

REVUE
ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**Démarche d'accompagnement
qui favorise une pratique réflexive :
émergence d'actions clés
pour le travail d'accompagnatrice**

Christine LABELLE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE

Conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article rend compte de la formalisation d'une pratique d'accompagnement auprès de directions d'établissements scolaires (DÉ). Dans un premier temps, la problématisation permet de situer le contexte qui a influencé un projet doctoral. Le cadre conceptuel est ensuite présenté; ce cadre a servi l'étude afin de dégager des actions clés au regard de pratiques d'accompagnement voulant soutenir le développement d'une pratique réflexive. Les actions clés sont catégorisées à travers trois dimensions qui s'apparentent aux finalités de la recherche-action. Ensuite est présentée la méthodologie qui a permis de collecter les données afin de répertorier les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui viennent formaliser ces actions clés. Enfin, les savoirs professionnels sont traduits dans une démarche d'accompagnement de la pratique réflexive. Cette démarche contribue à la fois à l'amélioration des situations professionnelles problématiques pour les DÉ accompagnées et s'inscrit dans l'émergence de savoirs professionnels au regard de l'accompagnement menant à une pratique réflexive

MOTS-CLÉS

directions d'établissements scolaires, pratique réflexive, démarche d'accompagnement, actions clés, savoirs professionnels

1. INTRODUCTION

L'enjeu premier du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) est de former des professionnelles et professionnels de haut niveau pour intervenir dans des contextes complexes et ainsi contribuer à la production de savoirs professionnels. Ce processus a permis d'abord de formaliser une pratique d'accompagnement déjà existante, pour se conclure par la production de savoirs professionnels d'accompagnement en soutien au développement d'une pratique réflexive chez les directions d'établissements scolaires.

2. PROBLÉMATISATION

Depuis 2011, j'accompagne des directions d'établissements (DÉ) scolaires soucieuses d'améliorer des situations jugées problématiques ou insatisfaisantes au sein de leur établissement. C'est à titre de conseillère en gestion que je questionnais la place d'une démarche d'accompagnement pour guider le développement d'une pratique réflexive chez les DÉ.

Si au départ deux dimensions caractérisaient ma démarche d'accompagnement auprès des DÉ, elle demeurait pourtant non formalisée. De manière implicite, je soutenais d'abord l'amélioration des pratiques au regard de situations professionnelles problématiques (SPP) et ensuite, je soutenais les DÉ au regard de leur développement professionnel. L'accompagnement des DÉ au regard de l'amélioration de SPP répondait au besoin des équipes de directions pour mieux planifier et structurer leurs stratégies. Inspirée par la démarche de résolution de problème empruntée à la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), je guidais les équipes de directions afin qu'elles vivent des réussites à travers ces SSP.

Ce n'est que plus tard que j'ai pris conscience que les équipes de directions évoquaient le besoin de fonder leurs décisions sur des pratiques probantes (*evidence-based practice*) et pour ce faire, de puiser dans les résultats issus de la recherche pour découvrir et pour expérimenter de nouvelles pratiques (Potvin, 2016). Au fil des rencontres, l'exploitation, de référents théoriques en lien avec les thématiques touchées par les situations problématiques devenait un incontournable. Par exemple, l'importance de se référer aux étapes de la planification SIAA, (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Cherchant donc à formaliser ma pratique d'accompagnement au travers les situations d'accompagnement que je menais dans les milieux scolaires, je me suis engagée dans le parcours du D. Éd. Cette démarche m'a permis de documenter des interventions d'accompagnement menées auprès de directions et de directions adjointes d'établissements scolaires tout en les formalisant par le croisement des savoirs d'expérience aux ancrages théoriques. Des savoirs professionnels s'en sont dégagés.

À la lumière de la définition du D. Éd. de l'Université de Sherbrooke (2019), un savoir professionnel est contextualisé, construit à travers des situations professionnelles problématisées et il rend compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs. L'obligation de dégager ou de produire des savoirs professionnels au travers ma pratique, m'a ainsi permis de formaliser ma pratique comme accompagnatrice et conseillère en gestion en milieux scolaires. Les objectifs spécifiques étaient par conséquent : 1) accompagner les équipes de directions dans l'amélioration de SPP, 2) faciliter l'accès aux données probantes afin que les DÉ puissent prendre des décisions éclairées et 3) dégager les savoirs professionnels propres à une démarche d'accompagnement menant à la réflexivité auprès des gestionnaires en milieu scolaire.

