionnement est guidé par l'utilisation de questions tantôt directives, tantôt ouvertes. Il varie en fonction des connaissances de la personne accompagnée et de l'objet d'apprentissage. Tout comme pour la reformulation réflexive, le questionnement réflexif nécessite une écoute active de l'autre afin de s'assurer de recueillir les éléments qui décrivent le mieux sa perception de la réalité. Il permet ainsi d'identifier les pistes d'actions susceptibles d'améliorer les situations ciblées en fonction de la réalité telle que perçue et vécue par la personne accompagnée.

Les AP identifient le questionnement réflexif comme une compétence importante de l'accompagnement. Claire et Valérie orientent leurs objectifs de développement professionnel autour de leurs compétences à accompagner la pensée réflexive des

enseignants. Lors de la précision de son objectif, Claire identifie des liens entre ses habiletés à questionner les enseignants et le développement de leur pensée réflexive :

Je dois développer mon écoute, mon questionnement afin de les amener à réfléchir à leurs propres solutions, à développer leur pensée critique [pensée réflexive]. Même dans un accompagnement plus directif, comme en littératie, ils doivent aussi penser par eux-mêmes. [...]. Ils me regardent et attendent une solution. Ils me voient comme une personne qui a toutes les réponses. (Cla.CA.p.6)

Valérie se questionne à savoir comment elle pourrait accompagner le processus de pensée réflexive des enseignants afin qu'ils développent et s'approprient les stratégies de différenciation de l'enseignement de l'écrit ciblées : « Elles me voient comme la super AP ou l'experte qui arrive avec des outils pour les aider dans l'immédiat. Comment les accompagner à penser par elles-mêmes ? » (R1.Val.N7.ref.3).

Pour Geneviève, le questionnement est peu abordé durant les rencontres d'accompagnement que nous avons ensemble. Elle est d'avis que sa formation et ses expériences en psychoéducation appuient son accompagnement de la pensée réflexive des praticiens avec qui elle travaille. Elle maintient également qu'elle ne s'est jamais sentie comme l'experte qui arrive avec son bagage parce que la majorité des enseignants de son école a plus d'expérience qu'elle en enseignement. Elle n'a donc pas le dilemme de Valérie et de Claire que l'on perçoit comme ayant toute l'expertise. Geneviève précise qu'elle utilise surtout un questionnement ouvert afin d'appuyer les enseignants à trouver leurs propres réponses :

Oui, les questions me viennent, mais souvent je retourne la question parce que je ne le sais pas, parce que je n'ai pas la réponse. Comment tu penses qu'on pourrait faire ça? Je suis impressionnée de voir à quel point les réponses elles les ont parce qu'elles connaissent les élèves. (Gen.N7.E2.ref1)

Geneviève reconnaît que l'enseignante est l'experte de son milieu parce que c'est elle qui connaît le mieux les élèves. Même si ses connaissances pédagogiques se sont développées depuis qu'elle est en poste, elle continue à maintenir ce statut de « non-experte », même avec les enseignants débutants. Elle leur affirme qu'elle n'a pas le savoir, mais qu'elle est là pour les aider à trouver leurs réponses.

Claire affirme que le questionnement a été le domaine le plus révélateur pour elle durant la recherche-action-éducation. Elle prend conscience que son processus de questionnement est souvent très directif puisqu'elle donne des suggestions aux enseignants au lieu de les amener à cibler, par eux-mêmes, les pistes d'amélioration. Lors d'une rencontre, nous portons ensemble un regard sur une situation d'accompagnement en littératie. Lorsqu'elle mentionne avoir suggéré à l'enseignante une stratégie précise, je lui modélise moi-même une suggestion. « Donc, je te renvoie moi-même une suggestion par rapport à ce que tu me décris. Quand tu suggères une façon de faire précise, tu fermes la porte à la discussion. Il vaut mieux éviter les suggestions » (Cla.N7.R2.ref1). Dans cet extrait, je lui explique que je viens de lui dire ce qu'elle devrait faire, selon ma perception, sans comprendre les raisons derrière son choix. Je lui modélise ensuite un questionnement plus ouvert qui lui permet d'exprimer les raisons de son choix. « Pourrais-tu m'expliquer pourquoi c'est important que l'enseignante suive les étapes selon un ordre précis ? » (*ibid.*). Lors du retour sur notre échange, elle précise ce qu'elle en retient : « Le questionnement : éviter les suggestions et avoir un questionnement plus ouvert afin de les amener dans le processus réflexif » (Cla.N7.R2.ref5). Cette modélisation permet à Claire de prendre conscience de la différence entre une suggestion et un questionnement ouvert.

Valérie et Marie-Louise expérimentent un processus de conscientisation similaire à celui de Claire. Marie-Louise s'explique : « J'y vais de plus en plus par

questionnement et non par des affirmations genres “J’ai remarqué que...”. J’essaie plus de l’amener dans le questionnement à voir ce qu’elle fait » (ML.N7.E2.ref1).

Marie-Louise révèle également comment l’amélioration de son questionnement lui a permis de percevoir la réalité de l’enseignante. Elle a ainsi ciblé un élément qui n’aurait pas été abordé si elle lui avait suggéré des pistes au lieu d’ouvrir le dialogue :

C’est pas moi qui ai donné une rétroaction, mais je l’ai amenée à se questionner et à identifier les choses. Je lui demandais le pourquoi de certaines actions au lieu de lui dire mon impression. Mon questionnement était ouvert sans donner de pistes afin qu’on parle d’elle. C’est là qu’on a bifurqué sur le mur de mots alors qu’on n’avait pas planifié d’y aller. (ML.N7.E2.ref5)

Marie-Louise précise également qu’elle remarque que ma façon de l’accompagner appuie son processus réflexif : « tu ne disais pas quoi faire, tu étais ouverte, mais tu me donnais des pistes. Tu me faisais réfléchir. Tu fais ce que moi j’essaie de faire avec l’enseignante » (ML.N7.E2.ref4). Cette AP est donc consciente que je modélise le processus de pensée réflexive dans lequel je les accompagne.

Toutefois, Valérie se questionne par rapport au temps que l’on doit prendre afin d’amener les enseignants dans ce processus :

Quand on est dans un questionnement réflexif, ça peut prendre beaucoup de temps avant d’arriver à une réponse. Est-ce que tu penses que c’est plus payant selon la situation ? Je me questionne là-dessus. Il y en a pour qui c’est très long. Ça dépend où ils sont rendus. Pour ceux qui sont en début de carrière et tout ce qu’elles veulent, c’est se sortir la tête de l’eau, à ce moment-là eh bien, je suis beaucoup plus suggestive. (Val.N7.R3.ref2)

Valérie fait valoir ici un point important, soit qu'il faut savoir doser le questionnement ouvert selon les circonstances. Il faut rappeler qu'elle œuvre dans un contexte où il y a un grand roulement de personnel et beaucoup d'enseignants débutants. Cette réalité fait qu'elle doit s'assurer que les nouveaux enseignants s'approprient rapidement la vision pédagogique de l'école. Elle doit donc être plus directive avec eux :

Pour elles, quand elles arrivent, elles n'ont pas notre vision et elles n'ont pas l'encrage qu'on a. [...]. J'ai amené le reste de l'équipe vers une vision l'année d'avant donc il faut qu'elles nous suivent. Ça prend un processus afin d'avancer et il faut qu'elles avancent. Donc il faut que je sois très directive [...]. (Val.N7.E2.ref1)

Toutefois, elle réalise que cette façon d'être directive, de donner des suggestions et d'apporter du matériel crée une culture de dépendance chez certains enseignants :

Avec les enseignantes qui ont plus d'expérience, je n'hésite pas à donner mon point de vue, mes idées parce qu'elles sont capables de dire non, de prendre leur place dans le dialogue parce qu'elles ont leurs propres idées. Avec un groupe de débutantes, si je donne mes idées trop vite, elles partent avec et ne se questionnent pas. Ça crée des habitudes où elles attendent que je vienne leur dire quoi faire. C'est à moi maintenant d'apprendre à doser et à m'assurer que je ne suis pas celle qui amène tout le temps les réponses. Il faut que je les fasse avancer là-dedans. (Val.N7.E2.ref3)

La citation qui suit révèle une utilisation de cette écoute active dans mon rôle d'AP/chercheuse. Je tiens compte de son milieu et je fais preuve d'une ouverture au fait qu'elle soit directive dans son questionnement selon les circonstances. Je l'invite toutefois à cibler les circonstances dans lesquelles elle peut ouvrir le questionnement :

Je ne te dis pas de ne pas faire de suggestions. [...]. La personne qui a la tête en dessous de l'eau et qui est sur le bord de se noyer, tu commences par la sortir de l'eau et tu l'assois sur le bord de la rive. Tu ne lui demandes pas de réfléchir. Mais une fois qu'elle est sur le bord de la rive, eh bien là, tu peux aller plus loin. [...]. C'est de prendre le temps quand tu peux. [...]. C'est toi l'experte de ton milieu. Je te fais présentement une suggestion moi aussi. (Val.N7.R3.ref2)

Cet extrait met également en lumière le fait que dans mon rôle d'AP/chercheuse, je suis directive selon les circonstances. Je lui dévoile mon processus réflexif en expliquant, à l'aide d'une analogie, les raisons pour lesquelles le questionnement peut être plus directif. Toutefois, dans le même extrait, je la ramène à un échange que nous venons d'avoir où j'ai utilisé le questionnement ouvert afin de guider son processus réflexif :

Tout à l'heure quand je t'ai questionnée afin de t'amener à me dire dans quelle posture on est quand on suggère, là, je t'ai amenée dans un questionnement plus ouvert [...]. Je t'ai modelé ça. Ça a pris un peu plus de temps. On a commencé ensemble, mais tu m'es arrivée avec des brides de réponses et j'ai rempli ce qui manquait. (Val.N7.R3.ref2)

Lors de la prochaine rencontre d'accompagnement, Valérie montre une intégration pratique de cette modélisation du questionnement réflexif :

Cette semaine, ça été plutôt drôle parce que tout ce que j'avais en tête c'était : « Je respire, je prends mon temps, je laisse les gens parler et je ne donne pas de solution ». [...]. Les enseignants ont remarqué que je n'étais pas « *go go go* ». Je me sens plus relaxe et plus posée, mais ce n'est vraiment pas facile, car ce n'est pas dans ma nature de laisser le temps. Je sens une conscientisation entre ne pas donner les solutions, mais de laisser le temps entre la question et le processus de réponse. (Val.N7.R3.ref1)

On peut clairement observer une prise de conscience chez Valérie qui se rend compte de l'importance de modéliser le processus de pensée réflexive durant ses rencontres avec les enseignantes. Cette prise de conscience entraîne un rajustement praxique de sa part. En effet, lors de la quatrième rencontre d'accompagnement, elle décrit une situation où elle a mis en place un questionnement qui a permis aux enseignantes de prendre l'initiative du projet d'accompagnement pédagogique sur lequel elles travaillent ensemble. Une réflexion faite à ce sujet dans le journal d'accompagnement de Valérie témoigne de ma perception de ce cheminement chez elle :

Au lieu d'arriver avec le projet et de le mettre en place, elle met en place un questionnement qui entraîne les enseignantes à prendre l'initiative. Elle se sent moins comme une bouée, mais plus comme un appui. [...]. Quel cheminement pour Valérie qui est toujours « *go, go, go* » [...]. Je crois qu'elle réalise que le fait d'arrêter et de questionner, même si cela semble prendre plus de temps, permet d'approfondir. Ce mot revient sans cesse dans son discours. Elle sent plus de profondeur, donc plus de réflexion dans l'action et sur l'action. (Val.N7.JA.ref5)

Dans l'extrait suivant, je poursuis l'analyse du cheminement vécu par Valérie. Je décris également mon propre cheminement au niveau de l'accompagnement du processus réflexif :

[...] je me sens très « miroir » dans mon questionnement. [...]. Je la sens plus ciblée quand je lui pose une question. Je ne sais pas comment décrire, mais c'est comme si elle était plus « dans ses réponses », plus avec moi et non pas seulement devant moi. Donc je parle très peu, ou plutôt de moins en moins. Je ne fais que la rediriger, lui demander des précisions, apporter un questionnement afin qu'elle élabore sa pensée. Je lui parle très lentement, je respire. Je me sens moi aussi plus compétente. (Val.N7.JA.ref6)

Les AP reconnaissent que le questionnement réflexif occupe une place importante dans leurs actions d'accompagnement. Elles prennent conscience de la différence

entre un questionnement ouvert et un questionnement plus directif. Elles identifient l'importance d'adapter le questionnement selon les besoins et les connaissances de la personne accompagnée. Elles réalisent que la modélisation de l'AP/chercheure leur permet de mieux comprendre le processus.

→ Trois postures d'accompagnement

Parmi les savoirs procéduraux, les postures d'accompagnement occupent un espace prioritaire durant les rencontres d'accompagnement. La posture d'accompagnement est l'habileté, chez l'AP, d'ajuster ses actions en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques devant lesquelles elle se retrouve. Pour ce faire, l'AP doit d'abord savoir identifier les besoins de la personne accompagnée pour ensuite l'amener à identifier les actions qui répondent le mieux à la situation ciblée et d'en évaluer les retombées.

Durant les différentes étapes de la recherche, nous avons ensemble porté un regard sur les postures que prend une AP durant une relation d'accompagnement. Afin de nourrir cette réflexion, nous avons tout d'abord consulté certains modèles existants, dont ceux de Lippitt et Lippitt (1986) et de Lipton et Wellman (2013). Cette réflexion commune avec les AP a mené à l'élaboration d'un référentiel initial, inspiré de ces auteurs, qui a enrichi nos discussions durant les rencontres d'accompagnement individuelles. Les AP s'entendent pour affirmer que la compréhension des différentes postures d'accompagnement constitue un levier essentiel pour être en mesure d'ajuster leurs actions aux besoins de la personne accompagnée. La reformulation réflexive ainsi que le questionnement réflexif décrits dans les sections précédentes sont des outils qui appuient l'AP dans la prise de conscience de ses postures d'accompagnement.

Le vocabulaire issu des trois postures de Lipton et Wellman (2013) est intégré dès le départ dans les interactions avec les AP, soit la consultation, la collaboration et le « *coaching* », qui est traduit éventuellement par le terme « accompagnement pédagogique ». L'extrait suivant révèle comment le référentiel de ces auteurs a été présenté à Valérie :

Quand tu regardes le référentiel, tu vois la consultante, tu prends toute la place et c'est toi qui apportes l'information qui répond au besoin exprimé. [...]. La collaboratrice, c'est que vous partez d'une situation ensemble, vous trouvez l'information qui répond au besoin exprimé. [...]. Le coaching, tu amènes la personne à réfléchir et à trouver par elle-même l'information qui répond au besoin exprimé. (Chantal, dans Val.N8.R1.ref3)

Valérie est ensuite amenée à réfléchir sur notre relation d'accompagnement en identifiant la posture adoptée durant ce même échange :

C'est comme ce qui se passe entre nous présentement. Je te présente ce référentiel et je t'apporte une information afin de te faire réfléchir sur ce qu'on vit ensemble au niveau de la posture d'accompagnement. Selon toi, dans quelle posture est-ce que je suis ? (Val.N8.R1.ref3)

L'analyse des échanges lors des rencontres d'accompagnement permet de constater l'intégration du vocabulaire de ces trois postures dans le discours des AP. Ainsi, un modèle initial des postures d'accompagnement intégrant les trois postures de Lipton et Wellman (2013), c'est-à-dire la consultation, la collaboration et le *coaching*, aux degrés d'interventions directives et non directives décrits par Lippitt et Lippitt (1986), a été développé.

La figure 5.5 présente le modèle initial des postures d'accompagnement des AP tel que présenté lors de la rencontre de bilan. Cette représentation visuelle est le fruit du

développement d'une compréhension commune de ces postures avec les AP participantes. La flèche grise, qui pointe dans les deux sens, précise que ces postures sont fluides.

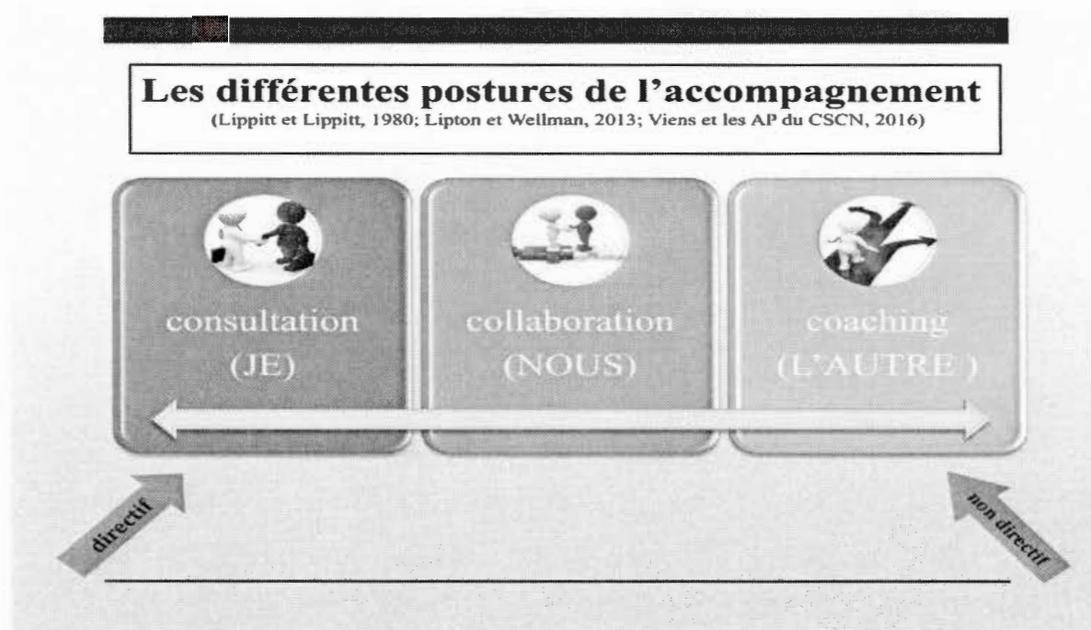


Figure 5.5 Modèle initial des postures d'accompagnement des AP

Le « JE », le « NOUS » et « L'AUTRE » illustrent le niveau de directivité que prend l'AP durant la rencontre. Ce vocabulaire provient d'une conscientisation, avec les AP, autour de l'utilisation du « JE » lorsqu'elles décrivent une relation axée sur la consultation, et du « NOUS » lorsqu'elles décrivent une relation de collaboration. « L'AUTRE » décrit une relation où la personne est accompagnée dans la recherche de ses propres réponses.

Dans l'extrait suivant, Valérie fait état d'une intégration de ce vocabulaire entourant les postures d'accompagnement :

Je pense vraiment avant de m'exprimer, est-ce que je suis au « NOUS » ou bien au « JE ». Et ça, ça a été très enrichissant et ça a été une belle prise de conscience. C'était important pour moi d'en prendre compte afin de pouvoir changer des structures de phrases afin de passer le message. Par exemple au lieu de dire « je prépare telle ou telle chose » eh bien je dis « nous devons préparer ». (Val.N8.R2.ref1)

Lors de l'entretien en aval, Marie-Louise partage sa compréhension des postures alors qu'elle décrit notre relation d'accompagnement :

Tu [AP/chercheure] étais dans "L'AUTRE" beaucoup. Parce que tu ne me disais pas quoi faire, tu étais ouverte, mais tu me donnais des pistes, tu me faisais réfléchir. On était dans le « NOUS » quand on a rencontré Nat [l'enseignante]. Je ne t'ai pas sentie dans le "JE" souvent. Un peu dans la rencontre au début quand tu nous présentais le projet d'écriture. (ML.N8.E2.ref3)

Dans les rencontres d'accompagnement, un regard est porté sur deux niveaux d'accompagnement. Un premier niveau décrit les postures d'accompagnement entre l'AP/chercheure et les AP. Un deuxième niveau décrit celles entre les AP et les enseignantes qu'elles accompagnent. Les extraits suivants provenant du journal d'accompagnement montrent ce premier niveau d'accompagnement entre Marie-Louise et moi. Dans un premier temps, je précise pourquoi je prends la posture de consultante avec cette dernière. Étant donné que ses connaissances de la différenciation à l'écrit sont en développement, j'apporte mes connaissances à ce sujet, donc je suis dans la posture de consultante ou du « JE » :

Quant à ma propre posture d'accompagnement, je suis vite partie dans celle de la consultante étant donné que M-L est une prof de sciences-math du secondaire qui est dans sa deuxième année de direction d'une petite école élémentaire où les besoins en littératie sont très criants. (...) Donc, j'ai bien réussi à appuyer M-L à cibler la problématique, mais je dois toutefois faire attention de ne pas jouer à l'experte qui apporte des projets et des idées à moins d'être sollicitée. (ML.N8.JA.ref3)

Dans un deuxième temps, je porte mon attention sur la posture d'accompagnement de Marie-Louise. Je décris comment le projet d'accompagnement pédagogique précisé devient une collaboration où elle explore, avec l'enseignante, la mise en œuvre de stratégies de différenciation à l'écrit. Cette collaboration permet aux deux parties impliquées de développer conjointement leurs savoirs professionnels. Elle et l'enseignante sont donc dans le « NOUS » :

Étant donné qu'elle a peu d'expérience au niveau de la différenciation à l'écrit, ce projet est aussi une formation pour elle où à travers un processus collaboratif, elle apprend en même temps que l'enseignante au niveau du contenu. (ML.N8.JA.ref3)

Une conscience s'établit quant à l'accompagnement du processus réflexif de Marie-Louise qui développe ses compétences à accompagner l'enseignante dans une posture centrée sur « L'AUTRE », soit celle de l'accompagnement pédagogique :

Je dois toutefois m'assurer qu'elle arrive, dans le projet, à être l'experte du processus qui permet à l'enseignante de trouver ses propres réponses. Moi, dans ce processus, je deviens celle qui appuie l'AP à développer ses capacités à faciliter ce processus de questionnement. (ML.N8.JA.ref3)

Les AP prennent également conscience de leurs postures d'accompagnement avec les enseignantes. Lors de l'entretien en aval, Marie-Louise exprime cette prise de conscience :

- Chantal : [...] tu me disais que tu es passée du « JE » au « NOUS ».
 Marie-Louise : Oui, mais je ne me sens pas encore à « L'AUTRE » vraiment. Avec Nat [l'enseignante], on a vraiment travaillé le « NOUS ». Peut-être qu'à la dernière rencontre j'étais plus à « L'AUTRE » quand je la questionnais.
 Chantal : Explique pourquoi tu étais à « L'AUTRE » quand tu la questionnais.

