

**L'accompagnement selon une démarche réflexive
sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs**
**Collective Accompaniment as per the Reflexivity Approach
on-in-for Practice Experienced by Three Types of Actors**

Patricia Marie Anne Houde and Suzanne Guillemette

Volume 55, Number 2, Spring 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077969ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077969ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Houde, P. & Guillemette, S. (2020). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 285–304. <https://doi.org/10.7202/1077969ar>

Article abstract

Collective accompaniment, as per the reflexivity approach on-in-for practice, requires the adoption of different postures, whether one is placed in the role of the accompanying or accompanied person. This article presents the lived experiences of an accompaniment process fostering research and training within an individual and collective reflexivity approach. Three types of actors are interrelated: an accompanying research director, an accompanied and accompanying doctoral candidate, and accompanied and accompanying English as a second language teachers. Advocating for an action-research approach using the first-person point of view ("I"), each actor was invited to reflect on their practice from an on-in-for perspective. The discussion presents three dimensions: the role of ethical rules, the art of questioning, and the interdependence between involved actors.



L'ACCOMPAGNEMENT SELON UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE *SUR-DANS-POUR* LA PRATIQUE TEL QUE VÉCU PAR TROIS TYPES D'ACTEURS

PATRICIA HOUDE *Université de Guanajuato*

SUZANNE GUILLEMETTE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. L'accompagnement selon une démarche réflexive *sur-dans-pour* la pratique nécessite d'adopter différentes postures, que l'on soit placé dans le rôle d'accompagnateur ou d'accompagné. Cet article présente l'expérience vécue lors d'une démarche d'accompagnement favorisant la recherche et la formation dans une approche de réflexivité individuelle et collective. Elle s'inscrit dans une recherche, où trois types d'acteurs-accompagnateurs sont en interrelation : une directrice accompagnatrice, une doctorante accompagnée-accompagnatrice et des enseignants d'anglais langue seconde accompagnés-accompagnateurs. Préconisant une démarche de recherche-action en « je », chaque acteur est appelé à poser un regard *sur-dans-pour* sa pratique. La discussion autour des résultats présente trois dimensions : le rôle des règles d'éthique, l'art du questionnement, ainsi que l'interdépendance entre les acteurs impliqués.

COLLECTIVE ACCOMPANIMENT AS PER THE REFLEXIVITY APPROACH *ON-IN-FOR* PRACTICE EXPERIENCED BY THREE TYPES OF ACTORS

ABSTRACT. Collective accompaniment, as per the reflexivity approach *on-in-for* practice, requires the adoption of different postures, whether one is placed in the role of the accompanying or accompanied person. This article presents the lived experiences of an accompaniment process fostering research and training within an individual and collective reflexivity approach. Three types of actors are interrelated: an accompanying research director, an accompanied and accompanying doctoral candidate, and accompanied and accompanying English as a second language teachers. Advocating for an action-research approach using the first-person point of view ("I"), each actor was invited to reflect on their practice from an *on-in-for* perspective. The discussion presents three dimensions: the role of ethical rules, the art of questioning, and the interdependence between involved actors.

La visée de tout accompagnement consiste à soutenir la personne accompagnée ou, aux dires de Paul (2016), l'acteur-auteur à mener de l'avant son projet. Les objectifs et les échéanciers d'un tel projet demeurent négociés et partagés entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice. L'accompagnement commande d'abord de tirer profit des situations réelles

que vit l'acteur-auteur, par le biais de sa propre démarche de prise de recul, afin de poser un regard nouveau et ainsi accéder à de nouvelles ressources, à savoir des connaissances, des habiletés, des outils, etc. Quoique l'accompagnement en éducation se soit manifesté à la fin des années 1960 et au début des années 1970 (Le Bouedec et Tomamichel, 2003), cette pratique prend davantage de place en soutien au développement professionnel du personnel scolaire depuis les quinze dernières années, plus particulièrement en ce qui a trait aux cibles à atteindre au regard de la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019).

L'objectif d'une étude menée par une doctorante-accompagnatrice (Houde, 2019) portait précisément sur l'importance de favoriser la prise de recul, la réflexion et éventuellement la réflexivité chez des enseignants d'anglais langue seconde (ALS) au Mexique, alors qu'ils étaient pour la plupart dans leurs cinq premières années d'insertion professionnelle. Dès lors, la doctorante s'est interrogée sur les façons de développer sa capacité à mener une démarche d'accompagnement. Cette recherche, qui se voulait active, participative et collaborative, avait pour but d'instaurer une démarche d'accompagnement suscitant une prise de recul et un ajustement de pratique réel chez des enseignants d'ALS en contexte mexicain. Une méthodologie de recherche-action en filigrane à la conduite d'un projet d'accompagnement collectif a donc été privilégiée en soutien à une démarche d'analyse de la pratique individuelle et collective.

Le présent texte fait foi de cette dynamique qui se développe chez une personne voulant s'approprier un modèle d'accompagnement ayant fait ses preuves au Québec tout en développant d'abord sa propre posture d'accompagnatrice, puis celle de chercheure. Si, d'une part, il a fallu adapter et par conséquent bonifier le modèle d'accompagnement au contexte mexicain, il a aussi fallu développer des outils de prise de recul pour assurer la rigueur méthodologique de la dimension recherche chez la chercheure en devenir afin d'assurer l'objectivation des résultats de la démarche. La question « comment accompagner une personne qui souhaite accompagner tout en demeurant dans une posture d'objectivation »¹ se posait alors.

Dans l'article, il est proposé de partir de ce travail de thèse pour dégager et discuter de la dynamique et de l'interdépendance qui se développent entre les personnes accompagnées : les enseignants en ALS accompagnés par l'accompagnatrice-chercheure en devenir et la directrice-accompagnatrice qui guide et dirige cette dernière. Afin de bien comprendre le contexte de départ, il y a lieu de revenir brièvement sur la problématique et la méthodologie préconisées dans le cadre de cette recherche.

RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Considéré comme élitiste, le bilinguisme (espagnol-anglais) prend une place prépondérante (Sayer, 2018) au Mexique. L'apprentissage de l'ALS donne notamment accès à des programmes d'enseignement supérieur dotés d'un certain prestige par rapport à une classe sociale plus favorisée. Ce contexte engendre des répercussions sur la manière dont l'anglais est enseigné et perçu dans le pays. Bien que l'enseignement de l'anglais existe depuis 1954 dans les écoles secondaires publiques (Sayer, 2015), le Programme National d'Anglais a été lancé à l'école primaire par le Secrétariat de l'Éducation Publique en 2009². De plus, les écoles primaires privées dites bilingues sont de plus en plus fréquentées et en pleine effervescence. Ce phénomène provoque ainsi une pénurie d'enseignants d'ALS formés et qualifiés. Une fois la formation initiale et leur entrée en emploi terminées, les enseignants d'ALS disposent de très peu de soutien quant à leur insertion professionnelle en soutien au développement de leurs compétences. Le ministère de l'Éducation du Mexique consacre plus de 83% de son budget en éducation à la masse salariale (British Council, 2015), ce qui laisse très peu de moyens ou de place au développement professionnel.

Dans un monde en constante mouvance (Guillemette, 2017), le choix de prendre un temps d'arrêt et de prise de recul pour mieux réfléchir à sa pratique d'enseignement peut parfois créer des tensions, compte tenu du temps requis pour le vivre. Ce constat a d'ailleurs été corroboré par les enseignants d'ALS au Mexique. Dans le contexte mexicain, la profession de l'enseignement de l'ALS est en pleine expansion, mais il y a encore peu de dispositifs en soutien au développement professionnel, mis à part certains congrès. Vu l'intérêt de l'enseignement de l'ALS, il existe des programmes de baccalauréat et de diplôme de formation générale dans plusieurs universités, et ce depuis les années 1980. Selon une étude menée par Roux et Mendoza (2014a), 142 des 297 enseignants d'ALS interrogés qui œuvraient au secondaire ont pris part à des formations de développement professionnel de type « transmission de connaissances » en s'inscrivant à des cours non-crédités, par exemple. Ajoutons qu'il existe peu de formations de type *bottom-up* dans lesquelles les enseignants deviennent des apprenants actifs et par conséquent, acteurs de leur propre démarche de développement professionnel.

La problématique de la recherche doctorale reposait donc sur le choix d'un dispositif d'accompagnement susceptible de guider et de soutenir le développement professionnel d'enseignants d'ALS au Mexique. La recherche-action est apparue pertinente considérant que sa démarche permet de mettre en exergue la recherche, l'action et la formation afin de documenter la mise en œuvre et les retombées d'un tel modèle d'accompagnement (Guillemette, 2014). Le modèle d'accompagnement a comme objectif de guider ou de

soutenir les participants dans le cadre d'une démarche d'analyse de la pratique les menant à développer un regard réflexif sur leur agir.

Ce choix s'inspire d'une étude conduite par Richter (2014) auprès d'enseignants en formation et d'enseignants diplômés du baccalauréat en enseignement de l'ALS à l'Université de Guanajuato au Mexique. Les conclusions de cette recherche permettent d'affirmer que « les étudiants ne considèrent pas la réflexion comme un aspect important de l'enseignement » (p. 334). En revanche, « les diplômés présentent une complexité cognitive supérieure à celle des étudiants en formation et attribuent la plupart de leurs croyances à la réflexion sur l'action » (p. 335). Seuls trois des soixante participants interviewés (0,35%) dans la recherche de Richter ont souligné que « leurs convictions pédagogiques étaient influencées par leur réflexion sur la pratique d'enseignement » (p. 320), nommant ainsi la réflexion comme l'un des construits pour définir un enseignant efficace. Ces résultats mettent en lumière que les participants issus de ce contexte éducatif n'attribuent pas beaucoup d'importance à la pratique réflexive en soi, ce qui devient préoccupant lorsqu'il est question de développement professionnel (Mendoza et Roux, 2016; Roux et Mendoza, 2014b). Dans un tel contexte, il devenait tout à fait à propos de se questionner sur la meilleure façon d'accompagner le personnel enseignant en ALS au regard de leur développement professionnel, notamment par une démarche d'accompagnement collectif voulant valoriser l'analyse de la pratique et menant vers une démarche de réflexivité.

Ainsi, par une démarche d'accompagnement collectif, la doctorante-chercheuse voulait documenter la réflexion et la réflexivité des participants, et subséquemment, l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement ayant des incidences sur les pratiques d'apprentissage des élèves. En ce sens, les études de Mann et Walsh (2013, 2015, 2017) précisent que les pratiques professionnelles en enseignement de l'ALS gagneraient à se concentrer sur le développement de l'autonomie des enseignants en encourageant la collaboration, les groupes de soutien et les communautés de pratique, tout en répondant aux besoins multiples et croissants dans des contextes singuliers d'enseignement en ALS.

La doctorante a donc été appelée à s'observer dans la mise en œuvre du modèle et à documenter sa propre façon d'accompagner. Trois référents théoriques deviennent les moteurs de cette analyse : l'accompagnement, la réflexion et la réflexivité.

RÉFÉRENTS THÉORIQUES : L'ACCOMPAGNEMENT, LA RÉFLEXION ET LA RÉFLEXIVITÉ

L'accompagnement renvoie à l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir dans un moment le plus souvent charnière ou de transition alors que la finalité

n'est pas spécifiée d'avance (Guillemette et Simon, 2008). Suivant une posture socioconstructiviste et selon les écrits de Lafortune et Deaudelin (2001), l'accompagnement s'observe par le soutien apporté à une ou des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situations réelles et, le plus souvent, nouvelles.

Dans tout projet d'accompagnement se développe une réciprocité entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice (Le Bouedec et Tomamichel, 2003; Paul, 2009, 2012, 2016; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Cela suppose pour la personne accompagnatrice « d'être avec et d'aller vers [où] une relation bipartite prend naissance tout en mettant en lumière le potentiel de l'un et de l'autre » (Guillemette, 2014, p. 63). Savoie-Zajc (2010) confirme qu'une coconstruction et une coformation émergent des situations considérées au fil du temps et des rencontres. Selon Guillemette et Monette, (2019), cette coconstruction est favorisée par la façon d'écouter, de questionner ou de donner de la rétroaction à la personne accompagnée pour soutenir l'évolution de la réflexion menant vers une réelle réflexivité.

C'est donc dire que l'accompagnement ne se définit pas exclusivement sous un angle méthodologique ou praxéologique. Penser l'accompagnement, c'est s'assurer que toute personne accompagnatrice se place en posture d'écoute et d'observation qui oblige de développer la capacité de lire la complexité de chaque situation, devenant alors singulière. Autrement dit, de développer le sens de « l'intelligence de la situation » au sens de Robin 2007 (p. 248), pour mieux questionner et rétroagir. C'est alors que la personne accompagnée passe, tel que rapporté par Paul (2016), d'un sujet-acteur à l'auteur de son projet ou, selon Guillemette et Monette (2019), à un sujet-auteur-acteur réflexif au regard de son projet, ou encore à un praticien réflexif, selon Schön (1994).

