

V

Didactique

Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique : interrelation entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte scolaire

**Aline Rosette Marie AMOGO/André-Marie Manga/Monique Nomo
Ngamba**

Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé

En s'inscrivant dans le paradigme de la formation initiale et continue des enseignants, cet article interroge l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et pose la question de savoir comment le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et au contexte scolaire. Un cadre conceptuel fondé sur des modèles théoriques et des recherches empiriques du domaine a été élaboré pour répondre à cette question. Ce cadre permet de conceptualiser l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire, en considérant ses trois concepts centraux : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte scolaire. Sur le plan empirique, elle documente la complexité, le dynamisme, l'orientation, la précision et l'agentivité du processus et son interrelation avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Ces aspects sont peu présents dans les recherches puisque la plupart considèrent surtout la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement.

Mots clés

Accompagnement des enseignants, conseiller pédagogique, caractéristiques individuelles, contexte scolaire, didactique des disciplines.

Abstract

This article examines the support provided to teachers by pedagogical advisors within the framework of initial and continuing teacher training; and explores how this support process is linked to individual teacher characteristics and the school context. A conceptual framework based on theoretical models and empirical research in the field has been developed to answer this question, allowing for the conceptualization of teacher support by the pedagogical advisor in the school context by considering three main concepts: individual characteristics of the pedagogical advisor, the mentoring process, and the characteristics of the school context. Empirically, it documents the complexity, dynamism, orientation, precision, and agency of the process; and its interrelationship with the individual characteristics of the pedagogical advisor and the characteristics of the school context. These aspects are underrepresented in existing research, as most studies focus primarily on the implementation of mentoring practices.

Key-Words

Continuing teacher training, pedagogical advisor, individual teacher characteristics, school context, didactics of disciplines.

Notices biobibliographiques

Aline Rosette Marie AMOGO est une enseignante d'espagnol des lycées d'enseignement général et Principale du Collège Notre-Dame de Victoire de Yaoundé. Elle est inscrite en Doctorat à l'Université de Yaoundé I (Cameroun). Son champ de recherche est la Didactique des Disciplines, et plus précisément la Didactique de l'espagnol. Dans sa thèse de Doctorat, qui s'inscrit dans le paradigme de la formation initiale et continue des enseignants, elle interroge l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et pose la question de savoir comment le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et au contexte scolaire. Le cadre conceptuel de ce travail est fondé sur des modèles théoriques et des recherches empiriques du domaine, et permet de conceptualiser l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire, en considérant les trois concepts centraux qui sont : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte scolaire. Il s'agit d'un travail original qui met en perspective le principe de l'agentivité du processus, peu présent dans les travaux existants dans le domaine, et son interrelation avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire ; d'où son originalité.

MANGA André-Marie est Professeur Titulaire au Département de langues étrangères de l'École normale supérieure de Yaoundé. Docteur de l'Université Complutense de Madrid en Espagne, il est spécialiste de Didactique des Disciplines. Il a une longue expérience acquise dans les lycées et collèges, et dans l'enseignement supérieur. Auteur de plusieurs publications scientifiques, à l'instar de Cameroun : de l'éducation à l'émergence; Problématique et défis de l'éducation au Cameroun, Didáctica de lenguas extranjeras, Comunicación en didáctica de lenguas, il se consacre à la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues et le plurilinguisme.

NOMO NGAMBA Monique est Maître de conférences à l'Université de Yaoundé I, Professeure de Littérature, Théorie de la littérature et littérature comparée; et Chef de Département de Langues étrangères à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Docteur de l'Université de Valladolid (Royaume d'Espagne) à la base, elle travaille sur plusieurs axes thématiques tels que la littérature féminine, le comparatisme littéraire, les littératures africaines et espagnoles. Promotrice de plusieurs projets éditoriaux à l'exemple de la collection África y la literatura comparada dont le premier volume est paru en 2016 chez Academia del Hispanismo (Université de Vigo-Espagne); le deuxième en 2019 (Université de Murcia-Espagne), et le troisième en 2020 chez Ifrikiya (Yaoundé-Cameroun). Auteure et co-auteure d'une kyrielle de publications et communications scientifiques, elle est membre de plusieurs laboratoires, groupes de recherche et sociétés savantes à l'instar du Cercle International de Recherche en Sciences du Langage et Analyse du Discours (CIRSILAD), co-coordinatrice scientifique de trois ouvrages : Mémoire, migrances et migrations dans les littératures africaines. Perspective comparative (2018); El hispanismo en África. Homenaje al Profesor Sosthene Onomo Abena (2019); contes, mythes, légendes et fables d'Afrique et d'ailleurs (2019). Elle est également directrice de publication de REDELENSY, la Revue du Département de Langues Étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Introduction