3. CADRE CONCEPTUEL

L'accompagnement se réalise au regard des besoins exprimés par les personnes accompagnées et s'adapte au contexte d'intervention. Il exige des personnes accompagnées un engagement dans l'action, dans l'expérimentation et dans une réflexion critique sur leurs actions. La personne accompagnatrice contribue au processus de réflexivité par un questionnement problématisant et une écoute active. L'accompagnement a pour but de favoriser l'ajustement de pratiques ou la mise en place de nouvelles pratiques et mène à l'autonomie des personnes accompagnées au regard de l'objet d'accompagnement. L'accompagnement favorisant une pratique réflexive conduit à :

passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité [ce qui] suppose deux types de mise à distance : la capacité de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir (Guillemette et Monette, 2019, p. 32).

L'accompagnement du développement de la pratique réflexive est géré de façon concomitante à travers trois dimensions qui s'apparentent aux trois finalités de la recherche-action comme nous l'illustrons à la Figure 1. La recherche-action se distingue d'abord par la formation qui se définit par développement professionnel des acteurs au fil des actions mises en œuvre grâce à leurs échanges et à leurs réflexions sur ces actions. Nous observons ensuite l'action, à travers les gestes concrets posés pour modifier un ou plusieurs aspects d'une SPP. Enfin, la recherche favorise, à travers une méthodologie rigoureuse, l'émergence de savoirs professionnels. Ces trois dimensions permettent conséquemment de dégager des actions clés relatives à la démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive.



Figure 1 Trois dimensions de l'accompagnement favorisant une pratique réflexive

Inspirée des travaux de chercheurs qui se sont penchés sur l'accompagnement (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2017; Lafortune et Lepage, 2008; Paul, 2016; Potvin, 2016), l'accompagnement se définit par une démarche menant à une prise de recul des personnes accompagnées, les DÉ. La démarche est soutenue par le concours d'une personne accompagnatrice. Cette démarche qui soutient un processus de résolution de problème suppose de mettre en place des conditions pour faire naître une pratique réflexive au travers les dimensions relatives à la formation, à l'action et à la recherche.

3.1 DIMENSION RELATIVE À LA FORMATION

Inspirée de la perspective développementale de Pratt (2002) la personne accompagnatrice adopte une posture de médiatrice en accordant une grande importance à la création de liens entre les connaissances et les expériences antérieures des personnes accompagnées et les données probantes. Le développement de matériel et d'outils propres à la situation et au contexte permettent d'améliorer les connaissances sur la situation qualifiée de problématique selon la DÉ.

Faisant appel à l'*extériorisation* des connaissances (Nonaka,Takeuchi et Ingham, 1997), la démarche permet de passer des pratiques implicites, tacites, peu formalisées et plus difficilement transmissibles à des pratiques explicites. Ce mode déclenché par le dialogue et la réflexion permet de rendre les pratiques explicites par le biais des comptes rendus des rencontres et des récits de pratiques.

À l'instar de Le Boterf (2013), un parcours professionnalisant traverse des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes. Ainsi, afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les accompagnés, la personne accompagnatrice :

- favorise l'acquisition de ressources et de données probantes qui permettront aux personnes accompagnées d'agir avec compétence;
- fait appel à des dispositifs qui soutiennent l'analyse et le partage de pratiques;
- favorise le recours à la pratique réflexive et conséquemment au transfert des apprentissages entre les personnes accompagnées.

L'accompagnement de la dimension de la formation, en lien avec la posture de médiatrice, s'actualise ainsi à travers trois actions clés : développer une expertise, animer des rencontres et exploiter des données probantes.

