
Accompagner des accompagnateurs

Un modèle d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnateurs pédagogiques en contexte d'éducation inclusive

Chantal Viens*, France Dubé, Marie-Hélène Guay*****

** Université de l'Alberta
Campus St-Jean
Secteur de l'éducation
8426, rue Marie-Anne Gaboury
Edmonton, Alberta,
cviens@ualberta.ca*

***Université du Québec à Montréal
Département de l'éducation et de la formation spécialisées
C.P. 8888, succursale Centre-ville
Montréal, Canada
dube.france@uqam.ca*

****Université de Sherbrooke
Campus de Longueuil
Département de gestion de l'éducation et de la formation
150, place Charles-Le Moyne
Longueuil, Québec
marie-helene.guay@usherbrooke.ca*

RÉSUMÉ. La littérature scientifique soulève les enjeux entourant les objets, les finalités et les modalités du développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques (AP) ou coaches. Cet article présente les résultats d'une recherche-action qui avait pour but d'accompagner le développement professionnel d'un groupe d'AP soucieuses de s'ajuster aux caractéristiques des situations pédagogiques où elles sont impliquées en contexte d'éducation inclusive francophone de l'Alberta. La recherche a permis de développer un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP, lequel précise notamment les éléments contextuels qui favorisent leurs apprentissages et les savoirs fondamentaux qu'ils gagnent à développer. Les responsables de la supervision, de la formation ou de l'accompagnement des AP ou des conseillers pédagogiques (CP) auront ainsi accès à une réflexion et à des outils pour optimiser leur contribution au développement professionnel de ces praticiens en éducation.

MOTS-CLÉS : accompagnement pédagogique, coaching, développement professionnel, recherche-action, éducation inclusive, milieu minoritaire francophone.

1. Introduction

L'accompagnement pédagogique¹ ou *coaching* en tant que modalité de soutien au développement professionnel est proposé dans une multitude de disciplines depuis plusieurs décennies. L'intérêt grandissant pour cette forme d'accompagnement est désormais perceptible en éducation où plusieurs écrits professionnels et scientifiques documentent et appuient sa valeur en soutien au développement professionnel des praticiens (Day, 2013; Debacker, Lofthouse & Leat, 2013; Elish-Piper & L'Allier, 2010; Hargreave & Skelton, 2012; Morgan, 2010; Teemant, 2013). Toutefois, d'autres écrits relatent également certains enjeux entourant le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques (AP) ou *coaches* (Borman, Ferger & Kawami, 2006; Day, 2013; Debaker, 2013; Denton & Hasbrouck, 2009; Gallucci, Van Lare, Yoon & Boatright, 2010; Fletcher, 2012; Hargreaves & Skelton, 2012; Hunt & Handfield, 2013; Kissel, Mraz, Algozzine & Stover, 2011; Thao, 2013).

Cet article présente les résultats d'une recherche-action-éducation (Guay, Prud'Homme & Dolbec, 2016) effectuée avec un groupe d'AP désirant explorer les modalités favorisant leur propre développement professionnel (Viens, 2019). Dans un premier temps, la problématique permet de saisir les éléments contextuels de la recherche ainsi que les enjeux du développement professionnel des AP. Une question générale de recherche est proposée et les assises conceptuelles présentées contribuent à la précision des objectifs spécifiques de cette recherche. Le cadre méthodologique de recherche ainsi que le processus d'analyse sont détaillés et mènent à la présentation des résultats. Ces résultats sont proposés sous la forme d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Le modèle, schématisé, précise les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels qu'ils gagnent à développer. Une discussion des résultats de la recherche est ensuite présentée suivie d'une conclusion.

2. Problématique

L'accompagnement pédagogique est de plus en plus proposé dans les milieux éducatifs. Toutefois, Denton & Hasbrouck (2009) sont d'avis que l'intérêt grandissant pour l'accompagnement dans une variété de domaines s'est transféré trop rapidement dans le monde de l'éducation. Selon ces auteurs, la hâte de vouloir mettre en œuvre l'accompagnement pédagogique en milieu scolaire n'a pas permis la création de modèles théoriques pouvant guider le développement professionnel des AP. À ce jour, peu de chercheurs se sont penchés sur le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Néanmoins, certaines recherches recensées portant sur ses retombées en éducation soulèvent des pistes d'action afin d'appuyer le développement professionnel des AP (Day, 2013; Debacker, 2013; Elish-Piper & L'Allier, 2010; Hunt & Handsfield, 2013; Lynch & Ferguson, 2010; Mraz, Algozzine & Watson, 2008; Scott, Cortina & Carlisle, 2012).

Étant donné le peu de recherches sur le développement professionnel des AP, nous avons recensé d'autres recherches portant sur différentes formes d'accompagnement en milieu scolaire. Certaines études avaient comme objet l'accompagnement des enseignants (Bergeron, 2014; Cozette-Lee, 2009; Francis, 2011; Granger, 2014; Ledoux, 2014; Hildenbrand, 2010; Ouellette, Caya & Tremblay, 2011; Prud'homme, 2007; Raymond, 2014; Sessum, 2009). D'autres chercheurs se sont intéressés à l'accompagnement des directions d'école (Guillemette, 2011), des CP et des enseignants (Couture, Monney, Thériault, Allaire & Doucet, 2013; Dionne, Savoie-Zajc & Couture, 2013; Guay *et al.*, 2007) ainsi que des étudiants universitaires (Hocking, 2008). Ces recherches précisaient différents dispositifs d'accompagnement individuel et collectif. Cette recension a suscité un questionnement à savoir si certains des dispositifs décrits pourraient également appuyer le développement professionnel des AP afin de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Cet article présente les résultats d'une recherche-action-éducation (Guay *et al.*, 2016) effectuée auprès d'un groupe d'AP², accompagnées d'une AP/chercheuse, en vue de mieux répondre aux besoins des enseignants qu'ils sont appelés à accompagner au quotidien en contexte d'éducation inclusive. Ces AP faisaient part, lors de l'établissement de la problématique, d'une incertitude vis-à-vis de leurs actions d'accompagnement et des modalités pour soutenir leur développement professionnel. À cet égard, les participantes précisaient : « *On fait ce qu'on peut, ce qui est le mieux. Est-ce que c'est ça qui est le mieux? On ne le sait vraiment* » (Lis.E1). « *On a eu des AP qui sont apparus dans la quatrième année [de l'initiative] 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.N2). Elles partageaient également un sentiment de

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

² Le féminin est utilisé afin de désigner les AP qui ont participé à la recherche car elles étaient toutes des femmes. Le masculin est utilisé afin de désigner les AP de manière générale.

solitude et d'isolement dans leur poste. « *Mais on est tout seul à vivre ce poste-là dans l'école, il n'y a personne à qui je peux demander si c'est correct ce que je fais* » (Lis.E1).