L'accompagnement s'adresse à un groupe restreint de 8 à 10 professionnels (Anzieu et Martin, 2006) volontaires où chaque participant est invité à prendre tantôt la posture de l'accompagné, tantôt celle de l'accompagnateur (Guillemette, 2014). Ce groupe est le plus souvent animé par une personne de l'externe, la personne accompagnatrice-formatrice, qui, au départ, assure l'animation et se préoccupe de demeurer la gardienne de la démarche afin de faciliter les échanges selon un référentiel de praxies (écouter, questionner et rétroagir), modélisant ainsi la façon de développer cette intelligence de la situation et exigeant alors une attitude de sollicitude et de bienveillance à autrui (Guillemette, 2017).

Le modèle mis en œuvre dans le cadre de la démarche doctorale oblige chaque acteur à poser un regard sur sa pratique à partir d'un *projet professionnel d'intervention* (PPI) réel qu'il ou elle vit dans son milieu. Par exemple, un PPI suscitera un questionnement sur comment faire en sorte que les élèves

puissent maîtriser l'écriture d'un texte ludique, alors qu'un autre PPI cherchera à comprendre la meilleure façon d'évaluer la langue à l'oral dans différents contextes pour les enseignants et les élèves mexicains.

La démarche d'accompagnement permettant la présentation d'un PPI comporte trois temps et quatre axes d'intervention : une phase de préparation, une phase de réalisation avec ses quatre axes (observer, analyser, planifier, agir) ainsi qu'une phase d'intégration et d'introspection. À tour de rôle, chaque acteur présente sa situation alors que les autres écoutent, questionnent et rétroagissent pour permettre l'émergence de pistes d'action pour la personne interrogée.³

De nombreux processus ont été proposés pour guider l'analyse des pratiques pédagogiques. Schön (1987) a notamment proposé que les experts se livrent régulièrement à deux types d'auto-évaluation : la réflexion *sur* la pratique, après que celle-ci ait eu lieu, et la réflexion *dans* la pratique, au moment même où elle a lieu, le *ici et maintenant*. Killion et Todnem (1991) ainsi que Van Manen (1991) ajoutent à ces concepts l'idée de la réflexion *pour* ou *vers* la pratique. Ce moment de réflexion se concentre davantage sur les étapes de planification qui soutiennent la pratique. Chaque moment de réflexion répond conséquemment à des objectifs et des enchaînements différents de la démarche d'analyse de la pratique. Cette analyse se définit par la capacité de prise de recul pour le praticien, c'est-à-dire son aptitude à poser un regard méta sur son agir, alors que la réflexivité commande sa capacité d'identifier les schèmes qui sous-tendent cet agir (Argyris et Schön, 1974; Guillemette et Monette, 2019; Vacher, 2015).

Dans le cadre du présent texte, trois postures sont retenues en lien avec la démarche d'analyse de la pratique menant de la réflexion à la réflexivité:

sur la pratique : qui a lieu suite aux expériences ou à des interventions permettant de mieux comprendre les retombées des pratiques d'enseignement sur les pratiques d'apprentissage des élèves;

dans la pratique : qui a lieu au moment même de l'intervention, alors que l'enseignant observe la portée de son agir sur les pratiques d'apprentissage des élèves;

pour la pratique : qui a lieu en cours de planification de l'enseignement et qui se veut minutieuse au regard des pratiques à privilégier pour soutenir les pratiques d'apprentissage des élèves.

Ce sont les moments de prise de recul qui diffèrent afin d'ajuster la pratique. Selon Farrell (2015), la pratique réflexive s'observe par un processus cognitif joint d'un ensemble d'attitudes selon lesquelles les auteurs et acteurs de leur projet collectent systématiquement des données sur leur pratique et, tout en dialoguant avec d'autres, les utilisent pour prendre des décisions éclairées

concernant leur pratique. Le processus dialogique de réflexion « en collaboration avec d'autres » a souvent été soutenu dans la littérature académique. (Farrell, 2015, 2016; Mann et Walsh, 2015, 2017). En effet, la réflexion dialogique inclut le « discours avec les autres » dans divers processus de collaboration ainsi qu'entre différentes formes de connaissances, en particulier les connaissances expérientielles et reçues (Mann et Walsh, 2017, p. 18; Wallace, 1991).

Selon cette perspective et indépendamment des trois postures citées, la pratique réflexive consiste en un processus métacognitif et de prise de recul conscient voulant soutenir l'ajustement de la pratique. Dans le cas présent, ce processus s'inscrit dans une démarche de recherche et de formation mettant en exergue l'accompagnement collectif et la recherche menés par l'accompagnatrice-chercheuse en devenir.

MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT EN FILIGRANE À UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

Pour mieux mener son projet d'accompagnement, la doctorante choisit une méthodologie de recherche-action (RA) selon une posture socioconstructiviste et qui commande une méthode d'analyse qualitative interprétative (triangulation d'outils et de codage de données)⁴ permettant de documenter les retombées du modèle d'accompagnement collectif sur la capacité de réflexion et de réflexivité des enseignants au regard de leurs pratiques professionnelles (Reason et Bradbury, 2006, p. 124).

Rappelons brièvement que la RA est un processus systémique permettant de contribuer, d'étudier, de collecter des données et d'analyser les changements dans un contexte social. Comme Stringer (2014) le précise, il s'agit « de comprendre comment les choses se passent, plutôt que simplement sur ce qui se passe » (p. 36). Kemmis et Wilkinson (1998) embrassent les caractéristiques du cadre de transformation de la recherche-action en affirmant qu'il s'agit d'une enquête effectuée « avec » les autres plutôt que « sur » ou « aux » autres. Dans cet esprit, les chercheurs « engagent les participants en tant que collaborateurs actifs dans leurs enquêtes » (Creswell et Poth, 2018, p. 25). Dans le présent texte, il s'agit d'une RA en « je », à savoir le regard que la personne porte sur elle-même et, plus spécifiquement, sur l'apport de la réflexivité engagée entre trois types d'individus : la doctorante, les enseignants d'ALS ainsi que la directrice. La doctorante accompagnée-accompagnatrice analyse les retombées de son agir sur la réflexion des enseignants d'ALS⁵, qui, à leur tour, réfléchissent sur leurs pratiques quant aux apprentissages des élèves. S'ajoute le regard de la directrice-accompagnatrice qui guide et accompagne la doctorante. Ainsi, les acteurs s'observent agir à des moments singuliers, selon qu'ils soient en posture de personne accompagnatrice ou d'accompagnée.