3.2 DIMENSION RELATIVE À L'ACTION

Toujours selon la perspective de Pratt (2002) et en réponse à la dimension « action », une posture de guidance est privilégiée pour soutenir la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de SPP et qui émergent des besoins du milieu. L'ajustement de pratique fondé sur des données probantes, à savoir qu'elles ont démontré leur efficacité, leur transférabilité et le maintien des effets. Ainsi, il y a lieu d'instaurer des conditions favorables à l'expérimentation et qui concourent à améliorer les SPP pour les directions d'établissements à partir de données probantes.

Nonaka *et al.*, (1997) appellent l'*intériorisation* lorsque les pratiques devenues explicites deviennent plus naturelles, sont mieux maîtrisées et se transforment en habitudes ou *ritualisées* au sens de Colletette, Lauzier et Schneider (2013). Ce mode, étroitement lié à l'apprentissage pratique, se réalise par l'expérimentation de pratiques identifiées lors des rencontres d'accompagnement et réinvesties dans des situations semblables.

Afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les personnes accompagnées Le Boterf (2013) propose de :

- favoriser l'expérimentation dans un processus d'alternance de formation et d'action;
- faire appel au savoir agir dans l'interprétation de situations plus difficiles, plus complexes et moins fréquentes;
- favoriser le développement de l'autonomie professionnelle;
- soutenir, dans le repérage, de marges de manœuvre qui permettent de faire face aux imprévus et aux contextes diversifiés.

L'accompagnement dans l'action, dont la guidance, se traduit par quatre actions clés : contractualiser, écouter, questionner et guider.

3.3 DIMENSION RELATIVE À LA RECHERCHE

La dimension relative à la recherche est cette fois inspirée par certains auteurs qui ont écrit sur le sujet de recherche-action (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016; Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Par conséquent, la personne praticienne chercheuse documente la démarche et les pratiques ce qui exige une concertation entre praticiens et praticien-chercheur; favorise des démarches d'analyse; soutient la validité par une évaluation appropriée; contribue à générer des connaissances sur la base d'une démarche rigoureuse; facilite la diffusion des résultats et vise une amélioration des pratiques des praticiens et du praticien chercheur.

La démarche de recherche-action peut s'apparenter au mode de la *combinaison* (Nonaka *et al.*, 1997). À travers ce mode, les pratiques jugées prometteuses sont identifiées, classées et, enfin, catégorisées sous des actions clés. Les pratiques d'accompagnement se qualifient de prometteuses lorsqu'elles sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (Coordination des interventions en milieu défavorisé, 2007).

Dans un tel contexte et pour soutenir la professionnalisation chez les personnes accompagnées et inspirée de Le Boterf (2013), la personne accompagnatrice :

- favorise la capitalisation des savoirs professionnels et l'innovation;
- favorise la pérennité des savoirs professionnels;
- assure l'amélioration continue des pratiques des personnes accompagnées.

L'accompagnement en lien avec la dimension recherche se traduit par quatre actions clés : documenter, analyser, valider et diffuser.

Les trois dimensions de l'accompagnement de la pratique réflexive vécues à travers les postures de médiatrice, de guide et de praticienne-chercheuse sont documentées à travers des outils et des dispositifs qui contribuent non seulement à garder des traces, mais aussi à soutenir la pratique réflexive.

4. MÉTHODOLOGIE

Le projet doctoral dont il est question dans le présent article implique des directeurs ou directrices d'établissement (DÉ) des ordres d'enseignement primaire, secondaire et de la formation professionnelle (FP) ou générale des adultes (FGA) œuvrant en milieu défavorisé. Quatre DÉ ont collaboré dans le cadre d'un premier projet d'accompagnement alors que six DÉ et huit directeurs ou directrices adjointes (DA) ont participé au second projet d'accompagnement (Tableau 1).

Tableau 1 Portrait des acteurs

Projets	# DÉ/DA	FP FGA	Primaire (P)	Secondaire (S)	P et S
Projet 1	4	1 homme	1 femme	1 femme	1 homme
Projet 2	14	1 homme	3 femmes +	3 femmes +	2 femmes +
			3 hommes	1 homme	1 homme

Afin de documenter les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui ont favorisé une pratique réflexive chez les personnes accompagnées, deux outils ont permis de collecter des données (Tableau 2). D'abord les comptes rendus des rencontres ont contribué à colliger des données sur le déroulement des rencontres. Ensuite, le journal de bord de l'accompagnatrice que je suis. Ce dernier a permis de conserver des traces sur les pratiques d'accompagnement qui favorisent une pratique réflexive chez les personnes accompagnées.