Le manque de recherches portant sur le développement des AP et le questionnement du groupe d'AP impliquées dans cette recherche a engendré la question générale suivante : comment peut-on appuyer le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques afin de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive ?

3. Assises conceptuelles

La présentation des assises conceptuelles permet de définir la problématique, c'est-à-dire les enjeux entourant le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Dans un premier temps, le thème du développement professionnel est exploré afin de situer l'objet de recherche en lien avec les enjeux actuels de ce concept en éducation. L'accompagnement pédagogique est ensuite défini, ainsi que ses finalités et visées praxiques, pour finalement approfondir les enjeux du développement professionnel des AP.

3.1. Développement professionnel en milieu éducatif

Le développement professionnel est un processus par lequel le praticien prend conscience de ses forces et de ses limites. Il s'engage ainsi à consolider et à actualiser les savoirs professionnels nécessaires à l'exercice de sa profession. Cette visée professionnalisante exige un engagement, de la part du praticien, dans un processus de pensée réflexive qui transforme ses façons de voir et de concevoir ses pratiques (Cole, 2012; Day, 2013; De Ketele, 2013; Deschênes, 2014; Evans, 2010; Feyant, 2013; Grossmann, 2009; Guillemette, 2011; Mukamurera, 2014; Vanhulle, 2013; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Le développement professionnel gagne à être soutenu par un processus d'accompagnement si on veut en arriver à un changement durable des pratiques en éducation. Dans cette optique, les écoles, deviennent des communautés d'apprentissage dans lesquelles les praticiens s'actualisent au quotidien (Cole, 2012; Day, 2013; Evans, 2010; Feyant, 2013; Fletcher, 2012; Fullan, 2011; Guillemette, 2011; Mizel, Hord, Killion & Hirsh, 2011; Mukamurera, 2014). Une coordination des diverses instances éducationnelles est nécessaire afin de faciliter la création de structures qui permettent de mettre en œuvre et de gérer localement le développement professionnel. À cet effet, le développement professionnel gagne à être mis en œuvre dans une perspective intégrée à l'emploi, et ce, à travers une vision différenciée de l'accompagnement de l'activité éducative en milieu scolaire (Cole, 2012; Day, 2013; Evans, 2010; Feyant, 2013; Fletcher, 2012; Fullan, 2011; Guillemette, 2011; Guillemette, Royal & Kevin, 2015; Mizel *et al.*, 2011).

3.2. Accompagnement pédagogique

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. Il a pour objet d'accompagner le développement de la pensée réflexive du praticien afin de l'amener à acquérir, améliorer et développer, de manière autonome, les habiletés et connaissances nécessaires à sa profession (Joyce & Showers, 2002; Knight, 2007, 2009; Morgan, 2010; Paul, 2016; Vanhulle, 2014; West & Cameron, 2013). Paul (2011) soutient que le praticien accompagné détient l'expertise du contenu, il est ainsi expert « *de ses expériences, des valeurs qui leur donnent un sens. Le coach³ est expert en processus: il sait comment engager et participer avec les personnes à un processus dialogique* » (p. 134). Envisagé ainsi, l'accompagnement pédagogique s'inscrit dans la perspective de développement professionnel intégré à l'emploi préconisée par les recherches. Il rejoint également la vision différenciée de l'activité éducative, car l'AP tient compte du savoir des praticiens accompagnés quant à l'objet d'apprentissage et aux caractéristiques des situations pédagogiques du milieu où ils œuvrent (Borman *et al.*, 2006; Cole, 2012; Day, 2013; Evans, 2010; Fletcher, 2012; Guillemette *et al.*, 2015; Mizel *et al.*, 2011). L'accompagnement pédagogique a également comme mission paradoxale d'accompagner les praticiens afin qu'ils deviennent autonomes à cibler les pratiques qui répondent le mieux à la diversité des besoins des élèves (Paul, 2011).

Knight (2007, 2011) et Paul (2011, 2016) apportent certaines précisions quant à la nature relationnelle de l'accompagnement pédagogique. Paul (2011) affirme que l'accompagnement pédagogique est, d'abord et avant

³ Paul (2011, 2016) utilise le mot *coach* dans ses écrits afin de désigner les AP.

tout, un ensemble de postures qui guide 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 (2011). En effet, selon lui, sept principes guident la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique (Knight, 2007; 2011). Ces principes sont l'égalité, le choix, la voix, le dialogue, la réflexion, la praxis et la réciprocité. Paul (2011) définit l'accompagnement pédagogique comme étant un « art de la conversation » où l'AP et le praticien accompagné deviennent des « partenaires de conversation » qui allient leurs compétences (p. 134)

3.3. Enjeux du développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques

Les AP sont appelés à moduler constamment leurs actions aux exigences des milieux scolaires et se questionnent quant à la pertinence des actions d'accompagnement pédagogique qu'ils effectuent (Day, 2013; Hunt & Handfield, 2013). Ils ont accès à plusieurs modèles d'accompagnement pédagogique pour inspirer leurs actions lesquelles sont sous-tendues de valeurs distinctes. Les AP ne sont pas toujours conscients de cette diversité de modèles et de l'importance de faire des choix harmonisés à leurs valeurs, leur contexte et leurs sujets (Borman *et al.*, 2006; Costa & Garstion, 2002; Fletcher, 2012; Joyce & Showers, 2002; Killion, 2012; Knight, 2011; Marzano & Simms, 2013; Neufeld & Roper, 2003; West & Cameron, 2013;). Ils œuvrent, souvent de façon isolée, au sein d'établissements où la culture, les gestionnaires et le contexte appellent des gestes spécifiques dont ils interrogent la pertinence et la valeur (Day, 2013; Hunt & Handfield, 2013; Lynche & Ferguson, 2010; Morgan, 2010). À ce jour, ils sont peu accompagnés pour soutenir leur propre développement professionnel au regard de l'accompagnement pédagogique (Fletcher, 2012; Fullan & Knight, 2011).

Ainsi, afin de soutenir le développement professionnel des AP, une recherche-action-éducation a été initiée et visait les objectifs spécifiques suivants :

1. Accompagner le développement professionnel d'accompagnateurs pédagogiques afin qu'ils s'ajustent aux caractéristiques des situations pédagogiques où ils sont impliqués;
2. Dégager de cet accompagnement 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.

4. Méthodologie

La recherche a rassemblé cinq AP œuvrant au sein d'un conseil scolaire francophone de l'Alberta, accompagnées d'une AP/chercheuse qui était également leur collègue. Ces AP accompagnaient les enseignants à développer des pratiques afin de répondre aux besoins de leurs élèves dans le contexte d'éducation inclusive propre à cette province. Elles ont ciblé un objectif individuel de développement professionnel en lien avec l'accompagnement de pratiques en littératie ou en numératie déterminées par les besoins de leurs milieux scolaires respectifs. Elles ont ensuite planifié des actions liées à cet objectif qu'elles ont mis en œuvre pour enfin en évaluer les retombées.