Les outils de collecte de données qui témoignent de l'évolution de la pensée des participants demeurent les mêmes que ceux nommés précédemment. Le journal de bord de la directrice-accompagnatrice et les notes de terrain de la doctorante accompagnatrice servent d'outils de collecte de données pour analyser la dynamique d'accompagnement qui émerge et les retombées entre les acteurs.

OPÉRATIONNALISATION DE LA FORMATION EN ACCOMPAGNEMENT

L'analyse de la pratique d'enseignement décrite s'est effectuée dans le cadre d'une recherche doctorale sur la pratique réflexive suivant le modèle d'accompagnement collectif de Guillemette (2014)⁶. C'est lors d'une participation à un colloque que la doctorante a pris connaissance de ce modèle qui l'a inspirée afin de répondre à sa problématique de recherche : accompagner les enseignants ALS du Mexique à développer une posture réflexive au regard de leurs pratiques d'enseignement.

Considérant que l'objectif était de faciliter et de promouvoir le dialogue en collaboration avec d'autres enseignants d'ALS en contexte mexicain, ce modèle d'accompagnement collectif avec présentation du PPI devenait un dispositif intéressant à expérimenter. En effet, cette démarche obligeait les enseignants à se questionner intérieurement et mutuellement sur leurs projets respectifs, suscitant alors une réelle analyse de pratique et, éventuellement, menant à la réflexivité, d'abord chez l'enseignant qui présentait, ensuite chez les autres enseignants qui écoutaient et questionnaient, et enfin chez la doctorante accompagnatrice-chercheure.

Sur invitation de la directrice-accompagnatrice, la doctorante-accompagnatrice a, pendant plus de huit mois, observé et participé activement à des rencontres d'analyse de pratique menant à poser un regard réflexif sur son agir. Ce moment privilégié lui a permis de développer sa posture d'accompagnatrice et éventuellement celle de chercheure. La directrice-accompagnatrice animait et modélisait des groupes d'analyse de la pratique en contexte de recherche ou en contexte de formation universitaire.

L'observation, la prise de note, le questionnement entre la doctorante-accompagnatrice et la directrice-accompagnatrice permettaient à la doctorante de vivre une première prise de recul *sur* la pratique et de réfléchir sur comment transférer les éléments travaillés en contexte québécois au Mexique. Un premier regard *pour* la pratique prenait naissance petit à petit.

Une fois au Mexique, les rencontres d'accompagnement à distance⁷ entre la doctorante et la directrice se voulaient un moment privilégié pour poser un regard *sur* la pratique et passer progressivement à une analyse *pour* la pratique. En plus de relire ses notes de terrain, la doctorante-accompagnatrice transcrivait et réécoutait chaque rencontre avec les enseignants d'ALS. Elle a

choisi d'analyser de manière plus spécifique sa façon d'écouter, de questionner et de rétroagir, puis d'en faire rapport à la directrice-accompagnatrice. Un dialogue à distance entre la doctorante et sa directrice s'installa peu à peu afin de permettre à la doctorante-accompagnatrice de trouver son propre profil d'accompagnatrice auprès du personnel enseignant.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des observations de l'expérience d'accompagnement est présentée et discutée à la lumière des trois postures (*sur, dans et pour* la pratique) ainsi qu'en réponse à la question de départ : comment accompagner et être accompagné en demeurant dans une posture d'objectivation? L'objectivation oblige chaque type d'acteur à vivre une première prise de recul, à rendre la compréhension qu'il a d'une situation à partir de faits observables pour ensuite poser un regard critique et éthique sur sa façon d'agir ou de réagir lorsqu'il se situe en posture de personne accompagnatrice. Afin de tracer le fil conducteur de cette discussion, il y a lieu de traiter de manière itérative et complémentaire les rôles des trois acteurs—la doctorante, les enseignants d'ALS, la directrice.

Plus spécifiquement, l'analyse et l'interprétation des résultats portent sur la dynamique et l'interrelation qui se développent entre les acteurs. Bien que plusieurs éléments s'en dégagent, il est à propos de traiter en détail de trois dimensions : 1) la notion d'éthique et de confidentialité des échanges, 2) l'art du questionnement, et 3) l'interdépendance et la réciprocité entre les acteurs.

L'éthique et la confidentialité

Rappelons que la doctorante se trouvait dans deux contextes éducatifs et culturels différents selon qu'elle était accompagnatrice-formatrice ou accompagnatrice-chercheuse. La place de l'éthique et de la confidentialité des informations dans ces deux contextes avait été abordée, démontrée et débattue lors des rencontres initiales de formation pour la doctorante-accompagnatrice. Lors des premières rencontres d'accompagnement entre la doctorante-accompagnatrice et les enseignants de l'ALS, les dimensions que sont l'éthique et la confidentialité ont été partagées, questionnées et approfondies. Elles se sont ancrées et construites comme modalités inhérentes à toute démarche d'accompagnement. Au fil du temps, le climat de confiance qui se construit entre les enseignants d'ALS, permet une ouverture et un réel dialogue sur leurs pratiques. Ce n'est qu'à ce moment qu'une réelle analyse de la pratique (*sur, dans et pour* la pratique) prend naissance. Selon les propos des enseignants, ce sentiment de sécurité permet une ouverture et un partage authentique entre les membres du groupe. À cet égard, deux participantes, Noah et Cris,⁸ affirment que :

For me, this space, it was really enriching... it helped me to try to open up a little more... all the sessions were very respectful, non-judgmental (voice breaking).

Listening. Paying attention, not judging, not giving suggestions, not interrupting others, not giving advice, and not bringing my experience.¹⁰

Noah exprime notamment s'être sentie soutenue et accompagnée au moment de la présentation de son PPI. Malgré qu'elle se soit sentie nerveuse au départ, elle est graduellement devenue plus sûre d'elle-même, et ce, grâce au climat de respect et de confiance qui s'était établi dès le début du projet.