C'est au travers 30 rencontres d'accompagnement que j'ai pu expérimenter avec les DÉ et documenter la démarche d'accompagnement relative à l'émergence d'une pratique réflexive. Ces rencontres ont été analysées pour identifier les pratiques d'accompagnement.

J'ai préconisé l'expérimentation de quatre dispositifs (Tableau 2) intégrés à la démarche d'accompagnement : 1) la formalisation d'une problématique professionnelle; 2) le codéveloppement professionnel; 3) les entrevues semi-structurées; 4) le récit de pratique. Pour chaque dispositif, des outils ont été développés en soutien au développement de la pratique réflexive. Ils ont été ajustés au fil des rencontres avec la collaboration des DÉ accompagnées.

Tableau 2 Tableau des dispositifs et des outils de collecte de données

Dispositifs d'accompagnement		Outils de collecte de données	
Projet 1 : Mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun			
1	Formalisation d'une problématique professionnelle ▪ 4 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres	Novembre 2015 / juin 2016
2	Codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) ▪ 6 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres ▪ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	
Projet 2 : Transfert des apprentissages au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle			
3	Entrevues semi-structurées ▪ 8 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres	Avril 2018 / août 2018
4	Récit de pratique ▪ 12 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres ▪ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	

Ces quatre dispositifs sont devenus des opportunités pour mieux documenter les pratiques d'accompagnement et les qualifiées ou non de prometteuses.

1. Les *rencontres d'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle* ont pour objectif de soutenir les personnes accompagnées dans la formulation d'une SPP. Ces rencontres individuelles se tiennent dans les établissements respectifs des personnes accompagnées et sont d'une durée d'une heure. Quatre rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle, en s'inspirant de Payette et Champagne (1997) et de Le Boterf (2004).
2. Les *rencontres de codéveloppement professionnel* sont fondées sur une démarche en six étapes (Payette et Champagne, 1997) : 1) l'énoncé de la situation problématique et de son évolution; 2) la clarification; 3) la consultation; 4) la discussion et l'analyse; 5) le choix d'une stratégie à expérimenter; 6) l'intégration des apprentissages. Ces rencontres sont d'une durée de trois à quatre heures et se tiennent à un intervalle de quatre à huit semaines. Elles ont pour objectif de partager et d'analyser les pratiques, de les réorganiser à partir des perspectives des pairs, de prioriser des pratiques à expérimenter entre les rencontres et d'identifier les apprentissages réalisés au cours du processus. Six rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'animation d'un groupe de codéveloppement professionnel.

3. Les *entrevues semi-structurées* ont pour objectif de mettre en place les conditions favorables à l'élaboration de récits de pratique. D'abord, une entrevue d'une heure avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'identifier les pratiques de gestion jugées prometteuses au regard de l'amélioration d'une situation problématique. Ensuite, deux entrevues semi-structurées, chacune regroupant les équipes de trois des six établissements concernés, avaient pour objectif de distinguer les rubriques qui faciliteraient le questionnement et la rédaction d'un récit de pratique (Le Boterf, 2004).
4. Les *rencontres d'accompagnement et de validation du récit de pratique* se sont déroulées en deux temps. Dans un premier temps, une rencontre de trois heures avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'élaborer le récit d'une pratique de gestion à la lumière des rubriques identifiées lors des entrevues semi-structurées. Ces rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement du récit de pratique. Dans un deuxième temps, une nouvelle rencontre avec chacune des équipes de directions avait pour objectif de valider et de bonifier les récits de pratique élaborés lors de la première rencontre. Six rencontres d'une heure ont permis d'expérimenter un tel dispositif.