Une méthodologie appartenant à la grande famille des recherches-actions a été retenue, c'est-à-dire la recherche-action-éducation (Guay *et al.*, 2016). Pour ces auteurs, la dimension éducation de la recherche-action témoigne d'une préoccupation d'un « développement professionnel, personnel ou social en terme (...), d'émancipation collective » (p. 502). Ainsi, les AP et l'AP/chercheuse se sont engagées à mettre en œuvre des *actions* dans le but de soutenir la réussite en littératie et en numératie au sein du milieu scolaire où elles œuvrent. Elles ont réalisé différentes actions d'*éducation* pour consolider leur développement professionnel au regard de l'accompagnement pédagogique. Elles ont simultanément instauré des actions de *recherche* afin de générer de nouveaux savoirs professionnels concernant le développement professionnel des AP à travers un processus méthodologique rigoureux.

Les principales méthodes de collecte de données ont consisté en des entretiens semi-dirigés en amont et en aval. L'entretien en amont a été effectué à partir d'un canevas incluant des thématiques du vécu commun des participantes. Pour sa part, le canevas d'entretien en aval a reposé sur les thèmes émergents du processus itératif de collecte et d'analyse de données. Ces canevas laissaient 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 & Mucchielli, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011). Une autre méthode a consisté en quatre à six rencontres

d'accompagnement individuel offertes aux AP et effectuées sur une période de seize semaines. Ces rencontres ont suivi un processus d'accompagnement développé en partenariat avec les participantes.

Des transcriptions en verbatim, partielles ou intégrales, des enregistrements audio numériques des entretiens et des rencontres d'accompagnement ont été effectuées. Ces enregistrements ont permis de garder des traces des échanges avec les AP afin d'en faire l'analyse ultérieurement. Un journal de recherche a été tenu afin de maintenir une réflexion active tout au long de la recherche, d'en documenter la progression des étapes ainsi que celles du processus de collecte et d'analyse des données (Paillé & Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011). Un journal d'accompagnement a été créé afin de noter les réflexions, les observations et le questionnement vis-à-vis l'accompagnement des AP et ainsi pouvoir revenir sur leur vécu respectif sans avoir à parcourir l'ensemble du journal de recherche.

La recherche-action-éducation implique un processus itératif de collecte et d'analyse intégré à toutes les étapes de la démarche (Guay *et al.*, 2016). L'analyse sert à orienter les étapes subséquentes en fonction des résultats obtenus et à nourrir le processus de recherche, d'action et d'éducation. Dans le cadre de la présente recherche, quatre différentes phases d'analyse ont été effectuées. Elles 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 *verbatim* des entretiens semi-dirigés et des rencontres d'accompagnement, d'un tableau des catégories conceptualisantes développées et validées avec les participantes ainsi que des écrits tirés du journal d'accompagnement et du journal de recherche. Le cadre d'analyse par théorisation ancrée de Paillé & Mucchielli (2012) a été utilisé pour analyser les données recueillies.

La première phase d'analyse s'est déroulée durant l'action de recherche et d'éducation. Cette phase initiale avait pour but d'identifier les thèmes en lien avec la question générale de recherche, c'est-à-dire : comment accompagner le développement professionnel des AP afin de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive ? Ces thèmes ont d'abord été rédigés sur un support papier. Ils sont ensuite devenus des catégories conceptualisantes qui ont été regroupées, validées et précisées avec les AP durant les rencontres d'accompagnement et lors de l'entretien en aval. 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 chercheuse ainsi que des enjeux ontogéniques suscités par sa proximité avec les participantes et le terrain de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Van Maren, 2014).

La deuxième phase d'analyse, effectuée à l'aide du logiciel NVivo 11, a révélé le nombre d'unités de sens en lien avec les catégories conceptualisantes de la première phase d'analyse, soit les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques. Un nœud nommé « éducation », regroupant l'ensemble des unités en lien avec le développement professionnel des participantes, a également été créé. Cette phase d'analyse a permis de spécifier les savoirs professionnels à prioriser chez les AP, sans toutefois répondre entièrement à la question générale de recherche.

Pour la troisième phase d'analyse, une nouvelle stratégie a été mise en place afin de mieux répondre à la question de recherche. À cet effet, l'ensemble des unités de sens du nœud « éducation » a été revu. Les données ont fait l'objet d'une nouvelle lecture où ce qui décrivait le développement professionnel des AP a été défini à partir des questions suivantes : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ? Comment puis-je le nommer conceptuellement ? » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 316). Un effort conscient a été fait de ne pas reprendre les mêmes catégories précisées lors de la première phase d'analyse. Un nouvel ensemble de catégories s'est précisé et a été défini.

Pour la quatrième phase d'analyse, l'ensemble des données issues des trois premières phases a été considéré à partir de la question initiale de recherche, soit : comment accompagner le développement professionnel des AP afin de mieux soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive ? 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. À cette étape, une théorisation finale des résultats a contribué à répondre à la question générale de recherche. Cette théorisation a pris la forme d'un modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP. Les différents éléments constitutifs de ce modèle sont détaillés dans la section des résultats.

5. Résultats

Cette section s'attarde spécifiquement aux savoirs en lien avec le développement professionnel des AP générés dans le cadre de la recherche, lesquels sont synthétisés et structurés sous la forme d'un modèle. Les différentes phases de collecte et d'analyse effectuées ont permis de soutenir la proposition de ce modèle d'accompagnement qui précise les conditions favorables ainsi que les savoirs professionnels des AP. La figure 1 illustre le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP développé dans le cadre de cette recherche.

Dans un premier temps, le modèle illustre les conditions favorables au développement professionnel des AP relevées durant l'analyse pour ensuite mettre en lumière les savoirs professionnels essentiels relevés dans le discours des participantes, présentés sous trois catégories. Ces catégories incluent les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques. Chacune de ces catégories contient différents éléments divisés en sous-catégories qui sont détaillées dans les sections à cet effet. Les conditions favorables au développement professionnel des AP sont précisées dans les sections suivantes. La figure 1 illustre le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP développé durant la recherche (Viens, 2019).

5.1. Conditions favorables au développement professionnel des AP

Le processus d'analyse a permis de dégager certaines conditions favorables au développement professionnel des AP. On précise tout d'abord l'importance, pour l'AP, de vivre le processus d'accompagnement pédagogique, le rôle central de la création d'un espace temporel planifié et l'établissement d'un processus d'accompagnement en cinq étapes. Ces conditions sont détaillées comme suit.

