

Tableau 3 : Pièges associés à l'accompagnement (Bernier, Arteau et Papin, 2005)

Remède : Posture ÉTHIQUE	1. Piège du sauveur	On se donne le mandat de changer la collectivité (et/ou ses instances). On a tendance à faire à sa place pour lui éviter trop de travail et à la prendre en pitié.
Remède : Posture de QUESTIONNEMENT (plutôt qu'affirmation)	2. Piège de la police	On recourt à une forme ou à une autre d'autorité pour changer la collectivité ou le groupe à tout prix. On cherche à contrôler le processus et à demander des comptes.
Remède : Faire naître des échanges (plutôt qu'étaler des théories)	3. Piège du réalisme	On bloque la créativité et la recherche de solutions novatrices en appuyant trop sur le réalisme. Il faut parfois décrocher des préoccupations trop concrètes pour innover.
	4. Piège du rêve	Le piège inverse est également vrai. On fait croire aux gens que tout est possible, qu'on peut tout faire et qu'il s'agit juste d'avoir de la volonté !
Remède : Posture de NON-SAVOIR	5. Piège de l'expert	On pense que la meilleure chose que le groupe puisse faire, c'est d'écouter nos conseils et avis. On a tendance à ne pas accepter des définitions imparfaites et incomplètes des situations.
D'autres postures qui peuvent nous aider à éviter les pièges : (1) Posture de dialogue (2) Posture d'écoute (3) Posture d'émancipatrice	6. Piège de l'omniscience	On tente d'aider les individus ou les collectifs dans des champs de compétences qui ne sont pas les nôtres plutôt que d'aller chercher une aide extérieure.
	7. Piège de nos propres enjeux	On ne fait pas apparaître clairement nos propres intérêts dans le processus (ou ceux de notre organisation). On tente d'amener le changement dans une certaine direction, à l'insu de ceux qu'on accompagne. <i>Semblable au conflit d'intérêts</i>
	8. Pièges des grilles	On tente de suivre le changement de façon linéaire à travers un processus de développement planifié en étapes, comme s'il s'agissait d'une feuille de route. On néglige de prendre en compte le contexte et les enjeux ici et maintenant. <i>Linéaire / Rigidité</i>

RÉFLEXION :

→ Faire l'analyse de ces pièges :

A. Lequel serait celui dans lequel je me trouve le plus fréquemment?

- Quel sont les gains?
- Quelles sont les pertes pour moi et pour l'accompagné?

PIÈGE :

→ Zone aveugle pour soi

→ Lié à un besoin non comblé, une peur ou un enjeu important

ACCOMPAGNER, C'EST AMORCER UN PROCESSUS DE CHANGEMENT, MAIS CE PROCESSUS EST COMPLEXE ET PARSEMÉ DE PIÈGES

- lorsqu'elle est partagée avec des pairs, devient très efficace par exemple dans le contexte des CAP.
- 4) L'apprentissage doit être accompagné de réflexion. Zeichner (1994) parle de réflexion dans et sur l'action.
 - 5) Les adultes doivent se sentir respectés. Ils veulent être guidés et non jugés. Les progrès de l'adulte vont passer par les échanges et non par le contrôle. De plus, la reconnaissance de la valeur des expériences de vie et de travail et la confiance mutuelle sont des signes de respect. Plus les enseignants ont confiance en leurs capacités d'enseigner, d'intéresser les élèves et de bien gérer leur classe, plus ils ont une influence positive sur la motivation, l'apprentissage et le rendement scolaire (Organisation canadienne de l'éducation [OCDE], 2016).
 - 6) L'accompagnement doit se dérouler dans une atmosphère de confiance, une atmosphère détendue. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les enseignants mémorisent mieux les informations dans une atmosphère non scolaire.

Dans l'ensemble, les CP soutiennent les enseignants et doivent maintenir un équilibre entre les exigences du développement professionnel pour la réussite des élèves et l'autonomie qu'ils doivent leur laisser. C'est à l'intérieur de ce défi que se trouvent souvent des pièges associés à l'accompagnement.

2.2.3 Pièges associés à l'accompagnement

Les CP doivent constamment s'adapter aux différentes situations qu'ils rencontrent ainsi qu'aux gens qu'ils accompagnent. Dans un contexte d'implantation d'une CAP, plusieurs

pièges peuvent se présenter. Un piège peut être vu comme une zone aveugle⁵ pour soi (Luft et Ingham, 1955). En effet, la relation établie avec la personne accompagnée suscite inévitablement un vécu émotif (Bernier, Arteau et Papin, 2005). Elle peut faire surgir un stress ou des tensions dans lesquels, grâce à différents mécanismes de défense, un accompagnateur va se réfugier pour se protéger, pour ne pas sentir des émotions dérangeantes ou pour ne pas réveiller des blessures. Un piège est donc une difficulté liée à un besoin non comblé, une peur ou un enjeu important pour les accompagnateurs. À cette occasion, les accompagnateurs, ici des CP, n'arrivent plus à établir une relation efficace et bienveillante avec l'enseignant qu'ils accompagnent. Les CP tombent dans un piège, dans leurs pensées limitatives ou contraignantes. Ces pièges affectent directement le SEP et conséquemment la qualité des services reçus par les enseignants (Duchesne et Gagnon, 2013).

Bernier et al. (2005) ont présenté huit pièges possibles associés à l'accompagnement dans le contexte d'une CAP. Ces pièges sont détaillés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Pièges associés à l'accompagnement (Bernier, Arteau et Papin, 2005)

1. Piège du sauveur	On se donne le mandat de changer la collectivité (et/ou ses instances). On a tendance à faire à sa place pour lui éviter trop de travail et à la prendre en pitié.
2. Piège de la police	On recourt à une forme ou à une autre d'autorité pour changer la collectivité ou le groupe à tout prix. On cherche à contrôler le processus et à demander des comptes.
3. Piège du réalisme	On bloque la créativité et la recherche de solutions novatrices en appuyant trop sur le réalisme. Il faut parfois décrocher des préoccupations trop concrètes pour innover.
4. Piège du rêve	Le piège inverse est également vrai. On fait croire aux gens que tout est possible, qu'on peut tout faire et qu'il s'agit juste d'avoir de la volonté !
5. Piège de l'expert	On pense que la meilleure chose que le groupe puisse faire, c'est d'écouter nos conseils et avis. On a tendance à ne pas accepter des définitions imparfaites et incomplètes des situations.
6. Piège de l'omniscience	On tente d'aider les individus ou les collectifs dans des champs de compétences qui ne sont pas les nôtres plutôt que d'aller chercher une aide extérieure.

⁵ En 1955, Luft et Ingham ont élaboré la « fenêtre Johari » où il était question, entre autres, de la zone aveugle qui constitue un piège. Elle est un outil intéressant pour nous renseigner sur notre façon de communiquer avec l'autre et comprendre l'image que nous renvoyons à l'autre. Elle est constituée de quatre zones : publique, cachée, aveugle et inconnue. Encore aujourd'hui, ces fenêtres sont utilisées en psychoéducation et en accompagnement (voir l'ANNEXE E).

7. Piège de nos propres enjeux	On ne fait pas apparaître clairement nos propres intérêts dans le processus (ou ceux de notre organisation). On tente d'amener le changement dans une certaine direction, à l'insu de ceux qu'on accompagne.
8. Pièges des grilles	On tente de suivre le changement de façon linéaire à travers un processus de développement planifié en étapes, comme s'il s'agissait d'une feuille de route. On néglige de prendre en compte le contexte et les enjeux ici et maintenant.

Le tableau explique bien ce qui se passe lorsque l'accompagnement des enseignants se vit et que les CP ne sont pas à l'écoute ni des participants aux CAP ni de lui-même. Accompagner, c'est donc amorcer un processus de changement, mais ce processus est complexe et parsemé de pièges. Les CP doivent se rendre compte rapidement des pièges dans lesquels ils tombent afin d'éviter la création d'une dynamique difficile, voire néfaste, de laquelle il peut être alors difficile de se dégager une fois qu'elle est en place. Différentes stratégies, connaissances et compétences doivent alors être déployées par les CP pour favoriser le développement professionnel chez les accompagnés (Duchesne et Gagnon, 2014 ; Lessard, 2008 ; Paul, 2004). Ils doivent apprendre à se connaître, à faire une prise de recul et à comprendre les gains et les pertes vécues lorsqu'ils tombent dans l'un de ces pièges. Ils pourront ainsi les surmonter et réaliser un accompagnement plus efficace. Ce dernier peut alors favoriser le développement professionnel des enseignants surtout, lorsque des choix d'intervention judicieux, en lien avec les besoins des adultes, sont faits. C'est sans doute pourquoi Mukamurera (2014) rappelle la nécessité pour l'enseignant de mieux comprendre son travail. Cela vaut également pour les CP.

L'accompagnement demande ainsi une posture d'accompagnement : une posture éthique, de non-savoir, de dialogue, d'écoute et émancipatrice (Paul, 2004). Par exemple, en adoptant une posture éthique, il est possible d'éviter de tomber dans le piège du sauveur, donc de ne pas se substituer à l'enseignant. La posture du non-savoir permet de ne pas jouer à l'expert. Ce faisant, le CP « [...] privilégie l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre, et non des théories en surplomb. Il soutient un questionnement plutôt que l'affirmation » (Paul, 2004, p.16). Donc, la complexité de la tâche des CP est montrée par tout ce qu'ils doivent

prendre en compte, c'est-à-dire les dimensions du développement professionnel, les besoins des enseignants, leurs connaissances des principes andragogiques, leurs stratégies d'accompagnement et leur connaissance des pièges pouvant survenir à n'importe quel moment, en particulier dans un contexte où les relations sont importantes, comme c'est le cas lors des rencontres CAP.

2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle

Dans le milieu de l'éducation, tellement en mouvance, les besoins de développement professionnel de tous les acteurs scolaires se font sentir. Les CP jouent un rôle important dans la formation continue des enseignants, mais choisir le bon dispositif de formation n'est pas toujours chose facile. Depuis quelques années, plusieurs milieux se tournent vers la CAP afin d'assurer un développement de compétences chez leurs enseignants.

2.3.1 Caractéristiques des communautés d'apprentissage professionnelles

Dans une recension des écrits très récente, Mukamurera et Dembélé (2021) font état de formes et de terminologies variées autour des communautés : communauté de pratique, CAP, école-communauté ou communauté d'apprentissage tout court. D'ailleurs, en 2010, étant eux-mêmes engagés dans une démarche de recherche et d'accompagnement en ce qui a trait au développement professionnel d'enseignants, Dionne et al. (2010) cherchent à définir la notion de communauté d'apprentissage (CA). Inspirés des travaux de Schussler (2003), ils proposent alors une définition comportant trois dimensions soit cognitive, affective et idéologique. Ces chercheurs insistent sur la présence de la dimension affective lors de l'implantation d'une communauté, d'autant que tous les autres dispositifs de développement professionnel mettent davantage l'accent sur la dimension cognitive et idéologique. Ils font entrer dans la dimension affective les échanges, le partage et l'entraide entre les collègues, l'ouverture qu'elle demande envers les autres, la prise de conscience de leurs valeurs et leurs