Because of my own way of being, I felt nervous; but at the same time, I felt confident. You established, since the very beginning, an atmosphere of respect. Furthermore, the way how questions were made, was really helpful.¹¹

Ainsi, pour la doctorante-accompagnatrice, le fait de mettre l'accent sur la confidentialité, le respect de tout un chacun et le non-jugement permet une réelle ouverture entre les participants. À chaque début de rencontre, et pendant tout le déroulement de la recherche, la doctorante-accompagnatrice pose un regard *dans la pratique* et réitère l'importance du respect, des règles éthiques de l'intervention et de la confidentialité des échanges.

Selon ses notes de terrain, cet exercice qui s'inscrit dans une structure encadrée et rigoureuse permet à chacun de se dévoiler, d'abord à soi-même, et ensuite aux autres.

Ces modalités que sont la confidentialité, le non-jugement et le respect de tout un chacun vécues avec le personnel enseignant faisaient aussi office de préceptes lors des rencontres entre la directrice-accompagnatrice et la doctorante-accompagnatrice. Sans ces règles éthiques rigoureuses, il devenait impossible de favoriser une ouverture et un soutien authentique et ainsi d'échanger et de réfléchir à partir de la réalité. Il s'agissait ici d'explorer la façon de soutenir la présentation des PPI singuliers et de questionner l'accompagnatrice-chercheuse pour susciter la réflexion sur sa façon de mener son animation, sur le transfert possible de ses apprentissages et sur l'ajustement possible de sa pratique à titre d'accompagnatrice. Un véritable climat de confiance s'est dès lors installé entre la doctorante-chercheuse et la directrice-accompagnatrice. Dans une telle démarche d'accompagnement, il y a lieu d'affirmer que la notion d'authenticité s'ajoute aux principes éthiques et de confidentialité créant une ouverture et un lien de confiance et ayant comme retombée l'évolution d'une démarche réflexive dans un climat de bienveillance (Guillemette, 2017).

L'art du questionnement

La façon de questionner devient la deuxième dimension analysée pour la doctorante-accompagnatrice. Documentée à chaque rencontre, elle analyse sa façon de faire évoluer la réflexion chez les enseignants : en amont des rencontres, *pour* la pratique; au cours des rencontres, *dans* la pratique, et; à la suite des rencontres, *sur* sa pratique.

Avant chaque rencontre, la doctorante-accompagnatrice prenait soin de réécouter les enregistrements de la rencontre précédente ainsi que ceux des communications avec sa directrice afin de se pencher sur la formulation des questions et d'en analyser les retombées au regard du cheminement réflexif des enseignants. Elle préparait ensuite sa planification, y incluant certaines questions clés, en prévision de la prochaine rencontre :

What would you like to reflect on and what would you like us to help you reflect on? Do you have any ideas in your mind of how you could have them do this?

Do you have any ideas of anything in particular that you would like to reflect on today? When you put yourself up in the tree, you're the little bird watching, so what is the bird saying or thinking?¹²

Ainsi, dans sa préparation, la doctorante-accompagnatrice a le souci du choix des mots et de la manière de questionner pour modéliser la façon de réfléchir au sein du groupe. En cours de rencontre, et plus particulièrement dès les premières minutes, elle rappelle la démarche d'accompagnement préconisée, qui commande une nouvelle façon de questionner pour les enseignants d'ALS. Elle choisit la technique de modélisation afin de se donner en exemple quant au *comment questionner* :

We'll ask questions first. So, the table is open now for asking open-ended reflective and reflexive questions about his/her practice. Again, I repeat, no "why", no "do", no "does". This is really like, more deeply into what the practice is¹³.

La doctorante-accompagnatrice observe que la façon de questionner, qui préconise l'utilisation de questions ouvertes évitant de justifier les raisons des actions posées, était nouvelle pour les enseignants. Au-delà de la théorie, elle observe dans la pratique l'effet du questionnement sur les prises de conscience que peuvent vivre les enseignants d'ALS. À son avis, les questions ouvertes des accompagnateurs-enseignants permettent une vision transformée de la réalité pour l'enseignant-accompagné. Ce pas de côté, pour reprendre les propos de Paul (2015), permet d'observer la situation autrement. Cette nouvelle réalité facilite à l'enseignant-accompagné, tout comme aux accompagnateurs, de poser un regard neuf au contexte décrit et le menant ainsi à une situation mieux définie qui dévoile des aspects jusqu'alors non perçus. La doctorante-accompagnatrice note qu'il ne s'agit point de justifier les actions, mais plutôt de dénicher de nouvelles pistes d'action possibles. Justifier suppose de se placer en position défensive, et les questions fermées engendrent d'ordinaire ce type de réponse. Elle note, par exemple, que le « est-ce que » en français ou le *do* et *did* en anglais conduisent fréquemment à des réponses fermées et placent l'enseignant-accompagné en posture défensive plutôt que constructive. Cette fois, il s'agit pour tous les participants d'accepter de prendre une position d'ouverture envers leurs collègues et surtout envers eux-mêmes.

Dans son journal de bord, la doctorante-accompagnatrice note ces prises de conscience et, par conséquent, sa propre façon de questionner se transforme progressivement tout en acceptant certaines méprises. Sa façon de questionner a certes une incidence dans sa façon d'animer et de mettre en œuvre la démarche d'accompagnement. Si elle se sentait fragile et, selon, ses dires, parfois anxieuse lors des premières rencontres, elle était consciente de la démarche au sens théorique. Elle savait qu'elle devait porter une attention particulière aux droits de parole, au choix des mots pour questionner tant de sa part que chez les enseignants. Autrement dit, au début, elle se pratiquait elle-même à animer la démarche de présentation d'un PPI par son auteur-enseignant afin de le soutenir dans sa réflexion.

Les enseignants, tantôt en posture d'accompagnés, tantôt d'accompagnateurs, apprenaient eux aussi à mettre en pratique les éléments clés de la démarche d'accompagnement, en évitant de donner des conseils et en posant davantage des questions ouvertes sans toutefois utiliser certains mots interrogatifs (pour éviter de justifier le pourquoi) afin de susciter la réflexion, la prise de recul et, éventuellement, la réflexivité. De plus, ils ont su développer la façon d'attendre leur tour de parole et d'intervenir avec respect et bienveillance.