5.1.1. Vivre soi-même le processus d'accompagnement pédagogique

Le dispositif d'analyse a mis en lumière la nécessité, pour l'AP, de vivre le processus d'accompagnement pédagogique. On soulève l'importance, pour un AP, de pouvoir échanger avec un autre AP d'expérience, qui connaît les enjeux de son poste et de son milieu. Il est également soulevé que se retrouver dans le rôle du praticien accompagné soutient une meilleure compréhension de l'accompagnement pédagogique. Sur le modèle, l'AP/accompagnateur est représenté par le personnage de droite à l'extérieur du modèle et l'AP accompagné par le personnage de gauche.

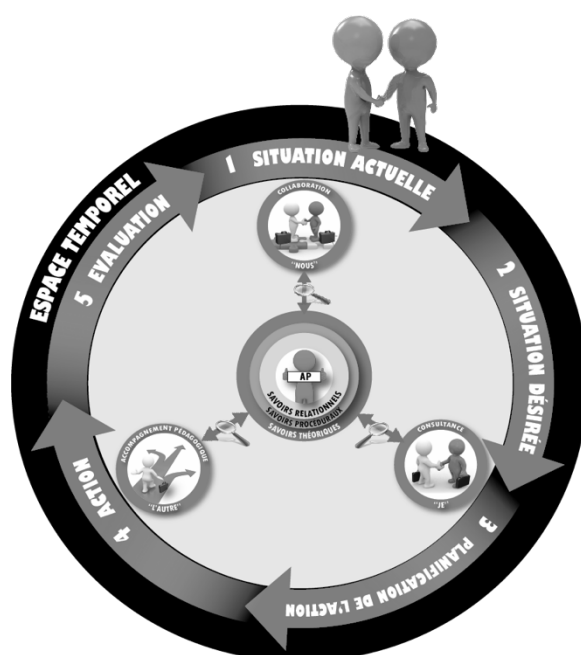


Figure 1. Modèle d'accompagnement du développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques (Viens, 2019)

5.1.2. Création d'un espace temporel

La création d'un espace temporel est le point de départ qui permet à l'AP de porter un regard sur ses pratiques d'accompagnement actuelles et futures. Le cercle noir constitutif du modèle sur la figure 1 représente l'espace temporel, ce temps d'arrêt planifié qui donne place à un espace de réflexion. C'est dans cet espace que l'AP/accompagnateur appuie l'AP accompagné à cibler une situation sur laquelle il veut agir. Une des participantes affirme que la création de cet espace temporel lui « permet de [s]'arrêter, de [se] rappeler et de prioriser les bonnes choses [...]». Notre travail ensemble me ramène au sens de ce poste-là » (Gen.R2), précise-t-elle.

5.1.3. Établissement d'un processus d'accompagnement en cinq étapes

Un processus d'accompagnement en cinq étapes a guidé les rencontres d'accompagnement (Guay *et al.*, 2007). Ce processus a été suggéré par une des AP durant la recherche. L'analyse des données révèle que ce processus a permis de baliser la démarche à travers l'identification d'une situation actuelle et d'une problématique, la précision d'une situation désirée et la planification d'une action d'accompagnement en lien avec leur réalité éducative ainsi que l'évaluation de ses retombées. La figure 1 illustre l'AP accompagnateur debout sur l'espace temporel, soit le cercle noir. Il représente ainsi le processus mis en place afin de guider l'AP accompagné en fonction des besoins de son milieu scolaire. Pour sa part, l'AP accompagné pose un pied dans l'espace temporel et dans l'espace où sont précisées les cinq étapes du processus d'accompagnement. Cette représentation met en lumière que le processus d'accompagnement vécu émerge des caractéristiques des situations pédagogiques où il est impliqué. On reconnaît ainsi le professionnalisme de l'AP accompagné en validant qu'il détient l'expertise des besoins de son milieu scolaire. La majorité des AP qui ont participé à la recherche ont relevé que l'utilisation des cinq étapes du processus d'accompagnement a soutenu efficacement l'encadrement des rencontres d'accompagnement.

Cette première section de la présentation des résultats a rendu explicites les conditions favorables au développement professionnel des AP telles qu'elles ont émergé durant les différentes phases d'analyse effectuées. Ces conditions renseignent sur ce qui doit être mis en place afin de les appuyer, soit le « comment ». Les sections suivantes précisent sur « quoi » il faut agir pour le faire, soit les savoirs inhérents au développement professionnel des AP.

5.2. Savoirs essentiels inhérents au développement professionnel des AP

L'analyse des données a permis de mettre en lumière des savoirs inhérents au développement professionnel des AP, représentés, sur la figure 1, par les anneaux au centre du modèle. L'AP accompagné est illustré par le personnage au centre de ces anneaux, l'AP se retrouve ainsi au cœur des savoirs perçus comme étant prioritaires à développer pour être en mesure d'assumer ses fonctions d'accompagnement pédagogique, soit les savoirs relationnels, les savoirs procéduraux et les savoirs théoriques.

Il est important de noter que le chercheur engagé dans une démarche d'analyse qualitative par catégories conceptualisantes tente de s'éloigner des données quantitatives. Toutefois un constat émerge du nombre d'unités de sens analysées en lien avec les différents types de savoirs identifiés. En effet, un total de 492 unités de sens a été répertorié sous les savoirs relationnels. Le nombre d'unités de sens pour les savoirs procéduraux était de 279 et pour les savoirs théoriques, de 178. Ainsi, les discussions autour des savoirs relationnels ont occupé un espace prioritaire durant les rencontres d'accompagnement et également durant les entretiens en aval. En effet, les savoirs en lien avec le développement professionnel des AP ont été organisés dans un tableau qui a été validé lors de l'entretien en aval. Les AP ont précisé, ajouté et nuancé ces savoirs en écrivant directement sur ce même tableau. La majorité des précisions et des ajustements ont été apportés dans la section des savoirs relationnels. Cela dit, ces précisions quantitatives amènent au constat que les savoirs relationnels se sont révélés être des savoirs professionnels majeurs mobilisés par les AP durant la recherche.

Un total de 279 unités de sens a été regroupé sous le nœud des savoirs procéduraux. Durant l'entretien en aval, les AP ont d'ailleurs ajouté plusieurs éléments sous les savoirs procéduraux dans le tableau des savoirs. Ce constat, ainsi que les ajouts au tableau, permettent de croire que les savoirs procéduraux constituent une composante importante du développement professionnel des AP.

Les savoirs théoriques pour leur part, comptent seulement 138 des unités de sens répertoriées. L'analyse du tableau des savoirs professionnels validés durant la rencontre en aval a engendré peu d'ajustements dans cette catégorie, ce qui laisse croire qu'ils semblent occuper une place de moindre importance dans le discours des AP.

Ainsi, les anneaux qui entourent l'AP au centre du modèle illustré par la figure 1, représentent les différents savoirs professionnels qui découlent de notre analyse. Le développement des savoirs relationnels se situe au cœur même du savoir-être et du savoir-agir de l'AP. Les savoirs procéduraux sont en fait son savoir-faire et les savoirs théoriques composent l'ensemble des connaissances qui soutiennent ses actions. Les sections qui suivent détaillent les trois différents savoirs identifiés durant la recherche-action-éducation.