Cet article porte sur le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les interrelations entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte scolaire. L'idée du développement professionnel des enseignants afin d'accroître et de maintenir leurs compétences se pose avec acuité dans un contexte camerounais où la notion d'inspecteur pédagogique plombe celle du conseiller pédagogique. Or, dans une perspective de formation continue du personnel enseignant, une priorité est donnée aux activités de développement professionnel qui se réalisent par le truchement du conseiller pédagogique. Toutefois, force est de constater que dans ce contexte, la documentation est encore peu fournie au même titre que le rôle du conseiller pédagogique peine à se faire une place adéquate en milieu scolaire. En scrutant de près la question, plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ce problème dans le contexte camerounais. En effet, dans le processus de formation des professionnels de l'éducation dans les écoles normales au Cameroun, la filière conseiller pédagogique ne fait pas partie des offres de formation; elle est l'apanage des spécialités de la faculté des sciences de l'éducation dans les Universités d'État. Par conséquent, les écoles publiques ne bénéficient pas de la mise en disponibilité de ceux-ci par le MINESEC et le MINEDUB. Bien plus, à travers un sondage effectué auprès des chefs d'établissement, c'est surtout l'absence de description claire du rôle d'accompagnateur du conseiller pédagogique et les compressions budgétaires qui ont été pointées pour expliquer le problème.

Au regard de ce qui précède, et en prenant compte l'état embryonnaire des connaissances sur le rôle du conseiller pédagogique en milieu scolaire au Cameroun, il est urgent de mener des études pour documenter ce cadre. Ce faisant, force est de constater que le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans une école est lié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, aux caractéristiques collectives des enseignants, et aux caractéristiques du contexte de l'école (Boutet et Villemain, 2014). C'est pourquoi les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le problème relatif au processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans une école dépendent beaucoup de la direction de l'école dont le manque de soutien qui est parfois décrié entraîne une dévalorisation de l'accompagnement des enseignants (Cartier et Bélanger, 2012).

Concernant les enseignants eux-mêmes, leur culture d'isolement est parfois un obstacle à leur accompagnement (Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013). Enfin, parmi les caractéristiques individuelles des conseillers pédagogiques qui peuvent expliquer le problème relatif au processus d'accompagnement, il y a le manque de formation, d'expérience et de connaissances dans le domaine de la formation des adultes (Duchesne et Gagnon, 2013a). De plus, certains conseillers

pédagogiques semblent éprouver de la difficulté à adopter la posture d'accompagnateur que nécessite le processus d'accompagnement (Cartier et Bélanger, 2012). Tous ces facteurs amènent certains conseillers pédagogiques à se percevoir comme étant moins efficaces (Duchesne et Gagnon, 2013a).

Étant donné que les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et le contexte scolaire sont les facteurs d'influence qui sont reliés directement au processus d'accompagnement, la question de recherche qui se pose est celle de savoir de quelle manière le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte scolaire. Le but ici est de décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Pour se faire, cette étude sera réalisée à partir de modèles théoriques et d'études empiriques qui permettront d'identifier les concepts et les composantes à prendre en compte pour mieux comprendre la difficulté qu'ont certains conseillers pédagogiques, à réaliser leur processus d'accompagnement d'enseignants dans une école.

Le cadre conceptuel s'articule autour de trois concepts auxquels se rattachent des composantes et des aspects. Le concept des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique regroupe les composantes et les aspects suivants : les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ses perceptions de lui-même (la perception de son rôle, de son agentivité et de son autoefficacité) et ses perceptions du contexte de l'école (la perception de la situation de développement professionnel, de l'agentivité des enseignants, du rôle de la direction, et du leadership de la direction). Le concept du processus d'accompagnement est constitué de cinq phases : 1) phase d'identification d'objectifs d'accompagnement; 2) phase de planification de pratiques d'accompagnement; 3) phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement; 4) phase de contrôle du progrès et des résultats de l'accompagnement; 5) phase d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement. Durant ces phases, des ressources sont mobilisées. De plus, le processus d'accompagnement se caractérise par son aspect complexe, dynamique, orienté, précis et agentif.