Il semble que ce type de démarche permette aux enseignants de se sentir soutenus et accompagnés pour réfléchir aux différentes façons d'aborder des situations clés tout en portant attention à leurs besoins et aux ressources à leur portée. Gardienne de la démarche d'accompagnement ainsi que du déroulement de la recherche, la doctorante-accompagnatrice demeurait à l'écoute des enseignants pour porter une attention plus particulière sur le processus de réflexion, tout en suivant la démarche établie. Noah, dans une rétrospection de son expérience vécue, renvoie justement à la façon de reformuler et synthétiser. Elle fait alors allusion au type de questions et au code d'éthique véhiculés lors des sessions :

You presented an overall explanation about the research project and how we were going to participate. You explained the kind of questions that are made in the accompaniment reflection so we should be careful about not judging, and just make questions that help the participant to reflect. When it was our turn to reflect and expose our situation, you intervened, after the rest of the participants had made their questions, formulating interesting questions that encouraged us to go deeper.¹⁴

En dégageant ce que cette participante a vécu, il y a lieu de mettre en lumière que la démarche d'accompagnement peut favoriser une réelle analyse de sa pratique menant à la réflexivité.

Dans un contexte de formation de formateurs, la directrice-formatrice est appelée à demeurer à la fois à l'avant-plan et en retrait. Selon ses notes de terrain, elle précise que « quoiqu'imparfait, il y a lieu de me donner en modèle, plus spécifiquement au regard de l'écoute, du questionnement et de la

formulation des hypothèses de compréhension ». Si cette modélisation se vivait en présentiel lors des premiers mois de formation, elle s'est poursuivie tout au long des échanges à distance, qualifiés de sessions d'apprenti. Par ailleurs, en cours d'expérimentation pour la doctorante-accompagnatrice, la directrice-accompagnatrice a noté l'importance de demeurer à l'écart, de laisser toute la place à la personne accompagnatrice-doctorante, de lui permettre de prendre son espace, « de trouver sa couleur, sa façon de développer l'art du questionnement », de prendre ses aises. Il s'agit pour la directrice accompagnatrice, d'une forme de prise de recul, d'un moment important de lâcher-prise.

L'interdépendance et la réciprocité entre les acteurs accompagnateurs-accompagnés

L'interdépendance, au sens de se sentir uni aux autres, s'observe par les interrelations qui s'établissent graduellement. Ce phénomène est perceptible plus particulièrement dans la relation entre la directrice-accompagnatrice et l'accompagnatrice-doctorante ainsi qu'entre cette dernière et les participants. Une réciprocité, voire une complicité s'est installée entre les acteurs, menant à bien le développement du « savoir accompagner » et du « être accompagné ».

Rappelons d'abord toute l'importance du rôle que les *autres* jouent dans tout processus de réflexion-réflexivité, alors que les membres du groupe occupent tantôt le rôle de l'accompagnateur, tantôt celui de l'accompagné. Tel que l'explique Paul (2009) dans sa définition de l'accompagnement, cet apport de tout un chacun dans le processus de réflexion peut prendre maintes formes : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage, celle d'appartenance, question incontestablement nostalgique renvoyant à l'idée d'un sens partagé et de communauté » (p. 95).

Ce partage et cette appartenance sont exprimés et ressentis au cours des rencontres mensuelles avec les enseignants d'ALS, réunis pour analyser leur pratique respective. En phase de préparation, certaines activités de *warm-up* semblent favoriser le développement d'une dynamique de groupe et le sentiment d'appartenance, alors que les rétroactions et la coconstruction entre tous les acteurs en phase d'intégration à la fin de chaque rencontre créent un ancrage et consolident cette dynamique de groupe observée notamment par l'interdépendance et la réciprocité.

Les enseignants ont évoqué à plusieurs reprises la portée du questionnement ou de l'écoute des membres-participants sur leur façon de poser un nouveau regard sur leur situation, ce qui leur a permis de prendre progressivement une posture distincte face à leur pratique respective. Cette interdépendance et cette réciprocité ont souvent été évoquées par les participants :

But I didn't feel alone. And even though the reflection is something mine, the way that I felt in accompaniment... helps us with this model. It helps me

to have a light, clear view in order to go where I have to go. It helps me also to feel more supported with my colleagues and to be part of a teachers' community.¹⁵

On note l'importance de cette interdépendance et de cette réciprocité au sein du collectif pour soutenir l'analyse de pratique et, par conséquent, le cheminement professionnel de chacun. Ariel, par exemple, une participante plutôt réservée, a évoqué qu'elle prenait confiance en elle en s'identifiant aux autres membres du groupe puisque ces derniers lui donnaient de l'assurance pour développer de nouvelles attitudes au regard de sa pratique :

Some of my colleagues felt identified with me and my context; others expressed a sense of approval and interest. All of this helped me change my attitude.¹⁶

En accompagnement, une dynamique de groupe se crée, amenant une synergie qui permet d'aller plus à fond dans l'analyse de la pratique. Selon Paul (2009),

Il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrites dans la sémantique même du verbe accompagner, *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. (p. 95)

Le sentiment de se sentir unie, de ne pas se sentir seule, ainsi que de se sentir rassurée par les autres a été partagé par Alexis, une autre participante, lors de la phase d'introspection finale. Selon elle, la réflexion lui permettait de refaire ses forces et de clarifier ses idées face à sa pratique d'enseignement :

When I heard your experiences, your contexts, your knowledge, it was like... I'm not that wrong. Now I'm not alone. It really helped me to put my ideas in order. It really helped me to recharge my batteries. ... I'm on the pathway.¹⁷

Par le biais de l'accompagnement, cette complicité s'établit avec les autres, évoquant une forme de soutien, les enseignants se sentant écoutés, respectés et, plus encore, compris. Les expériences de réflexion partagées par les enseignants sur la pratique et dans l'analyse de leur pratique ont inévitablement eu un impact pour les pratiques futures. L'intérêt qu'avaient les autres membres pour les situations présentées, tout comme les questions posées pour soutenir la réflexion et éventuellement, la réflexivité sont devenus des atouts aux dires d'un participant. Yael explique par exemple qu'en plus de prendre conscience de sa pratique, il est aussi devenu attentif aux autres et à leurs pratiques respectives, ce qui lui a permis de mieux réfléchir *sur, dans, et pour* sa propre pratique :

My professional experiences were considered initially. I then became aware of others! Sharing and collaborating with one another was essential.... The other members of the CAM played an important role in my self-reflection.... The questions they elicited helped me consider other perspectives and not be

so narrow-minded... What was noticeable was how all of us were able to relate to what each of us presented. I believe that this helped promote a richer reflection for all of us.¹⁸

Par le biais de l'expérience vécue et documentée, trois dimensions que sont *l'éthique et la confidentialité, l'art du questionnement* ainsi que *l'interdépendance et la réciprocité* entre les acteurs deviennent les clés de voûte pour mener de l'avant une telle démarche d'accompagnement collectif. Ces dimensions engagent dès lors, une réelle réflexion *pour, dans et sur* la pratique. Plus spécifiquement, nous l'avons observée d'abord entre la doctorante-accompagnatrice et la directrice-accompagnatrice pour ensuite la transposer entre la doctorante-accompagnatrice et les enseignants d'ALS.