5.2.1. *Savoirs relationnels*

Une analyse plus fine des savoirs relationnels permet d'avancer que ceux-ci 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 le praticien accompagné. Les savoirs relationnels se manifestent par une façon d'être avec soi et avec les autres afin d'initier une relation d'accompagnement. Dans le modèle illustré par la figure 1, l'AP est au centre du processus où il utilise ses savoirs relationnels afin d'engager l'autre dans un espace dialogique véritable. Ces deux éléments sont précisés dans les sections qui suivent.

Espace dialogique véritable

Les AP relèvent que l'établissement d'un espace dialogique véritable est au cœur des savoirs relationnels. Il correspond à un lieu d'échange authentique entre les interlocuteurs où les faits et les émotions sont exprimés comme ils ont été vécus. L'AP et le praticien accompagné abordent la réalité comme elle se présente, malgré l'inconfort que cela peut parfois causer. Ils créent ensemble cette inclinaison à s'ouvrir et à accepter réciproquement les propos tenus sans porter de jugement. Les personnes qui cheminent dans cet espace dialogique véritable reconnaissent également le « courage » de l'autre d'affronter ses zones d'inconfort. Les AP y associent plusieurs façons d'être avec soi et avec les autres. Ils font état d'une attitude de transparence mutuelle. Ils mentionnent également l'importance de la présence à l'autre et d'avoir le courage de dire les choses telles qu'elles sont.

Savoir engager l'autre dans un processus de pensée réflexive

Une autre composante des savoirs relationnels est de savoir engager l'autre dans un processus de pensée réflexive. Ce savoir se manifeste par la capacité, chez l'AP, d'amener le praticien accompagné à reconnaître l'obligation morale de poser un regard sur ses pratiques éducatives. Ce regard implique un processus de réflexion constant et engagé. Les AP mettent en place une variété de stratégies afin d'engager les enseignants dans leur développement professionnel. Parmi ces stratégies, on mentionne que savoir engager l'autre part tout d'abord de sa capacité à entrer dans son univers sans vouloir le changer. On apporte l'idée d'être un caméléon qui s'adapte aux différents milieux. Une participante à la recherche mentionne que « (...) *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.E1). Pour une autre participante, savoir engager l'autre c'est également s'adapter et respecter son rythme de travail. « *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.R3).

L'AP qui sait engager l'autre adopte une perspective égalitaire. Il reconnaît tout d'abord le professionnalisme du praticien accompagné 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. Une participante décrit bien cette situation lorsqu'elle affirme que « *quand on part d'une posture de non-expert, il n'y a pas de résistance. (...). C'est plutôt un travail de collaboration où on met nos connaissances en commun et on avance* » (Gen.E2). Savoir engager l'autre c'est également reconnaître que la motivation du praticien accompagné à travailler avec l'AP entraîne des retombées sur son engagement. Les AP mentionnent que le degré d'engagement des enseignants qui amorcent la rencontre d'accompagnement est plus élevé que chez ceux à qui on impose l'accompagnement.

En somme, les savoirs relationnels sont en lien avec le développement de la capacité, chez l'AP, à établir un espace dialogique véritable avec les praticiens afin de les engager dans un processus de pensée réflexive. Les savoirs procéduraux, deuxième type de savoirs centraux essentiels au développement professionnel des AP, sont présentés dans la section suivante.

5.2.2. *Savoirs procéduraux*

Les savoirs procéduraux correspondent à l'ensemble des savoir-faire que l'AP doit développer afin d'identifier ce qui soutient ses actions d'accompagnement, soit le « comment ». À la lumière des données

analysées, les savoirs procéduraux correspondent à la capacité de reformulation réflexive et au questionnement réflexif qui appuient le praticien accompagné à cibler des actions en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles il est impliqué. Ils englobent également les différentes postures d'accompagnement ainsi que la gestion organisationnelle de l'accompagnement pédagogique en milieu scolaire.

Reformulation réflexive

La reformulation réflexive se manifeste par une explication nouvelle, formulée par l'AP, de la pensée exprimée par le praticien accompagné. Elle nécessite une écoute active afin de s'assurer de saisir la réalité de la pensée de l'autre, et la lui présenter dans des mots plus précis. Cette reformulation appuie le processus réflexif du praticien accompagné. Une participante exprime comment la reformulation réflexive que fait l'AP/chercheur durant les rencontres d'accompagnement pédagogique lui permet de mettre des mots sur ce qu'elle vit : « *Tu es en train d'utiliser un langage beaucoup plus scientifique par rapport à ce que je vis comme AP. Moi je t'amène un langage qui est beaucoup plus imagé. (...) Je t'ai donné une image et toi tu m'as donné des mots précis* » (Cla.E2). Les AP expliquent qu'une reformulation plus précise et compréhensive de ce qu'elles décrivent aide à valider et à mieux comprendre leurs actions d'accompagnement.

Questionnement réflexif

L'analyse révèle également que le questionnement réflexif est une composante importante des compétences d'accompagnement pédagogique. C'est un processus qui appuie le développement de la pensée réflexive chez le praticien accompagné. Celui-ci peut ainsi identifier, avec le plus d'autonomie possible, ce qui soutient ou entrave son développement professionnel. Ce type de questionnement est guidé par l'utilisation de questions tantôt directives et tantôt ouvertes. Comme le mentionne une participante, le questionnement réflexif varie en fonction des connaissances du praticien accompagné ainsi que de la problématique soulevée. « *(...) je l'ai amenée [l'enseignante] 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* » (ML.E2). Ainsi, tout comme pour la reformulation réflexive, le questionnement réflexif nécessite une écoute active de l'autre afin de s'assurer de recueillir ce qui illustre sa perception de la réalité. Il permet ainsi d'identifier les pistes d'action susceptibles d'améliorer son accompagnement pédagogique en le rendant plus ciblé en fonction de la réalité telle que perçue et vécue par le praticien accompagné.

La reformulation réflexive et le questionnement réflexif sont des outils qui appuient les AP à s'ajuster aux besoins des praticiens qu'il accompagne. Pour ce faire, il adopte différentes postures. Ces postures sont spécifiées dans les sections suivantes.

Postures d'accompagnement

L'adoption de différentes postures d'accompagnement permet à l'AP d'ajuster ses actions en fonction des caractéristiques des situations pédagogiques où le praticien accompagné se retrouve. Pour ce faire, l'AP doit d'abord savoir identifier les besoins du praticien accompagné. Ensuite, il doit pouvoir amener l'autre à identifier les actions qui répondent le mieux à la situation ciblée pour finalement en évaluer les retombées.