Marie-Louise : Parce que je l'ai vraiment amenée à se questionner sur sa pratique. C'est pas moi qui a donné une rétroaction, mais je l'ai amenée à se questionner (...). Dans la planification, je donnais mes idées et elle donnait ses idées, mais dans la finale, je l'ai vraiment laissé aller alors c'est pour ça qu'on était plus à « L'AUTRE ». (ML.N8.E2.ref5)

Valérie décrit également ce passage d'une posture à l'autre au niveau de son accompagnement :

Ma posture a changé ou du moins il est beaucoup plus facile de faire le passage entre le « NOUS » et « L'AUTRE ». Au niveau du « JE », je suis rarement arrivée avec le chapeau d'experte. Je le savais depuis le début de l'initiative [de recherche] que je voulais faire le passage entre la collaboration et l'accompagnement. (Val.N8.E2.ref13)

Geneviève précise pour sa part que ce changement de posture est un élément central du savoir-faire, ou des savoirs procéduraux, que doit développer l'AP. Elle affirme que ce n'est pas autant réfléchi que senti :

Tu sais, dans cette démarche centrale du savoir-faire, d'être capable de passer du « JE » au « NOUS » à « L'AUTRE », ou passer d'un endroit à l'autre dans la lecture de l'autre alors tu vois pour moi ce n'est pas réfléchi, mais c'est plutôt senti. [...]. Il faut être capable de lire l'autre, mais c'est pas un truc qu'on suranalyse pendant qu'on le fait. On se questionne après. (Gen.N8.E2.ref1)

Toutefois, Geneviève affirme avoir abordé son rôle d'AP dans une posture de « NOUS » dès le départ. Elle a ainsi puisé davantage dans son bagage de psychoéducatrice que dans ses connaissances pédagogiques :

J'écoute, on voit ce que tu veux faire, je t'accompagne dans les prochaines étapes que tu veux faire. [...]. On regarde ensemble et on fait un plan pour avancer. [...]. Quand on m'a proposé ce poste, c'était l'idée que j'avais et pour moi, j'étais capable. Toute l'équipe avait plus d'expérience que moi alors je ne pouvais pas faire semblant de savoir. (Gen.N8.E2.ref5)

Lors de l'entretien en aval, Geneviève mentionne qu'au niveau visuel, le modèle développé durant la recherche semble présenter les postures de façon linéaire. Selon sa perception de ce référentiel, on doit partir de la posture de l'expert, ou du consultant, pour ensuite aller dans la posture du collaborateur et, finalement, vers celle de l'accompagnement pédagogique.

Je ne suis pas trop certaine, mais quand je regarde le référentiel des postures, c'est comme s'il faut commencer par être l'expert, le consultant. C'est comme si on part de là pour aller vers ailleurs. Visuellement, vu que c'est placé de façon linéaire, j'ai l'impression qu'il faut que je passe du « JE » au « NOUS ». Moi je suis partie du « NOUS » dès le départ. Maintenant que je suis là depuis longtemps et lorsqu'il y a des collègues qui sont arrivés après moi, eh bien parfois je suis dans le « JE ». Mais je pense qu'il faudrait que ça soit circulaire, sans début, avec des flèches qui vont dans les deux sens. (Gen.N8.E2.ref6)

La réflexion de Geneviève mène à la modification du référentiel. Cette nouvelle version est présentée aux AP lors de la rencontre de bilan. Ces dernières mentionnent ne pas avoir perçu la progression linéaire des postures comme l'a décrite Geneviève, mais que cette nouvelle version représente mieux ce qu'elles vivent dans leurs relations d'accompagnement.

La figure 5.6 constitue la diapositive intégrale présentée aux AP lors de la rencontre de bilan en juin 2016. Cette figure illustre les postures d'accompagnement telles que définies avec les participantes. Dans ce modèle, la place de l'AP se situe au centre du

processus. Il passe ainsi d'une posture à l'autre selon les demandes que lui soumet la personne accompagnée.

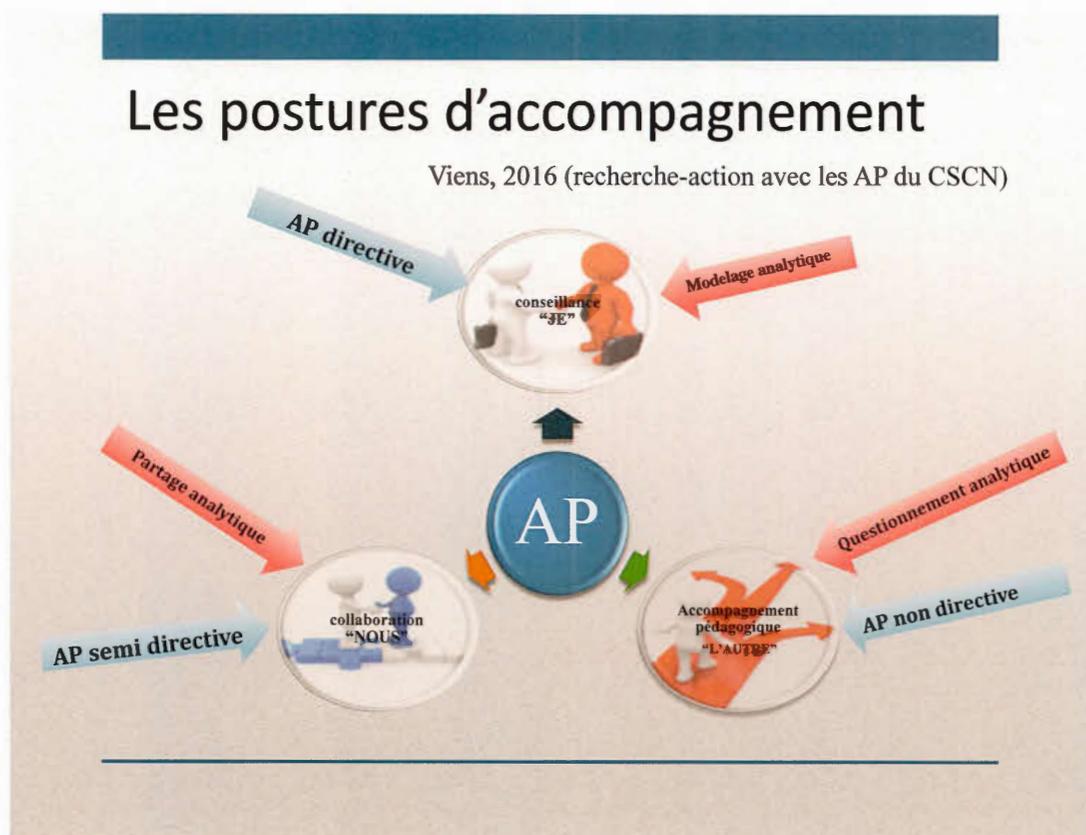


Figure 5.6 Modèle des postures d'accompagnement des AP

Durant la rencontre de bilan, les AP ont validé que la place centrale qu'occupe l'AP dans le référentiel est beaucoup plus représentative du processus qu'elles vivent au quotidien. Dans la posture de consultance, centrée sur le « JE », l'AP fait d'abord une modélisation analytique. La posture de collaboration est centrée sur le « NOUS », où l'AP et la personne accompagnée font un partage analytique. La posture d'accompagnement pédagogique met l'accent sur le processus analytique de « L'AUTRE » : on parle alors d'un accompagnement analytique. Les flèches

représentent la fluidité de ces postures que l'AP adopte en fonction des connaissances et des compétences de la personne accompagnée. Les sections suivantes décrivent les éléments constitutifs des trois postures d'accompagnement telles qu'elles se sont précisées durant la recherche.

→ Posture de consultance

La figure 5.7 représente la synthèse des résultats en lien avec la posture de consultance. Cette posture est dominée par le « JE ».



Figure 5.7 Posture de consultance

Dans la posture de consultance, l'AP, représenté par le personnage foncé de droite, arrive avec son bagage ou son expertise. Il* s'assure tout d'abord de prendre en considération les caractéristiques de la situation pédagogique que la personne accompagnée lui présente. Le personnage en blanc, situé à la gauche, arrive aussi avec son bagage, représenté par la valise qu'il tient. L'AP s'assure d'en prendre connaissance et lui propose des pistes à suivre. Il partage ainsi ses informations et son analyse à la personne accompagnée. Le « JE » signifie que l'AP dirige, et surtout modélise le processus d'analyse réflexive. La reformulation réflexive permet à l'AP de présenter une synthèse constante de sa perception de la réalité de la personne accompagnée. Il s'assure ainsi que ce qu'il propose répond aux besoins de cette dernière et au contexte dans lequel elle œuvre. Dans cette posture de consultance, le questionnement est souvent directif, c'est-à-dire que l'AP guide le processus réflexif dans la direction qui lui semble la plus en lien avec les besoins de la personne accompagnée. L'AP peut choisir d'être suggestif ; dans ce cas, il doit toutefois s'assurer d'exprimer le raisonnement derrière ses choix à partir de ce qu'il perçoit être le besoin de la personne accompagnée. De plus, il précise que les suggestions données peuvent être acceptées ou rejetées. Ces suggestions deviennent alors des pistes d'actions possibles pour la personne accompagnée.

→ Posture de collaboration

La figure 5.8 illustre la posture de collaboration. Cette posture est dominée par le « NOUS ».

* Un rappel que le féminin est utilisé afin de désigner les AP qui ont participé à la recherche. Le masculin est utilisé afin de désigner l'ensemble des AP, comme dans ce référentiel.



Figure 5.8 Posture de collaboration

Dans la posture de collaboration, l'AP et la personne accompagnée contribuent mutuellement au processus d'analyse. Ce partage analytique leur permet de trouver ensemble les actions à mettre en œuvre afin d'agir sur la situation pédagogique ciblée. Pour ce faire, ils puisent respectivement dans leur bagage de connaissances, représenté par les valises posées à leurs pieds. Le construit sur lequel reposent leurs échanges, les morceaux de casse-tête, illustre cet apport mutuel et également cet échange de connaissances. Les partenaires se partagent la direction de la rencontre.

La reformulation réflexive permet à l'AP de présenter une synthèse constante de sa perception de la réalité de la personne accompagnée lorsque cette dernière lui apporte ses idées. Dans cette posture, le processus de questionnement s'exprime par une alternance entre un questionnement directif et un questionnement réflexif. L'AP suggère tantôt des pistes d'action, en précisant le raisonnement derrière ses choix, tantôt il appuie la pensée réflexive de la personne accompagnée. Ils tentent ainsi ensemble de trouver les actions qui répondent le mieux au besoin ciblé.

→ Posture d'accompagnement pédagogique

La figure 5.9 illustre la posture d'accompagnement pédagogique. Cette posture est dominée par « L'AUTRE ». L'AP qui adopte la posture d'accompagnement pédagogique utilise son expertise au niveau de l'accompagnement du processus réflexif de « L'AUTRE », mais elle ne suggère pas de piste d'action. Elle appuie ainsi la personne accompagnée dans son processus de pensée réflexive afin de répondre au besoin ciblé. La reformulation réflexive lui permet d'offrir une synthèse constante à la personne accompagnée par rapport aux actions qu'elle propose afin de répondre à ce besoin.



Figure 5.9 Posture d'accompagnement pédagogique

La personne accompagnée, le personnage blanc, est appelée à puiser dans son bagage, représenté par la valise posée à ses pieds. Elle trouve ainsi « son propre chemin » vers les actions qui répondent aux caractéristiques de la situation pédagogique ciblée.

L'AP, qui est en retrait, est alors non directif. Il utilise un questionnement qui appuie le processus de pensée réflexive de l'autre.

La recherche-action-éducation a permis le développement d'une compréhension des postures d'accompagnement, soit la consultance, la collaboration et l'accompagnement pédagogique. Les participantes ont pris conscience des liens entre ces différentes postures et le processus de pensée réflexive associé à chacune. Elles ont également réalisé que le niveau de directivité varie en fonction de la demande de la personne accompagnée et des connaissances de cette dernière de l'objectif ciblé.

→ Gestion de l'accompagnement pédagogique

La gestion de l'accompagnement pédagogique est l'ensemble des éléments liés à son organisation temporelle et physique. Elle comprend la gestion de l'horaire de l'AP en fonction de la réalité éducative des enseignants, autant au niveau des rencontres que de l'accompagnement en salle de classe. La gestion de l'accompagnement intègre également les suivis des actions avec les enseignants ainsi que la documentation.

Les AP mentionnent que l'organisation temporelle des rencontres d'accompagnement est souvent problématique. Pour Geneviève, dont l'horaire d'AP se situe dans des blocs de 50 minutes à différentes périodes de la journée, l'accompagnement en salle de classe est difficile. Elle élabore son objectif de développement professionnel à cet effet : « Je veux adapter mon rôle d'AP à mon horaire et à ma réalité présente afin de ramener mon accompagnement en salle de classe » (Gen.CA.p.8). Elle souligne que la gestion de son horaire et les nombreuses demandes ponctuelles entravent régulièrement son accompagnement. Toutefois, durant le projet, elle bloque des périodes de rencontre avec les enseignantes ciblées et ensemble, elles trouvent des

alternatives étant donné que l'horaire de Geneviève ne concorde pas avec leurs temps d'enseignement. Une des enseignantes ciblées vient l'observer modéliser la stratégie dans sa classe 3^e année. Elles se rencontrent ensuite afin d'adapter, pour la 1^{re} année, la stratégie observée.

Les AP mentionnent l'importance d'avoir de courtes rencontres régulières avec les enseignantes :

Souvent quand on se rencontrait, c'étaient de longues rencontres lourdes où on voulait tout régler. [...] le fait d'y aller graduellement durant le projet et de se parler à chaque étape, cela a créé une belle continuité. [...]. C'est des petites bouchées de 15 à 20 minutes, c'est bien moins lourd [...]. (ML.N11.E2.ref2)

Pour Valérie, ce respect du temps devient un élément important de son développement professionnel. « Dès le début avec toi, j'essayais vraiment de travailler le temps de rencontre : tu as 15 minutes alors va droit au but. Je suis même arrivée à une rencontre avec une minuterie » (Val.N11.R6.ref5). Elle constate que ce temps permet d'assurer un suivi aux actions d'accompagnement pédagogique en salle de classe :

Le suivi constant par rapport aux actions posées c'est important parce qu'on fait une action, mais ensuite il y a un retour sur l'action. [...] ça les amène à être plus en questionnement par rapport à ce qu'elles font. C'est essentiel. Je réalise qu'il ne faut pas juste être dans l'action. (Val.N11.E2.ref3)

Lisa prend également conscience de l'importance de faire des suivis. Elle y voit un élément important de son développement professionnel. Lorsque questionnée à savoir ce qui a été le plus significatif pour elle durant la recherche, elle mentionne : « L'organisation temporelle de l'accompagnement afin de m'assurer de faire les

suivis. Il me semble que je ne suis pas bonne à faire les suivis. Je travaille avec elles, je pars et j'espère que ça va continuer » (Lis.N11.E2.ref1). Elle prend conscience que les suivis assurent une continuité aux actions mises en œuvre.

Lors de la rencontre en aval, Geneviève réalise que la gestion et la documentation des suivis sont à travailler chez elle. En regardant le tableau des savoirs professionnels générés, elle se rend compte que cet élément manque à son accompagnement :

[...] j'ai tout un bagage à travailler et il y a toute la structure de suivi, [...] je trouve que je suis un peu brouillon. Je fais les suivis, mais je ne prends pas de notes, c'est pas ma force. Je l'ai remarqué en regardant le référentiel tantôt. (Gen.N12.E2.ref1)

La documentation des suivis demeure un défi pour les AP durant le projet d'accompagnement pédagogique que nous vivons ensemble. Le canevas d'accompagnement mis sur « Google Drive » prévoit une section pour documenter les actions avec les enseignants. Seulement une AP a pris le temps de le faire partiellement. J'ai dû compléter la documentation des actions d'accompagnement pédagogique effectuées avec les enseignants durant les rencontres d'accompagnement ou à l'écoute des enregistrements audionumériques. Une réflexion dans le journal d'accompagnement de Valérie décrit cette réalité :

Je me rends compte que la documentation des actions et des suivis semble être une difficulté majeure de plusieurs AP. Je sais que j'avais moi-même de la difficulté à le faire quand j'étais en poste, mais que lorsque j'y arrivais, j'étais beaucoup plus efficace. (Val.N11.JA.ref5)

Lorsque je demande à Marie-Louise si elle a gardé des traces de ses rencontres, elle répond que non. « Enfin j'ai des notes plutôt brouillons. Tu m'as demandé d'écrire des dates de rencontre, mais je ne l'ai pas fait » (ML.N11.E2.ref2). Les autres AP

mentionnent qu'elles documentent peu leurs actions. Certaines le font sous forme de notes dans leur agenda. Claire a un gabarit qui lui permet de faire les suivis qu'elle partage sur « Google Drive » avec les enseignants. Elle constate qu'elle doit le simplifier, car il lui faut beaucoup de temps afin de le remplir. Elle précise également que les enseignants semblent peu le consulter. Elle est d'avis qu'il est important d'avoir un système de suivi, mais qu'il faut toutefois trouver des façons de le faire qui sont à la fois rapides et efficaces.

Les AP réalisent que la gestion de l'accompagnement, autant au niveau temporel que physique, demeure problématique. Elles prennent conscience de l'importance de planifier des temps de rencontre afin de faire un retour sur les actions. Bien qu'elles soient d'avis qu'il est important de documenter les suivis des rencontres, elles évoquent la difficulté de trouver une façon de le faire qui soit à la fois rapide et efficace.

En résumé, les savoirs procéduraux correspondent à un ensemble de savoir-faire que l'AP doit développer afin d'ajuster ses actions d'accompagnement aux caractéristiques des situations pédagogiques des personnes accompagnées. Les résultats de notre recherche soulèvent l'importance du questionnement réflexif et de la reformulation réflexive, deux compétences qui appuient l'AP dans l'identification des besoins de la personne accompagnée. La compréhension des trois postures d'accompagnement s'avère une compétence indispensable au travail des AP. En effet, les AP doivent adapter leur posture d'accompagnement en fonction de la compréhension qu'a la personne accompagnée de l'objet d'apprentissage ciblé. Finalement, les AP affirment l'importance de mettre en place un système servant à documenter les suivis des rencontres d'accompagnement pédagogique avec les praticiens.

5.2.2.3 Savoirs théoriques

Les savoirs théoriques correspondent à l'ensemble des connaissances nécessaires afin de pouvoir accompagner le développement professionnel des équipes-écoles. Les AP révèlent l'importance de préciser ce qu'est l'accompagnement pédagogique et ses domaines connexes comme objet de savoirs pédagogique et philosophique. Ce type de savoir professionnel leur permet tout d'abord de situer l'accompagnement pédagogique par rapport aux autres modèles d'accompagnement présents en éducation, et à prendre conscience des **fondements théoriques et pratiques** qui les sous-tendent. Elles mettent également en lumière la place de l'accompagnement pédagogique dans une **vision systémique** du développement professionnel ainsi que la valeur d'avoir un bagage de connaissances pédagogiques dans l'exercice de leurs fonctions.

→ Fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique

Les fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique précisent ses valeurs philosophiques et pédagogiques ainsi que les éléments constitutifs de sa mise en œuvre. La connaissance de ces éléments fondamentaux permet aux AP de comprendre le postulat sur lequel reposent leurs actions d'accompagnement. Cette compréhension les appuie dans la définition de leurs rôles en milieu scolaire. Dans le cadre de la recherche, les AP explorent ce qui soutient le développement de leurs savoirs professionnels à ce sujet. Elles identifient ce qui a soutenu ou entravé le développement de ces connaissances depuis leur entrée en fonction. Elles précisent ensuite dans quelle mesure les rencontres d'accompagnement soutiennent leur compréhension de ces fondements. Elles expliquent également comment leur participation à la création d'un modèle d'accompagnement du développement

professionnel des AP durant la recherche-action-éducation leur a permis de visualiser la complexité de leur travail.

Les AP relèvent plusieurs éléments qui ont appuyé leur compréhension des fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique. Tout d'abord, celles en poste depuis le début de l'initiative identifient les formations qu'elles ont reçues avec Jim Knight lors de la première année de l'initiative³⁹ :

Au début on a eu Jim Knight qui était notre gourou. On est allées trois jours au Kansas, il est venu à Edmonton. On a lu ses livres⁴⁰. On a partagé beaucoup à ce sujet entre collègues. C'est une formation qui nous a guidées et encouragées à travailler ensemble. (Lis.N3.E1.ref2)

Geneviève précise que le cadre de l'accompagnement des pratiques éducatives de Knight (2007, 2011), quoiqu'imparfait, donnait une vision commune :

C'était [le cadre de Knight] une ligne de direction, mais on a ajusté à qui on était comme école et ça donnait un cadre rassurant. Ma direction n'avait pas fait la formation, mais il avait pris le temps de tout lire les livres et il comprenait bien. Quand il n'était pas certain, il retournait dans les livres. Il y croyait. (Gen.N3.E1.ref5)

Geneviève mentionne également que la collaboration avec le directeur de son école l'aide à mieux comprendre la mise en œuvre de l'accompagnement, ce que confirment également Lisa et Claire. Valérie précise l'importance d'avoir un cadre de

³⁹ Quatre des cinq participantes sont en poste depuis le début de l'initiative d'accompagnement pédagogique du conseil scolaire à l'automne 2011.

⁴⁰ Trois des cinq AP participantes ont suivi avec moi une formation de trois jours au Kansas avec Jim Knight en 2011. Elles détiennent le niveau 1 de ce modèle d'accompagnement de la pratique éducative (*instructional coaching*).

travail commun qui guide les actions. Elle fait référence à l'établissement d'une cible d'école qui est un élément central du cadre de Knight : « tu sais la cible, ç'a été des moments forts qui étaient importants aussi parce qu'on avait un travail, un rôle, une mission. C'était une ligne claire et on avait des partages communs par rapport à ce qu'on faisait » (E1.Val.N3.ref3). Lisa mentionne que la formation dans le domaine relationnel de l'accompagnement pédagogique avec Knight a été un point de départ pour elle : « Jim Knight, c'est plus au niveau de la relation avec l'autre. C'est surtout ça que j'ai appris de lui » (Lis.N3. E1.ref2).

Les AP précisent avoir reçu d'autres formations au cours des deux premières années, dont une avec Lucy West (2009) qui a développé le modèle d'accompagnement du contenu. Lisa mentionne le manque de suivi après cette formation. Par la suite, peu de formations sur l'accompagnement ont eu lieu et les AP ont été laissées à elles-mêmes :

Il y a eu la dame de New York [Lucy West]. Mais comme on n'en a jamais reparlé avec les collègues, j'ai même oublié son nom. Sa façon de voir l'accompagnement était différente alors on était un peu mêlées. Ça aurait peut-être dû être un peu plus alimenté. Je trouve qu'après des formations, on en a eu moins et on était laissés dans nos écoles et faites de votre mieux et faites ce qu'il faut pour votre clientèle et c'est ce que j'ai fait. [...]. J'ai pris des formations pour aider les enseignants, mais pas au niveau de l'accompagnement. (Lis.N3.E1.ref1)

Marie-Louise, qui est en poste depuis seulement deux ans, affirme n'avoir reçu aucune formation spécifique concernant l'accompagnement pédagogique. « Non, je n'ai reçu aucune formation spécifique en lien avec mon rôle d'AP. Je suis toutefois allée à une session sur comment accompagner le changement. Ça m'a aidée à définir certains aspects de mon rôle » (ML.N3.E1.ref.3). Claire décrit son observation des AP mises en poste sans avoir reçu de formation spécifique :

On a eu des AP qui sont apparues l'année passée parce qu'on voulait continuer le rôle d'AP, mais je voyais de gros points d'interrogation dans leurs yeux. Qu'est-ce que je fais là ? Quel est mon rôle ? Où est-ce que je m'en vais avec ça. Je sentais qu'on n'arrivait pas à les nourrir. (Cla.N3.E1.ref.5)

Bien que l'initiative d'accompagnement pédagogique ait émergé d'un modèle commun qui a guidé la pratique, Geneviève relève qu'il n'y a pas eu de précision claire quant à leurs rôles : « On n'a pas su établir une structure claire par rapport à nos rôles comme AP. C'est quelque chose que j'ai dû développer par moi-même et avec ma direction quand on discutait des projets que je faisais » (Gen.N7.R1.ref5).

Les AP mentionnent l'importance des rencontres d'échange et de réseautage qui visent à les aider à comprendre ce qu'est l'accompagnement et ainsi à mieux définir leurs rôles en milieu scolaire. Au cours de la première année de l'initiative, des rencontres régulières avaient lieu. Ces rencontres permettaient aux AP d'échanger sur leur vécu et de réseauter. Selon Geneviève, ces rencontres les amenaient à réfléchir sur l'accompagnement pédagogique : « Oui les rencontres étaient utiles et ça nous ramenait vers l'accompagnement. Ça nous obligeait à rester plus dans l'accompagnement et de ne pas tomber dans autre chose » (Gen.N3.E1.ref3). Valérie précise que ces rencontres lui donnaient de nombreuses pistes de réflexion quant à son rôle. « Quand on le faisait une fois par mois [...], je bourdonnais d'idées ou de façons de faire les choses. Même de juste dire, OK, c'est pas si pire, je ne suis pas dans la mauvaise *track* tant que ça. Je fais mon travail » (Val.N3.E1.ref3).

Ces rencontres leur permettaient également de faire une analyse réflexive de leur réalité. Si ce regard n'était pas toujours facile, il était, selon Geneviève, valide : « des fois ces rencontres-là d'AP arrivaient et je me disais ça va me permettre de vérifier des choses et finalement, ça ne nous rassurait pas tant que ça. Mais on partait avec un questionnement et le questionnement est valide aussi » (Gen.N3.E1.ref.2). Geneviève

poursuit en précisant que les réalités scolaires des AP étaient différentes et que parfois, cela créait certaines incertitudes quant à leurs rôles :

Selon les personnalités de chacune, on le vivait toutes différemment [...], mais on n'était pas certaines qu'on faisait le bon travail. C'était toujours la conclusion avec laquelle on partait de ces réunions-là. [...]. Mais je pense que mieux encadrées, on n'aurait pas eu ces dilemmes-là. Si ça avait été dit dès le départ que c'est correct qu'on soit différent d'une école à l'autre. Mais ça, c'était pas clair même pour ceux qui nous guidaient. (Gen.N3.E1.ref4)

Toutefois, ces rencontres permettaient de créer un réseau entre les AP, c'est donc un élément important qui aidait ces dernières à comprendre leurs rôles. « Au début, quand on avait des rencontres la première année avec les collègues AP, on avait créé une espèce de réseau qui était relativement fort. Ça m'aidait beaucoup à mieux comprendre ce que je devais faire » (Val.N3.E1.ref2). Geneviève affirme que ces rencontres ont permis la création de sous-groupes d'AP qui se rencontraient afin de travailler sur des thématiques communes : « Avec les AP du secondaire, on avait formé des sous-groupes et on avait monté des projets pour le secondaire parce qu'il y avait plus de choses pour l'élémentaire » (Val.N3.E1.ref4). Les AP expliquent également qu'il y a eu des moments, lors des deux premières années de l'initiative, où les AP ont pris un certain leadership au niveau de leur formation durant les rencontres d'échange sur l'accompagnement pédagogique. « Différentes personnes étaient en charge de différentes choses. On s'appropriait de nos journées, on s'appropriait de ce qu'on voulait faire. On s'appropriait des sessions qu'on voulait avoir » (Cla.N3.E1.ref5). Toutefois, la fréquence des rencontres d'AP a diminué progressivement jusqu'à disparaître presque complètement.

Dans les deux dernières années, il n'y a pas eu de rencontres. L'an passé, on s'est rencontrées deux fois dans toute l'année. [...]. Cette année eh bien, en fait la seule fois où on s'est rencontrées, c'est avec toi⁴. Je sentais que ça commençait à prendre un peu le champ. (Cla.N3.E1.ref4)

Lorsque je leur ai demandé qui, au niveau du conseil, soutenait leur développement professionnel comme AP, l'ensemble des participantes a répondu ne pas le savoir clairement, surtout dans les deux dernières années de l'initiative.

La lecture est un autre moyen qu'ont identifié les AP pour comprendre les fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement. Certaines AP mentionnent avoir fait des lectures à ce sujet au cours des premières années, mais elles n'ont pas poursuivi ensuite. « Dans les trois premières années, je faisais régulièrement des lectures. Pis on avait les rencontres d'accompagnement pour en discuter. Il y avait plus de suivi et de questionnement » (Gen.N3.E1.ref2). Valérie mentionne que la lecture lui a permis d'aller chercher certaines connaissances théoriques :

[...], les livres, j'en ai lu, mais à un moment donné, j'ai pris ce que j'avais besoin et j'ai laissé faire le reste. J'essaie de trouver des façons d'adapter toute la théorie qui vient avec le titre versus ce que je dois faire. (Val.N3.E1.ref3)

Pour Claire, la lecture a continué à tenir une place importante dans la compréhension de son rôle comme AP : « Il y a beaucoup de livres que j'ai lus. Pour moi, c'est une façon plus facile d'apprendre, par la lecture. Les formations, c'est pas toujours clair. On n'a pas le temps de réfléchir » (Cla.N3.E1.ref3). Claire mentionne également

⁴ Claire faire référence à la rencontre de réflexion et de formation que nous avons eu en janvier 2016.

avoir beaucoup appris sur l'accompagnement à travers les échanges avec son mari qui est *coach* pour une entreprise financière :

Les discussions avec mon mari m'ont aidée à comprendre c'est quoi l'accompagnement, c'est quoi mon rôle. Lui il vient du monde des affaires et il reçoit beaucoup de formations. Il m'a prêté plusieurs livres pour m'aider à voir c'est quoi mon rôle, comment je le fais, jusqu'où je pousse et quand est-ce que je ne pousse pas. (Cla.N3.E1.ref1)

Claire affirme que ses lectures et les échanges avec son mari lui ont permis de constater qu'il y a une grande différence entre la réalité du *coaching* dans le monde des affaires et de l'accompagnement pédagogique ou du *coaching* en éducation. Selon elle, la philosophie de l'accompagnement pédagogique en éducation reste à définir :

[...] j'agis sur des enseignants qui forment la société de demain. Pour ce qui est de la philosophie de l'accompagnement en milieu éducatif, il y a une grande différence du milieu des affaires. Il y a des modèles d'accompagnement, mais selon moi, la philosophie reste à définir. (Cla.N3.E2.ref3)

Les AP ont reçu une synthèse des assises conceptuelles de la recherche lors de la rencontre de réflexion qui a eu lieu en amont. Elles ont ainsi pu prendre connaissance des fondements et principes de l'accompagnement pédagogique selon différents auteurs. J'ai poursuivi ce partage durant les rencontres d'accompagnement individuel qui ont débuté quelques semaines plus tard. Claire précise que ces informations pour elle étaient cruciales :

T'arrivais avec d'autres choses. Tu me parlais des recherches que tu as lues. [...]. Mon rôle à moi c'est pas d'aller chercher des recherches sur l'accompagnement, mais c'est d'aller chercher des ressources par rapport aux besoins des élèves et des enseignants. Toi tu m'as partagé tes connaissances de ce qu'est l'accompagnement. (Cla.N3.E2.ref8)

Claire mentionne ensuite les retombées de ces apprentissages sur ses actions : « Le fait que tu m'as aidée à comprendre ça [les fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement] eh bien je suis moins « *bulldozer* » et je fais des jardins avec des sentiers au lieu d'arriver et de tout saccager » (Cla.N3.E2.ref1). Geneviève précise que les rencontres lui ont permis de « réaliser plein de choses par rapport au *coaching*. C'est pas quelque chose sur quoi j'avais beaucoup réfléchi au cours des dernières années. Tu m'as permis de mettre des mots sur plein de choses » (Val.N3.E2.ref2). Marie-Louise affirme avoir développé une meilleure compréhension de son rôle d'accompagnatrice durant nos rencontres. Ce sont ces sessions qui l'ont appuyée le plus durant la recherche-action-éducation :

Il y a vraiment la philosophie de l'accompagnement qui a été plus important parce que les connaissances pédagogiques tu peux aller les chercher par toi-même, mais au niveau des connaissances d'accompagnement, c'est plus difficile d'aller les chercher par soi-même. Alors toi tu m'as apporté beaucoup au niveau du *coaching*. Je te dirais que c'est ça qui a vraiment évolué. (ML.N3.E2.ref1)

Les AP reconnaissent ainsi que le processus d'accompagnement individuel vécu durant la recherche-action-éducation leur permet de poursuivre le développement de leurs connaissances des fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique. Premièrement, le fait d'être accompagnées permet de vivre la philosophie de l'accompagnement. Claire explique : « tu me coachais à coacher. Ça, ç'a été un apprentissage pour moi parce que j'étais de l'autre côté de la clôture et je comprenais des choses nouvelles » (Cla.N3.E2.ref5).

Interrogées au sujet des éléments qu'elles jugent les plus importants à prioriser en lien avec le développement des savoirs théoriques chez les AP, les participantes mentionnent l'importance de bien comprendre les fondements de l'accompagnement : « Quelle grande question. Ouffff! On commence par où ? (Pause et soupir). Je commencerais par la philosophie de l'accompagnement et de comprendre c'est quoi être une AP. De bien comprendre son rôle » (Cla.N3.E2.ref6). Marie-Louise est du même avis et Valérie affirme que : « C'est le développement de la philosophie de l'accompagnement qui est le plus important. [...] de faire une réflexion par rapport à ce qu'ils [les AP] doivent faire et comment le faire » (Val.N3.E2.ref1).

Les AP mentionnent également l'importance de pouvoir distinguer l'accompagnement pédagogique des autres formes d'accompagnement en éducation. En effet, trois formes d'accompagnement sont présentées dans les assises conceptuelles, soit : l'accompagnement pédagogique, la conseillances pédagogique et le mentorat. Ces mêmes formes ont été présentées et discutées avec les AP durant les différentes activités de recherche. Une première présentation de la distinction entre ces trois formes a été abordée lors de la rencontre de discussion et de réflexion effectuée en amont de la recherche. La discussion entourant les caractéristiques propres à chacune de ces formes s'est poursuivie durant les rencontres d'accompagnement individuel. Du point de vue des participantes à la recherche et selon les savoirs théoriques présentés, la conseillances fait appel à une expertise relative aux connaissances didactiques de la CP, qui habituellement agit à l'extérieur du milieu scolaire. L'expertise du mentor se situe au niveau de son expérience pratique du milieu. Cette relation est habituellement transitoire. L'AP possède quant à elle, une expertise du processus d'accompagnement. Toutefois, l'AP fait également appel à ses connaissances didactiques et à son expérience pratique du milieu lorsqu'elle accompagne, mais doit tout de même garder en tête que son rôle principal se situe au niveau du processus d'accompagnement de la pensée réflexive de l'autre.

Les AP reconnaissent ne pas avoir toujours une idée précise de la différence entre ces trois formes d'accompagnement. Les échanges que nous avons concernant les caractéristiques de la conseillancce, du mentorat et de l'accompagnement pédagogique leur permettent de préciser leurs connaissances à ce sujet. Claire confirme l'importance de pouvoir distinguer leurs visées respectives afin de mieux situer ses fonctions d'AP : « L'AP a besoin de comprendre les modèles [formes⁴²] d'accompagnement afin d'être plus efficace et comprendre ce qu'elle doit faire » (Cla.N5.E2.ref1). Geneviève enchaine en disant qu'elle n'avait pas, avant sa participation à la recherche-action-éducation, pris le temps de penser à ce qui différencie ces trois formes d'accompagnement. Les discussions à ce sujet lui permettent de se situer par rapport au mentorat, à la conseillancce et à l'accompagnement pédagogique. « Par rapport aux trois modèles [formes], moi j'avais pas vraiment réfléchi à ça avant. Mais je me vois plus dans le cercle d'AP que de CP » (Gen.N5.E2.ref1). Valérie affirme avoir une certaine idée de ce qui distingue les différentes formes d'accompagnement en éducation, mais ajoute qu'elle ne prend pas toujours le temps de s'arrêter et de se situer par rapport à ces dernières. « J'avais une bonne idée, mais je sais que je ne l'appliquais pas toujours. Je trouve que souvent, j'étais CP sans m'en rendre compte ». (Val.N5.E2.ref1).

Les AP affirment que les échanges leur ont permis de mieux comprendre leurs actions d'accompagnement en fonction des caractéristiques des trois formes d'accompagnement explorées. Claire décrit les convergences et les divergences entre les rôles respectifs des AP, des CP et des mentors.

⁴² Durant la recherche, nous avons spécifié que la conseillancce, le mentorat et l'accompagnement pédagogique étaient des modèles d'accompagnement. Toutefois, à l'instar de Paul (2016), j'affirme maintenant que ce sont des formes d'accompagnement.

Par rapport à mon rôle eh bien, je ne suis pas un mentor, mais il y a des aspects de mon travail qui sont du mentorat et d'autres au niveau du curriculum qui vont plus vers la CP. Mon gros travail c'est au niveau de l'accompagnement. C'est d'amener la personne à penser, à devenir autonome et à sortir ses richesses. (Cla.N5.E2.ref2)

Lisa précise qu'elle peut maintenant mieux distinguer l'accompagnement pédagogique du mentorat et de la conseillances : « Moi je pensais que l'accompagnement c'était tout ça [CP, mentor, et AP]. Maintenant je vois les rôles différemment » (Lis.N5.E2.ref2). Valérie poursuit dans la même direction lorsqu'elle affirme qu'elle constate « de plus en plus la différence entre mon rôle d'AP et celui de mentor par rapport aux liens et au travail que j'ai à faire » (Val.N5.E2.ref2). Marie-Louise précise qu'elle voit maintenant que les AP sont des expertes du processus :

Oui c'est très clair qu'on est au niveau du processus et quand je contacte la CP, c'est pour un contenu précis et pour ce qui est du mentor, eh bien, il y a un peu de contenu et de processus, mais c'est vraiment au niveau de la pratique et de la compréhension du milieu. (ML.N5.E2.ref1)

À la fin du projet, Geneviève décrit sa compréhension des trois formes d'accompagnement en évaluant ses compétences.

Je ne me sentirais pas à l'aise dans le cercle de CP. Je ne sens pas que j'ai encore la crédibilité dans un domaine didactique ou pédagogique. [...]. J'écoute, on voit ce que tu veux faire, je t'accompagne dans les prochaines étapes que tu veux faire. Pour moi ça fonctionne et c'est un modèle [une forme d'accompagnement] qui vient de mon « *background* » d'éducatrice. (Gen.N5.E2.ref1)

En résumé, les AP prennent d'abord conscience de différentes formes d'accompagnement en éducation. Elles précisent ensuite l'importance de connaître les caractéristiques du mentorat, de la conseillances et de l'accompagnement

pédagogique afin de pouvoir mieux comprendre et définir leurs rôles en milieu scolaire. Elles décrivent, lors de l'entretien en aval, la mesure dans laquelle les échanges leur ont permis d'améliorer leurs connaissances des différentes formes d'accompagnement. Elles ajoutent que ces connaissances leur permettent de préciser leurs actions d'accompagnement pédagogique en fonction des besoins des praticiens qu'elles accompagnent.

→ Vision systémique de l'accompagnement

Le discours des AP révèle que la vision systémique de l'accompagnement pédagogique, c'est la capacité, chez l'AP, de pouvoir situer et concevoir ses actions d'accompagnement au sein d'une organisation scolaire. L'accompagnement pédagogique est ainsi compris dans une démarche relationniste. L'AP prend conscience du fait que son travail fait partie d'un ensemble d'actions situées à différents paliers qui sont en interaction afin d'appuyer le développement professionnel des enseignants et de maximiser l'apprentissage des élèves. Valérie mentionne l'importance pour les conseils scolaires de se donner une vision précise de ce qu'est l'accompagnement pédagogique lorsqu'ils choisissent de le mettre en œuvre :

Il faut savoir c'est quoi qu'on veut faire dans le conseil scolaire [en ce qui a trait à l'accompagnement pédagogique] et c'est quoi qu'on veut se donner comme philosophie. C'est d'avoir une vision systémique sur le projet pour guider les équipes. Si la vision n'est pas là, tu prends une petite bouchée, mais quand c'est clair comme vision, ça avance beaucoup plus vite. (Val.N8.E2.ref14)

Claire présente sa vision du rôle que je tiens durant la recherche au sein d'un conseil scolaire. Elle réitère l'importance d'avoir quelqu'un qui lui permet de valider son rôle d'accompagnatrice au sein de l'organisation dans laquelle elle œuvre :

Ma vision de ton rôle dans notre conseil eh bien tu as les services pédagogiques où toi tu es le « *sounding board* » et à l'école, tu as l'équipe d'apprentissage, la direction, l'AP. Il n'y a personne pour accompagner nos modalités de soutien [des AP]. J'ai besoin de quelqu'un pour m'écouter et qui comprend mon rôle dans cette vision. (Cla.N3.E2.ref6)

Les AP déclarent ne pas sentir clairement la vision du conseil scolaire. Elles se questionnent à savoir quelle est leur place dans l'ensemble des intervenants qui appuient le développement professionnel des enseignants. Elles décrivent les lacunes, au sein de leur conseil, de l'encadrement de l'initiative d'accompagnement pédagogique et de leur développement professionnel. Elles sont d'avis que les conseils scolaires doivent situer l'accompagnement pédagogique au sein d'une vision systémique du développement professionnel. Les AP qui ont participé à la recherche reconnaissent la valeur de la recherche-action-éducation vécue ensemble, mais déplorent qu'elle ait eu lieu à la fin de l'initiative d'accompagnement pédagogique. Valérie ajoute qu'il aurait été bon d'avoir un encadrement similaire bien avant⁴³ : « On est vraiment à la fin de l'initiative des AP. Ce que tu as fait avec nous c'est quelque chose qui est vraiment intéressant et on aurait eu besoin d'avoir cet encadrement-là il y a très longtemps » (Val.N6.R6.ref4). En somme, les AP sont conscientes de l'importance d'incorporer l'accompagnement pédagogique à une vision systémique du développement professionnel.

⁴³ L'initiative d'accompagnement pédagogique s'est terminée en juin 2016 en raison de coupes budgétaires et du remaniement des services pédagogiques.

→ Connaissances pédagogiques

Les connaissances pédagogiques sont l'ensemble des informations, des notions et des principes acquis par l'AP en lien avec l'apprentissage et l'enseignement (Legendre, 2005). La plupart des AP reconnaissent qu'elles arrivent dans leur poste avec un bagage de connaissances pédagogiques dans lequel elles puisent afin d'appuyer les enseignants à répondre aux besoins des élèves. Pour certaines, les connaissances qu'elles ont au départ ne sont pas en lien avec les besoins du milieu scolaire où elles œuvrent. Cependant, toutes les AP qui ont participé à la recherche-action-éducation reconnaissent avoir poursuivi le développement de leurs connaissances pédagogiques en accompagnant les enseignants, peu importe leur bagage initial.

Rappelons que Claire est arrivée en poste avec plus de 20 ans d'expérience en enseignement. Elle reconnaît avoir utilisé ses connaissances de la gestion de classe, de l'enseignement coopératif, du développement de l'enfant et de l'évaluation formative et sommative. Toutefois, ses connaissances en littératie se sont développées sur le terrain. « Au niveau de la littératie, je dois dire que j'ai vraiment découvert ça en accompagnant. [...]. Ce qu'on faisait avant [au début de sa carrière] et ce qu'on fait maintenant est très différent » (Cla.N4.E1.ref2). Lisa pour sa part, est consciente de l'importance de garder ses connaissances pédagogiques à jour afin d'appuyer les enseignants. « Je suis quelqu'un qui va à beaucoup de formations. Je me mets à la page des nouveautés. Je pense que ça aide à pouvoir accompagner les enseignants » (Lis.N4.E1.ref2). Lors d'une discussion que nous avons ensemble concernant la mise en œuvre de la lecture guidée, elle affirme avoir appris en le faisant avec les enseignants : « Ça fait 5 ans que je le fais ça [lecture guidée]. Je n'étais pas experte quand j'étais enseignante. Je l'ai appris au fil des années dans mon rôle d'AP » (Lis.N4.R2.ref4). Durant ce même extrait, je lui fais part du développement de mes propres connaissances de la lecture guidée : « J'ai eu la même expérience. Je faisais

de la lecture guidée, mais j'ai surtout appris à le faire en accompagnant les enseignants » (*ibid.*).

Geneviève affirme qu'elle avait peu d'expérience en enseignement lorsqu'elle a accepté le poste d'AP. Toutefois, ses qualités interpersonnelles, et surtout sa capacité à trouver des solutions avec les enseignants, ont appuyé le développement de ses connaissances pédagogiques :

Je pense que mon bagage interpersonnel m'aidait parce qu'il y avait plein de domaines où je n'avais pas les connaissances [...]. Moi, j'arrivais en proposant des façons de faire et des idées. [...]. Moi, je suis le pas de recul, mais c'est pas parce que j'ai plein de connaissances.
(Gen.N3.R4.ref2)

Elle précise également le privilège qu'elle a de pouvoir apprendre en collaboration avec les enseignants : « Moi, je me sens privilégiée d'être dans ce poste. J'ai appris plein d'affaires en côtoyant ces enseignants. [...]. D'être témoin de plein de belles pratiques et de pouvoir les apprendre et partager, c'est génial » (Gen.N3.R4.ref3). Valérie poursuit dans le même ordre d'idées : « Je pense que c'est un privilège d'avoir accès à ce genre de poste afin de pouvoir créer des choses avec les enseignants, mais aussi d'apprendre avec eux » (Val.N4.R3.ref2). Marie-Louise n'a aucune expérience d'enseignement à l'élémentaire lors de son arrivée dans le poste d'AP. Elle affirme avoir développé ses connaissances avec les enseignants, la CP et les autres AP :

Moi, au niveau de la littératie à l'élémentaire, j'avais jamais fait ça. Moi, j'étais en math au secondaire alors ç'a été un gros apprentissage pour moi la première année parce que j'avais zéro expertise. J'ai appris beaucoup en collaboration avec les profs. J'avais aussi la CP qui était mon point de repère et j'étais en lien avec d'autres AP qui m'aidaient à développer mes connaissances. (ML.N4.E1.ref2)

Pour ce qui est du développement des connaissances pédagogiques en littératie et en numératie durant la recherche, certaines AP affirment avoir poursuivi le développement de leurs connaissances et d'autres précisent que ce n'était pas nécessairement le cas. Pour Claire, Valérie et Lisa, les connaissances en littératie étaient déjà solides, alors cette matière ne représentait pas un élément majeur de leur apprentissage. Le fait de mettre l'accent sur les connaissances pédagogiques était un point de départ, mais ce n'était pas pour elles le but des rencontres. Une entrée dans le journal d'accompagnement portant sur un échange avec Claire fait état d'une réflexion à ce sujet :

Les objectifs de développement professionnel des AP sont en lien avec le développement de connaissances en littératie et en numératie certes, mais ce n'est pas au niveau du contenu que les AP ont besoin d'appui. Le bagage qu'elles n'ont pas, elles le développent avec les enseignants en les accompagnant. C'est surtout dans le comment accompagner qu'elles veulent de l'appui. (Cla.N4. JA.ref5)

Marie-Louise et Geneviève, par contre, mentionnent avoir développé leurs connaissances pédagogiques durant la recherche. La courte formation que j'ai offerte à Marie-Louise au niveau de la différenciation à l'écrit lui a permis de développer ses connaissances à ce sujet. L'apprentissage s'est également poursuivi durant les ateliers de co-enseignement et durant les rencontres de retour avec l'enseignante lorsqu'elles se sont questionnées sur différents aspects de l'enseignement de l'écrit. Pour Geneviève, l'idée de partir d'un objectif en mathématiques lui a permis d'explorer avec l'enseignante. Elle ne donne pas le mérite à nos rencontres d'accompagnement, mais aux enseignantes : « Dans le savoir théorique, je ne te donne pas le mérite [AP/chercheure], mais je le donne à mes enseignantes. Ce que j'ai développé c'est dans le cheminement commun que j'ai eu avec elles » (Gen.N4.E2.ref2). Un fait intéressant ressort ici : dans certaines situations, l'enseignante devient celle qui forme

l'AP. Ma réflexion à ce propos, inscrite dans le journal d'accompagnement de Geneviève, fait état de ce changement de rôle où l'AP devient apprenante :

J'observe également un transfert au niveau des rôles où tout à coup l'AP, qui au départ guidait le projet, est maintenant guidée par l'enseignante qui lui présente ses découvertes au niveau d'un fonctionnement de classe ouvert, où les élèves développent une échelle d'autonomie. Ces savoirs sont nouveaux pour l'AP et c'est l'enseignante qui maintenant dirige le projet. Au niveau de son accompagnement, elle offre une validation à l'enseignante et elle guide le processus de questionnement. (Gen.N4.JA.ref3)

En somme, bien que les connaissances pédagogiques qu'elles possèdent soient un appui pour les AP, ces dernières reconnaissent que l'accompagnement pédagogique leur permet de poursuivre le développement de ces connaissances. Elles reconnaissent également le privilège qu'elles ont de pouvoir apprendre avec les enseignantes.