Le concept de caractéristiques du contexte scolaire comporte deux composantes. Les caractéristiques individuelles de la direction qui impliquent les aspects suivants : le mécanisme du contrôle du travail de l'enseignant, la relation de confiance entre les partenaires, le leadership de la direction, la perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction, sa perception d'agentivité et sa perception d'autoefficacité. Les caractéristiques collectives des enseignants englobent les aspects suivants : la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants, la relation de confiance entre les partenaires, la perception des

enseignants de leur agentivité, la perception d'autoefficacité collective des enseignants, la perception du rôle du conseiller pédagogique par les enseignants et la perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement.

I. Cadre conceptuel

L'élaboration de ce cadre est inspirée de Paré (2011) et de Hart (1998). Pour ce faire, une définition du concept intégrateur d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est d'abord abordée à partir de l'apport des écrits théoriques et des écrits empiriques du domaine.

1. Définitions de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire

Le concept d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école a été défini de façon variée dans les écrits relatifs à ce domaine. Cependant, force est de constater que les définitions recensées ne prennent pas simultanément compte des trois concepts : caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, processus d'accompagnement et caractéristiques du contexte de l'école. De plus, les définitions n'abordent pas l'ensemble des aspects du processus d'accompagnement : complexité, dynamisme, précision, orientation et agentivité. C'est pourquoi dans cette section, certaines de ces définitions sont présentées et discutées.

1.1. Définition de Knight (2007 ; 2009)

Knight (2007 ; 2009) considère l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école comme un soutien intensif et différencié dont le but est de rendre l'enseignant capable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques prouvées par la recherche. Le rôle premier du conseiller pédagogique est alors « *d'aider l'enseignant à enseigner en utilisant une variété de pratiques prouvées par la recherche* » (Knight, 2009, p.29). Cette vision de l'accompagnement comme un soutien du processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants basé sur un savoir préétabli est présente chez plusieurs autres auteurs, dont Joyce et Showers (2002).

L'apport de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. Pourtant, cette définition se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, en se limitant aux pratiques d'enseignement éprouvées par la recherche, l'aspect agentif du processus d'accompagnement peut être négligé. Enfin, cette définition ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte scolaire.

1.2. Définition de Costa et Garmston (2002)

Costa et Garmston (2002) voient l'accompagnement comme une médiation de la pensée des enseignants qui les aide à devenir plus «autodirigés». En effet, pour réaliser un accompagnement dit cognitif, le conseiller pédagogique doit voir à quel stade de l'esprit réfèrent les mots utilisés par les enseignants pour essayer de pousser leur réflexion à un stade plus élevé.

Comme pour la première définition, l'apport de celle énoncée par Costa et Garmston (2002) est l'intérêt porté à la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. De plus, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Pourtant, cette définition aussi se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

1.3. Définition de Lafortune et Deaudelin (2001)

Lafortune et Deaudelin (2001, p.199) définissent l'accompagnement comme un : «*soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances*». Pour ce faire, le conseiller pédagogique intervient sur la métacognition de l'enseignant qui se définit comme : «*le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action destinée à planifier, à évaluer, à ajuster et à vérifier son processus d'apprentissage*» (Lafortune et Deaudelin, 2001 p. 67). De plus, il donne une rétroaction constructive à l'enseignant. Par exemple, au lieu de dire à un enseignant «*votre travail est bien amorcé, mais je vous suggère de revoir les caractéristiques de ce texte*», il demande «*êtes-vous satisfait de votre travail ? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction ?*» (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 111).

Comme les deux premières définitions, l'apport important de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. En effet, le fait d'inventorier les compétences du conseiller pédagogique permet de mieux concevoir les pratiques d'accompagnement qu'il peut mettre en œuvre. En outre, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Or, comme pour les deux premières définitions, celle-ci se limite également à une seule phase du processus d'accompagnement qui est la mise en œuvre, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. Par ailleurs, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte scolaire.

En résumé, la plupart des définitions (Costa et Garmston, 2002; Knight,

2009b; Lafortune et Deaudelin, 2001) tiennent compte uniquement de la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement sans considérer la complexité et la dynamique du processus d'accompagnement ni l'importance des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Un recours à une définition qui tient compte des trois concepts de l'accompagnement de l'enseignant par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école et de tous les aspects du processus d'accompagnement est ainsi nécessaire. Par conséquent, dans la présente étude, l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est défini par trois concepts interreliés : un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis et favorisant l'agentivité des enseignants; les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; les caractéristiques du contexte de l'école.

2. Présentation des trois concepts de l'étude

En concordance avec la définition proposée supra, le cadre conceptuel de l'étude contient les trois concepts suivants : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Comme le présente la Figure 1, chaque concept est défini et opérationnalisé à partir des connaissances issues des écrits théoriques et empiriques.

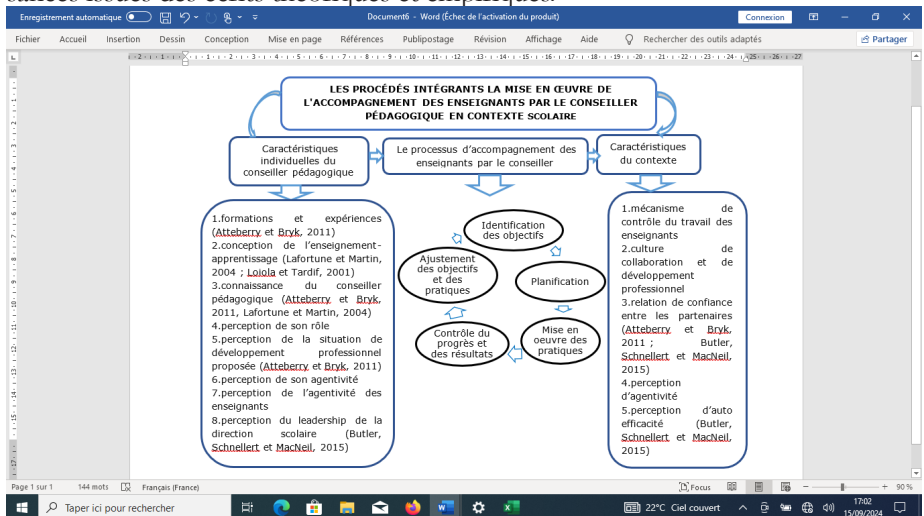


Figure 1 : Modélisation du cadre conceptuel de l'étude

2.1. Les modèles théoriques d'accompagnement des enseignants

Deux modèles théoriques d'accompagnement des enseignants ont été retenus

dans cette étude pour leur contribution au cadre conceptuel servant à répondre à la question de recherche. Il s'agit des modèles d'Atteberry et Bryk (2011) et de Lafortune et Martin (2004).

2.2. Modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011)

Le modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011), nommé *An Activity Theory Framework*, apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet d'identifier plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et plusieurs caractéristiques du contexte de l'école qui peuvent être reliées au processus d'accompagnement offert.

2.3. Présentation du modèle d'Atteberry et Bryk (2011)

Atteberry et Bryk (2011) présentent leur modèle d'accompagnement comme une modélisation des facteurs individuels liés au conseiller pédagogique et aux enseignants, et des facteurs contextuels de l'école. Selon eux, ces facteurs peuvent contribuer à la variabilité de la fréquence de participation à l'accompagnement entre les enseignants d'une même école, et entre les enseignants d'écoles différentes (Atteberry et Bryk, 2011). Comme annoncé dans leur article, le contexte d'émergence de ce modèle est l'accompagnement d'enseignants lors de la mise en œuvre du programme de formation aux élèves nommé *Literacy Collaborative*. Ce programme vise l'amélioration de la littératie des élèves du primaire par l'accompagnement des enseignants à l'adoption du modèle de littératie compréhensive (*comprehensive literacy framework*) dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement. Dans ce contexte, un enseignant est choisi pour suivre une formation sur l'approche et sur les pratiques d'accompagnement d'enseignants pour jouer le rôle d'accompagnateur dans son école (Atteberry et Bryk, 2011). Selon les auteurs, le modèle se base sur la théorie de l'activité du psychologue historico-culturel Leontjev et sur les travaux de Cole et Engeström. Ces références théoriques ont permis de considérer l'apport de l'agentivité individuel «*aux dynamiques relationnelles de l'accompagnement et la façon dont cela peut être influencé par les aspects du contexte local*» (traduction libre, Atteberry et Bryk, 2011, p.359). Le modèle reconnaît ainsi l'influence du contexte de l'école et de l'agentivité des enseignants et du conseiller pédagogique sur la participation des enseignants aux activités de développement professionnel offertes à l'école.

2.4. Contribution du modèle d'Atteberry et Bryk à l'étude

Concernant les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose que la nature de la mise en œuvre de l'accompagnement dépend de l'expertise du conseiller pédagogique, des ac-

tivités de développement professionnel qu'il propose puis de la perception qu'il a de leur valeur et finalement, de la perception qu'il a de son rôle. Parlant des caractéristiques individuelles de l'enseignant, ce modèle fait apparaître trois caractéristiques individuelles de l'enseignant qui influent sur son engagement dans l'accompagnement à l'innovation visée : son expérience en enseignement en général et en littératie en particulier, sa volonté à s'engager dans une innovation et sa perception de son rôle auprès de ses collègues. Pour le cas des caractéristiques du contexte scolaire, le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose qu'elles peuvent influencer différemment sur l'agentivité individuelle du conseiller pédagogique et de l'enseignant. En plus des contraintes structurales imposées par le temps limité d'accompagnement et les exigences liées au nombre d'enseignants à l'école, le modèle présente quatre autres caractéristiques liées au contexte organisationnel de l'école : l'exercice du leadership formel par la direction, la culture des enseignants, les mécanismes adoptés pour le contrôle de leur travail et la relation de confiance existant entre les partenaires.

3. Modèle d'accompagnement de Lafortune et Martin (2004)

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte, lui aussi, une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique et d'identifier certaines de ses phases. De plus, il identifie plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et il suppose une interrelation entre les deux.

3.1. Présentation du modèle de Lafortune et Martin (2004)

Selon Lafortune et Martin (2004), le contexte d'émergence du modèle d'accompagnement socioconstructiviste est la réforme des programmes d'enseignement au primaire et au secondaire au Québec. Cela implique un changement comportant des éléments de prescription où les conseillers pédagogiques sont appelés à soutenir d'autres personnes qui s'approprient le changement en même temps qu'ils le font eux-mêmes (Lafortune et Martin, 2004). L'objectif de l'accompagnement, selon ce modèle, est de développer la métacognition et la pratique réflexive de l'enseignant (Lafortune et Martin, 2004). Il comporte deux concepts : le processus d'accompagnement et la culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement.

Le processus d'accompagnement est une co-construction des connaissances qui met des personnes accompagnatrices et accompagnées en interaction (Lafortune et Martin, 2004). L'accompagnateur entame ce processus avec ses croyances sur l'enseignement et l'apprentissage, et ses pratiques d'accompagnement. Une analyse de l'utilisation du concept de croyances dans d'autres écrits de ces auteurs

a montré qu'elles incluent les conceptions et les convictions du conseiller pédagogique (Lafortune, 2008a). Pour la culture pédagogique, le conseiller pédagogique met en œuvre un processus de planification, d'observation (et auto-observation), d'évaluation (et autoévaluation) et d'ajustement (Lafortune et Martin, 2004). Après l'action, le conseiller pédagogique ajuste ses croyances et ses pratiques selon l'analyse qu'il fait de sa démarche et la perception qu'il a des résultats. La dynamique du processus l'amène soit à poursuivre la même démarche d'accompagnement entreprise, soit à entamer une démarche différente tout en prenant conscience de ses propres constructions et de celles des autres.

Le rôle du conseiller pédagogique dans cette démarche est d'expliquer, de modéliser et de présenter l'information liée au contenu prescrit par la réforme (Lafortune et Martin, 2004). Ce rôle implique l'aide à l'activation des connaissances antérieures, à l'établissement de liens avec de nouvelles connaissances et au transfert de ces dernières dans la pratique, ce qui requiert du conseiller pédagogique d'adopter une conception socioconstructiviste de l'apprentissage (Lafortune et Martin, 2004).

3.2. Contribution du modèle de Lafortune et Martin à l'étude

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude qui sert à répondre à la question de recherche. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique, d'identifier certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et d'identifier certaines pratiques d'accompagnement mises en œuvre par le conseiller pédagogique. Cependant, ce modèle ne considère pas explicitement l'identification d'objectifs comme une phase qui précède la phase de planification des pratiques et qui donne l'orientation des pensées et des pratiques. Enfin, plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique présentées dans ce modèle sont plutôt des manifestations du processus d'accompagnement. Par exemple, les attitudes et les habiletés se manifestent lorsque le conseiller pédagogique met en œuvre ses pratiques d'accompagnement. *A contrario*, ce sont plutôt ses formations et ses expériences accumulées qui sont à la base de ces attitudes et habiletés manifestées. Ainsi, ce modèle ne peut pas être adopté dans sa forme intégrale; seules les composantes suivantes ont été retenues, en rapport avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique : ses connaissances antérieures, et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les pratiques d'accompagnement suivantes ont été retenues du modèle de Lafortune et Martin : l'observation, l'explication, la modélisation, la présentation de l'information et l'évaluation.

4. Interaction des trois concepts sur le processus d'accompagnement de l'enseignant

Le cadre conceptuel de l'étude a permis d'identifier trois concepts : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Développer ces concepts permettra de répondre à la question de recherche.

4.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Le concept de «*caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique*» se définit comme étant les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions et ses perceptions de lui-même (perception de son rôle d'accompagnateur, de son agentivité, de son autoefficacité) et du contexte de l'école (de la situation de développement professionnel proposée, de l'agentivité des enseignants, du rôle et du leadership de la direction). Cette définition est tirée d'Atteberry et Bryk (2011) et bonifiée à l'aide d'autres écrits scientifiques (Lynch et Ferguson, 2010). La perception concerne le point de vue ou l'opinion de la personne par rapport à un phénomène réel tel qu'il est perçu alors que la conception réfère plutôt à la représentation mentale élaborée d'un phénomène non lié directement à une réalité perçue.

4.1.1. Perception du conseiller pédagogique de son rôle

Plusieurs recherches ont traité de la façon dont les conseillers pédagogiques perçoivent leur rôle. Il y a, entre autres, l'étude de Walpole et Blamey (2008), une recherche de type théorique menée auprès de 14 directions d'école et 17 accompagnatrices. Les conseillères pédagogiques interviewées dans cette recherche se sont attribuées le rôle d'agent de changement soit dans le cadre de l'école, soit dans le cadre de la classe, soit dans les deux cadres simultanément. Lorsqu'elles parlent de leur rôle à l'école, elles se voient comme des leaders qui assurent l'implantation de programmes et comme des superviseuses. Dans la classe, elles s'attribuent le rôle de soutien à l'enseignant par la modélisation de nouvelles pratiques. À l'intérieur de ces cadres, des rôles variés ont été spécifiés. Par exemple, toutes les participantes de cette recherche s'attribuent le rôle d'évaluatrice formative et sommative. Par ailleurs, la recherche de Cartier et Bélanger (2012), une recherche-action qui vise le développement professionnel entre autres de conseillers pédagogiques, a révélé que certains d'entre eux s'attribuent le rôle d'expert et d'autres, le rôle d'accompagnateur.

4.1.2. Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité

Des recherches ont documenté les sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques, les moyens pour la maintenir à un niveau élevé, le lien entre l'autoefficacité perçue et certaines de leurs caractéristiques individuelles, et enfin certains de ses effets. Trois sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques ont été identifiées par Duchesne et Gagnon (2013) qui est une recherche qualitative auprès de 11 conseillers pédagogiques de l'Ontario. Il s'agit des expériences antérieures, de la persuasion verbale sous forme d'encouragement venant des supérieurs et des enseignants accompagnés, et des expériences vicariantes par l'observation d'autres conseillers pédagogiques jugés « efficaces ». Une conséquence de la faible autoefficacité a aussi été observée par Walker et al. (2008). En effet, selon eux, le conseiller pédagogique qui a un faible sentiment d'autoefficacité a tendance à éviter de s'engager dans le travail difficile d'accompagnement en tête-à-tête sous prétexte de manque de temps et consacre plus de temps à d'autres types d'accompagnement. Enfin, des moyens pour maintenir un niveau élevé d'autoefficacité ont été identifiés dans la recherche de Duchesne et Gagnon (2013 a 2013 b; 2014). Il s'agit de la relation « fructueuse » avec les enseignants, des lectures réalisées et des formations suivies.

4.1.3. Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants

La perception de l'agentivité des enseignants par le conseiller pédagogique a été relevée dans la recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015). Cette étude est une recherche collaborative menée auprès de 43 participants, dont des conseillers pédagogiques, des administrateurs, des directions d'écoles et des enseignants ressources et praticiens. Elle montre une conception positive de l'autonomie de l'enseignant chez les conseillers pédagogiques. En effet, sur 6 conseillers pédagogiques, 4 pensent qu'il est important de favoriser l'agentivité des enseignants.

4.1.4. Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction

La recherche de Lynch et Ferguson (2010) identifie l'importance accordée par les conseillers pédagogiques au rôle de la direction, tout en ayant de faibles attentes envers eux. En effet, tandis que les 13 conseillers pédagogiques dans cette recherche considèrent que le soutien de la direction est important et qu'il a une influence positive sur leur accompagnement, plusieurs autres sont préoccupés par la faible qualité du soutien.

4.2. Processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Plusieurs études ont permis de documenter les différentes phases du processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique tel que défini dans le cadre conceptuel de la présente étude. Il est rare, cependant, que toutes les phases du processus soient abordées simultanément.

4.2.1. Phase d'identification des objectifs

Trois recherches ont documenté certains objectifs retenus par les conseillers pédagogiques. La recherche qualitative de Duchesne et Gagnon (2014) a montré que plusieurs participants estiment que quatre pratiques s'avèrent particulièrement importantes pour bien accompagner les enseignants : l'anticipation de leurs questions, l'identification d'objectifs réalistes et l'atteinte progressive de ces objectifs, la préparation d'un plan de secours et la préparation rigoureuse et méthodique de chacune des composantes de leur travail, pour augmenter leur efficacité. La recherche de Walker et al. (2008), quant à elle, montre qu'une des deux conseillères pédagogiques avait comme objectif de changer les pratiques des enseignants ; tandis que les résultats de la recherche de Cartier et al. (2014) mettent en exergue la volonté manifeste des conseillers pédagogiques d'accompagner les enseignants et de les soutenir dans l'enseignement des stratégies cognitives, dans l'appropriation du modèle de référence et dans l'amélioration de pratiques d'enseignement en lien avec le modèle de référence.

4.2.2. Phase de planification des pratiques d'accompagnement et des ressources

Les résultats de la recherche de Cartier et al. (2014) ont permis de montrer que les conseillers pédagogiques participants ont, dans une large mesure, planifié des pratiques d'accompagnement et des stratégies de leur propre apprentissage. Enfin, la planification est considérée comme un facteur de succès par les conseillers pédagogiques participant à la recherche de Cartier (2009a).

4.2.3. Phase de contrôle du progrès, et d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

La seule recherche recensée qui a permis de documenter les phases de contrôle et d'ajustement chez les conseillers pédagogiques est celle de Cartier et al. (2014) déjà précitée, a montré que la qualité du contrôle et de l'ajustement varie d'une commission scolaire à l'autre. Cette recherche démontre que les conseillers pédagogiques de la deuxième commission scolaire participant à l'étude ont contrôlé et ajusté leurs pratiques durant la deuxième année de la recherche plus que les autres (fréquence de 9 contre 1). Cette fréquence devient plus faible pour les deux

groupes dans les rencontres des sous-comités entre les conseillers pédagogiques d'univers social, ceux des mathématiques et ceux d'éthique et culture religieuse.

4.3. Caractéristiques du contexte de l'école

Des recherches ont permis de documenter certaines caractéristiques du contexte de l'école telles que définies dans le cadre conceptuel de la présente étude. Les lignes qui suivent présentent les résultats issus des études consultées pour cet article.