Durant la recherche, un regard a été sur les différentes postures que prend l'AP durant une relation d'accompagnement, et ce, à partir de référentiels existants qui ont été combinés et modifiés (Lippitt & Lippitt, 1986; Lipton & Wellman, 2013). L'analyse des données révèle que la compréhension des différentes postures d'accompagnement constitue un levier essentiel pour les AP afin d'être en mesure d'ajuster leurs actions d'accompagnement aux besoins du praticien accompagné. La reformulation réflexive ainsi que le questionnement réflexif sont des outils qui appuient l'AP à adopter la posture requise selon les besoins exprimés.

Ces trois postures, illustrées à la figure 1, émanent des savoirs procéduraux, soit la posture de consultance, la posture de collaboration et la posture d'accompagnement pédagogique. Les flèches allant dans les deux directions illustrent que ce processus n'est pas statique et que la posture de l'AP peut varier plusieurs fois durant une rencontre d'accompagnement pédagogique. Les loupes posées sur les flèches font état de ce regard analytique que porte l'AP sur la réalité du praticien qu'il accompagne. Ce dernier est représenté par le personnage blanc dans le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP.

Dans un premier temps, la posture d'accompagnement peut s'avérer directive et se rapprocher de la consultance. La consultance est ici prise dans le sens de donner des suggestions, d'apporter son savoir. Dans le modèle présenté à la figure 1, les valises illustrent le bagage de connaissances des praticiens impliqués dans la relation d'accompagnement. Dans la posture de consultance, l'AP s'assure tout d'abord de prendre connaissance du *bagage* du praticien accompagné. On entend par *bagage* ses connaissances pédagogiques en lien avec les

caractéristiques de la situation pédagogique ciblée. L'AP puise alors dans son propre bagage de connaissances, ce que les participantes qualifient comme étant la posture du « JE ». Il suggère alors des pistes possibles d'intervention. Toutefois, les actions de l'AP 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 être collaborative en ce sens où les deux parties trouvent ensemble les réponses au besoin exprimé. La posture est alors dite 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. Ils puisent alors dans leurs bagages mutuels de connaissances, représentés dans le modèle par les valises qui se trouvent à leurs pieds. Les morceaux de casse-tête sur lesquels ils reposent illustrent l'échange mutuel des idées de ce partage analytique. Cette posture est guidée par le « NOUS », soit l'AP et le praticien accompagné qui, ensemble, répondent au besoin exprimé.

Une dernière posture donne tout l'espace au praticien accompagné. Cette posture constitue l'accompagnement pédagogique. Dans cette posture, l'AP est non directif et son questionnement est centré sur l'accompagnement du processus réflexif de « L'AUTRE », soit le praticien accompagné. L'AP utilise alors un accompagnement analytique afin de guider ce dernier à puiser, dans son bagage, les connaissances qui lui permettront de répondre au besoin exprimé. Dans cette posture non directive, l'AP est en retrait, de là son absence sur l'icône qui illustre cette posture sur la figure 1.

Gestion organisationnelle de l'accompagnement pédagogique

Les savoirs procéduraux englobent également les éléments liés à l'organisation temporelle et physique de l'accompagnement pédagogique, soit sa gestion organisationnelle. Elle comprend la gestion de l'horaire des 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 comporte également les suivis et la documentation des actions d'accompagnement pédagogique effectuées avec les enseignants. Les résultats de la présente recherche mettent en lumière que la gestion de l'accompagnement, autant au niveau temporel que physique, demeure complexe. En effet, bien qu'elles soient d'avis qu'il est important de documenter les suivis des rencontres, les participantes évoquent la difficulté de trouver une façon de le faire qui soit à la fois rapide et efficace.

En résumé, les savoirs procéduraux sont en lien avec le développement d'un savoir-faire qui soutient les actions d'accompagnement de l'AP. Ils comprennent la maîtrise d'une reformulation réflexive et d'un questionnement réflexif qui appuient l'AP à adopter un ensemble de postures d'accompagnement. C'est à travers ces postures, établies en fonction des besoins du praticien accompagné, que l'AP amène ce dernier à cibler les actions susceptibles de mieux répondre à la situation qu'ils souhaitent voir évoluer. Les savoirs procéduraux comprennent également ce qui est en lien avec la gestion organisationnelle de l'accompagnement pédagogique. Une dernière catégorie de savoirs soulevée par l'analyse des données comprend les savoirs théoriques. Ces savoirs sont détaillés dans la prochaine section.

5.2.3. Savoirs théoriques

Les savoirs théoriques correspondent à l'ensemble des connaissances nécessaires afin de pouvoir accompagner le développement professionnel des praticiens. Les résultats de l'analyse révèlent l'importance de préciser ce qu'est l'accompagnement pédagogique et ses domaines connexes comme objet de savoir pédagogique et philosophique. À cet effet, les savoirs théoriques permettent à l'AP de tout d'abord situer l'accompagnement pédagogique par rapport aux autres modèles d'accompagnement présents en éducation. Il prend ainsi conscience des fondements théoriques et pratiques qui les sous-tendent. Les savoirs théoriques mettent également en lumière la place de l'accompagnement pédagogique dans une vision systémique du développement professionnel ainsi que la valeur d'un bagage de connaissances pédagogiques dans l'exercice de ce rôle.

Fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique

Les fondements théoriques et pratiques de l'accompagnement pédagogique sont sous-tendus de valeurs philosophiques et pédagogiques ainsi que d'éléments constitutifs de sa mise en œuvre. La connaissance de ces fondements permet aux AP de comprendre le postulat sur lequel reposent leurs actions d'accompagnement et de mieux discerner leurs rôles en milieu scolaire. Ils contribuent à une meilleure compréhension de ces fondements par les AP. On relève tout d'abord les formations reçues par des experts de l'accompagnement pédagogique ainsi que les lectures effectuées sur ce thème. On précise également l'importance des rencontres de réseautage avec d'autres AP afin d'échanger sur leurs vécus respectifs et de valider leurs actions d'accompagnement.

Les AP reconnaissent que le processus d'accompagnement pédagogique individuel déployé durant la recherche-action-éducation leur a permis de poursuivre le développement de leurs connaissances concernant l'accompagnement pédagogique. Une participante affirme que ces informations ont été cruciales. « *Tu me parlais des recherches que tu as lues. (...) Mon rôle à moi ce n'est pas d'aller chercher des recherches sur l'accompagnement pédagogique, 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 pédagogique* » (Cla.N3.E2.ref8).

Vision systémique de l'accompagnement

L'analyse révèle également que l'AP doit avoir une vision systémique de l'accompagnement pédagogique, c'est-à-dire, qu'il doit pouvoir situer et concevoir ses actions d'accompagnement au sein d'une organisation scolaire. L'AP prend ainsi conscience 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. On soulève l'importance pour les conseils ou commissions scolaires de se donner une vision précise de ce qu'est l'accompagnement pédagogique lorsqu'ils choisissent de le mettre en œuvre. « *Il faut 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.E2).

Les AP qui ont participé à la recherche se questionnent à savoir quelle est leur place parmi l'ensemble des intervenants qui appuient le développement professionnel des enseignants au sein de leur conseil scolaire. Elles affirment ne pas en avoir une vision claire. Elles reconnaissent cependant la valeur de la recherche-action-éducation dans laquelle elles étaient engagées ensemble. Une participante entrevoit comment le rôle joué par la chercheuse pourrait contribuer à cette vision systémique. « *Ma vision de ton rôle dans notre conseil, et bien, il y a les services pédagogiques où toi tu es le sounding board [base de réflexion] de ce qui se passe sur le terrain. J'ai besoin de quelqu'un qui comprend mon rôle dans cette vision* » (Cla.E2).

Connaissances pédagogiques

Les connaissances pédagogiques constituent l'ensemble des informations, des notions et des principes que s'est approprié l'AP au regard de l'apprentissage et de l'enseignement. Les AP reconnaissent l'importance d'avoir un certain bagage de connaissances pédagogiques. Toutefois, elles soulignent de façon unanime avoir poursuivi le développement de leurs propres connaissances pédagogiques en accompagnant les praticiens, peu importe leur bagage initial.

Somme toute, l'analyse des propos des AP confirme 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 confirment l'évolution de leurs connaissances pédagogiques à travers leurs actions d'accompagnement avec les praticiens.

En résumé, l'ensemble des résultats de la recherche met en lumière certaines conditions favorables ainsi que des savoirs professionnels à développer chez les AP. 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 construit en développement continu. Il correspond à la représentation schématique d'une démarche raisonnée qui peut être utilisée à titre de référence. La section suivante présente les éléments les plus porteurs de cette recherche-action-éducation dans le but d'offrir une réflexion plus poussée et interprétative des résultats obtenus.

6. Discussion

Le modèle présenté pour soutenir le développement professionnel des AP ne constitue pas un idéal à poursuivre. Il se veut plutôt un référentiel pour inspirer l'accompagnement du développement professionnel des AP. La force de ce modèle réside dans sa nature empirique. En effet, il illustre la représentation de l'accompagnement du développement professionnel des AP, dégagée par un groupe d'AP. Ce modèle est représentatif 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 où œuvrent les AP, il pourrait être transférable à d'autres contextes scolaires où des praticiens veulent soutenir l'éducation inclusive.

Le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP met d'abord en exergue que les savoirs relationnels sont au cœur même de ce que l'AP devrait être et incarner en milieu scolaire.

L'accompagnement pédagogique est alors envisagé comme l'art d'entrer en relation avec l'autre et va au-delà de ce que Paul (2011) identifie comme étant l'art de la conversation. À cet effet, les savoirs relationnels deviennent une façon d'être avec soi et avec les autres qui soutient les relations d'accompagnement pédagogique.

C'est à travers la création d'un espace dialogique véritable que l'AP engage l'autre dans une relation d'accompagnement. Cet espace dialogique véritable est caractérisé par la transparence. La transparence a été identifiée comme étant la capacité d'exprimer sa pensée sans dissimuler ce qui est susceptible d'entraîner une perception moins favorable de la réalité telle que vécue. La transparence permet de porter un regard honnête sur ce qui appuie ou entrave les actions d'accompagnement pédagogique. Selon notre analyse, la transparence est également associée au courage. Le courage constitue une fermeté d'âme, autant chez l'AP que chez le praticien accompagné, 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 le courage de dire. Ces notions de courage et de transparence sont abordées dans les écrits portant sur l'accompagnement pédagogique, mais peu définies à ce jour et gagneraient à l'être davantage (Knight, 2007; Paul, 2011).

Partant des discours des participantes, différents savoirs procéduraux inhérents au développement professionnel des AP ont été identifiés, dont l'importance d'adapter la posture d'accompagnement en fonction des besoins et des caractéristiques de la situation pédagogique du praticien accompagné. L'AP doit donc offrir un accompagnement pédagogique en fonction de sa compréhension et de son analyse des connaissances et des habiletés du praticien accompagné par rapport à l'objet d'apprentissage identifié par ce dernier. Les résultats de la recherche soutiennent que le développement professionnel des AP doit donc s'effectuer dans une perspective différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire en tenant compte du savoir des praticiens quant à l'objet d'apprentissage (Cole, 2012 ; Day, 2013 ; Evans, 2010 ; Feyant, 2013 ; Fletcher, 2012 ; Fullan, 2011 ; Guillemette *et al.*, 2015 ; Mizel, *et al.*, 2011). L'AP devient ainsi l'expert du processus et le praticien accompagné, l'expert de ses expériences et des valeurs qui leur donnent un sens (Paul, 2011).

Paul (2011) affirme que l'accompagnement 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 au praticien accompagné, afin de proposer de nouvelles actions à entreprendre. Cependant, qu'arrive-t-il lorsque le praticien ne possède pas les connaissances nécessaires afin d'agir sur la situation ciblée ? À l'instar de cette auteure, les résultats de la présente recherche sont explicites sur le fait que l'accompagnement pédagogique doit s'éloigner d'une visée prescriptive où un expert apporte une solution. Ainsi, l'AP doit varier sa posture d'accompagnement en fonction des caractéristiques et des besoins du praticien accompagné. Ces résultats sont en lien avec les propos de Guillemette *et al.*, (2015) qui écrivent que la personne qui accompagne prend tantôt le rôle d'une personne-conseil et tantôt le rôle d'une personne qui accompagne, selon la situation pédagogique devant laquelle elle se trouve.

Les écrits de Paul (2011, 2016) et de Knight (2007, 2011) rendent explicites certaines postures ou principes qui précisent des manières d'être et d'agir des AP. Les résultats de la présente recherche vont plus loin en définissant trois postures d'accompagnement qui guident leurs actions. Ces mêmes résultats ont permis de dégager ce qui appuie les AP à mieux comprendre et identifier ces postures. Il a été ainsi déterminé que les AP adoptent, selon les besoins du contexte, tantôt une posture de consultance, une posture de collaboration ou une posture d'accompagnement pédagogique. En d'autres mots, les résultats amènent au constat que l'AP n'est pas toujours dans une posture d'accompagnement pédagogique. Il adopte plutôt une série de postures en fonction des besoins du praticien accompagné afin de vivre ce paradoxe qu'est l'accompagnement pédagogique, soit accompagner l'autre vers une autonomie professionnelle (Paul, 2011).