En résumé, les AP précisent que les savoirs théoriques sont les connaissances nécessaires qu'elles doivent développer afin d'accompagner les praticiens. Elles confirment que l'intégration des fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique entraîne une meilleure compréhension de leurs fonctions en milieu scolaire. Elles réitèrent l'importance, pour les conseils scolaires, d'intégrer l'accompagnement pédagogique au sein d'une vision systémique du développement professionnel. Finalement, les AP affirment qu'elles poursuivent le développement de leurs connaissances pédagogiques en accompagnant les praticiens.

5.3 Synthèse des résultats

La description du vécu des AP dans la première section de ce chapitre témoigne de leur développement professionnel durant l'action de recherche et d'éducation mise en

œuvre. Toutefois, les rencontres d'accompagnement ont permis de générer des résultats qui excèdent le développement professionnel des participantes. En effet, la recherche-action-éducation a permis de dégager des savoirs qui précisent les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels qui appuient le développement professionnel des AP. La précision de ces savoirs a mené à la schématisation d'un modèle. Comme précisé dans les assises conceptuelles, un modèle est l'ensemble des lignes directrices qui guident l'action et qui illustrent une vision générale de la nature des finalités de l'apprentissage et de l'enseignement (Legendre, 2005). Un modèle d'accompagnement doit répondre à certaines questions dont : Comment accompagner ? Quelles sont les caractéristiques de l'objet d'apprentissage significatif pour un accompagné ? » (Guay et Gagnon, à paraître, p. 3). Les résultats obtenus répondent à ces deux questions fondamentales. La description des conditions favorables donne les lignes directrices qui guident l'action, soit comment accompagner le développement professionnel des AP. Les savoirs professionnels identifiés par les participantes offrent une vision générale de la nature et des finalités de l'objet d'apprentissage.

L'identification des conditions favorables et des savoirs professionnels durant la recherche met en lumière la complexité du développement professionnel des AP. À ce sujet, Geneviève atteste de l'ampleur des savoirs générés durant la recherche :

Je trouve intéressant à arriver à mettre des mots et un schéma sur quelque chose que je fais instinctivement. C'est qu'on ne nous a pas formées nécessairement à faire ceci [l'ensemble des savoirs professionnels précisés dans le modèle généré]. [...]. On le fait dans le quotidien, mais quand tu prends un recul et que tu regardes tout ça eh bien, c'est que je vois vraiment la complexité de ma tâche et dans le quotidien eh bien je n'ai pas tout ça en tête au moment où je le fais. C'est quelque chose que je fais avec mes « *guts* ». Je ne le voyais pas comme ça et je trouve ça beau de le voir dans un tableau [modèle]. [...] je reconnais que c'est tout ça et je reconnais des domaines où j'ai besoin de travailler, mais c'est possible. C'est un processus complexe, mais parce que c'est dans la relation et le quotidien. Cela ne semble pas si impressionnant que ça quand on le fait. (Gen.N3.E2.ref1)

Dans cet extrait, Geneviève précise aussi la nature relationnelle de l'accompagnement et l'importance de pouvoir mettre des mots sur un processus qu'elle vit souvent d'instinct. Elle ajoute également que le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP lui permet de tenir compte de ce qu'est l'accompagnement pédagogique et de cibler des pistes d'amélioration au niveau de son développement professionnel.

La figure 5.1, proposée initialement à la page 138, est reprise à nouveau dans cette section afin d'accompagner le lecteur à intégrer les différents éléments qui le composent. Cette figure illustre le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP élaboré durant la recherche. Ce modèle met en lumière les **conditions favorables** ainsi que les **savoirs professionnels** des AP. Une synthèse des différents éléments qui le composent est présentée dans les prochaines pages.

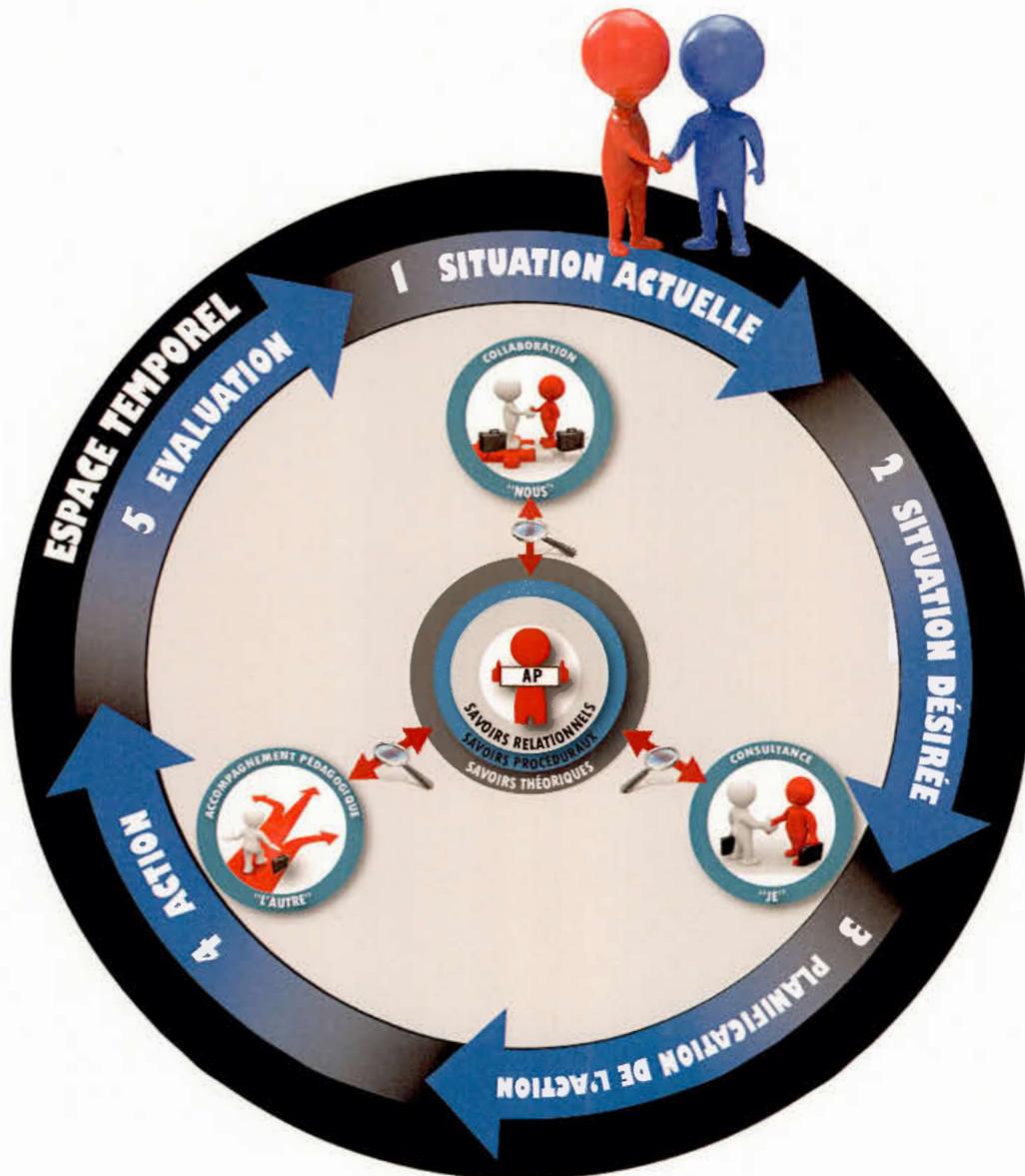


Figure 5.10 Modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP

Dans un premier temps, **les partenaires impliqués** sont l'AP/chercheur⁴, représenté par le personnage de droite, qui pose un pied sur le cercle noir. Dans ce modèle, l'AP/chercheur accompagne d'une position externe le développement professionnel de l'AP, qui lui, devient l'accompagné. Ce dernier est représenté par le personnage de gauche qui pose également un pied sur l'espace temporel, soit le cercle noir. Cet **espace temporel** se veut un temps d'arrêt qui donne lieu à un espace d'analyse réflexive. La création de cet espace temporel est le point de départ qui permet à l'AP de porter un regard sur ses pratiques d'accompagnement pédagogique. C'est dans cet espace que l'AP/chercheur appuie l'AP accompagné à cibler une situation perfectible sur laquelle il veut agir.

L'AP accompagné pose également un pied sur l'espace où sont précisées la problématique et la situation désirée du processus d'accompagnement en cinq étapes proposé. Il illustre ainsi que son développement professionnel part des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles il est impliqué. On reconnaît ainsi son professionnalisme en confirmant qu'il détient l'expertise des besoins de son milieu scolaire. C'est dans cet espace temporel et à partir des **cinq étapes d'accompagnement** que l'AP accompagné précise un objectif de développement professionnel en fonction d'une problématique individuelle perfectible sur laquelle il veut agir. Ces étapes sont : la définition de la situation actuelle et de la situation désirée, la planification d'une action, la mise en œuvre de l'action et son évaluation. L'AP/chercheur appuie l'AP accompagné dans ses différentes étapes afin d'agir sur la situation ciblée. Ces cinq étapes balisent les rencontres d'accompagnement sans toutefois constituer un repère rigide. De

⁴ Le masculin est utilisé afin de désigner l'AP/chercheur et les AP dans cette synthèse afin d'assurer la transférabilité du modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP.

nombreux allers-retours entre les différentes étapes appuient l'AP et l'AP/chercheur à répondre au besoin ciblé.

Dans un deuxième temps, le référentiel expose les **savoirs professionnels** des AP. Ces savoirs professionnels sont représentés par les anneaux qui entourent l'AP accompagné, soit le personnage au centre du référentiel. L'AP accompagné est ainsi au cœur de la démarche de développement professionnel. L'AP/chercheur aide l'AP accompagné à définir les savoirs professionnels à prioriser en fonction des besoins exprimés par ce dernier. Cet appui se fait à partir d'une situation d'accompagnement réelle vécue avec les praticiens du milieu scolaire où œuvre l'AP accompagné. Les trois anneaux qui entourent l'AP illustrent la priorité que l'on doit donner à ces différents savoirs lorsqu'on accompagne le développement professionnel des AP. En effet, les résultats de la recherche soulèvent qu'il faut privilégier le développement des **savoirs relationnels** de l'AP, ensuite celui des **savoirs procéduraux** et finalement les **savoirs théoriques**.

Dans le modèle proposé, l'AP est au centre du processus dans lequel il utilise ses **savoirs relationnels** afin **d'engager l'autre** dans un **espace dialogique véritable**. Ce lieu d'échange leur permet d'aborder la réalité et de créer ensemble une acceptation des propos tenus sans porter de jugement. L'AP reconnaît le courage de l'autre d'affronter ses zones d'inconfort. Ils font également état d'une attitude de transparence mutuelle, d'une présence à l'autre et d'un courage de dire les choses telles qu'elles sont.

L'AP doit développer un ensemble de **savoirs procéduraux** afin d'appuyer la personne accompagnée à mettre en œuvre des actions en fonction de ses besoins et de sa réalité. À cet effet, le **questionnement réflexif** et la **reformulation réflexive** sont des outils qu'utilise l'AP afin d'accompagner le praticien à cibler ses besoins. On

dénote également l'importance, pour l'AP, d'être conscient des différentes **postures d'accompagnement** qu'il adopte en fonction du besoin exprimé par le praticien qu'il appuie. Les AP soulèvent également que **la gestion organisationnelle de l'accompagnement** pédagogique, autant du point de vue physique que temporel, demeure problématique.

Les éléments constitutifs des savoirs procéduraux sont représentés à la figure 5.2. De l'anneau du centre qui représente ces savoirs partent trois flèches bidirectionnelles qui vont vers les postures d'accompagnement précisées durant la recherche. Les loupes posées sur ces flèches exemplifient le regard analytique que porte l'AP sur la réalité des praticiens qu'il accompagne. Ces praticiens sont illustrés par les personnages blancs. L'AP/chercheur aide donc l'AP accompagné à prendre conscience de sa posture d'accompagnement, selon la demande et les besoins des praticiens qu'il accompagne. L'AP adopte différentes **postures d'accompagnement** selon le besoin du praticien et les caractéristiques de la situation pédagogique dans laquelle ce dernier est impliqué.

Le modèle développé durant la recherche met en lumière trois différentes postures d'accompagnement dont l'AP doit être conscient lorsqu'il appuie les praticiens. Premièrement, la **posture** d'accompagnement peut s'avérer **directive** et se rapprocher de la **consultance**. La consultance est ici prise dans le sens d'offrir des suggestions à quelqu'un, d'apporter son savoir professionnel. Les valises que tiennent les personnages de cette posture illustrent leur bagage respectif. L'AP dans la posture de consultance s'assure tout d'abord de prendre connaissance du « bagage » du praticien accompagné. On entend par bagage ses connaissances pédagogiques et les caractéristiques de la situation pédagogique ciblée. L'AP s'assure ainsi de bien saisir le besoin exprimé. L'AP puise alors dans son propre bagage de connaissances, ce que les AP qualifient comme étant la posture du « **JE** ». Il suggère alors des pistes

d'intervention possibles. Toutefois, ses actions sont guidées par une **modélisation analytique**, c'est-à-dire qu'il démontre le processus qui guide ses choix pédagogiques en lien avec le besoin exprimé par le praticien accompagné.

La **posture** d'accompagnement peut également s'avérer une **collaboration** dans laquelle les deux parties trouvent ensemble des réponses au besoin exprimé. La posture est alors **semi-directive**, c'est-à-dire que l'AP et le praticien accompagné définissent ensemble les actions qui répondent le mieux aux caractéristiques de la situation pédagogique perfectible. Ils puisent dans leur bagage de connaissances, représenté par les valises qui se trouvent à leurs pieds. Les morceaux de casse-tête illustrent l'échange mutuel des idées de ce **partage analytique**. Les AP spécifient que cette posture est guidée par le « **NOUS** », soit l'AP et le praticien accompagné qui, ensemble, définissent ce qui répond le mieux au besoin exprimé.

L'autre posture précisée durant la recherche donne tout l'espace au praticien accompagné. Cette posture d'**accompagnement pédagogique** est qualifiée de **non directive**, c'est-à-dire que le questionnement de l'AP est centré sur l'accompagnement du processus de pensée réflexive de « **L'AUTRE** », soit le praticien accompagné. L'AP utilise alors un **accompagnement analytique** afin de guider le praticien à puiser, dans son bagage, les connaissances qui lui permettent de répondre au besoin exprimé. Dans cette posture **non directive**, l'AP est en retrait. Il accompagne l'autre à trouver ses propres réponses au besoin exprimé.

Le troisième anneau qui entoure l'AP sur la figure 5.2 représente les **savoirs théoriques**. Ces derniers sont en lien avec **les fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique**. Les résultats de la recherche soulèvent l'importance, pour les AP, de pouvoir distinguer l'accompagnement pédagogique des autres formes d'accompagnement en éducation. Ils précisent également la nécessité

de situer l'accompagnement pédagogique au sein d'une **vision systémique** du développement professionnel au sein des conseils scolaires. Les résultats mettent finalement en lumière que les AP doivent avoir un certain bagage de **connaissances pédagogiques**, toutefois, l'expertise de l'AP se situe au niveau de ses savoirs relationnels et procéduraux.

Tout comme les résultats de cette recherche sont le reflet de l'état actuel d'une démarche mise en œuvre, le modèle présenté n'est pas une finalité, mais bel et bien un processus en développement continu. Il constitue la représentation schématique d'une démarche raisonnée qui peut être utilisée à titre de référence. Le chapitre suivant présente les éléments les plus révélateurs de la recherche-action-éducation dans le but d'offrir une réflexion plus poussée et interprétative des résultats obtenus.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Cette section de la thèse vise à discuter et interpréter les résultats obtenus lors de la réalisation de notre⁴⁵ recherche et à décrire sa contribution au développement des savoirs en éducation. C'est un pas important pour moi, doctorante, qui prend ainsi ma place au sein de la communauté des chercheurs après avoir œuvré plus de 25 ans dans le milieu de la pratique. Dans le cadre d'une recherche-action-éducation, cela exige, d'une part, d'explicitier, d'interpréter et de discuter les savoirs professionnels développés qui ont contribué à l'éducation des participantes et, d'autre part, de mettre en lumière ceux qui contribueront à l'avancement et à la structuration des savoirs concernant le développement professionnel des AP.

Le chapitre de discussion débute avec un retour sur le contexte dans lequel la recherche a été effectuée afin de préciser certains éléments particuliers qui en ont teinté le déroulement. Un rappel de la problématique, de la question générale ainsi que des objectifs spécifiques de la recherche, permet ensuite de déterminer dans quelle mesure l'action de recherche et d'éducation a contribué à y répondre. Une interprétation de certains résultats obtenus dans le cadre de notre démarche de

⁴⁵ Un rappel que l'utilisation du « nous » dans la recherche fait référence à sa forme naturelle, soit la première personne du pluriel. Ce « nous » représente les co-chercheuses, soit les AP qui ont participé à la recherche, et à moi, l'AP/chercheuse.

recherche-action-éducation est ensuite présentée, et ce, afin d'en faire ressortir leur implication pour le développement des savoirs en éducation.

6.1 Retour sur le contexte de la recherche

Dans un premier temps, il est important de rappeler la position privilégiée dans laquelle j'ai abordé cette recherche. En effet, j'œuvre depuis plus de vingt ans dans un petit conseil scolaire francophone de l'Alberta qui comprend un peu moins de vingt écoles. Les participantes à la recherche étaient, pour la plupart, des collègues de longue date. Une relation était déjà établie avec ces dernières, ce qui m'a permis d'avoir accès à des données qu'il aurait été difficile de recueillir dans un autre contexte. J'avais participé, avec certaines d'entre elles, à la mise en œuvre de l'initiative d'accompagnement pédagogique au sein de notre conseil scolaire en 2011. Nous partageons un point de vue commun concernant la richesse des retombées de cette initiative sur le développement professionnel des enseignants. Nous étions également conscientes des défis et des contraintes de cette même initiative. Il faut également noter que j'accompagnais des AP qui avaient déjà une compréhension de l'accompagnement pédagogique et portaient une attitude favorable à sa mise en œuvre.

Il est important de souligner que cette recherche se déroulait dans le cadre d'études doctorales effectuées hors province, puisque le programme de doctorat en français n'est pas offert en Alberta. En effet, engagée depuis plus de 30 ans dans la lutte pour les droits des francophones en milieu minoritaire, le choix de poursuivre mon doctorat en français s'avérait incontournable. Cette décision impliquait qu'une distance de plus de 3 600 km me séparait de mon terrain de recherche et de ma famille sur une période de 18 mois. Les étudiants au doctorat en milieu minoritaire

francophone vivent donc une réalité similaire à celle des enseignants de ce contexte. En effet, le nombre restreint de francophones fait en sorte qu'il y a moins de possibilités de formation en français, autant pour les enseignants que pour ceux qui désirent poursuivre des études de cycles supérieurs en français (Gérin-Lajoie, 2010 ; Lataille-Démoré *et al.*, 2007)^{*6}. L'éloignement géographique des institutions universitaires francophones explique qu'il n'est pas toujours facile pour les étudiants universitaires de poursuivre leurs études en français. À cet effet, plusieurs font le choix d'aller vers des institutions universitaires anglophones (Frenette, 2003 ; Lamoureux, 2010). En revanche, l'éloignement m'a permis de découvrir le contexte éducatif québécois, ce qui m'a donné la chance de mieux comprendre les similarités et les différences de ce contexte avec celui de l'Alberta.

Cet éloignement a toutefois posé certaines contraintes au déroulement de la recherche. Dans un premier temps, la recherche a été abordée d'une position interne collaborative où, comme chercheure, j'ai consulté de façon informelle mes collègues AP dans le but de préciser la problématique de la recherche. Cette posture de chercheure interne collaborative s'est transformée en posture externe collaborative lorsque j'ai quitté mon poste d'AP. Je devenais alors une chercheure externe qui collaborait avec un groupe d'AP à l'interne (Herr et Anderson, 2015). Herr et Anderson (2015) ne font pas allusion à la possibilité que la posture du chercheur puisse se transformer durant la recherche. À cet effet, cette recherche soutient ainsi l'émergence d'un nouveau savoir en recherche-action en précisant une nouvelle posture possible, soit celle du chercheur qui amorce la recherche de manière

^{*6} Le Campus St-Jean de l'Université de l'Alberta offre les programmes de B. Éd et M. Éd en français. Il est possible d'écrire la thèse de doctorat en français au département d'éducation de l'Université de l'Alberta, toutefois, la formation universitaire ainsi que tous les documents écrits en lien avec l'examen oral doivent être en anglais.

collaborative à l'interne et qui ensuite poursuit cette collaboration de l'externe. Cette nouvelle posture est qualifiée d'interne/externe collaborative.

Ce changement de posture a eu des répercussions sur le déroulement de la recherche. En effet, à mon retour en Alberta, en décembre 2015, je ne pouvais accéder aux participantes potentielles avant d'avoir satisfait à certaines exigences du programme de doctorat. En principe, la recherche-action-éducation aurait dû débuter en janvier 2016. Or, elle n'a commencé qu'à la fin de février 2016. Je disposais donc de peu de temps, et ce, dans la période critique qu'est une fin d'année scolaire. Également, étant donné que j'avais quitté mon poste d'AP, je n'avais plus ce vécu interne de la problématique, mais un regard externe de chercheure qui veut s'associer à un groupe d'AP. Je devais ainsi aborder les dirigeants à ce titre, alors que nous avions ensemble un vécu professionnel de longue date. Nous avons dû, de concert, nous ajuster en redéfinissant nos rôles respectifs.

En principe, la recherche-action-éducation devait se dérouler sur une période de 10 mois, soit de janvier à novembre 2016. J'avais prévu des rencontres d'accompagnement individuel et des rencontres communes sous forme de communauté d'apprenants. Ce format n'a pas été accepté par les dirigeants, car on ne pouvait m'assurer que l'initiative se poursuivrait durant l'année scolaire subséquente. J'ai donc adapté la recherche-action-éducation en fonction de la réalité du milieu. Cette réflexion initiale avec les dirigeants du conseil a permis de préciser les modalités de fonctionnement de la recherche, comme le suggèrent Guay *et al.* (2016). Ces auteurs soutiennent de plus l'importance de cibler, avec les participants, les éléments de la problématique qui apparaissent les plus critiques. À cet effet, j'ai constaté que les AP n'avaient eu aucune rencontre ou formation durant l'année où s'est déroulée la recherche. Elles en avaient également eu très peu l'année précédente. Nous avons porté un regard sur les impacts de ce manque d'encadrement sur leur

développement professionnel. Notre association a donc permis de mieux cibler la problématique, comme le soulignent plusieurs experts de la recherche-action (Dolbec et Prud'homme, 2009 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Guay *et al.*, 2016 ; Herr et Anderson, 2015 ; Lavoie *et al.*, 2003 ; Reason et Bradbury, 2006).

6.2 Rappel de la problématique, de la question générale de la recherche et des objectifs

La problématique initiale de cette recherche émane des enjeux de l'accompagnement du développement professionnel des AP œuvrant au sein d'un conseil scolaire francophone de l'Alberta. La recherche s'est amorcée à partir du constat que, bien que l'initiative du conseil scolaire dans lequel œuvraient les participantes émanait d'un modèle d'accompagnement pédagogique commun, l'accompagnement pédagogique avait évolué différemment d'une école à l'autre. Plusieurs recherches mettent en lumière les enjeux entourant le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique (Day, 2013 ; Fullan et Knight, 2011 ; Hunt et Handsfield, 2013 ; Lynch et Ferguson, 2010 ; Morgan, 2010). La question générale qui en découle est la suivante : comment appuyer le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir et accompagner la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone de l'Alberta ?

L'établissement des assises conceptuelles a permis d'identifier certaines pistes appuyant le développement professionnel des AP. Entre autres, les écrits des chercheurs sont explicites sur le fait que les fonctions et les responsabilités des AP sont en constante évolution et que ces derniers doivent adapter leur accompagnement aux besoins et à la culture unique de chaque école. Leur développement professionnel doit donc tenir compte du caractère changeant des milieux où ils œuvrent (Day, 2013 ; Hunt et Handsfield, 2013 ; Lynch et Ferguson, 2010 ; Morgan, 2010). Ces

éléments ont contribué à préciser les objectifs spécifiques de la recherche libellés comme suit :

1. Accompagner le développement professionnel d'accompagnatrices pédagogiques⁴⁷ afin qu'elles s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées ;
2. Dégager de cet accompagnement des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel d'autres accompagnateurs pédagogiques soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Une méthodologie de recherche-action-éducation a été retenue afin d'atteindre ces objectifs spécifiques et ainsi répondre à la question générale de recherche. Une action de recherche et d'éducation a été mise en œuvre dans laquelle, comme AP/chercheuse, j'ai accompagné le développement professionnel d'un groupe d'AP afin qu'elles ajustent leurs actions d'accompagnement en fonction des besoins de leurs contextes respectifs. Les résultats de notre recherche ont mené à la création d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. La section qui suit précise les apports de ce modèle.

⁴⁷ Un rappel que le féminin est utilisé afin de désigner les AP qui ont participé à la recherche puisqu'elles sont toutes des femmes. Le masculin est utilisé afin de désigner les AP de manière générale.

6.3 Apport d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP

L'action de recherche et d'éducation a généré un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Il faut voir ce modèle comme la représentation schématique d'une démarche qui peut être adoptée en soutien de référence par les acteurs responsables de la formation des AP. Il constitue une représentation visuelle qui rend explicites les conditions favorables au développement professionnel des AP ainsi que les savoirs professionnels qu'ils gagnent à développer. À cet effet, les propos de Geneviève expliquent que la création de ce modèle a rendu manifeste la complexité de l'accompagnement pédagogique en milieu scolaire. Le modèle généré lui a également permis de cibler des pistes afin d'aller plus loin dans son développement professionnel :

Je trouve intéressant à arriver à mettre des mots et un schéma sur quelque chose que je fais instinctivement. [...]. Quand tu prends un recul et que tu regardes tout ça eh bien, c'est que je vois vraiment la complexité de ma tâche et dans le quotidien eh bien je n'ai pas tout ça en tête au moment où je le fais. [...]. Je reconnais que c'est tout ça et je reconnais des domaines où j'ai besoin de travailler [...]. (Gen.N3.E2.ref1)

Herr et Anderson (2015) affirment que les résultats d'une recherche-action sont le reflet de l'état actuel d'une démarche mise en œuvre. À cet égard, le modèle présenté n'est pas une finalité, mais bel et bien une création continue. Le terme « modèle » est souvent associé à un idéal à imiter ou à un élément de perfection ultime. En effet, parmi les définitions avancées, le dictionnaire Larousse en ligne précise qu'un modèle peut être une personne citée à titre d'exemple afin qu'on s'inspire de sa

conduite⁴⁸. Le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP constitue une représentation de ce que l'accompagnateur conçoit être et faire sur la base de certaines valeurs (Guay et Gagnon, à paraître). Ce modèle est donc porteur d'une vision pour guider une démarche de développement professionnel spécifique des AP au regard de la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone en Alberta. À cet effet, le modèle développé dans le cadre de notre recherche-action-éducation ne constitue pas un repère rigide ou un idéal à poursuivre, mais plutôt un outil d'appui soutenant une démarche d'accompagnement du développement professionnel des AP dans d'autres contextes d'éducation inclusive.

Nos résultats révèlent également qu'un modèle peut inspirer la création d'un autre modèle d'accompagnement. En effet, le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP, généré par l'équipe de praticiennes-chercheuses, contient des éléments modifiés de différents modèles existants utilisés durant la recherche. Rappelons que le modèle d'accompagnement du développement professionnel en contexte de mise en œuvre de la différenciation pédagogique de Guay (CDR de la Montérégie, 2007) a été un guide initial pour notre démarche d'accompagnement⁴⁹. Dans un premier temps, notre prise en compte du contexte de la recherche nous a amenées à remplacer certaines composantes de ce modèle, dont la nature des partenaires qui en assurent la mise en œuvre. Ces rajustements nous ont permis de situer les rôles respectifs des partenaires impliqués dans la recherche-action-éducation. L'utilisation des cinq étapes, proposées par le modèle de Guay (CDR de la Montérégie, 2007), nous a aidés à cibler un objectif de développement professionnel, à mettre en œuvre une action et à l'évaluer. Ces étapes ont été

⁴⁸Dictionnaire Larousse [en ligne, consulté le 20 mai 2018]. Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/modèle/51916>

⁴⁹ Voir la figure 4.1 à la page 109.

intégrées au modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP généré par la présente recherche.

Nous avons également utilisé et modifié d'autres modèles d'accompagnement du développement professionnel durant la recherche afin de préciser notre compréhension et notre vision de l'accompagnement pédagogique. Certains éléments du modèle de Lipton et Wellman (2013) décrivant les postures d'accompagnement ont été intégrés à des éléments du modèle de conseillances de Lippitt et Lippitt (1986)⁵⁰. Cette représentation nouvelle est le fruit du développement d'une compréhension commune, avec les participantes, des postures d'accompagnement d'un AP. Nos résultats ont toutefois apporté un nouveau regard sur ces postures présentées sous forme linéaire dans les modèles d'accompagnement consultés. Ce constat a engendré la création d'un nouveau modèle d'accompagnement du développement professionnel dans lequel l'AP se situe au centre du processus⁵¹. Donc, dans le cadre de la recherche, des modèles existants ont appuyé notre compréhension de l'accompagnement pédagogique et ont ensuite été transformés de sorte à générer un nouveau modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. La force de ce modèle apparaît résider dans sa nature empirique. En effet, ce dernier illustre la vision de l'accompagnement professionnel des AP, générée par un groupe d'AP, de ce qu'elles ont révélé à travers leurs discours et leurs actions durant une action de recherche et d'éducation. Étant donné que ce modèle tient compte des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles œuvrent les AP, il est ainsi possible de soutenir qu'il peut être transférable à d'autres contextes dans lesquels des partenaires veulent soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

⁵⁰ Voir figure 5.5 à la page 169.

⁵¹ Voir figure 5.6 à la page 174 .

Les résultats de notre recherche peuvent être mis en relation avec les propos d'Herr et Anderson (2015). Ces derniers affirment l'importance, pour les praticiens qui effectuent une recherche-action comme recherche doctorale, de générer des connaissances locales afin d'améliorer la problématique ciblée dans le milieu choisi. Ils ajoutent également que le doctorant doit aussi identifier comment ces connaissances peuvent être transférables et ainsi devenir des connaissances publiques. Cette réalité fait état de l'importance de la contribution significative des praticiens à l'élaboration des savoirs pour soutenir la compréhension et l'action d'éducation. Les travaux de Schön (1994) reconnaissent l'importance du savoir d'expérience des praticiens et celle de faire de la recherche « avec » et non « sur » eux. À cet effet, les prochaines sections mettent en lumière des éléments significatifs qui représentent les apports substantiels de ces praticiennes-chercheuses impliquées dans la recherche.

6.4 Accompagnement pédagogique comme art d'entrer en relation avec l'autre

Les résultats de la présente recherche indiquent que les savoirs relationnels sont au cœur même de ce que l'AP devrait être et incarner en milieu scolaire. Il a été établi, avec les participantes, que ces savoirs professionnels se manifestent par une façon d'être avec soi et avec les autres qui soutient les relations d'accompagnement pédagogique. Les savoirs relationnels sont en lien avec la création d'un espace dialogique véritable afin de savoir engager l'autre dans une relation d'accompagnement. Ce lieu d'échange leur permet d'aborder la réalité et de créer ensemble une écoute, une ouverture, sans chercher le consensus. L'AP reconnaît chez l'autre le courage d'affronter ses zones d'inconfort. Les participantes font également état d'une attitude de transparence mutuelle, d'une présence à l'autre et d'un courage de dire les choses telles qu'elles sont. Les savoirs relationnels peuvent ainsi être associés au savoir-être. En effet, Vienneau (2017) affirme qu'apprendre entraîne une

transformation personnelle ou une compréhension approfondie de son savoir-être en fonction d'un objet d'apprentissage. À cet égard, le développement des savoirs relationnels de l'AP exige une prise de conscience ou une transformation de son savoir-être avec les autres.

Notre équipe de chercheuses-praticiennes précise des éléments qui permettent de mieux comprendre la nature relationnelle de l'accompagnement pédagogique. À cet égard, des liens importants peuvent être établis entre les résultats de la recherche et les propos de Paul (2011) et Knight (2007, 2011). En effet, ces auteurs apportent des précisions importantes quant à la nature relationnelle de l'accompagnement pédagogique. Paul (2011) affirme que l'accompagnement pédagogique est d'abord et avant tout un ensemble de postures qui guident la relation de l'AP avec les praticiens : une posture de non-violence, une posture relationnelle, une posture de non-savoir, une posture d'écoute, une posture émancipatrice, une posture réflexive, une posture de dialogue et une posture d'apprentissage. Pour sa part, Knight (2007, 2011) précise un ensemble de principes qui rejoignent les postures précisées par Paul. Ces principes sont l'égalité, le choix, la voix, le dialogue, la réflexion, la praxis et la réciprocité. Les écrits de ces auteurs présentent les fondements théoriques de ce que l'AP devrait être et incarner en milieu scolaire. Si Paul (2011) affirme que l'accompagnement pédagogique est l'art de la conversation, nous affirmons que c'est plutôt l'art d'entrer en relation avec l'autre. En effet, l'accompagnement pédagogique va au-delà de la conversation. C'est d'abord et avant tout un savoir-être qui vise à inspirer l'autre à s'engager dans son développement professionnel. Pour ce faire, on doit tout d'abord s'assurer d'établir un espace dialogique véritable avec la personne accompagnée. Les sections qui suivent définissent la nature de cet espace dialogique véritable ainsi que les éléments qui précisent comment engager l'autre.

6.4.1 Établissement d'un espace dialogique véritable

Les résultats confirment que l'espace dialogique véritable est un élément central des savoirs relationnels de l'AP. Cet espace correspond à un lieu d'échange authentique entre l'AP et le praticien accompagné, où les faits et les émotions sont exprimés tels que vécus. Ensemble, ils créent cette capacité de s'ouvrir et d'accepter réciproquement les propos tenus sans porter de jugement. Les praticiens qui cheminent dans cet espace dialogique véritable reconnaissent également le courage chez l'autre d'affronter ses zones d'inconfort. Les AP y associent plusieurs façons d'être avec soi et avec les autres. Elles font état d'une attitude de transparence mutuelle. De plus, elles mentionnent l'importance de la présence à l'autre et celle d'avoir le courage de dire les choses telles qu'elles sont, malgré l'inconfort que cela peut parfois provoquer, autant pour l'AP que pour le praticien accompagné. Ces résultats sont appuyés par les propos de Paul (2011) qui est d'avis que l'AP, ou le *coach*⁵², est un expert du mécanisme qui sait engager avec l'autre un processus dialogique. Dans ce processus, la personne accompagnée doit faire preuve d'autonomie et assumer la responsabilité de ses paroles. L'établissement de ce dialogue professionnel authentique fait aussi partie des principes d'accompagnement pédagogique de Knight (2007, 2011) qui stipule quant à lui que le développement professionnel doit permettre d'établir un dialogue authentique entre tous les partenaires impliqués.

Je me souviens de m'être interrogée par rapport à ce que devait être ce dialogue authentique, sans toutefois trouver la réponse dans les recherches recensées. À cet

⁵² Paul (2011) utilise le mot *coach* pour désigner ce que nous appelons en Alberta l'accompagnateur pédagogique, ou AP. Toutefois, dans le milieu anglophone de cette province, les AP sont aussi des *coaches*.

effet, notre équipe d'AP/chercheuses donne des précisions importantes sur la nature du dialogue véritable entre l'AP et le praticien accompagné. Ce que nous avons identifié ensemble comme espace dialogique véritable est premièrement caractérisé par la transparence. Nous avons identifié la transparence comme étant la capacité d'exprimer sa pensée, sans dissimuler les éléments qui sont susceptibles d'entraîner une perception moins favorable de la réalité telle que vécue. Elle permet de porter un regard honnête sur ce qui appuie ou entrave les actions d'accompagnement. Durant la recherche, cette transparence se manifestait autant dans ma relation avec les AP que dans celle qu'elles avaient avec les praticiens qu'elles accompagnaient. Par ailleurs, nous soutenons que la transparence est souvent associée au courage. Le courage constitue une fermeté d'âme, autant chez l'AP que chez la personne accompagnée, qui permet d'exprimer avec honnêteté et intégrité la réalité éducative telle qu'elle se présente. Les AP mentionnent qu'elles doivent trouver le courage d'être, mais également celui de dire. Cette notion de courage, bien que peu abordée dans les écrits portant sur l'accompagnement pédagogique, a pourtant occupé un espace important dans nos échanges durant la recherche.

6.4.2 Savoir engager l'autre

Parmi les savoirs professionnels susceptibles d'appuyer le développement professionnel des AP, nos résultats révèlent l'importance, pour ceux-ci, de savoir engager les praticiens dans leur développement professionnel. Savoir engager l'autre se manifeste par la capacité, chez l'AP, d'amener le praticien accompagné à reconnaître l'obligation morale de poser un regard sur sa propre pratique. Ces résultats peuvent être mis en lien, encore une fois, avec les propos de Paul (2011), qui mentionne que l'AP doit adopter une posture émancipatrice qui conduit la personne accompagnée à prendre conscience qu'elle est elle-même responsable de son

développement professionnel. La relation d'accompagnement doit donc être dirigée par ce que Knight (2011) qualifie de praxis, ce qui signifie que le praticien accompagné doit mettre en place ce qu'il découvre dans la relation d'accompagnement. Pour Paul (2011), il s'agit d'une posture d'apprentissage qui devrait être la visée de tout ce qui est mis en œuvre.

Par ailleurs, nos résultats indiquent que poser un regard sur sa pratique implique l'établissement d'un processus de pensée réflexive constant et engagé entre l'AP et le praticien accompagné. Ces résultats sont confirmés par plusieurs chercheurs qui placent le processus réflexif au cœur même du développement professionnel et rappellent l'importance d'amener les praticiens à devenir des partenaires actifs et réflexifs (Avalos, 2011 ; Brodeur *et al.*, 2005 ; Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Knight, 2011 ; Grossmann, 2009 ; Mizell *et al.*, 2011 ; Paul, 2011, 2016 ; Vanhulle, 2013). On soulève surtout l'importance de la réflexion « dans l'action » et « sur l'action » du praticien afin d'analyser, de façon critique, ce qui maximise les retombées de leurs pratiques sur l'apprentissage des élèves (Mailloux, 2000 ; Schön, 1994). À cet effet, Butler-Kisber et Crespo (2006) ajoutent que la réflexion dans l'action, au regard de ses propres cadres théoriques, est un élément clé du développement professionnel des praticiens. Paul (2011) préconise également une posture d'écoute qui dynamise le processus de questionnement de la personne accompagnée et qui l'amène à s'interroger sur son rapport à la réalité de la situation pédagogique dans laquelle elle se trouve. Cette recommandation est en lien avec l'obligation morale de l'enseignant de porter un regard honnête sur ses pratiques éducatives.

Les résultats de notre recherche confirment également que savoir engager l'autre, c'est être en mesure d'entrer dans son univers sans vouloir le changer. Les AP se comparent à des caméléons qui prennent la couleur du milieu afin de mieux le comprendre. Paul (2011) avance l'idée que l'accompagnement est une posture de

non-savoir. La personne qui accompagne donne lieu à l'émergence des savoirs professionnels de l'autre. Elle laisse ainsi en suspens son discours professionnel et personnel, et devient, par le fait même, elle aussi une apprenante. À l'instar de Paul, Knight (2011) maintient que le développement professionnel doit faciliter et respecter la voix des praticiens, et ce, dans une dynamique de réciprocité où l'AP est un apprenant au même titre que ces derniers. Les résultats de notre recherche soutiennent également cette posture égalitaire où l'AP reconnaît tout d'abord le professionnalisme du praticien en lui concédant l'expertise de la situation pédagogique ciblée. L'AP devient alors un allié qui appuie le processus d'apprentissage et non un expert qui apporte ses connaissances. Toutefois, qu'arrive-t-il lorsque le praticien accompagné ne détient pas les connaissances et les habiletés nécessaires pour agir sur la situation ciblée ? À cet effet, notre recherche met en lumière les moyens par lesquels l'AP adapte sa posture d'accompagnement en fonction des besoins exprimés par le praticien accompagné. La section suivante précise les différentes postures d'accompagnement spécifiées par les AP durant la recherche.

6.5 Postures fondamentales de celui qui accompagne le développement professionnel

L'action de recherche et d'éducation a généré des savoirs professionnels fondamentaux à développer chez l'AP. Parmi ces savoirs, nous avons défini ensemble trois différentes postures que prend l'AP durant ses interactions avec le praticien accompagné. Ces postures font partie des savoirs procéduraux de la recherche. Vienneau (2017) fait référence à ce type de savoirs lorsqu'en définissant les différents sens du verbe apprendre dans le milieu éducatif, il évoque le savoir-faire. Il affirme qu'« apprendre à », c'est développer un savoir-faire, soit des connaissances procédurales. C'est ce que l'apprenant s'approprie en fonction de ses connaissances de l'objet d'apprentissage. Notre groupe de praticiennes-chercheuses était également

des apprenantes durant la recherche-action-éducation. Ainsi, nous avons ensemble identifié différents savoirs procéduraux inhérents au développement professionnel des AP. Entre autres, ces derniers doivent apprendre à adapter leur posture d'accompagnement en fonction des caractéristiques de la situation pédagogique du praticien accompagné. L'AP doit donc ajuster son accompagnement en fonction de sa compréhension des connaissances et des habiletés du praticien qu'il accompagne au regard de l'objet d'apprentissage identifié.

Les écrits de Paul (2009, 2011, 2016) et de Knight (2007, 2011) rendent explicites certaines postures ou certains principes qui précisent des manières d'être et d'agir des AP. Ceux de Lippitt et Lippitt (1986) indiquent la nature parfois directive et parfois non directive de l'accompagnement du développement professionnel. Lipton et Wellman (2013) amènent quant à eux l'idée que l'AP prend parfois une posture de consultance, une posture de collaboration ou une posture de *coaching*, selon les demandes de la personne accompagnée. Toutefois, les résultats de notre recherche vont plus loin, non seulement en définissant trois postures d'accompagnement qui guident les actions des AP, mais également en précisant certains éléments qui aident les AP à mieux comprendre et identifier ces postures. En effet, durant la recherche, l'équipe de praticiennes-chercheuses a défini davantage les différentes postures que prennent les AP dans leurs actions d'accompagnement à partir d'écrits existants (Lippitt et Lippitt, 1986 ; Lipton et Wellman, 2013). Nous avons ainsi déterminé que les AP adoptent soit une posture de consultance, une posture de collaboration ou une posture d'accompagnement pédagogique. Cette dernière posture est celle du *coaching*. Il a été établi, dès le début de la recherche, que le terme « accompagnement pédagogique » était le construit français utilisé en Alberta pour le terme anglais *coaching* et que l'AP était un *coach*. En d'autres mots, nous affirmons l'AP n'est pas toujours dans une posture d'accompagnement pédagogique, ou *coaching*. L'accompagnement pédagogique doit laisser place à l'émergence du savoir

professionnel du praticien accompagné. Paul (2011) affirme que l'accompagnement implique un renouveau sociétal qui s'éloigne du modèle prescriptif dans lequel un expert prend en charge, pose un diagnostic et formule un conseil ou une orientation à l'autre, afin de régler une situation identifiée comme étant perfectible. Cependant, qu'arrive-t-il lorsque la personne accompagnée ne possède pas le savoir professionnel nécessaire pour agir sur l'objet d'apprentissage ciblé ? À l'instar de cette auteure, nous croyons que l'accompagnement pédagogique doit s'éloigner de la visée prescriptive où un expert apporte une solution. Nous confirmons de plus que l'AP doit varier sa posture d'accompagnement en fonction des caractéristiques des besoins du praticien accompagné. Ces résultats sont en lien avec les propos de Guillemette *et al.* (2015) qui sont d'avis que les CP prennent tantôt le rôle d'une personne-conseil, tantôt le rôle d'une personne qui accompagne, selon la réponse à la situation devant laquelle ils se trouvent.

Il est important de se rappeler que le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP, créé durant la recherche, indique que ce dernier est au centre du processus, c'est-à-dire qu'il doit s'assurer d'être conscient d'où il se situe par rapport aux différents savoirs professionnels identifiés durant la recherche. Parmi les savoirs procéduraux qu'il doit développer, la prise de conscience et la compréhension des trois postures d'accompagnement sont des éléments primordiaux et essentiels à son accompagnement. Ainsi, l'AP analyse constamment sa posture en fonction de l'objet d'apprentissage de la personne accompagnée et l'ajuste en fonction de la compréhension qu'a cette dernière de cet objet. Cette posture est donc fluide et peut changer plusieurs fois durant une rencontre d'accompagnement.

Lorsque l'AP prend une posture de consultance, il s'assure tout d'abord de prendre en considération les caractéristiques de la situation pédagogique que la personne accompagnée lui présente, et lui propose des pistes à suivre. Il est alors dans le « JE »,

ce qui signifie que l'AP dirige, et surtout modélise le processus de pensée réflexive qui l'a amené à juger que les pistes proposées répondent au besoin exprimé par l'autre. Dans cette posture de consultance, le questionnement est souvent directif, c'est-à-dire que l'AP guide le processus réflexif dans la direction qui lui semble la plus appropriée aux besoins de la personne accompagnée. Certains modèles d'accompagnement pédagogique, comme l'accompagnement en littératie⁵³ et l'accompagnement de contenu⁵⁴, se rapprochent de la posture de consultance (Duessen *et al.*, 2007 ; Joyce et Showers, 2002 ; West et Cameron, 2013). Ces modèles intègrent des éléments de modélisation, d'observation et de rétroaction en fonction d'une pratique ciblée. Durant la recherche, nous avons établi que ces modèles se situent dans une visée plus directive d'accompagnement pédagogique.

La posture de collaboration est dominée par le « NOUS ». Tant l'AP que le praticien accompagné contribuent au processus d'analyse. Ce partage analytique leur permet de trouver ensemble les actions à mettre en œuvre afin d'agir sur la situation pédagogique ciblée. La reformulation réflexive permet à l'AP de présenter une synthèse constante de sa perception de la réalité du praticien accompagné. Dans cette posture, le processus de questionnement s'exprime par une alternance entre un questionnement directif et un questionnement réflexif. L'AP suggère tantôt des pistes d'action, tantôt il appuie le processus de pensée réflexive du praticien accompagné, afin de trouver ensemble les informations qui répondent au besoin ciblé. Des liens peuvent être établis entre cette posture et les propos de Guillemette *et al.* (2015) qui soutiennent que le rôle des CP se situe plutôt dans une structure de coopération dans laquelle la posture qu'il prend varie selon la réponse à la situation qui demande tantôt

⁵³ Traduction libre de « *literacy coaching* ».

⁵⁴ Traduction libre de « *content coaching* ».

une conseillane, tantôt une sensibilisation, une formation ou de l'accompagnement. Nous soutenons également que le modèle d'accompagnement des pratiques éducatives⁵⁵ de Knight (2007, 2011) se rapproche de cette posture collaborative. Ce modèle se situe dans une visée semi-directive de l'accompagnement pédagogique où l'AP soutient les praticiens dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques identifiées par la recherche comme étant les plus susceptibles de répondre aux priorités d'intervention ciblées. Toutefois, ces pratiques sont déterminées à partir des besoins identifiés conjointement avec ces derniers.

Finalement, pour ce qui est de la posture d'accompagnement pédagogique, l'AP appuie le praticien accompagné dans son processus d'analyse et de réflexion afin de répondre au besoin ciblé exprimé par ce dernier. L'AP utilise son expertise au niveau de l'accompagnement du processus de pensée réflexive de « L'AUTRE », mais il ne suggère pas de piste d'action. La reformulation réflexive lui permet d'offrir une synthèse constante au praticien accompagné qui est appelé à trouver « son propre chemin » vers les actions qui répondent aux caractéristiques de la situation pédagogique ciblée. Nous avons établi que l'accompagnement cognitif se situe dans cette visée non directive où l'AP guide le processus analytique en fonction des besoins de développement professionnel ou personnel de l'enseignant (Costa et Garmston, 2002). Cette posture rejoint également la vision de l'accompagnement de Paul (2011) qui décrit le *coaching*⁵⁶ comme étant « l'art de la conversation » ou le *coach* et la personne accompagnée deviennent des partenaires de conversation qui allient leurs compétences. Cette auteure est d'avis que la personne accompagnée est l'experte du contenu et que ses valeurs et ses expériences orientent et guident

⁵⁵ Traduction libre d'*instructional coaching*.

⁵⁶ Un rappel que Maëla Paul utilise les termes anglais « *coach* » et « *coaching* » lorsqu'elle désigne l'AP et l'accompagnement pédagogique.

l'accompagnement. Le *coach* est un expert du processus qui sait engager la personne accompagnée dans un processus dialogique.

En somme, l'accompagnement pédagogique comprend différentes postures, tantôt directives, semi-directives ou non directives, selon les besoins du praticien accompagné. Toutefois, il faut se rappeler que l'accompagnement pédagogique doit mener à l'émancipation professionnelle du praticien accompagné, c'est-à-dire à lui donner les outils afin qu'il puisse, par lui-même, trouver les réponses aux situations pédagogiques auxquelles il est confronté. Comme nous l'avons constaté avec certaines participantes, l'AP qui maintient constamment une posture de consultance crée une certaine dépendance chez les praticiens qui s'attendent à ce que « la Super AP » réponde à leurs besoins. Nos résultats montrent que l'AP doit s'assurer de développer l'autonomie du praticien accompagné afin qu'éventuellement il puisse trouver ses propres réponses. À cet égard, Paul (2011) maintient que l'accompagnement pédagogique est paradoxal dans le sens qu'on accompagne, mais dans le but de développer l'autonomie de l'autre. Les expériences vécues avec les AP/participantes durant la recherche illustrent l'importance de bien saisir ce paradoxe afin d'éviter de créer une culture de dépendance à l'accompagnement.

Ce chapitre de discussion a permis, dans un premier temps, de faire un retour sur certains éléments qui ont influencé le déroulement de la recherche. Le rappel de la problématique, de la question générale de recherche ainsi que des objectifs poursuivis a mis en lumière certaines retombées prioritaires de cette recherche. À cet effet, un regard a été posé sur l'apport du modèle de développement professionnel des AP développé. Nous avons également établi que l'accompagnement pédagogique est d'abord et avant tout un art d'entrer en relation avec l'autre. En définitive, il a été précisé que, parmi les savoirs procéduraux à développer avec les AP, la conscience et

la compréhension des postures d'accompagnement contribueraient à appuyer les AP à accompagner le développement professionnel des praticiens.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'améliorer une situation perfectible de développement professionnel d'un groupe d'AP, ou *coaches*, afin qu'elles⁵⁷ soient en mesure de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone. L'élaboration des assises conceptuelles a contribué à la compréhension commune des deux concepts clés de notre objet de recherche, soit le développement professionnel et l'accompagnement pédagogique. Une définition du développement professionnel a été avancée. Il a été défini comme un processus par le biais duquel le praticien prend conscience de ses forces et de ses limites, et s'engage à actualiser et renouveler les savoirs professionnels nécessaires à sa profession. Le développement professionnel s'inscrit dans une visée professionnalisante qui exige un engagement, de la part du praticien scolaire, dans un processus de pensée réflexive afin de transformer ses façons de voir et de concevoir ses pratiques éducatives. Il s'effectue dans une perspective de développement professionnel intégré à l'emploi, et ce, à travers une vision différenciée de l'accompagnement de l'activité éducative en milieu scolaire. Dans un deuxième temps, nous avons également avancé une définition de l'accompagnement pédagogique, ou *coaching*. Ce concept a été défini comme un savoir-agir professionnel centré sur une position relationnelle égalitaire non évaluative entre un agent, l'AP, et un sujet, le praticien accompagné. Effectué dans un esprit de réciprocité, il a pour but d'accompagner le développement de la pensée

⁵⁷ Un rappel que le féminin est utilisé afin de désigner les AP qui ont participé à la recherche puisqu'elles étaient toutes des femmes. Le masculin est utilisé pour désigner l'ensemble des AP.

réflexive de l'agent (l'AP) et du sujet (la personne accompagnée) afin qu'ils acquièrent, améliorent et développent les savoirs professionnels nécessaires à leur profession. Ainsi, l'AP est également un apprenant qui appuie l'émergence et la structuration des savoirs professionnels du praticien. Il laisse en suspens son discours professionnel et personnel afin de faire place au discours de l'autre. Un premier objectif de la recherche était d'appuyer le développement professionnel d'un groupe AP afin qu'elles puissent s'ajuster aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles étaient impliquées. La recherche poursuivait aussi, comme deuxième objectif, de dégager des savoirs professionnels susceptibles d'appuyer le développement professionnel d'autres AP soucieux de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Afin de répondre au premier objectif de recherche qui était d'appuyer le développement professionnel d'un groupe d'AP en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées, nous avons effectué une recherche-action-éducation dans laquelle j'ai accompagné, en tant qu'AP/chercheure, le développement professionnel de ces AP. Ensemble, nous avons convenu du processus d'accompagnement et ajusté les moyens pour y parvenir, selon les principes directeurs de la recherche-action-éducation (Guay *et al.*, 2016). Au terme de cette recherche, les résultats indiquent que le processus d'accompagnement pédagogique mis en place a contribué au développement professionnel des praticiennes-chercheuses impliquées. Durant l'action d'éducation et de recherche, nous avons ensemble changé notre façon de voir et de concevoir l'accompagnement pédagogique. En effet, nous partagions, au début de la recherche, une vision commune de l'accompagnement pédagogique basée sur un seul modèle, soit celui de Knight (2007, 2011). La recherche a permis de découvrir que les différents modèles d'accompagnement pédagogique sont porteurs de valeurs spécifiques, parfois directives, parfois non directives, qui teintent les actions des AP. À cet égard, un

référentiel inédit des visées directives et non directives des différents modèles d'accompagnement pédagogique est un autre apport de cette recherche⁵⁸. Ce référentiel a contribué au développement de notre compréhension commune des valeurs véhiculées par les différents modèles d'accompagnement pédagogique en éducation.

Les AP ont été invitées individuellement à cibler une situation d'accompagnement perfectible en lien avec les besoins de leur milieu et sur laquelle elles voulaient agir. Elles ont ainsi pris conscience de leurs forces, mais aussi de certaines limites de leurs actions d'accompagnement. Ainsi l'accompagnement du développement professionnel des AP a été effectué dans une vision différenciée à partir d'un objectif individuel que nous avons établi conjointement. Nous avons donc soutenu un accompagnement diversifié du développement professionnel des AP, en fonction de la culture unique des milieux dans lesquels elles œuvrent. L'accompagnement du développement professionnel des AP a également été intégré à leurs activités quotidiennes. L'action d'éducation et de recherche a été élaborée avec les AP et effectuée dans leurs milieux scolaires respectifs. À cet effet, un consensus semble émerger dans les écrits scientifiques sur la valeur d'un développement professionnel effectué et géré dans les écoles. Nous soutenons ainsi que les activités de développement professionnel doivent être intégrées à l'emploi afin de prendre en considération l'ensemble des caractéristiques des situations pédagogiques auxquelles sont confrontés les AP.

Le deuxième objectif de recherche était de dégager, de cet accompagnement, des savoirs afin d'appuyer le développement professionnel d'autres accompagnateurs

⁵⁸ Voir figure 2.1 à la page 52.

pédagogiques soucieux de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive. À cet égard, les actions planifiées et effectuées en collaboration avec les AP sont à l'origine de l'identification de savoirs incontournables pour inspirer d'autres AP œuvrant en milieu scolaire sur les bases de valeurs semblables. Toutefois, les résultats ont largement dépassé les objectifs initiaux de la recherche. En effet, l'action d'éducation et de recherche mise en œuvre a contribué à l'amorce d'une réflexion beaucoup plus poussée concernant le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Le processus itératif d'analyse par catégories conceptualisantes a laissé place à l'émergence d'un ensemble de savoirs professionnels à prioriser afin d'appuyer le développement professionnel des AP. Les différentes phases d'analyse subséquentes aux activités de recherche sur le terrain ont contribué à mettre en lumière d'autres éléments, soit les conditions favorables au développement professionnel des AP. L'ensemble des éléments a fait l'objet d'une schématisation finale qui correspond à un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP en contexte minoritaire francophone.

En conséquence, le modèle du développement professionnel des AP proposé met en lumière les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels des AP. Nous soutenons l'importance d'établir, d'une part, un espace temporel entre l'AP et la personne accompagnée et, d'autre part, d'utiliser un encadrement en cinq étapes afin d'amener cette dernière à porter un regard sur sa situation actuelle, à cibler un objectif de développement professionnel en fonction d'un besoin identifié, et à planifier et mettre en œuvre une action, pour ensuite l'évaluer. Ces conditions favorables encouragent l'exploration de différents savoirs professionnels essentiels pour l'AP, soit des savoirs relationnels, des savoirs procéduraux et des savoirs théoriques. Dans un premier temps, les savoirs relationnels correspondent au savoir-être de l'AP, qui implique de savoir engager l'autre dans un espace dialogique véritable, ce lieu d'échange qui permet d'aborder la réalité éducative de la personne accompagnée sans

porter de jugement. Les savoirs procéduraux, pour leur part, constituent l'ensemble de savoir-faire que l'AP doit développer afin d'ajuster ses actions d'accompagnement aux caractéristiques des situations pédagogiques des praticiens accompagnés. Nous les avons identifiés comme étant la reformulation réflexive et le questionnement réflexif, les trois postures d'accompagnement ainsi que sa gestion organisationnelle. Et enfin, les savoirs théoriques correspondent à l'ensemble des connaissances nécessaires afin de pouvoir accompagner le développement professionnel de l'autre. Ils correspondent à la connaissance des fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique, de la place de l'accompagnement pédagogique dans une vision systémique du développement professionnel ainsi que des connaissances pédagogiques de l'AP.

Nous pouvons également avancer que le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP généré durant la recherche soutient la mise en œuvre d'une éducation inclusive tout en tenant compte des enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone. En effet, ce modèle permet de tenir compte des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles œuvrent les AP et favorise une gestion diversifiée de l'activité éducative en prenant en considération les enjeux du contexte où s'est déroulée la recherche. Cela suit les recommandations des recherches qui soulignent l'importance, pour les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone, d'explorer des moyens d'appuyer le développement professionnel des praticiens étant donné les enjeux particuliers de ces contextes. Les résultats de la présente recherche confirment également que nous avons adhéré à la vision d'éducation inclusive de l'Alberta en mettant en œuvre une action de recherche et d'éducation qui a appuyé le développement professionnel des AP en fonction de la diversité des besoins de leurs milieux éducatifs respectifs.

En somme, la présente recherche a permis de préciser un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP qui met en lumière les conditions favorables ainsi que les savoirs essentiels inhérents au développement professionnel des AP. Ce modèle propose des pistes tangibles qui ont le potentiel d'appuyer le développement professionnel d'autres AP soucieux d'appuyer la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Toutefois, comme mentionné dans le chapitre de discussion, il faut voir que ce modèle a le potentiel d'évoluer et que d'autres conditions ou savoirs professionnels pourraient émerger de démarches futures. Nous sommes toutefois d'avis qu'il pourra guider les actions d'autres intervenants qui accompagnent la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Bien que l'apport de la recherche ait été mis en lumière, il faut toutefois noter qu'elle comporte certaines limites. Une première limite est d'ordre contextuel. Il a été mentionné que le conseil scolaire avec lequel s'est déroulée la recherche n'a pas poursuivi l'initiative d'accompagnement pédagogique et que la collecte de données a été faite dans les derniers mois de l'initiative. Les AP qui ont participé à la recherche soutiennent qu'il y a eu une transformation au niveau de leur façon de voir et de concevoir l'accompagnement pédagogique. Cependant, elles n'ont pu réinvestir ces connaissances dans le même contexte l'année suivante. Les AP soutiennent toutefois qu'elles ont développé un bagage qu'elles pourront réinvestir dans d'autres fonctions. En effet, parmi les AP qui ont participé à la recherche, une est devenue CP, deux sont directrices adjointes et une autre a poursuivi son poste de direction. Elles poursuivent ainsi l'accompagnement des praticiens, mais dans d'autres fonctions. Bien que le développement professionnel ait pris une autre forme au sein du conseil scolaire, ces AP pourront contribuer à faire valoir les retombées positives de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des praticiens. Néanmoins, plusieurs initiatives d'accompagnement pédagogique, ou *coaching*, se poursuivent dans la région où la recherche s'est déroulée. Des contacts ont déjà été établis avec certains

conseils scolaires dans le but de partager les résultats de cette recherche et ainsi contribuer au développement professionnel d'autres AP soucieux d'appuyer la mise en œuvre d'une éducation inclusive en Alberta.

Une autre limite est plutôt d'ordre temporel. La recherche s'est déroulée sur une très courte période. Les AP impliquées dans la recherche ont participé au maximum de leur disponibilité. Comme il est mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie de la recherche, les rencontres ont eu lieu après les heures régulières d'école, et parfois même les samedis. Il aurait été préférable d'avoir davantage de rencontres communes où nous aurions pu échanger et valider ensemble les données, mais cela n'a pas été possible. Je sens toutefois que les résultats de la recherche appartiennent à l'ensemble des participantes, car elles ont contribué, à travers les actions respectives et les discussions, à générer les résultats obtenus. Cette recherche arrivait aussi à une époque où l'initiative d'accompagnement pédagogique était remise en question par les dirigeants. J'ai parfois eu l'impression que la recherche dérangeait et provoquait une certaine crainte puisque notre action de recherche et d'éducation allait à l'encontre de la vision du développement professionnel que les dirigeants voulaient mettre en place. Il est important de souligner que les AP ont appris, en mai 2016, que l'initiative d'accompagnement pédagogique se terminerait à la fin de l'année scolaire en cours. Toutefois, l'engagement phénoménal des participantes a fait en sorte que, malgré ces contraintes, cette recherche s'est déroulée selon les conditions qui avaient été préétablies et a pu être menée à terme. La plupart des AP ont perçu, dans ce choix organisationnel des dirigeants, une obligation d'offrir un accompagnement pédagogique de qualité afin d'appuyer au maximum le développement professionnel des praticiens avec qui elles travaillaient. Elles voyaient également la recherche-action-éducation comme une façon de documenter leur vécu comme AP. Elles désiraient ainsi générer des savoirs qui pourraient appuyer les milieux scolaires qui souhaitent mettre en place ou bonifier des initiatives

d'accompagnement pédagogique. Ces femmes exceptionnelles croyaient profondément aux retombées de l'accompagnement pédagogique sur le développement professionnel des enseignants avec qui elles travaillaient, car elles en avaient été les témoins de première ligne.

Le nombre restreint de participantes est souvent considéré, selon le paradigme de recherche utilisé, comme étant une limite. Certaines recherches donnent une vue d'ensemble ou une macroanalyse de l'objet de recherche. D'autres activités de recherche s'intéressent à l'activité humaine à plus petite échelle et portent sur les données d'expérience d'un microgroupe d'individus (Stake, 2010). Notre recherche se situe dans cette dernière perspective, mais dans un paradigme qui permet également au chercheur de se joindre au groupe afin de transformer l'objet d'apprentissage. La recherche-action implique, de manière générale, un plus petit nombre d'individus étant donné que le chercheur s'allie aux participants afin d'améliorer une situation jugée comme étant perfectible. À cet effet, il m'est difficile d'affirmer que le nombre de participantes ait été une limite ; il me semble plutôt une façon de faire de la recherche avec les participants et non sur eux.

Une dernière limite que je désire aborder est celle des défis de la recherche-action effectuée dans le cadre d'un doctorat. Il m'a été difficile de conjuguer certaines exigences universitaires à la réalité qu'impose une recherche menée avec des praticiens. Premièrement, le contexte universitaire demande l'obtention du certificat d'éthique avant de pouvoir entrer en contact avec les participants. Or, l'obtention de ce certificat est conditionnelle à la réussite des étapes préalables, où nous sommes tenus de présenter la problématique et la question générale de recherche, le cadre conceptuel et les objectifs spécifiques ainsi que la méthodologie. La précision de certains de ces éléments s'est faite à partir de ma perception du vécu des AP avant le début de la collecte de données. J'avais l'avantage d'avoir abordé la recherche d'une

posture interne collaborative. Il aurait été difficile, par contre, pour un étudiant au doctorat dans une position externe, d'avoir accès à cette réalité. Le cadre universitaire établi impose certaines limites aux doctorants qui désirent effectuer une recherche-action. À cet effet, je me sens privilégiée d'avoir pu mener, en partenariat avec un groupe de femmes phénoménalement engagées, cette recherche à terme et d'avoir généré des savoirs qui, nous l'espérons, pourront soutenir le développement professionnel d'autres AP.

À la lumière des résultats de cette présente recherche et des limites exposées, certaines pistes de recommandations sont proposées afin de poursuivre les objectifs de cette recherche. Dans un premier temps, il faut se rappeler l'intérêt grandissant pour l'accompagnement pédagogique dans le monde de l'éducation. Bien que les recherches à ce jour aient confirmé ses retombées sur le développement professionnel des enseignants, très peu de recherches se sont penchées sur les modalités entourant le développement professionnel des AP qui les accompagnent. Cette recherche est parmi celles qui ont porté spécifiquement sur cette question. L'action de recherche et d'éducation mise en œuvre a engendré la création d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Ce modèle précise certaines conditions favorables au développement professionnel des AP, ainsi que des savoirs professionnels qui leur permettent d'agir en fonction de la diversité des besoins des contextes éducatifs. Comme indiqué plus haut, ce modèle s'avère transférable à d'autres contextes dans lesquels il pourrait appuyer les praticiens soucieux de contribuer à la mise en œuvre d'une éducation inclusive, autant en Alberta que dans d'autres régions du pays et du monde. Toutefois, ce modèle constitue une représentation des résultats tels qu'ils étaient à la fin de la recherche. Il n'est donc pas une finalité, mais une création qui évoluera dans les prochaines années, au même rythme qu'évoluera ma compréhension de l'accompagnement du développement professionnel des AP et de ceux qui, je l'espère, seront inspirés par ce modèle.