L'identification des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses s'est effectuée manuellement sur la base de cinq caractéristiques. Rappelons que pour être jugées prometteuses les pratiques d'accompagnement sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (Coordination des interventions en milieu défavorisé, 2007). Dans le contexte des projets menés, elles sont significatives puisqu'elles émergent de situations réelles d'accompagnement; ciblées puisqu'elles s'appuient sur des facteurs explicatifs et répondent à des difficultés rencontrées; planifiées puisqu'elles prévoient et intègrent des conditions favorables de mise en œuvre; justifiées puisqu'elles sont dégagées de l'expérimentation et du croisement avec des pratiques probantes; éprouvées puisque j'ai constaté des retombées positives de leur expérimentation.

L'analyse des données, provenant de 30 rencontres d'accompagnement, à partir des dimensions de la formation, de l'action et de la recherche, a permis de dégager les résultats d'une démarche d'accompagnement d'une pratique réflexive. C'est avec le souci de porter un regard sur ma pratique et de l'analyser à travers ces trois dimensions que j'ai répertorié les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses et les ai regroupées sous les actions clés afin de formaliser une démarche d'accompagnement menant à une pratique réflexive.

5. RÉSULTATS : DES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT MENANT À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'analyse des données a permis de dégager des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive au travers les trois dimensions que sont la formation, l'action et la recherche. À ces dimensions, se greffent 11 actions clés (Figure 2) explicitées par des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses. Les actions clés se combinent entre elles et s'enchaînent, elles agissent à

titre de *prêts-à-agir* (Le Boterf, 2013). Elles orientent l'action et facilitent l'anticipation dans des situations complexes et variées d'accompagnement alors que les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés à poser. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux pour en faciliter la lecture.

5.1 L'ACCOMPAGNEMENT DE LA FORMATION

L'accompagnement de la formation s'actualise à travers les actions clés que sont : 1) développer une expertise, 2) animer des rencontres et 3) exploiter des données probantes (Tableau 3). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 3 Les pratiques d'accompagnement de la formation jugées prometteuses

Développer une expertise	
1	développer une compréhension des milieux, des contextes et des enjeux interpellés par les problématiques issues du milieu de la pratique;
2	développer des stratégies d'accès, de partage, de production et de diffusion de contenus valides;
3	s'inscrire dans une démarche de veille à l'égard de l'évolution des pratiques et de la recherche dans les domaines concernés;
4	mettre en place des démarches en termes d'alerte, d'abonnements et de suivi de certains sites;
5	maintenir une expertise qui permette d'intervenir de façon éclairée, responsable et critique dans les situations d'accompagnement.
Animer des rencontres	
1	favoriser la prise de décision sur les meilleures preuves scientifiques;
2	repérer et vulgariser les données probantes en fonction des problématiques et des sujets à traiter;
3	rendre accessibles et utiles les données probantes;
4	contribuer à l'utilisation de grilles de lectures différentes de celles habituellement adoptées par les personnes accompagnées;
5	repérer, concevoir ou adapter des outils à réinvestir dans l'action.
Exploiter des données probantes	
1	construire l'animation autour de thèmes stratégiques correspondant aux besoins exprimés par les personnes accompagnées;
2	favoriser le partage de pratiques et de leur impact sur l'atteinte des résultats attendus;
3	favoriser le dialogue, comme processus d'apprentissage réflexif;
4	favoriser le développement d'une compréhension partagée des concepts centraux, des points de vue et des suppositions;
5	favoriser la clarification des pratiques;
6	favoriser l'exploration d'idées sans porter de jugement;
7	favoriser le choix de stratégies nouvelles ou ajustées à expérimenter entre les rencontres;
8	faire appel à la pensée critique pour choisir parmi les options possibles de réinvestissement dans la pratique;
9	favoriser le réinvestissement dans l'action quotidienne;
10	favoriser l'intégration de périodes de réflexion individuelle pendant les rencontres qui permettent de résumer, de concrétiser les apprentissages de contenus et de processus.