4.3.1. Leadership de la direction

Plusieurs recherches ont permis de documenter le leadership qu'exercent les directions d'écoles dans le cadre de l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. La recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) a montré que quatre directions d'écoles sur cinq ayant participé à la recherche avaient pour objectif d'encourager l'agentivité des enseignants et de partager le leadership. Ces directions expliquent qu'elles ont travaillé activement en coulisses pour s'assurer que les enseignants aient un sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur travail dans le contexte de leur école. Dans la seule école où la direction n'a pas parlé d'encouragement de l'agentivité des enseignants ou de partage du leadership entre les collègues, la collaboration entre la direction et le conseiller pédagogique était plus étroite qu'ailleurs et c'est le conseiller pédagogique lui-même qui s'occupait de définir les orientations. Les enseignants de cette école révèlent des tensions entre leur fonctionnement comme groupe et les rôles de leur direction. La recherche de Lynch et Ferguson (2010) a montré que la direction joue un rôle important dans l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. Elle peut créer des périodes libres à l'horaire des enseignants afin qu'ils participent à des activités de développement professionnel. De plus, elle peut aider à valoriser le rôle des conseillers pédagogiques à l'école. Enfin, l'étude de cas de Walker et al. (2008) a montré que la bonne relation du conseiller pédagogique avec la direction constitue un facteur de protection pour le premier.

4.3.2. Perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction et les enseignants

Selon la recherche de Vanderburg et Stephens (2010), les enseignants accompagnés voient le conseiller pédagogique comme une ressource qui peut leur offrir de l'aide, au besoin, sur des pratiques d'enseignement spécifiques. Enfin, dans leur recherche, Lynch et Ferguson (2010) rapportent que certains enseignants voient les conseillers pédagogiques davantage comme des experts dans des domaines spécifiques.

4.3.3. Perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement

La valorisation des pratiques d'accompagnement des conseillers pédagogiques a été constatée dans la recherche de Scott, Cortina et Carlisle (2012) qui constatent que les enseignants valorisent l'accompagnement axé sur la pratique et la rétroaction du conseiller pédagogique sur leur enseignement. De plus, ces chercheurs montrent qu'il existe une corrélation entre la satisfaction des enseignants et la fréquence élevée des rencontres d'accompagnement (Scott, Cortina et Carlisle, 2012). Enfin, peu de valeur accordée à l'accompagnement peut être manifestée par le rejet de certaines pratiques visées par l'accompagnement.

Conclusion

Après avoir élaboré le cadre conceptuel à partir de modèles théoriques, les recherches recensées ont permis de valider la présence des composantes et des aspects des trois concepts retenus par des résultats de recherches empiriques. En effet, les trois concepts de l'étude ont été traités dans les études empiriques et ont tous montré leur importance pour décrire l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire. Pourtant, aucune de ces études ne considère l'ensemble des concepts liés au processus d'accompagnement. En effet, les résultats obtenus à ce jour portent sur certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, certaines phases du processus d'accompagnement et certaines caractéristiques du contexte scolaire.

Sur le plan empirique, les résultats des recherches sur les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ont montré que les conseillers ont recours à des connaissances variées (Lessard, 2008), ils ont des perceptions de rôle variées (Cartier et Bélanger, 2012) et leur perception d'autoefficacité personnelle trouve son origine, entre autres, dans leur perception de soi (Duchesne et Gagnon, 2014). À propos de leurs perceptions du contexte, des recherches ont montré que certains conseillers pédagogiques ont une perception positive de l'agentivité des enseignants (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015), une perception positive du rôle de la direction (Lynch et Ferguson, 2010) et une perception pas toujours positive du leadership de la direction. Les recherches décrivant le processus d'accompagnement ont surtout documenté la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement (Cartier, 2008). Ces pratiques sont variées, par exemple, l'observation, la modélisation de la pratique d'enseignement, la rétroaction à la suite d'une observation de l'enseignant.

Références bibliographiques

- Atteberry, A. et Bryk, A. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. *The elementary school journal*, 112(2), 356-382.
- Butler, D. et Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Cartier, S., Arseneault, J., Mourad, É. et Raoui, M. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 34, 71-84.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London, Thousand Paks, New Delhi: Sage Publications.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction (1re éd.)*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L. -P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, 1^{re} éd., 47-62. Québec : P.U.Q
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, 1^{re} éd., 169-182.
- Lynch, J. et Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: roles and perspectives. *Canadian journal of education*, 33(1), 199-227.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat.
- Walpole, S. et Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: the reality of dual roles. *The reading teacher*, 62(3), 222-231.