CONCLUSION

Le modèle d'accompagnement collectif qui utilise le PPI est un moyen pour les enseignants d'apprendre à travailler en collaboration avec leurs pairs, dans un environnement favorable menant à une réflexion critique sur ce qu'ils font en classe. Tel que préconisé par Mann et Walsh (2013, 2015, 2017), les chercheurs devraient utiliser une approche collaborative plus dialogique, basée sur les données de la pratique réflexive, pour exposer des résultats dans la recherche sur la pratique réflexive. L'expérience menée repose justement sur cette dimension et permet une fois de plus de démontrer toute la richesse de l'hétérogénéité d'un groupe à mieux poser un regard réflexif sur les pratiques. En outre, ce processus d'analyse réflexive devient transformateur et collaboratif dans la pratique des enseignants et favorise la prise de conscience pour chaque participant de ses propres schèmes qui guident sa pratique. Il devient donc opportun d'affirmer que, dans le cadre d'une telle démarche d'accompagnement collectif, l'analyse *sur et dans* la pratique suscite une réelle réflexion telle que développée par Schön (1983) et favorise l'analyse *pour la pratique*, introduite cette fois par Killion et Todnem (1991).

La discussion porte sur les incidences d'un modèle d'accompagnement et de la place des membres accompagnateurs (doctorante accompagnatrice, enseignants entre eux et la directrice) pour aider l'enseignant à réfléchir sur des éléments reliés à son contexte afin de développer un projet d'ajustement de pratique dans son milieu scolaire. En guise de retombées, ce sont tous les enseignants-accompagnateurs qui peuvent bénéficier de cette réflexion puisque leur questionnement agit à titre d'effet miroir sur tout un chacun. Schön (1983) a révélé que « par la réflexion, le [praticien] peut faire surface et critiquer les compréhensions tacites qui se sont développées autour des expériences répétitives d'une pratique spécialisée et peut donner un nouveau sens aux situations d'incertitude ou d'unicité » (p. 61).

La variété des contextes d'enseignement décrits par les enseignants les a justement amenés à réaliser qu'ils devaient trouver des solutions spécifiques

applicables à leur propre contexte. À titre de retombées, il est aussi possible de noter les bénéfices d'une telle démarche chez certains élèves qui sont sous leur tutelle. Rappelons que dans toute démarche de recherche-action, il n'y a pas lieu de généraliser les résultats, mais plutôt de voir les possibilités quant au transfert des résultats (Reason et Bradbury, 2006). L'adaptation du modèle d'accompagnement collectif avec PPI en contexte mexicain permet d'observer ce transfert possible lorsqu'une démarche d'accompagnement de l'accompagnateur est privilégiée et mise en œuvre. La modélisation devient un dispositif pour guider et accompagner les novices dans une telle démarche et ainsi leur permettre de trouver leur réelle identité à titre de personne accompagnatrice.

Ayant choisi de travailler en recherche-action en « je » dans le présent texte, il devient impossible de prétendre pouvoir généraliser ces nouvelles données. Il s'agit plutôt de reconnaître les possibilités de transfert dans un ou des contextes similaires, plus particulièrement en soutien au développement professionnel des enseignants d'ALS au Mexique.

NOTES

1. Action de rendre objectif, d'éliminer tout jugement.
2. Ledit programme était précédemment nommé le Programme National d'Anglais pour l'Éducation de Base (PNIEB). Il a été lancé en 2009 par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du programme national et représente la plus grande expansion de l'enseignement de l'anglais dans l'histoire du Mexique, impliquant l'embauche de 98 000 nouveaux professeurs d'anglais (Sayer, 2015, p. 257).
3. Cette démarche n'étant pas l'objet du présent article, il est possible de retrouver sa description dans Guillemette et Monette (2019).
4. Les données ont été réunies en utilisant divers outils de collecte de données tels que : 1) le projet d'intervention professionnelle (PPI); 2) les rapports d'introspection individuels écrits; 3) les enregistrements audio des introspections verbales (parlées); 4) un journal de réflexion écrit envoyé par courriel 24 heures suivant la présentation d'un PPI; 5) le deuxième PPI présenté par chaque participant lors de la dernière session avec les participants; 6) un questionnaire passé lors de la réunion d'information; 7) un questionnaire passé lors de la dernière session; 8) des rapports de synthèse générale; et 9) le journal de bord de la chercheur. Un processus inductif et itératif avec validation auprès des participants a servi l'analyse des données selon Paillé et Mucchielli (2016).
5. Neufs enseignants volontaires d'ALS diplômés ou quasi diplômés d'un Baccalauréat en enseignement de l'ALS dans une université publique au Mexique.
6. Pour plus de détails sur la démarche, voir Houde (2019).
7. Les rencontres à distance se vivaient via Skype.
8. Afin d'assurer la confidentialité et de protéger l'identité des participants enseignants, des pseudonymes sont utilisés.
9. « Pour moi, cet espace était vraiment enrichissant... cela m'a aidé à essayer de m'ouvrir un peu plus... toutes les séances étaient très respectueuses, sans jugement (rupture de la voix). »
10. « Écouter. Faire attention, ne pas juger, ne pas faire de suggestions, ne pas interrompre les autres, ne pas donner de conseils et ne pas mettre mon expérience en évidence. »

11. « À cause de ma propre façon d'être, je me sentais nerveuse; mais en même temps, je me sentais en confiance. Vous avez instauré dès le début un climat de respect. En outre, la manière dont les questions ont été formulées a été vraiment utile. »
12. « Sur quoi aimeriez-vous réfléchir et sur quoi aimeriez-vous que nous vous aidions? Sur quel domaine souhaitez-vous vous concentrer, travailler? » « Avez-vous des idées sur la façon dont vous pourriez les amener à faire cela? » « Comment, selon vous, pourrions-nous vous aider à réfléchir, comme quels sont vos objectifs? Avez-vous une idée d'un point particulier sur lequel vous voudriez réfléchir aujourd'hui? » « Quand vous vous mettez dans l'arbre, vous êtes le petit oiseau qui observe, alors : qu'est-ce que l'oiseau dit ou pense? »
13. « Nous poserons d'abord des questions. La table est donc ouverte pour poser des questions de réflexion ouvertes sur sa pratique. Encore une fois, je répète, pas de questions sur le pourquoi, ni de questions du type est-ce que? C'est vraiment au niveau de la pratique. »
14. « Vous avez présenté les modalités reliées au projet de recherche et sur la manière dont nous allions participer. Vous avez expliqué le type de questions posées dans la réflexion sur l'accompagnement. Nous devons donc faire attention à ne pas juger et simplement formuler des questions qui aident le participant à réfléchir. Quand ce fut notre tour de réfléchir et d'exposer notre situation, vous intervenez, après que les autres participants eurent posé leurs questions, formulant des questions intéressantes qui nous encouragèrent à aller plus loin. »
15. « Mais je ne me suis pas sentie seule. Et même si le reflet est quelque chose qui m'appartient, ce que je ressentais dans un accompagnement... avec ce modèle... cela m'aide à avoir une vision claire pour aller où je dois aller... ça m'aide aussi à me sentir plus soutenue avec mes collègues... et de faire partie d'une communauté d'enseignants. »
16. « Certains de mes collègues se sont identifiés à moi et à mon contexte; d'autres ont exprimé un sentiment d'approbation et d'intérêt. Tout cela m'a aidé à changer d'attitude. »
17. « Quand j'ai entendu vos expériences, vos contextes, vos connaissances, c'était comme si... je ne me trompais pas... maintenant je ne suis pas seul... cela m'a vraiment aidé à mettre de l'ordre dans mes idées. Cela m'a vraiment aidé à recharger mes batteries... je suis sur le chemin... »
18. « Mes expériences professionnelles ont été reconnues au départ. J'ai ensuite pris conscience des autres! Il était essentiel de partager et de collaborer les uns avec les autres... Les autres membres du CAM ont joué un rôle important dans ma réflexion personnelle... Les questions qu'ils m'ont posées m'ont aidé à envisager d'autres perspectives et à ne pas être aussi étroit d'esprit... on pu se rapporter à ce que chacun de nous a présenté. Je crois que cela a contribué à promouvoir une réflexion plus riche pour nous tous. »

RÉFÉRENCES

- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2006). *La dynamique des groupes restreints*. Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D. A (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council Mexico.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247.

Guillemette, S. (2014). Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire; ajustement de pratique: modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire. Presses Académiques Francophones.

Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10(mai), 119-132.

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.

Guillemette, S. et Simon, L. (2008). L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire. *La revue des échanges*, 25(2-97), 8-15.

Guillemette, S. & Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27.

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Un référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec. JFD.

Houde, P. (2019). Reflective practice for professional development via a collective accompaniment model: Transforming English as a foreign language teaching with BA TESOL professionals in Mexico [thèse de doctorat inédite]. McGill University Libraries.

Kemmis, S. et Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. Dans B. Atweh, S. Kemmis et P. Weeks (dir.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (p. 21-36). Routledge.

Killion, J. P. et Todnem, G. Y. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Le Bouedec, G. et Tomamichel, S. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation : contributions didactiques et pédagogiques*. L'Harmattan.

Mann, S. et Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315.

Mann, S. et Walsh, S. (2015). Reflective dimensions of CDP: Supporting self-evaluation and peer evaluation. Dans A. Howard, et H. Donaghue (dir.), *Teacher evaluation in second language education* (p. 17-33). Bloomsbury.

Mann, S. et Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.

Mendoza Valladares, J. L. et Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo : un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043

Paul, M. (2009). *Accompagnement*. Recherche et formation, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Éducation Permanente*, 4(205), 21-29.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Richter, K. G. (2014). *Second language teacher education: The development of pre-service teacher cognitions about the characteristics and practices of effective ESL instructors* [thèse de doctorat, University of Memphis]. ProQuest Dissertations. <https://search.proquest.com/openview/af1e531687e663f522afd5a2b6883794/1?pq-origsite=g scholar&cbl=18750&diss=y>
- Robin, J.-Y. (2007). *Ingenium de l'accompagnement : présentation*. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds* (p. 245-249). Presses Universitaires de France.
- Roux, R. et Mendoza Valladares, J. L. M. (2014a). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21-27. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n9p21>
- Roux, R. et Mendoza Valladares, J. L. M. (2014b). *Desarrollo profesional continuo de los docentes : teoria, investigación y práctica*. El Colegio de Tamaulipas. http://www.coltam.edu.mx/wp-content/uploads/2016/04/Desarrollo_profesional_continuo_de_los_d-1.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Revue Éducation et Formation*, (293), 9-20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 257-275. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>
- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73(avril), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.006>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Sage.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2007.01>
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

PATRICIA HOUDE est professeure en enseignement des langues secondes au Département de Langues de l'Université de Guanajuato au Mexique. Ses recherches portent sur la pratique réflexive dans un contexte d'accompagnement collectif pour le développement professionnel des enseignants d'anglais langues secondes. Elle détient un baccalauréat en psychologie, une maîtrise en enseignement volet anglais langue seconde, et un doctorat en *Educational Studies in Language Acquisition*. p.houde@ugto.mx

SUZANNE GUILLEMETTE est professeure agrégée au Département de gestion d'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur les pratiques de gestion ou d'accompagnement susceptibles de soutenir le personnel scolaire et par conséquent, la réussite éducative et scolaire chez les élèves. À une démarche de recherche-action, elle y joint un modèle d'accompagnement collectif voulant soutenir l'analyse de la pratique et la réflexivité. suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

PATRICIA HOUDE is a professor of Second Language Education in the Department of Languages at the University of Guanajuato in Mexico. Her research focuses on reflective practice through collective accompaniment for the professional development of second language teachers. She holds a bachelor's in psychology, a master's in education in English as a second language, and a PhD in *Educational Studies in Language Acquisition*. p.houde@ugto.mx

SUZANNE GUILLEMETTE is an associate professor in the Département de gestion de l'éducation at the Université de Sherbrooke. Her research focuses on management and guidance practices that support school personnel and, consequently, the educational and academic success of students. She combines an action-research approach with a collective accompaniment model that supports analysis of practice and reflexivity. suzanne.guillemette@usherbrooke.ca