5.2 L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION

L'accompagnement de l'action s'actualise à travers quatre actions clés : 1) contractualiser, 2) questionner, 3) écouter et 4) guider (Tableau 4). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 4 Les pratiques d'accompagnement de l'action jugées prometteuses

Contractualiser	
1	élaborer un contrat, à titre d'outil pédagogique, en collaboration avec les personnes accompagnées;
2	formaliser les objectifs à atteindre, les attentes des personnes accompagnées, le temps dévolu à chaque rencontre, le lieu et la fréquence des rencontres;
3	s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent comme impliquées et soient à même de constater leur progression vers l'atteinte des objectifs;
4	utiliser le contrat comme outil de suivi tout au long des rencontres d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour évaluer l'efficacité des stratégies tout au long du processus d'accompagnement; ▪ pour évaluer, en collaboration avec les personnes accompagnées, l'atteinte des objectifs fixés au départ.
Questionner	
1	clarifier la situation des personnes accompagnées, à déconstruire et à reconstruire le problème;
2	favoriser l'explicitation, la mise en mots de ce qui pose problème;
3	susciter le doute, la remise en question des postulats, opinions, préjugés, <i>a priori</i> , croyances, certitudes, convictions...
4	amener les personnes accompagnées à revisiter leur système de référence;
5	introduire du questionnement et non des réponses;
6	questionner les différents registres de l'expérience (Paul et Robo, 2019) : les faits (factuel), les ressentis (affectif), les intentions et les interprétations (points de vues, jugement).
Écouter	
1	adopter une écoute active, qui permet de repérer le discours tenu pour s'en décaler et de repérer les généralisations, les jugements;
2	adopter une écoute éthique qui fait preuve d'empathie, d'attention, d'ouverture, d'accueil, de disponibilité et de bienveillance;
3	avoir des convictions tout en gardant une ouverture à d'autres possibilités que les siennes;
4	synthétiser, de recentrer la discussion afin de garder le cap;
5	questionner pour déstabiliser, pour créer un conflit cognitif;
6	rester en attente de « ce qui ne vient pas d'emblée à la parole » (Honoré, 1990, cité dans Paul, 2016, p. 93).
Guider	
1	co-construire une démarche, un plan flexible qui permet de voir le cheminement, qui facilite la mesure de la progression;
2	entreprendre une démarche en termes de repères sur un itinéraire, à savoir problématiser, prioriser, planifier, expérimenter; suivre et évaluer et diffuser (Guay et al., 2016). L'itinéraire est établi selon les attentes des personnes accompagnées. Le rythme et la séquence qui déterminent le cheminement sont définis par les personnes accompagnées;
3	questionner sur les actions posées entre les rencontres, ce que l'on prévoit faire et comment on va le faire.

5.3 L'ACCOMPAGNEMENT DE LA RECHERCHE

L'accompagnement de la recherche s'actualise à travers quatre actions clés : 1) documenter, 2) analyser, 3) valider et 4) diffuser (Tableau 5). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 5 Pratiques d'accompagnement de la recherche jugées prometteuses

Documenter	
1	garder des traces des impacts de l'accompagnement sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'amélioration de la situation professionnelle en jeu;
2	garder des traces au regard des objets d'accompagnement, des démarches entreprises, des actions posées par les personnes accompagnées, des effets de ces actions sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'environnement (les individus, les groupes, les structures), des apprentissages réalisés, des bons coups et des difficultés rencontrées;
3	assurer la rigueur dans la collecte de données;
4	utiliser des outils tels que des comptes rendus de rencontre, les récits de pratique et le journal de bord qui permettent de conserver les données à analyser.
Analyser	
1	compiler des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres, des récits de pratique et du journal de bord;
2	dégager des pratiques jugées prometteuses en lien avec la situation;
3	organiser les pratiques jugées prometteuses sous des actions clés;
4	croiser les pratiques jugées prometteuses avec les données probantes s'il y a lieu.
Valider	
1	assurer, de manière itérative, d'une rencontre d'accompagnement à une autre, que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les comptes rendus des rencontres et les récits de pratique;
2	s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les pratiques jugées prometteuses dégagées de l'analyse des données;
3	collaborer avec les personnes accompagnées à dégager des actions clés en lien avec les pratiques probantes (s'il y a lieu);
4	favoriser, « chemin faisant » (Paul, 2016, p. 139), la prise de conscience de l'évolution de la situation;
5	permettre aux personnes accompagnées de se resituer à l'intérieur de la démarche d'accompagnement.
Diffuser	
1	assurer la diffusion la plus large possible d'expérimentations;
2	favoriser l'accessibilité et la diffusion de pratiques jugées prometteuses entre les praticiens;
3	rayonner en informant les praticiens ou toute autre personne intéressée par une problématique professionnelle semblable;
4	diffuser les résultats afin de stimuler l'intérêt d'autres praticiens à s'inscrire dans des démarches d'accompagnement favorisant la pratique réflexive;
5	présenter les savoirs professionnels dégagés à la communauté professionnelle interpellée par les thématiques semblables;
6	diffuser à la communauté scientifique des savoirs professionnels dégagés des projets d'intervention;
7	favoriser le rapport entre la pratique et la recherche en exposant des exemples concrets d'innovation et de transformation des pratiques.