Au terme de cette recherche, il demeure évident que d'autres recherches doivent documenter les moyens d'appuyer le développement professionnel des AP afin qu'ils soient en mesure de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Les pistes suivantes devraient être considérées :

1. Explorer dans quelle mesure, pour un AP, le fait de vivre l'accompagnement pédagogique avec un autre AP permet de mieux comprendre cette relation. La forme qu'a prise la recherche-action-éducation dans laquelle je suis devenue l'AP des AP s'avère une piste intéressante à poursuivre. La reprise d'une telle recherche pourrait permettre de préciser davantage la nature de la relation entre l'AP qui accompagne et l'AP accompagné.
2. Approfondir davantage l'importance d'établir un espace temporel : un temps d'arrêt avec un autre AP et visant la réflexion sur ses pratiques d'accompagnement pédagogique. Durant la recherche, nous nous sommes rendues compte que trop souvent cette période d'arrêt est escamotée, faute de temps. Si nous voulons amener les équipes-écoles à être des praticiens réflexifs, il faut s'assurer que ce temps d'arrêt et de réflexion fasse partie de leur quotidien. Une recherche à ce sujet pourrait permettre d'identifier les retombées de la création d'un espace temporel planifié sur le développement du processus de pensée réflexive des praticiens.
3. Explorer davantage l'accompagnement du développement professionnel des AP en tenant compte de la culture unique des milieux où ils interviennent et du caractère changeant de leurs fonctions. À cet effet, la recherche a permis de cibler certains éléments pouvant appuyer une vision différenciée du développement professionnel des AP. Des recherches plus approfondies à ce sujet pourraient en préciser davantage les savoirs. À cet effet, nous sommes d'avis que les modèles de recherche participative, comme la

recherche-action ou la recherche collaborative, qui permettent d'agir tout en éduquant, s'avèrent des pistes prometteuses.

4. Dégager les liens entre les qualités interpersonnelles de l'AP et le développement de ses savoirs relationnels, c'est-à-dire quels sont les facteurs personnels qui facilitent ou entravent le développement des savoirs relationnels chez l'AP. La recherche-action s'avère une piste intéressante, toutefois, ce type de recherche pourrait également faire l'objet d'une enquête ou d'une étude de cas multiples.
5. Préciser davantage les moyens par lesquels l'AP adapte sa posture d'accompagnement en fonction du besoin du praticien accompagné. Notre recherche a permis de nommer certains éléments de ces postures, mais nous avons peu exploré leur intégration par les AP selon les caractéristiques des situations pédagogiques vécues. Une telle recherche permettrait de mieux comprendre comment aider les AP à connaître et à intégrer les différentes postures d'accompagnement pédagogique afin de maximiser les retombées de leurs actions.
6. Documenter les façons dont l'utilisation et la création des modèles soutiennent le développement professionnel des AP et des praticiens avec qui ils œuvrent. L'utilisation de certains modèles a appuyé notre action d'éducation et de recherche. Elle a aussi mené à la création d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP qui a appuyé notre compréhension commune de l'accompagnement pédagogique. Une recherche portant précisément sur l'intégration des modèles visant à favoriser la compréhension et à guider l'action pourrait générer des savoirs qui appuient le développement professionnel non seulement des AP, mais de l'ensemble des praticiens.

En conclusion, nous sommes d'avis que le processus de recherche-action-éducation déployé dans la présente recherche pourra appuyer non seulement le développement professionnel des AP, mais également celui de tout professionnel de l'enseignement dont les fonctions incluent l'accompagnement du développement professionnel des praticiens. Le modèle développé offre des pistes d'exploration tangibles et transférables à différents contextes soucieux de concrétiser une vision inclusive de l'éducation. Il est important de souligner que l'éducation inclusive est une réalité incontournable de tous les contextes éducatifs. Les futures recherches doivent appuyer le déploiement d'initiatives visant le développement et le partage d'actions qui soutiennent cette vision. Nous espérons que cette recherche saura inspirer d'autres chercheurs à approfondir cette question.

ANNEXE A

Formulaire d'information et de consentement à la recherche



Titre du projet :

Co-construction d'un dispositif d'accompagnement des accompagnateurs pédagogiques en fonction des besoins du milieu scolaire où ils oeuvrent : une recherche-action en milieu minoritaire francophone albertain

Chantal Viens
Doctorante à la faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
chantal.p.viens@gmail.com
780-982-7766

But général du projet et direction

Les rôles des accompagnateurs pédagogiques (AP) sont en constante évolution et s'adaptent à la complexité de la culture unique des écoles. Il n'est donc pas toujours facile pour eux de s'ajuster au caractère changeant du contexte où ils oeuvrent. Vous êtes invité à prendre part à une recherche-action où vous participerez à la co-construction d'un dispositif d'accompagnement individuel susceptible d'appuyer les AP à préciser leurs actions en fonction des besoins de leur milieu scolaire. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de France Dubé, professeure du département de la Faculté des sciences de l'éducation. Vous pouvez la

rejoindre au (514) 987-3000 poste 3973 ou par courriel à l'adresse :
dube.france@uqam.ca.

Tâches demandées au participant

Votre participation **minimale** consistera à environ 6 heures de votre temps à l'extérieur des heures de classe, sur une période de 16 semaines. Durant cette période, vous serez appelé à participer aux activités suivantes :

- Deux entretiens individuels d'environ 60 minutes, un en amont et l'autre en aval
- Un minimum de 4 rencontres d'accompagnement individuel dans votre milieu scolaire d'environ 60 minutes. Durant ces rencontres, vous serez invité à cibler un objectif afin de poursuivre le développement de vos compétences d'accompagnement en littératie ou en numératie.
- Une journée de réflexion à la fin du projet qui aura lieu au bureau central du conseil scolaire. Durant cette journée, vous serez appelé à identifier et à valider les retombées du dispositif d'accompagnement sur votre propre développement professionnel en tant qu'AP.

Vous serez également invité, sur une base volontaire, à valider les données et les résultats d'analyse tout le long du processus de recherche.

Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en ce qui a trait aux dispositifs d'appui aptes à soutenir le développement professionnel des AP. Elle vous permettra également de porter un regard sur vos pratiques d'accompagnement

pédagogique et de mettre en œuvre des actions en fonction des besoins en littératie et en numératie du milieu scolaire où vous œuvrez. Vous devez toutefois prendre conscience que la relation d'accompagnement pourrait entraîner un questionnement et/ou une réévaluation de vos pratiques d'accompagnement. La doctorante, elle-même AP, est très consciente du sentiment de vulnérabilité des personnes en situation d'accompagnement et de l'importance de minimiser ce sentiment dans ses relations avec les apprenants. Ses expériences en tant qu'enseignante, superviseur de stage, formatrice et AP lui ont permis de développer une posture permettant à l'apprenant de reconnaître ses forces et d'identifier les actions susceptibles d'améliorer ses interventions en milieu scolaire. Vous serez libre en tout temps à ne pas répondre à une question sans avoir à en justifier les raisons. Il est de la responsabilité de la chercheuse de mettre fin à l'entretien ou au processus d'accompagnement individuel si elle estime qu'il crée un déséquilibre qui pourrait nuire à votre bien-être.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entretiens, des rencontres d'accompagnement individuel et de la rencontre de bilan sont confidentiels. Seule la responsable du projet de recherche, Chantal Viens, sa directrice de recherche, France Dubé et sa codirectrice de recherche, Marie-Hélène Guay, auront accès aux enregistrements, aux verbatims et aux bilans générés. Ces matériaux de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet, Chantal Viens. Ils seront détruits 2 ans après les dernières publications concernant le projet de recherche.

Participation volontaire

Il est entendu que votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes également libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer à ce projet signifie également que vous acceptez que la responsable du projet, Chantal Viens, puisse utiliser les informations recueillies pour la publication de sa thèse de doctorat et d'articles, ou dans le cadre de conférences et communications scientifiques. Il est également entendu qu'aucune information permettant de vous identifier ne sera divulguée publiquement à moins de consentement explicite de votre part.

Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet ou sur vos droits ?

Si vous avez des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter la responsable, Chantal Viens au 780-982-7766. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, France Dubé, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche : dube.france@uqam.ca

Le projet auquel vous participez a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toutes questions ne pouvant être adressées au

directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signature :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu de manière satisfaisante à mes questions et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

 Signature du participant

date

Nom en lettres moulées et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

 Signature du responsable du projet

date

Nom en lettres moulées et coordonnées :

Chantal Viens

8706 79 avenue

Edmonton, Alberta

T6C 0R6

chantal.p.viens@gmail.com

***Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

ANNEXE B

Canevas d'entretien en amont

**Projet de recherche-action-éducation portant sur les dispositifs
d'accompagnement des accompagnateurs pédagogiques en fonction du caractère
changeant des milieux où ils oeuvrent**

Thèse doctorale (UQAM)

Chantal Viens

LE MILIEU SCOLAIRE

1. Pourriez-vous nous décrire le milieu scolaire où vous oeuvrez ?
 - a : **rural ou urbain, niveau socio-économique**
 - b : **nombre d'élèves, d'enseignants, aides-élèves, autres**
 - c : **élèves ayant des besoins sévères**

CHEMINEMENT PROFESSIONNEL ET PERSONNEL

2. Pourriez-vous nous parler votre formation académique ?
 - a : **Quel(s) programme(s)**
 - b : **Quelle(s) université(s)**
 - c : **Parcours professionnels antérieurs**
3. Pourriez-vous nous décrire votre cheminement professionnel ?
 - a : **expériences en milieu scolaire**
 - b : **nombre d'années et niveaux enseignés**
 - c : **autres fonctions (CP, direction, etc.)**
 - d : **expérience dans d'autres milieux en éducation (prêt de service)**
 - e : **expérience dans d'autres domaines professionnels**

4. Parmi les expériences que vous avez développées sur vos expériences pratiques, lesquelles appuient votre rôle d'AP ?
- a :** **quelles expertises développées**
 - b :** **quelles expériences d'enseignement**
5. Quels sont les attributs personnels qui vous appuient dans votre rôle d'AP ?
- a :** **qualités humaines**
 - b :** **relations interpersonnelles**
 - c :** **leadership**

CHEMINEMENT DANS LE RÔLE D'AP

6. Pourriez-vous décrire les formations que vous avez reçues qui ont appuyé votre développement professionnel comme AP ?
- a :** **atelier de formation**
 - b :** **lectures**
 - c :** **réseautage**
 - d :** **personnes ressources du CSCN**
 - e :** **appui de la direction**
7. Pourriez-vous parler de votre parcours comme AP, des difficultés rencontrées et, le cas échéant, des solutions trouvées ?
- a :** **évolution du parcours**
 - b :** **embuches, deuils, résolutions**
 - c :** **moments forts**
 - d :** **temps les plus stressants**
 - e :** **solitude**
 - f :** **réseautage**

ACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT

8. Pourriez-vous décrire comment vous ciblez les actions d'accompagnement que vous faites avec les enseignants ?
- a :** **invitation des enseignants**
 - b :** **suggestion de la direction**
 - c :** **proposition aux enseignants**

9. Pourriez-vous me décrire les types d'accompagnement que vous faites ?
10. Pouvez-vous décrire les besoins actuels des enseignants de votre milieu scolaire ?
 - a :** besoins prioritaires
 - b :** actions d'accompagnement réalisées
 - c :** actions d'accompagnement envisagées
11. Pouvez-vous préciser comment je pourrais vous appuyer dans votre cheminement en tant qu'AP ?

ANNEXE C

Canevas d'entretien en aval

Canevas d'entretien en aval de Claire

Section 1 : présentation du référentiel des savoirs professionnels généré en fonction de l'objectif individuel des participantes

Objectifs spécifiques de la recherche-action-éducation

1. Accompagner le développement professionnel d'accompagnatrices pédagogiques afin qu'elles s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles elles sont impliquées ;
2. Préciser des savoirs professionnels afin d'appuyer le développement professionnel d'autres accompagnateurs pédagogiques soucieux de répondre aux besoins et de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Présentation du référentiel des savoirs professionnels généré afin d'appuyer le questionnement de l'analyse du niveau d'atteinte des objectifs individuels des AP.

Retour sur les étapes qui ont permis d'agir sur l'objectif ciblé à partir du référentiel de la RA en 5 étapes. (5 à 10 minutes)

- Situation initiale : de quoi es-tu partie ?
- Situation désirée : quel était ton objectif d'action et qu'avais-tu besoin de développer pour y arriver ?

- Planification de l'action : qu'est-ce que tu as fait afin d'aller dans cette direction ?
- Action : quelles sont les actions qui ont été faites qui ont été déterminantes dans la poursuite de cet objectif ?

Retour sur l'objectif individuel :

Objectif de Claire :

Préciser mon questionnement afin d'accompagner une enseignante à améliorer ses compétences à faire de l'écriture guidée en l'appuyant à développer sa pensée critique et ainsi mieux cibler les stratégies qui répondent aux besoins des élèves.

1. Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluerais-tu ton degré d'atteinte par rapport :
 - Ton questionnement afin de favoriser la pensée critique chez les enseignants? Quels sont des exemples de comportements observables qui te permettent d'affirmer ceci ? Qu'aurais-tu aimé te voir faire de plus, concrètement, afin de te donner un 10 ?
 - Est-ce qu'il y a eu une amélioration de la pensée critique de l'enseignante lors des activités de lecture guidée ? Quels sont des exemples de comportements observables qui te permettent d'affirmer ceci ? Qu'aurais-tu aimé te voir faire de plus, concrètement, afin de te donner un 10 ?
 - Est-ce que tu as observé une utilisation des stratégies ciblées chez les élèves ? Quels sont des exemples de comportements observables qui te permettent d'affirmer ceci ? Qu'aurais-tu aimé te voir faire de plus, concrètement, afin de te donner un 10 ?

2. Quels ont été les leviers qui t'ont permis de préciser ton questionnement afin d'amener l'enseignante à développer sa pensée critique ?
3. Quelles ont été les entraves au développement et à tes actions pour soutenir optimalement l'enseignante au niveau du développement de sa pensée critique ?
4. Quelle serait la prochaine étape afin d'atteindre l'objectif visé ?

Section 2 : Validation des savoirs professionnels générés durant l'action de recherche et d'éducation.

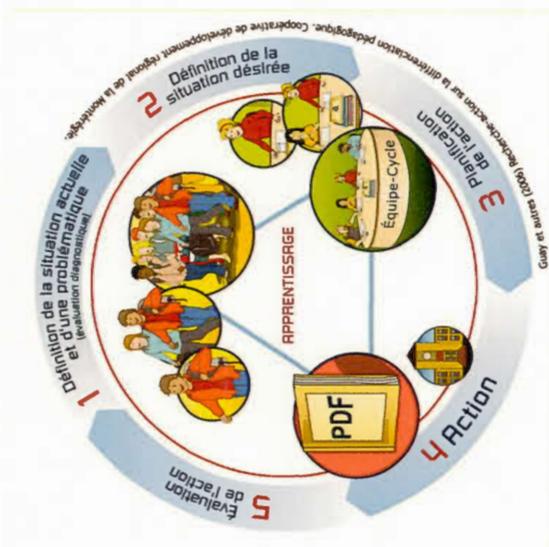
1. Quelles sont les retombées de ta participation à la recherche sur ton développement professionnel comme AP au niveau de :
 - tes connaissances de l'accompagnement ?
 - tes connaissances pédagogiques ?
 - tes compétences d'accompagnement ?
 - posture d'accompagnement
 - organisation temporelle et physique de vos actions d'accompagnement
 - l'utilisation des 5 étapes de la RA pour cibler et agir sur une problématique
 - ton « savoir-être » interpersonnel (avec les autres) ?
 - ton « savoir-être » intrapersonnel (avec toi-même) ?
 - Autres

ANNEXE D

Canevas d'accompagnement

Modalités de soutien des accompagnateurs pédagogiques en fonction du caractère changeant des milieux où ils interviennent : une recherche-action en milieu minoritaire francophone albertain

Canevas de travail avec





Définition de la situation actuelle



Mon vécu au niveau de l'accompagnement

Description du milieu

Le bagage qui m'appuie dans mon rôle d'AP

Ce qui appuie mon rôle d'AP

Ce qui appuie mon développement professionnel comme AP

Quelques exemples des actions d'accompagnement qui ont des retombées positives sur mon milieu



Mes défis au niveau de l'accompagnement

Défis en lien avec les besoins des élèves et du milieu

Défis en lien avec les besoins des enseignants

Défis en lien avec ma façon d'accompagner



Identification de la problématique

Quelle est la situation problématique au niveau de l'accompagnement?

Comment cette situation problématique affecte-t-elle les enseignants?

Comment cette situation problématique affecte-t-elle les élèves?

Quels éléments du milieu affectent cette problématique?



Définition de la situation désirée

Décrire ce qui serait une situation désirable par rapport au défi ciblé. Si mes actions étaient optimales par rapport à ce défi, ça ressemblerait à...

1. Mon objectif
 - Liens avec mes compétences d'accompagnement en numératie ou littératie
 - Liens avec le développement des compétences des enseignants en numératie ou littératie
 - Lien avec la réussite des élèves en numératie ou littératie
2. En quoi est-ce pour moi important d'atteindre cet objectif ?
3. À quoi est-ce que je saurai que j'ai atteint mon objectif ? (Ce que je verrai, entendrai, ressentirai)
 - Au niveau de mes compétences d'accompagnement en numératie ou littératie
 - Au niveau du développement des compétences des enseignants en numératie ou littératie
 - Au niveau des retombées sur les élèves en numératie ou littératie
4. Quels sont les inconvénients et les avantages de l'atteinte de ton objectif pour ton entourage ?
 - a. Inconvénients
 - Pour les enseignants
 - Pour les élèves
 - b. Avantages
 - Pour les enseignants
 - Pour les élèves
5. Quels sont les inconvénients et les avantages de l'atteinte de ton objectif pour moi ?
 - a. Inconvénients
 - b. Avantages
6. Si tu ne changes rien à la situation actuelle, que va-t-il arriver?



Planification de l'action

1. De quelles ressources ai-je besoin pour atteindre mon objectif? (temporelles, matérielles, humaines)
2. Quelles sont les étapes à parcourir?

Actions de l'AP

D'ici la fin mars

Début avril

Action de la chercheuse

Prochaine rencontre :



L'action

Description du projet en lien avec le développement des compétences de l'AP, des enseignants et des élèves.



L'évaluation de l'action

(Est-ce que l'action planifiée nous a permis d'avancer vers notre but?)

Les retombées sur mes compétences d'accompagnement

Les retombées sur les compétences ciblées chez les enseignants

Les retombées sur l'apprentissage ciblé chez les élèves

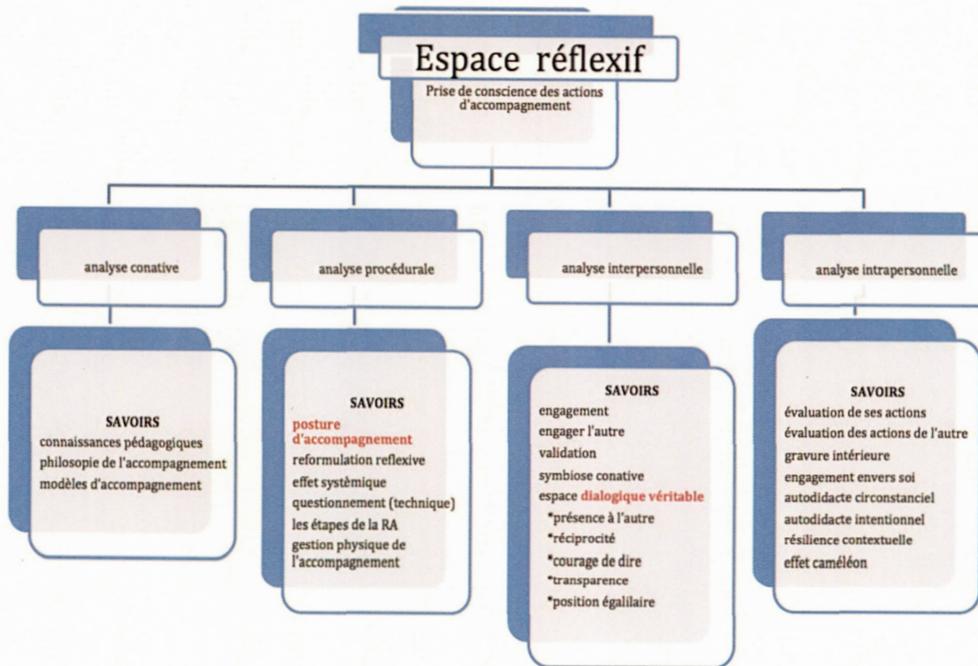
Les leviers qui m'ont aidé à améliorer les compétences d'accompagnement ciblées

Les entraves par rapport aux actions ciblées afin d'améliorer les compétences d'accompagnement ciblées.

Prochaine étape pour aller plus loin dans votre développement professionnel

ANNEXE F

Organigramme des catégories conceptualisantes (Troisième phase d'analyse)



ANNEXE G

Extrait du tableau d'analyse par catégories conceptualisantes

<p>Empreinte émotionnelle Analyse intrapersonnelle</p>	<p>Claire : Oui, je dois dire que depuis notre dernière rencontre, j'ai eu à réfléchir là-dessus. Le fait que tu m'as écoutée, je dois dire que tu es souvent présente dans ma tête. Tout à coup je me mords la langue, on me pose une question, je prends ce recul au lieu de donner la réponse. Je m'aperçois que je le fais de plus en plus souvent. Ça je dois dire que tu m'aides là-dedans. Je pense que la conversation de tout à l'heure m'a fait comprendre que j'ai fait que j'ai pu me rendre compte que j'ai fait tout ce que je pouvais faire et que maintenant, je dois laisser aller. Un peu comme tout à l'heure, merci de m'avoir écoutée.</p>
<p>Analyse procédurale/gestion de l'accompagnement</p>	<p>V-R-2-Claire -</p>
<p>Analyse procédurale/posture d'accompagnement Effet systémique/Intégration praxique</p>	<p>Claire : Premièrement, je commence ce nouveau projet. J'ai gardé en compte nos discussions, la façon de planifier le nouveau projet, d'avoir un temps de réflexion et de planification avec les enseignants. J'ai bloqué des blocs dans mon horaire pour ces temps-là. Je travaille avec 5 enseignants que je suis quotidiennement. Je suis dans leur classe à un temps donné. J'ai des projets dans différents domaines, 3 en écriture et 2 en lecture.</p>
<p>Visualisation pédagogique Rajustement praxique Visualisation pédagogique</p>	<p>CV : Tu avais dit que tu voulais aller vers un accompagnement moins directif (voir canevas). Est-ce que c'est encore pas mal comme ça ?</p>
<p>Analyse procédurale/posture d'accompagnement</p>	<p>Claire : Non, c'est différent, sauf pour un projet où je suis plus directive. Je ne pourrais pas être en accompagnement avec cette personne. Tandis qu'une m'a surpris où je l'observe une période pendant la semaine et on se rencontre afin de discuter de planification et elle m'utilise comme une "Sounding Board". Je fais la même chose que tu fais. Elle est en train de planifier, tu vois qu'elle réfléchit à voix haute, ce qui est à l'autre bout du continuum.</p>

ANNEXE H

Atelier de discussion et de réflexion

Présentation du but de l'atelier :

- amorcer une réflexion entourant l'objectif 1 de la recherche :
 - décrire les rôles des accompagnateurs pédagogiques tels qu'ils les perçoivent eux-mêmes au sein des équipes-écoles
- engager les AP à s'engager dans processus de recherche-action afin de
 - préciser leurs rôles en fonction des besoins du contexte dans lequel elles oeuvrent
 - explorer un dispositif d'accompagnement propre à soutenir la précision de ces rôles
 - améliorer les savoirs concernant les rôles des AP en éducation

Intro : Où j'en suis et ce que je fais. (5 minutes)

Activité 1 : (25 minutes)

Comment je me définis : Une AP, c'est quoi au juste ?

- Activité napperon
 - 2 équipes de 3 AP + Gisèle ou Marie-Josée

- Chacun répond à la question suivante dans sa portion du napperon AP : Comment décrivez-vous votre poste à votre entourage personnel et professionnel ?
- Gisèle et Marie-Josée : Comment décrivez-vous ce que font les AP au sein du CSCN (5 minutes)
- Partage des définitions au sein des équipes
- Chaque équipe écrit au centre une définition commune à partir des éléments des définitions
- Mise en commun en grand groupe des deux définitions et affichage

Powerpoint : diapo 4, 5, 6 : exploration du concept de rôle au sein d'une organisation

Activités 2 : Comment mes actions d'accompagnement me définissent (30 minutes)

Diapo : 7 et 8 : l'accompagnement pédagogique

Ce que dit la recherche : comportement observable, mais difficilement quantifiable toutefois, on reconnaît ses retombées sur le développement professionnel et on sait que le développement professionnel a des retombées sur la performance des élèves.

- 2 équipes de 4
- 3 AP + Marie-Josée (CP)
- 3AP+ Gisèle (directrice adjointe)

Grandes feuilles où sont écrites les questions suivantes

Feuille 1

Quelles sont les actions d'accompagnement des enseignants que vous faites dans vos milieux scolaires (15 minutes) (La feuille est divisée en trois parties : littérature, numératie, autre (spécifier))

Feuille 2

Quels sont les impacts concrets et visibles de vos actions d'accompagnement pour les élève, les classes ou votre école? (La feuille est divisée en trois parties : littérature, numératie, autre (spécifier))

Feuille 3

Quels sont les ressources et les types d'appui mis à votre disposition afin de vous appuyer dans l'accompagnement des enseignants? (La feuille est divisée en trois parties : littérature, numératie).

- Retour en grand groupe et partage des différents points.
- PowerPoint : Les différents modèles d'accompagnement en éducation
- Pour aller plus loin dans la réflexion : une recherche-action-éducation. Présentation des modalités de la recherche.

ANNEXE I

Guide d'accompagnement de la première rencontre

Objectif de la rencontre :

- Préciser la problématique, la situation désirée et dégager certains éléments de pistes d'action

Avant la rencontre :

- Transcrire le verbatim de l'entretien semi-dirigé
- Remplir le tableau synthèse à partir des données de l'entretien selon les thématiques identifiées lors du premier cycle d'analyse :
 - Le vécu de l'AP au niveau de l'accompagnement
 - Le profil de l'école
 - Le bagage préalable qui appuie l'AP dans son rôle
 - Ce qui appuie le rôle de l'AP
 - Ce qui appuie le développement professionnel de l'AP
 - Exemple d'actions d'accompagnement qui ont des retombées positives sur son milieu
 - Les défis de l'AP au niveau de l'accompagnement
 - Défis en lien avec les besoins des enseignants et des élèves
 - Défis en lien avec ma façon d'accompagner
- Faire parvenir le tableau synthèse à l'AP au moins trois jours avant la rencontre et l'inviter à le lire et le commenter

- Apporter une copie de l'anneau de RA (plus grande que page couverture)
- Relire le canevas de travail de l'AP

Déroulement de la rencontre :

- Retour sur l'entretien semi-dirigé et le canevas de travail (5 minutes)
 - Qu'as-tu retenu de cet entretien ? De la lecture du canevas de travail ?
 - Qu'est-ce que cela a soulevé chez toi ?
- Revoir : (2 minutes)
 - le but des rencontres d'accompagnement :
 - cibler une problématique propre à votre accompagnement en littératie et en numératie dans le milieu où vous oeuvrez
 - développer et mettre en œuvre une action afin d'agir sur la problématique identifiée afin de maximiser les retombées de votre accompagnement sur le développement professionnel des enseignants et, par le fait même, sur la réussite des élèves en littératie et en numératie
- présenter : (2minutes)
 - référentiel en 5 étapes de RA (Guay *et al.*, 2006) qui se trouve sur la page couverture
- relire et valider ensemble le tableau synthèse et l'ajuster au besoin (10 minutes)
- cibler la problématique en s'appuyant sur les éléments du tableau synthèse (Question 1 à 4 de la section identification de la problématique sur le canevas de travail) (10 minutes)
- définir la situation désirée (Question 1 à 5 de la section identification de la situation désirée sur le canevas de travail) (15 minutes)
- Planification de l'action (Question 1 à 7 dans la section à cet effet sur le canevas de travail) (15 minutes)

- établir les actions à entreprendre d'ici la prochaine rencontre (5 minutes)
 - actions de l'AP
 - actions de la chercheure
- établir la date de la prochaine rencontre

Retour sur la rencontre (5 minutes)

Je pense que notre travail ensemble est.....

Cette première rencontre d'accompagnement m'a aidée à...

Je me questionne par rapport à...

ANNEXE J

Guide d'accompagnement de la deuxième rencontre

Objectif de la rencontre :

- Planifier l'action

Avant la rencontre :

- Remplir les sections de la définition de la problématique, de la situation désirée et planification de la problématique à partir des données audionumériques de la rencontre 1
- Faire parvenir le canevas de travail à l'AP au moins trois jours avant la rencontre et l'inviter à le lire et le commenter
- Écrire le bilan de la rencontre 1 et le faire parvenir à l'AP pour fin de validation
- Relire le canevas de travail de l'AP afin de préparer la rencontre

Déroulement de la rencontre :

- Retour sur la rencontre (5 minutes)
 - Qu'as-tu retenu de cette rencontre ?
 - De la lecture du canevas de travail ?
 - Qu'est-ce que cela a soulevé chez toi ?
- Revoir : (2 minutes)

- le but des rencontres d'accompagnement :
 - cibler une problématique propre à votre accompagnement en littératie et en numératie dans le milieu où vous oeuvrez
 - développer et mettre en œuvre une action afin d'agir sur la problématique identifiée afin de maximiser les retombées de votre accompagnement sur le développement professionnel des enseignants et, par le fait même, sur la réussite des élèves en littératie et en numératie
- revoir : (2minutes)
 - référentiel en 5 étapes de RA (Guay *et al.*, 2006) qui se trouve sur la page couverture afin de situer l'étape en cours
- relire et valider ensemble les ajouts au canevas d'accompagnement et l'ajuster au besoin (10 minutes)
- cibler les actions à faire afin d'atteindre l'objectif
- mettre le canevas d'accompagnement sur Google Doc et inviter l'AP à documenter les actions faites pour accompagner dans la section « action »
- établir les actions à entreprendre d'ici la prochaine rencontre (5 minutes)
 - actions de l'AP
 - actions de la chercheure
- établir la date de la prochaine rencontre

Retour sur la rencontre (5 minutes)

Je pense que notre travail ensemble est.....

Comment te sens-tu par rapport à la mise en œuvre de l'action ciblée ?

Comment vois-tu mon rôle dans le processus ?

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberta Education. (2009). *Le cadre de Tracer la voie*. Récupéré de <https://open.alberta.ca/dataset/b6df127d-e6ba-46fa-a3b1-896385901862/resource/89aeeeb7-776c-4751-b74b-5d0dec9942b2/download/4376034-2009-le-cadre-de-tracer-la-voie.pdf>
- Alberta Education. (2010a). *Cadre de travail de l'initiative Tracer la voie : Réponse du gouvernement de l'Alberta*. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/6351380/frameworkfrench.pdf>
- Alberta Education. (2010b). *Vers un système d'éducation inclusif en Alberta*. Récupérer de https://education.alberta.ca/media/6409673/inclusiveeducationfacts_fr.pdf
- Alberta Education. (2011). *L'accompagnateur pédagogique dans les écoles albertaines*. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/385134/rolefr.pdf>
- Alberta Education. (2018). *Autorités régionales et écoles francophones en Alberta*. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/3653527/carte-autorites-ecoles-francophone.pdf>
- Alberta Government. (2017). *Politique en matière de francophonie*. Edmonton, AB : Secrétariat francophone de l'Alberta, ministère de la Culture et du Tourisme. Accessible au <https://open.alberta.ca/publications/politique-en-matiere-de-francophonie>
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2014). *Report of the Blue Ribbon Panel on inclusive education in Alberta schools*. Edmonton, AB: l'auteur.
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2015). *The state of inclusion in Alberta Schools*. Edmonton, AB: l'auteur.

- Alberta's Education Partners. (2010). *A guide to support implementation: Essential conditions*. Edmonton, AB: Alberta's Education Partners. Récupéré de http://essentialconditions.ca/wp-content/uploads/2016/11/essentialconditions_eng.pdf
- Aldrich, R. S. (2005). *Cognitive coaching practice in online environments* (Thèse de doctorat inédite). University of Pepperdine, Malibu, CA.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Paris, France : DeBoeck Université.
- Ariza, R. et Rivero Garcia, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant « souhaitable ». *Aster*, (32), 221–251.
<https://doi.org/10.4267/2042/8771>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barbier, J.-M. (2006, mai). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M. Musard, M.-P. Poggi et N. Wallian (dir.), *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA* (deuxième partie). Actes du colloque ARIS (Association pour la Recherche sur l'intervention en Sport), Besançon. France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la sante au primaire* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Becker, H. S. et Geer, B. (1960). Participant observation: The analysis of qualitative field data. Dans R. Adams et J. Preiss (dir.), *Human organization research: Field relations and techniques* (p. 267–289). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/7022/>

- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 24–36.
- Borman, J., Feger, S. et Kawakami, N. (2006). *Instructional coaching: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University. Récupéré de https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/TL_Coaching_Lit_Review.pdf
- Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 83–106). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boushey, G. et Moser, M. (2014). *The Daily 5 : Fostering literacy independence in the elementary grades* (2^e éd.). Portland, OR : Stenhouse Publisher.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transition, rebonds*. Paris, France : PUF.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>
- Bush, R. N. (1984). Effective staff development. Dans Far West Laboratory board of directors, *Making our schools more effective : Proceedings of three state conferences* (p. 223–240). San Francisco, CA : Far West Laboratories.
- Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). La formation continue des personnels de l'éducation : Réflexion sur le développement professionnel en éducation. Dans M. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (chap. 1, p. 9–20). Québec, QC : Éditions MultiMondes.
- Cadrin, J.-F. et Couture, C. (2000). *Histoire du Canada : Espace et différences*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval.

- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*. 39(4).
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J. et Bourassa, M. (2013, mars). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. SAS2 Dialogue, Ottawa, Canada. Récupéré de https://iupe.files.wordpress.com/2015/04/guide_sas2_dialogue.pdf
- Chevrier, J. (2008). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données, 5^e édition* (chap. 3, p. 5388). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Coghlan, D. et Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4^e éd.). London : Sage.
- Cole, P. (2012, septembre). Aligning professional learning, performance management and effective teaching. *Center for Strategic Education Seminar Series Paper*, (217), 3–24.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Coopérative de développement régional de la Montérégie (CDR de la Montérégie). (2007). La différenciation pédagogique : Réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée. Récupéré de <http://www.differenciationpedagogique.com>
- Corbin, J. et Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats ? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/1004327ar>
- Cornett, J. et Knight, J. (2009). Research on coaching. Dans J. Knight (dir.), *Coaching: Approaches and perspectives* (p. 192–216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Costa, A. et Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools* (2^e éd.). Norwood, MA: Christopher-Gordan Publishers.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S. et Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108–136.
- Cozette-Lee, C. (2009). *D.O.O.R.S of change: Capacity building to differentiated instruction* (Thèse de doctorat). Rowan University, NJ.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, UK : Falmer Press.
- Day, N. K. (2013). A synthesis of action research on coaching. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 88-105.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2013.863386>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7–21). Bruxelles: De Boeck.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 28–43.
- Debacker, J. P. (2013). *Instructional coach job satisfaction: An exploration of role stressors* (Thèse de doctorat). University of Kansas, Ann Arbor. Accessible au <http://hdl.handle.net/1808/15069>
- Denton, C. A. et Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150–175. <https://doi.org/10.1080/10474410802463296>
- Deschênes, M. (2014). Le web social, un levier de développement professionnel ? (rapport de recherche). Québec, QC: Collège O'Sullivan de Québec. [Page Web]. Récupéré de <http://interactive.ca/devpro>

- Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L. et Autio, E. (2007, juin). “Coach” can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First. *Issues & Answers*, (005), 1–5.
- Dionne, A.-M. et Masny, D. (2007). Survol de la recherche en littératie. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 86-91). Ottawa, ON : Les Presses de l’Université d’Ottawa.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l’accompagnant au sein d’une communauté d’apprentissage d’enseignants. *Revue canadienne de l’ ducation*, 36(4), 175–201. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1664/1651>
- Dolbec, A. et Prud’homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 5e édition (p. 531–569). Québec, QC : Presses de l’Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199–215). Montréal, QC : ERPI.
- Edmonton Regional Learning Consortium (ERLC). (2013). Learning coaches: One Alberta model. Récupéré de <https://sites.google.com/site/learningcoachesonealbertamodel/>
- Edwards, J. L. (2001). *Cognitive coachingSM: A synthesis of the research*. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.
- Elish-Piper, L. et L’Allier, S. K. (2010). Exploring the relationship between literacy coaching and student reading achievement in grades K-1. *Literacy Research & Instruction*, 49(2), 162–174. <https://doi.org/10.1080/19388070902913289>
- Evans, L. (2010). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Fessler, R. et Christensen, J. (1991). *The teacher career cycle: Understanding and guiding professional development of teachers*. Boston, MA : Allyn & Bacon.

- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (87), 2–15.
- Fletcher, S. (2012). Coaching: an Overview. Dans S. Fletcher et C. A. Mullen (dir.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 24–40). London, UK : Sage.
- Francis, D. (2011). *Improving a professional learning community at an elementary school: An action-research study* (Thèse de doctorat). Washington State University, Pullman.
- Frenette, M. (2003). Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe ? (rapport de recherche N° 11F0019 No. 201). Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2003201-fra.pdf?st=0WhLVyIP>
- Fullan, M. (2011). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Fullan, M. et Knight, J. (2011, octobre). Coaches as system leaders. *Educational Leadership*, 69(2), 50–53.
- Gallucci, C., DeVoogt Van Lare, M., Yoon, I. et Boatright, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919–963. doi: 10.3102/0002831210371497
- Gamse, C., Bloom, S., Kemple, J., et Jacob, J. (2008). *Reading first impact study: Interim report* (NCEE 2008-4016). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Garber, C. (2014). *Doorways and walls: peer coaching as a means to change instructional practice* (Thèse de Doctorat). University of Northern Iowa. Récupéré de <https://scholarworks.uni.edu/etd/8>
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31–45). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie : Minorités et pédagogie* (p. 65–94). Ottawa, ON : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356–378.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466–476.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport final de la recherche*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Université d'Ottawa, Institut Canadien de recherche sur les minorités linguistiques & Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Récupéré de <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/LesdefisdeenseignementRapportfinalfrançais.pdf>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Aldine.
- Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants au secondaire : Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Griggs, R., Carol, R. et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 25–38. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 764–796.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (à paraître). Un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*.

- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 4^e édition (p. 235–267). Montréal, QC : ERPI.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 6^e édition (chap. 19, p. 539–578). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Guérin, S. (2010). *De l'État providence à l'État accompagnant*. Paris, France : Michalon.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement des pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S., Royal, L. et Kevin, M. (2015, 28 août). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Communication n° 403, Biennale en Éducation 2015. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217/document>
- Gustavsen, B. (2014). Social impact and the justification of action-research knowledge. *Action Research*, 12(4), 339–356.
- Guimond-Plourde, R. (1999). Un audacieux pèlerinage et un plaisir ontologique... Réponse d'une chercheuse en herbe à l'appel de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 20, 27–68.
- Hargreaves, A. et Skelton, J. (2012). Politics and systems of coaching and mentoring. Dans S. Fletcher et C. A. Mullen (dir.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in Education* (p. 122–138). London, UK : Sage.

- Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwen, L., Sahlberg, P., Chirley, D. ... Hughes, M. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AISI)*. Edmonton, AB : Alberta Education.
- Herr, K. et Anderson, G. (2015). *The action research dissertation*. Washington : Sage.
- Hildenbrand, S. M. (2009). *Designing effective experiences for preservice inclusion teachers for co-teaching: An action research study* (Thèse de doctorat). University of Rochester.
- Hocking, D. E. (2008). *Accounting in action: Learning in the field* (Thèse de doctorat). Pennsylvania State University.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5–16.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Hunt, C. S. et Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47–86. <http://dx.doi.org/10.1177/1086296x12469969>
- Joyce, B. et Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4–10.
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3^e éd.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal, QC : ERPI.
- Kemmis, S., McTaggart, R. et Nixon, R. (2014). *The action research planner : Doing critical participatory action research*. New York, NY : Routledge.
- Kermoal, N. (2005). *Les francophones de l'Alberta*. Ste-Foy, QC : Éditions GID.
- Killion, J., Harrison, C., Bryan, C. et Clifton, H. (2012). *Coaching matters*. Oxford, OH: Learning Forward.

- Kissel, B., Mraz, M., Algozzine, B. et Stover, K. (2011). Early childhood literacy coaches' role perceptions and recommendations for change. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 288–303.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: a partnership approach for dramatically improving instruction*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement : Une voie à privilégier. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement pédagogique* (p. 3–9). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel du changement : pour un leadership novateur*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2012). Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 57–88). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : Processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement pédagogique* (p. 48–62). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, S. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : interprétations et retombées. *Cahiers de l'ILOB*, 1, 1–23.
- Laplane-Gibbins, M. (1980). A history of the teaching of the French language in Alberta. Edmonton : S.N.

- Lataille-Démoré, D., Malo, A. et Havelaar, N. (2007). Survol de la recherche sur la profession enseignante en contexte minoritaire francophone de l'Ontario. Dans Y. Herry et C. Mougeot, *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 132–136). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2003). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 4(153), 13–19.
- Ledoux, M. (2014). *Accompagnement d'une équipe d'enseignants du premier cycle du primaire dans l'intégration pédagogique des TIC* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277–314. Récupéré de <http://questionsvives.revues.org/627>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1^{re} éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Dans G. W. Lewin (dir.), *Resolving social conflicts* (chap. 13). New York, NY : Harper & Row.
- Lippitt, G. et Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action* (2^e éd.). San Diego, CA : University Associates.
- Lipton, L. et Wellman, B. (2013). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focus relationships*. Charlotte, VT : MiraVia.

- Lofthouse, R. et Leat, D. (2013). An activity theory perspective on peer coaching. *International journal of mentoring and coaching in education*, 2(1), 8–20.
- Loreman, T. (2014) Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–483.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (p. 37–60). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lynch, J. et Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: Roles and perspectives. *Canadian Journal of Education*, 33(1), 199–227.
- Mailloux, L. (2000). *L'analyse réflexive : un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Mané, Y. et Lessard, C. (2007). La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Dans M. G. Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire : Enjeu caché des réformes* (p. 309–338). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45–62.
- Marzano, R. et Simms, J. (2013). *Coaching classroom instruction*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.

- Mizell, H., Hord, S., Killion, J. et Hirsh, S. (2011). New standards put the spotlight on professional learning. *Journal of Staff Development*, 32(4), 10–23.
- Morgan, D. T. H. (2010). *The impact of job-embedded professional development coaches on teacher practice* (Thèse de doctorat). East Tennessee State University.
- Morin, A. (2014). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe : La recherche-action intégrale et systémique (RAIS)*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mraz, M., Algozzine, B. et Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141–157. <http://dx.doi.org/10.1080/19388070802059076>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux : Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9–33). Québec, QC : PUQ.
- Mulattris, P. (2008). *Enquête sur l'immigration francophone en Alberta : Rapport final*. Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA). Récupéré de http://www.acfa.ab.ca/Documents/immigration/20080831_EnqueteSurLImmigrationFrancophoneEnAlberta.pdf
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: an overview. Dans S. Fletcher et C. A. Mullen (dir.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 24–40). London, UK : Sage.
- Neufeld, B. et Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity: Promises and practicalities*. Washington, DC: Aspen Institute Program on Education and Annenberg Institute for School Reform.
- O'Grady, K., Deussing, M.-A., Scerbina, T., Fung, K. et Muhe, N. (2015). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de L'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques*. Accessible au https://www.cmec.ca/506/PISA_2015.html

- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011, automne). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207–226. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007735ar/>
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J. et Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education*, 11(3–4), 201–210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Palmer, H. et Palmer, T. (1990). *Alberta: A new history*. Edmonton, AB : Hurtig.
- Panaccio, M. (1999). Les sujets de la méthodologie. *Recherches qualitatives*, 20, 19–25. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero20/20panaccio.pdf
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 4(153), 43–56.
- Paul, M. (2009). Quelles conditions pour « autoriser » le changement chez celui qu'on accompagne ? Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 9–33). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2011). Le coaching comme « art de la conversation » : L'enjeu de sa posture. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 17(42), 123–147. doi: 10.3917/rips.042.0123
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45–48.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar : Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette éducation.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury, *Handbook of action research* (p. 1–14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. et Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150–167.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10864-013-9186-0>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rickey, D. (2007). *Leading adults through changes: an action research study of adult transformational learning theory to guide professional development of teacher* (Thèse de doctorat inédite). Capella University, Minneapolis.
- Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnement et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation permanente*, 4(153), 102–108.

- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherche qualitatives*, 32(2), 129–151.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors Série*(13), 73–89.
- Schnellert, L. M., Butler, D. L. et Higginson, S. K. (2008). Co-constructors of data, co-constructor of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 725–750.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.04.001>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Scott, S. E., Cortina, K. S. et Carlisle, J. F. (2012). Understanding coach-based development in *Reading First*: How do coaches spend their time and how do teachers perceive coaches' work? *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 68–85. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.569845>
- Sessum, C. D. (2009). *The path insight to action: The case of an online learning community in support of collaborative teacher inquiry* (Thèse de doctorat). University of Florida, Gainesville.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY : Guilford Press.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research* (4^e éd). London, UK : Sage.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience de travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo, *Le virage réflexif en éducation : Où sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47–71). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Teemant, A. (2013). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Urban Education*, 49(5), 574–604.
<https://doi.org/10.1177/0042085913481362>

- Thao, P. (2013). *Literacy coaching: Roles and responsibilities* (Thèse de doctorat). Gardner-Webb University, Ann Arbor. Récupéré de ProQuest Dissertations & Thesis.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Édition Chenelière/McGraw-Hill.
- Torbert, W. R. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- Truesdale, W. T. (2003). The implementation of peer coaching on the transferability of staff development to classroom practice in two selected Chicago public elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(11), 3923[microfilm n° 3112185].
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en éducation : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37–67. Récupéré de www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067.pdf
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théorie et pratique* (3e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Viens, C. (2010). *Diversité et différenciation : pistes pour soutenir et orienter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu francophone minoritaire albertain* (Mémoire de maîtrise). University of Alberta.
- Wells, C. G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), 127–222.

- West, L. (2009). Content coaching: Transforming the teaching profession. Dans J. Knight (dir.), *Coaching: Approaches and perspectives* (chap. 6). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- West, L. et Cameron, A. (2013). *Agents of change: How content coaching transforms teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Zegarac, G. (2012). 21st Century leadership: Looking forward. An interview with Michael Fullan and Ken Leithwood. *In Conversation*, 4(1), 1–22. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/fall2012.pdf>