7. Conclusion

Cette recherche-action-éducation avait pour but de contribuer à la consolidation du développement professionnel d'un groupe d'AP, *ou coaches*, afin qu'elles soient en mesure de soutenir les praticiens dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Un premier objectif de la recherche était d'appuyer le développement professionnel de ces 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, de cet accompagnement, des savoirs professionnels susceptibles d'appuyer le développement professionnel d'autres AP soucieux de soutenir la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

L'action d'éducation et de recherche mise en œuvre a été le début d'une réflexion concernant le développement professionnel des AP au regard de l'accompagnement pédagogique. Les résultats de la présente recherche nous indiquent également que la vision d'éducation inclusive de l'Alberta a été considérée. En effet, le

modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP tient compte de la diversité des besoins des milieux éducatifs dans lesquels ils sont appelés à travailler.

Bien que l'apport de la recherche ait été mis en lumière, il faut toutefois noter qu'elle comporte certaines limites. Une première est d'ordre temporel. En effet, la recherche s'est déroulée sur une très courte période et les AP ont participé au maximum de leur capacité. La validation des données s'est effectuée lors des rencontres et par courriel. Il aurait été avantageux d'avoir des rencontres communes où nous aurions pu discuter et valider ensemble les données, mais cela n'a pas été possible.

Une autre limite est celle des défis de la recherche-action effectuée dans le cadre d'un thèse de doctorat. Il a été difficile de conjuguer certaines exigences universitaires à la réalité qu'impose une recherche-action menée avec des praticiens. À cet effet, ce fut un privilège d'avoir pu mener cette recherche à terme, en partenariat avec un groupe de participantes phénoménalement engagées, et d'avoir généré des savoirs qui, nous l'espérons, pourront soutenir le développement professionnel d'autres AP.

Pour en finir, il est important de souligner que l'éducation inclusive est une réalité incontournable, qui concerne 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. Le modèle d'accompagnement du développement professionnel des AP généré offre des pistes d'explorations tangibles et transférables à différents contextes où accompagner les praticiens à concrétiser une vision inclusive de l'éducation est au cœur des priorités. Toutefois, il faut considérer que ce modèle a le potentiel d'évoluer et que d'autres conditions ou savoirs professionnels pourraient émerger de démarches futures.

Références bibliographiques

- Alberta Education (2011). *L'accompagnateur pédagogique dans les écoles albertaines*. [Page Web]. Accès : <https://education.alberta.ca/media/385134/rolefr.pdf>
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke.
- Borman, J., Feger, S. & Kawami, N. (2006). Instructional coaching: Key themes from the literature. *Providence, RI: The Education Alliance at Brown University*, 31(1), 5-14.
- Cole, P. (2012). Aligning Professional Learning, Performance Management and Effective Teaching. *Center for Strategic Education: Seminar Series Paper*, 217, 3-24.
- Costa, A. & Garston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publisher.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S. & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 108-136.
- Cozette-Lee, C. (2009). D.O.O.R.S of change: Capacity building to differentiated instruction. Thèse de doctorat en éducation, Rowan University.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-21). Bruxelles: De Boeck.
- Day, N. K. (2013). A synthesis of action research on coaching. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 88-105.
- Debacker, J.P. (2013). *Instructional coach job satisfaction: An exploration of role stressors*. Thèse de doctorat en Educational Leadership and Policy Studies, University of Kansas.
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel ?* (Rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. [Page Web]. Accès : <http://interactive.ca/devpro>
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150-175.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. & Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 175-201.
- Elish-Piper, L. & 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.

- Evans, L. (2010). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- 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. In S. Fletcher et C.A. Mullen (Ed.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 24-40). London : Sage.
- Francis, D. (2011). *Improving a professional learning community at an elementary school: An action-research study*. Thèse de doctorat en éducation, Washington State University.
- Fullan, M. (2011). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. & Knight, J. (2011). Coaches as System Leaders. *Educational Leadership*, (octobre), 50-54.
- Gallucci, C., Van Lare, M., Yoon, I. & Boatright, B. (2010). Instructional coaching: building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919-963.
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 764-796.
- Guay, M.-H., Gagnon, B., Girard, R., Legault, G., St-Onge, Racette, R., & Vachon, I. (2007). *La différenciation pédagogique : Réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée*. [Page Web]. Accès : <http://www.differenciationpedagogique.com>
- Guay, M.-H., Prud'Homme, L. & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. In B. Gauthier. & I. Bourgeois (Ed.). *Recherches sociales : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd, pp, 539-576). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement: expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S., Royal, L. & Kevin, M. (2015). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Biennale en Éducation 2015, Conseil des Métiers des Arts (Cnam), Paris, France.
- Hargreaves, A. & Skelton, J. (2012). Politics and Systems of Coaching and Mentoring. In S. Fletcher et C. A. Mullen (Ed.). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 122-138). London: Sage.
- Hildenbrand, S. (2009). *Designing effective experiences for preservice inclusion teachers for co-teaching: An action research study*. Thèse de doctorat en Éducation, University of Rochester, New-York.
- Hunt, C. S. & Handsfield, L. J. (2013). The Emotional Landscapes of Literacy Coaching: Issues of Identity, Power, and Positioning. *Journal of Literacy Research*, 45, 47-86.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development* (3^e éd.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Killion, J. (2012). *Coaching Matters*. Oxford, Ohio: Learning Forward.
- Kissel, B., Mraz, M., Algozzine, B. & 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.
- Knight, J. (2009). *Coaching: Approches and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Knight, J. (2011). *Unmistakable Impact: A Partnership Approach for Dramatically Improving Instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ledoux, M. (2014). *Accompagnement d'une équipe d'enseignants du premier cycle du primaire dans l'intégration pédagogique des TIC*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Lippitt, G. & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action* (2e éd.). San Diego, CA: University Associates.
- Lipton, L. & Wellman, B. (2013). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focus relationships*. Vermont: Miravia.
- Lofthouse, R. & Leat, D. (2013). An activity theory perspective on peer coaching. *International journal of mentoring and coaching in education*, 2(1), 8-20.
- Lynch, J. & Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: Roles and perspectives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 199-227.
- Marzano, R. & Simms, J. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Mizell, H., Hord, S., Killion, J. & 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 en éducation, East Tennessee State University.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. In L. Portenance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed). *Le développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (pp. 9-33). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Mraz, M., Algozzine, B. & Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141-157.
- Neufeld, B. & 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.
- Ouellet, S., Caya, I. & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 30(2), 207-226.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paul, M. (2011). Le coaching comme « art de la conversation » : l'enjeu de sa posture. *Revue internationale de psychosociologie*, 17, 123-147.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- 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 en éducation, Université du Québec en Outaouais en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke.
- Sessum, C. (2009). *The Path Insight to Action: The case of an online learning community in support of collaborative teacher inquiry*. Thèse de doctorat en philosophie, Florida University.
- Scott, S. E., Cortina, K. S. & 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.
- Teemant, A. (2013). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Journal of Education Research*, 101(1), 24-35.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en éducation : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Viens, C. (2019). *Accompagner le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone de l'Alberta : une recherche-action-éducation*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- West, L. & Cameron, A. (2013). *How Content Coaching Transforms Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinmann.