L'ensemble des pratiques jugées prometteuses préalablement identifiées, regroupées sous les actions clés relevant respectivement des dimensions de la formation, de l'action et de la recherche, permettent de rendre compte d'une démarche d'accompagnement d'une pratique réflexive (Figure 2).



Figure 2 Démarche d'accompagnement favorisant une pratique réflexive.

Mes pratiques au départ intuitives se sont transformées progressivement en compétences situées dans mon travail réel, comme en témoignent les actions clés et les pratiques jugées prometteuses qui ont été formalisées. Les actions clés sont devenues des repères stabilisés, qui permettent de centrer mon attention sur les priorités et les besoins des personnes accompagnées tandis que les pratiques jugées prometteuses viennent préciser les actions à poser.

6. DISCUSSION

Considérant les résultats, la mise en pratique d'une telle démarche d'accompagnement contribue à l'amélioration des SPP par les DÉ accompagnées ainsi qu'à l'ajustement de leurs pratiques de gestion. Rappelons que les DÉ sont confrontés à des situations inédites et complexes. À cet égard, l'intérêt grandissant pour la prise de recul et la pratique réflexive implique des modalités particulières d'accompagnement. Par conséquent et à la lumière des résultats nommés ci-haut, nous dégageons à titre de savoirs professionnels chez la personne accompagnatrice, sa capacité à soutenir les DÉ, à travers leurs situations professionnelles problématiques, à faciliter l'accès aux données probantes afin que les DÉ puissent prendre des décisions éclairées et à dégager les savoirs professionnels propres à toute démarche d'accompagnement menant à la réflexivité. Les savoirs

professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive s'inscrivent dans la famille de situation « accompagner en milieu scolaire », mais pourraient tout à fait être transférables en santé ou en service social puisque c'est du processus d'accompagnement en lien avec le développement de la réflexivité dont il s'agit et que les gestionnaires dans ces divers services sont aussi appelés à résoudre des situations de plus en plus complexes. Conséquemment, cette démarche peut être proposée à toute personne accompagnatrice.

7. CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de présenter les savoirs professionnels qui se dégagent d'une démarche d'accompagnement menant au développement d'une pratique réflexive chez les DÉ. Le cadre conceptuel a permis de clarifier les dimensions formation, action et recherche alors que 11 actions clés s'en sont dégagées. Ces actions clés contribuent à catégoriser les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses. Ainsi, ont été présentés l'ensemble des éléments qui constituent une démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive. Par conséquent, la démarche d'accompagnement et les savoirs professionnels relatifs à la conseillère en gestion que je suis sont formalisés et continuent de s'enrichir au fil des rencontres d'accompagnement.

RÉFÉRENCES

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2007). *Vue d'ensemble — Milieux défavorisés et facteurs en cause* (document inédit). Montréal, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La stratégie d'intervention Agir autrement. La démarche de planification d'une école secondaire (version 1)*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66116>
- 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 de données* (6^e éd., p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions* (6^e éd.). Paris, France : Eyrolles.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. et Ingham, M. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Paul, M. et Robo, P. (2019, mai). *Analyse des pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement* (document inédit). Formation niveau I, Longueuil, Canada.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience. Un regard sur le transfert de connaissances*. Boucherville, Canada : Béliveau.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5-15. <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Université de Sherbrooke. (2019). *Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.). Balises de l'Activité de synthèse (DED923)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf