

CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants
PLC: Shared leadership between the school board, the principal and the teachers
CAP: un liderazgo compartido entre el consejo escolar, la dirección y los maestros

Claire Isabelle, Éric Genier, Ann Louise Davidson and Roxane Lamothe

Volume 41, Number 2, Fall 2013

Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021031ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021031ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. & Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155–177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>

Article abstract

The Ontario Ministry of Education (2007) strongly advises school administrations to change the operating structure of their schools to include professional learning communities (PLC). However, it is clear that few studies are available to help administrators respond effectively to this demand, particularly in making this new organizational structure one that promotes the professional development of teachers and success for all students. To understand the conditions needed for the establishment and development of a PLC, a qualitative study was conducted at two French elementary schools in Ontario that had reached an advanced stage of PLC functioning. The results of our study highlight the importance of “shared leadership” between the school board, the principal and the teachers to establish and develop PLC functioning.

CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants¹

Claire ISABELLE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éric GENIER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Ann Louise DAVIDSON

Université Concordia, Québec, Canada

Roxane LAMOTHE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) suggère fortement aux directions de modifier la structure de fonctionnement de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Or, force est de constater que peu d'études s'attardent au soutien à apporter aux directions pour qu'elles répondent avec efficacité à cette exigence et, plus particulièrement, pour que la nouvelle structure organisationnelle favorise le développement professionnel des enseignants et la réussite chez tous les élèves. Afin de comprendre les conditions d'implantation et d'évolution d'un fonctionnement en CAP, une étude de nature

1. Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour son soutien financier.

qualitative a été menée dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario qui ont atteint un stade avancé de fonctionnement en CAP. Les résultats de notre étude soulignent l'importance d'un « leadership partagé » entre le conseil scolaire, la direction d'école et le personnel enseignant pour instaurer et faire évoluer un fonctionnement en CAP.

ABSTRACT

PLC: Shared leadership between the school board, the principal and the teachers

Claire ISABELLE

University of Ottawa, Ontario, Canada

Éric GENIER

University of Ottawa, Ontario, Canada

Ann Louise DAVIDSON

University of Concordia, Québec, Canada

Roxane LAMOTHE

University of Ottawa, Ontario, Canada

The Ontario Ministry of Education (2007) strongly advises school administrations to change the operating structure of their schools to include professional learning communities (PLC). However, it is clear that few studies are available to help administrators respond effectively to this demand, particularly in making this new organizational structure one that promotes the professional development of teachers and success for all students. To understand the conditions needed for the establishment and development of a PLC, a qualitative study was conducted at two French elementary schools in Ontario that had reached an advanced stage of PLC functioning. The results of our study highlight the importance of “shared leadership” between the school board, the principal and the teachers to establish and develop PLC functioning.

RESUMEN

CAP: un liderazgo compartido entre el consejo escolar, la dirección y los maestros

Claire ISABELLE

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Éric GENIER

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Ann Louise DAVIDSON

Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Roxane LAMOTHE

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

El ministerio de Educación de Ontario (2007) sugería con insistencia a las direcciones de modificar la estructura de funcionamiento de sus escuelas para que trabajaran en comunidad de aprendizaje profesional (CAP). Ahora bien, podemos constatar que pocos estudios enfocan el apoyo que se debe ofrecer a las direcciones para que puedan responder con eficacia a dicha exigencia y muy especialmente, para que la nueva estructura organizacional favorezca el desarrollo profesional de los maestros y el éxito de los alumnos. Con el fin de comprender las condiciones de implantación y de evolución de un funcionamiento en CAP, se realizó un estudio de naturaleza cuantitativa en dos escuelas primarias francófonas de Ontario que habían alcanzado un estadio avanzado de funcionamiento en CAP. Los resultados de nuestro estudio enfatizan la importancia de un «liderazgo compartido» entre el consejo escolar, la dirección de la escuela y los maestros, para instaurar y hacer progresar el funcionamiento en CAP.

Introduction

Depuis plusieurs années, les réformes du système éducatif se sont succédé en vue d'améliorer l'apprentissage et de favoriser la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves (Corriveau et Boyer, 2009; Cranston, 2007). Dans la foulée des exigences et des revers scolaires, nous observons un intérêt grandissant pour la création d'une structure qui met à profit l'interdépendance professionnelle des enseignants et de la direction d'école, soit le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

Les études révèlent qu'une structure organisationnelle scolaire qui respecte les caractéristiques d'un fonctionnement en CAP favorise chez les enseignants la satisfaction professionnelle, diminue le taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008) et

augmente la responsabilité à l'égard de l'apprentissage des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Chez les élèves, nous observons une réduction du taux de décrochage scolaire et du taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008). Les recherches de Leclerc et Moreau (2010 et 2011) ainsi que de Leclerc (2012), entre autres, apportent un éclairage quant à la mise en place du travail en CAP dans le contexte scolaire francophone de l'Ontario. Les études de ces auteurs révèlent que le fonctionnement en CAP permet d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves, indépendamment de leurs différences (Leclerc et Moreau, 2011). D'emblée, les directions d'école sont invitées à partager leur leadership et à mettre en place cette nouvelle structure de travail en collaboration. Mais les directions d'école possèdent-elles les connaissances et les compétences nécessaires pour instaurer cette nouvelle structure de fonctionnement? Avant d'aborder la mise en place des CAP des directions, examinons brièvement l'origine et la philosophie des communautés d'apprentissage professionnelles.

Contexte et problématique

Origine et philosophie de l'organisation apprenante et intelligente

Principalement popularisées en 1978 aux États-Unis par les chercheurs Argyris et Schön, les organisations apprenantes se caractérisent comme des systèmes où les acteurs possèdent des compétences cognitives et des capacités d'apprentissage de nature à anticiper et à s'adapter de façon rapide lorsqu'une erreur est perçue. Senge (1990) postule que, même si les individus doivent accepter le changement dans leurs pratiques professionnelles, il demeure qu'ils ne savent pas comment bien apprendre en groupe pour réaliser ce changement. Ainsi, pour construire des organisations non seulement apprenantes, mais aussi intelligentes, Senge (1990) souligne que les membres peuvent développer leur capacité à atteindre les résultats qu'ils recherchent pour autant qu'ils mettent en pratique cinq disciplines: la *pensée systémique*, la *maîtrise personnelle*, la *remise en question des modèles mentaux*, la *vision partagée* et l'*apprentissage en équipe*. Ce dernier élément fait référence aux équipes qui non seulement réussissent à atteindre des résultats, mais qui donnent également l'occasion à leurs membres de se développer comme jamais ils n'auraient pu le faire individuellement. Ce sont donc les équipes et non les individus qui forment la base des organisations intelligentes. Les théories axées sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, issues du socioconstructivisme et plus particulièrement de l'approche psychosociale des activités cognitives (Bandura, 1986) permettent de comprendre que la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances est essentielle et que le modelage constitue une des façons de faciliter cet apprentissage. Comme le souligne Senge (1990), si nous savons que les autres occupent une place considérable dans le processus d'apprentissage, nous ne savons pas comment concrètement apprendre ensemble. Pour atteindre les principes qui sous-tendent l'organisation apprenante et intelligente, de plus en plus d'auteurs proposent des façons de travailler, telles que les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage professionnelles.

C'est en 1991 que Lave et Wenger proposent pour la première fois la notion de communauté de pratique pour désigner le processus d'apprentissage social lorsque des personnes ayant des sujets d'intérêt communs collaborent ensemble. Dans le milieu éducatif, Hord (1997) évoque la notion de *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP), dont le fondement porte sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs en étant constamment en situation d'apprentissage. Pour DuFour et Eaker (2004), une CAP désigne un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves.

Où en sommes-nous en Ontario?

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) a proposé diverses initiatives pour accroître l'efficacité des écoles et mieux répondre aux besoins des élèves francophones: la création du Secrétariat de la littératie et de la numératie en novembre 2004; la création de la Politique d'aménagement linguistique (MEO, 2004); ainsi que le renouvellement du cadre d'intervention pour les douze conseils scolaires francophones (MEO, 2005). De plus, les tests élaborés et administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) fournissent annuellement des données sur le rendement des élèves en littératie et en numératie. Depuis 2007, ces tests indiquent un progrès dans les résultats des élèves (3^e, 6^e, 9^e et 10^e années) (OQRE, 2011). Or, même avec ces efforts, l'OQRE (2011, p. 41) doit constater que les résultats en littératie et en numératie s'améliorent lentement.

Pour aider davantage les élèves, le ministère de l'Éducation encourage fortement les directions à modifier la structure de fonctionnement de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en CAP (MEO, 2007). Si la CAP représente une structure organisationnelle bénéfique pour tous, il devient urgent d'implanter son fonctionnement dans toutes les écoles. Cela dit, quel rôle la direction d'école doit-elle exercer pour favoriser sa mise en place?

Rôle, connaissances et compétences de la direction d'école

Plusieurs chercheurs (Hord, 1997, 2004 et 2009; Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007) soulignent l'importance du leadership de la direction d'école pour implanter le fonctionnement en CAP. La direction a aussi le devoir d'instaurer un climat de confiance, d'encourager la collaboration et l'engagement des membres, de planifier et de faciliter le processus de changement de culture de l'école, de promouvoir le développement professionnel des enseignants en tant que leaders et apprenants collaboratifs, de même que d'assurer une amélioration continue de la réussite scolaire (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2009). En plus d'exercer son rôle en tant que leader d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il est essentiel que la direction d'école possède des compétences pour bien diriger la CAP, telles que l'écoute, le questionnement, le sens de l'observation, l'ouverture d'esprit, la connaissance des objectifs, la réflexion dans l'action, le jugement

professionnel, la confiance et, bien sûr, le leadership (Hord et Sommers, 2008). Plusieurs directions d'école se sentent dépassées par le mandat d'instaurer un fonctionnement en CAP et vivent des difficultés à l'implanter efficacement (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Dumas, 2010). Cranston (2007) révèle que leur compréhension de ce qu'est une CAP est limitée et que ces directions doivent, bien souvent seules, instaurer cette nouvelle structure organisationnelle sans obtenir de formation substantielle. Comme le soulignent Leclerc, Moreau et Huot-Berger (2007), plusieurs directions d'école et enseignants pensent travailler en CAP. Or, en observant de plus près leur mode de fonctionnement, on constate que les enseignants de ces écoles ne font que se rencontrer en équipe. Selon Hord et Sommers (2008), ces rencontres sans planification favorisent très peu la réussite scolaire des élèves. Toutefois, si plusieurs directions ne parviennent pas à instaurer un fonctionnement en CAP, d'autres écoles réussissent (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005) et atteignent un stade avancé² (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009). Il s'avère donc essentiel de mener une étude dans des écoles qui ont atteint un stade avancé d'un fonctionnement en CAP (Huffman et Hipp, 2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007) afin de comprendre les conditions de l'implantation et de l'évolution de ce fonctionnement. En étudiant celles-ci auprès de directions d'école et d'enseignants, il sera possible de mieux outiller les autres directions d'écoles de langue française à mettre en place le fonctionnement en CAP et à le faire évoluer.

Les fondements conceptuels présentés pour cette étude sont articulés autour des concepts sous-jacents aux conditions d'implantation des CAP que nous retrouvons dans la littérature.

Fondements conceptuels des CAP

Conditions d'implantation des CAP relevées dans la littérature

Les écrits abordant le sujet des communautés d'apprentissage professionnelles mentionnent des conditions qui favorisent l'implantation et l'évolution à un stade avancé d'un fonctionnement en CAP à l'école. Voici les principales conditions exposées.

La mission, la vision, les valeurs et les objectifs de l'école et des CAP doivent premièrement être clairement établis (DuFour, DuFour et Eaker, 2008). La mission de l'école devrait être centrée sur l'élève et sur la raison d'être de l'école, ce qu'elle

-
2. Huffman et Hipp (2003) proposent trois stades de développement d'un fonctionnement en CAP: initiation, implantation et institutionnalisation. À la lumière de leurs écrits et de ceux de Leclerc, Moreau et Lépine (2009), voici une brève description de ce fonctionnement. La première phase, l'initiation, se traduit par la décision de procéder à l'expérimentation du travail en CAP en implantant certaines conditions (temps prévu à l'horaire, par exemple) pour permettre aux enseignants d'exprimer leurs préoccupations concernant leurs élèves et de partager des stratégies efficaces. C'est lors de la deuxième phase, soit l'implantation, que les enseignants s'approprient le changement de travailler comme une organisation apprenante. Enfin, au cours de la troisième phase appelée institutionnalisation, on observe l'acquisition de nouveaux comportements ou attitudes. Cette phase est critique, car le travail en CAP ne sera durable que dans la mesure où celle-ci sera réussie et intégrée. C'est durant cette phase que les enseignants considèrent la CAP comme une pratique incontournable et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décision, une vision et des apprentissages partagés. Pour qu'une telle CAP puisse s'implanter et évoluer positivement, l'équipe-école doit être engagée dans un dialogue ouvert.

s'engage à accomplir en équipe, ce qu'elle veut que les élèves apprennent, son désir d'évaluer si les élèves ont appris et l'aide à apporter aux élèves afin d'atteindre les résultats souhaités (DuFour *et al.*, 2008). L'énoncé de la vision devrait être rédigé en collaboration avec les membres du personnel afin qu'émergent une responsabilité collective et une attention particulière sur l'apprentissage (Hord, 1997; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009).

Pour favoriser un fonctionnement en CAP, les directions d'école s'engagent à partager leur leadership avec les enseignants (prise de décision) en leur offrant des occasions d'exercer leur propre leadership en assumant des rôles variés et des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). La direction d'école doit avoir un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé (Leithwood et Jantzi, 2008). Le sentiment d'efficacité personnelle est intimement lié à la capacité des enseignants et des directions d'école à mettre en œuvre un fonctionnement en CAP pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

Lorsqu'une structure efficace est mise en place, les enseignants s'interrogent et s'engagent davantage dans un processus de recherche. Si les structures et les routines sont bien établies, une culture de collaboration émerge lors du fonctionnement en CAP. Les rencontres doivent avoir lieu pendant les heures de classe (Leclerc et Moreau, 2010).

Une culture de collaboration constitue la base du fonctionnement en CAP (Feger et Arruda, 2008). Les CAP sont fondées sur la prémisse que la collaboration entre les enseignants permet à ces derniers de réaliser plus qu'ils ne pourraient faire seuls, de façon isolée (DuFour et Eaker, 1998). Les enseignants partagent leurs ressources et leurs pratiques afin d'être tous responsables de l'apprentissage des élèves. Grâce à l'observation, au dialogue et à la pensée réflexive, les enseignants continuent de trouver de nouvelles solutions en lien avec les besoins particuliers des élèves (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Stoll *et al.*, 2006).

Une étude systématique des données d'apprentissage des élèves est menée dans le but d'améliorer les résultats des élèves et de rédiger des objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels) (AEFO, 2006). Ces données peuvent motiver les enseignants quant aux effets de leur enseignement et à ce qu'ils doivent faire collectivement pour aider les élèves (Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

But et question de la recherche

Si un fonctionnement en CAP peut favoriser le développement professionnel des enseignants et l'amélioration des résultats chez les élèves (Leclerc et Moreau, 2009), il reste tout de même beaucoup à faire pour bien comprendre les conditions d'implantation d'un fonctionnement en CAP dans les écoles. Des études ont été menées pour connaître l'expérience des directions d'école qui ont implanté des CAP dans un contexte scolaire (Cranston, 2007; Dumas, 2010). Or, peu d'études s'attardent à comprendre les conditions d'implantation et d'évolution auprès des directions

d'école et des enseignants. En effet, sachant que plusieurs directions d'école se sentent dépassées par le mandat d'instaurer le fonctionnement en CAP et vivent des difficultés à l'implanter efficacement (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Dumas, 2010), il apparaît essentiel de mener une étude sur le terrain auprès des directions et des enseignants afin de recenser non seulement les conditions de mise en place, mais aussi celles qui ont permis de faire évoluer ce fonctionnement à un stade avancé. Force est de constater que peu de recherches s'attardent à comprendre cette nouvelle structure dans des écoles ayant atteint un stade avancé et auprès des directions et de leurs enseignants, ce qui constitue l'originalité de notre étude. Notre question de recherche se lit donc comme suit: quelles conditions d'implantation et d'évolution sont mises en place par la direction d'école pour atteindre un fonctionnement en CAP de stade 3?

Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans un cadre qualitatif et interprétatif, car elle permet de mieux comprendre le sens qu'un participant donne à son expérience (Savoie-Zjac, 2011). Ce type de recherche poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus (Savoie-Zjac, 2011, p. 125).

Critères de sélection des écoles et des participantes

Le choix des participants et des écoles devait répondre à trois critères. Premièrement, le fonctionnement en CAP de l'école devait avoir atteint le stade 3 selon la grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP (Isabelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012). Cette grille est composée en tenant compte des critères d'évolution de Leclerc, Moreau et Lépine (2009) et de Huffman et Hipp (2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007). Deuxièmement, la direction d'école devait occuper son poste depuis au moins trois ans dans la même école afin de mieux cibler les interventions de la direction dans l'instauration de la structure CAP. Troisièmement, les résultats scolaires des élèves aux tests de l'OQRE (tests en lecture, écriture et mathématiques aux cycles primaire et moyen) devaient afficher une certaine amélioration depuis au moins deux ans. Afin de sélectionner les écoles qui respectent ces critères, la méthode de la nomination par des supérieurs hiérarchiques a été employée. L'échantillonnage intentionnel critique a été utilisé (Creswell, 2005). Deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario respectaient nos trois critères de recherche. Deux directions d'école et quatre enseignantes ont participé à l'étude.

Description des écoles et des participantes

La première école élémentaire retenue est l'école de la Civilisation. Elle comprend 220 élèves, de la maternelle à la 8^e année. La directrice Claudette³, en poste

3. Tous les noms sont fictifs.

depuis 2008, compte près de 40 ans d'expérience en éducation, dont plus de 20 ans à la direction d'une école. Elle est titulaire d'une maîtrise en administration scolaire. Les résultats du questionnaire indiquent que Claudette possède un SEP élevé (4,8/5). Deux enseignantes ont participé à l'étude: Chloé et Cendrine. Elles comptent entre 10 et 15 ans d'expérience en enseignement et font partie du comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) au sein de l'école. Depuis septembre 2008, les résultats des tests de l'OQRE (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation) en lecture, écriture et mathématiques pour les 3^e et 6^e années s'améliorent de façon continue. Claudette a noté 25 des 30 comportements observés à son école au stade 3 selon la grille de IsaBelle *et al.* (2011).

L'école élémentaire Élisabeth est la deuxième école retenue. Elle comprend près de 200 élèves, de la maternelle à la 8^e année. La directrice Évangéline, qui est titulaire d'une maîtrise en administration scolaire, est en poste depuis 2008. Elle compte 17 années d'expérience en éducation, dont sept à la direction d'une école. Les résultats indiquent qu'Évangéline possède un SEP élevé (4,6/5). Deux enseignantes ont participé à la recherche: Élane a près de 20 ans d'expérience en enseignement, alors qu'Érika en possède plus de 35. Elles font partie du comité d'amélioration du rendement des élèves. En trois ans (2008-2011), les résultats des tests de l'OQRE pour les 3^e et 6^e années en lecture, écriture et mathématiques augmentent de façon continue. Évangéline a noté 22 des 30 comportements observés à son école au stade 3 selon la grille de IsaBelle *et al.* (2011).

Instruments de collecte de données

Pour répondre à la question principale de recherche, deux outils de collecte de données ont été composés pour répondre aux besoins de l'étude, une grille d'entrevue pour les directions d'école et pour les enseignantes, de même qu'un questionnaire pour les directions d'école. Pour les directions d'école, la grille d'entrevue comportait trois questions:

- 1) Quelle conception avez-vous de la structure et du fonctionnement en CAP?
- 2) De quelle façon avez-vous procédé pour instaurer et faire évoluer le fonctionnement en CAP dans votre école?
- 3) Quelles sont les conditions à respecter pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en CAP?

Afin d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lien avec leur facilité à implanter et à soutenir les CAP dans leur école, les directrices d'école ont répondu, par écrit et à la suite de l'entrevue, à un questionnaire de vingt questions fermées utilisant un choix de réponses similaire à une échelle de Likert (1932) à cinq niveaux. Ces questions, composées à partir de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012), sont inspirées du questionnaire sur l'auto-efficacité de Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000). Parmi les vingt questions, treize ont permis de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des directrices. Les sept autres questions, qui ne portent pas directement sur le SEP, ont

servi à mieux analyser les réponses des entrevues. Cette démarche répond au critère de la crédibilité de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2011).

Pour les enseignantes, la grille d'entrevue comportait cinq questions :

- 1) Quelle conception avez-vous de la structure et du fonctionnement en CAP?
- 2) De quelle façon votre directrice d'école a-t-elle procédé pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en CAP?
- 3) Comment votre directrice d'école a-t-elle assuré et soutenu une culture de collaboration?
- 4) Quelles sont les conditions à respecter pour implanter et faire évoluer les CAP?
- 5) Quelles compétences et connaissances votre directrice possède-t-elle dans l'implantation des CAP?

Déroulement de la collecte de données et considérations éthiques

La collecte de données s'est déroulée de mars à mai 2012 dans les deux écoles ciblées. Les six participantes ont signé un formulaire de consentement de participation à notre projet de recherche. Dans les deux écoles, nous avons payé une journée de suppléance afin de permettre aux enseignantes de participer à l'entrevue pendant les heures de travail. Nous avons commencé les entrevues par la directrice de l'école, puis nous avons rencontré chaque enseignante à tour de rôle. Toutes les entrevues ont été enregistrées. Nous les avons transcrites par la suite. Afin d'en assurer la validité, les participantes ont vérifié l'exactitude des verbatim.

Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données qualitatives, nous avons utilisé la méthode du discours de Sabourin (2009) qui souligne que, pour saisir une réalité à partir des discours de différents groupes sur celle-ci, il faut comprendre comment les individus organisent les informations sur ce sujet à partir de leur point de vue. Afin de faciliter la gestion du contenu dans l'analyse des données, le logiciel NVIVO 10 a été utilisé. Nous avons procédé en quatre temps : 1) un premier codage a été fait par un premier chercheur, un étudiant à la maîtrise; 2) pour vérifier ce codage, il y a eu une discussion sur les codes avec une professeure-chercheuse à l'université, ce qui a permis de clarifier les catégories; 3) un contre-codage sur 50 % du contenu a été fait par un troisième chercheur, titulaire d'un doctorat, et 4) enfin, une dernière discussion avec la professeure-chercheuse à l'université a permis de regrouper certaines catégories qui se chevauchaient.

Résultats et interprétation

Sept catégories ont émergé de l'analyse des données. Les résultats, rapportés au tableau 1, sont présentés en lien avec celles-ci.

Première catégorie : recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche

Dans les deux écoles, les directrices Claudette et Évangéline expliquent avoir reçu un soutien du surintendant de leur conseil scolaire afin de mettre sur pied un comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) au sein de l'école. Le comité CARE est composé de cinq enseignants représentant tous les cycles préparatoires, primaire et moyen, ainsi que les services. Tous les membres du CARE reçoivent une formation par le conseil scolaire, car ces derniers sont responsables d'analyser les données d'apprentissage des élèves, en collaboration avec la direction d'école et une conseillère pédagogique, afin de cibler des objectifs qui répondent aux besoins des élèves. Ainsi, la directrice de l'école de la Civilisation et les enseignantes soulignent recevoir du soutien régulier de conseillers pédagogiques du conseil scolaire. À l'école, Élisabeth, la directrice et les enseignantes bénéficient non seulement de l'appui de conseillers pédagogiques du conseil scolaire, mais aussi du soutien d'experts pédagogiques rattachés au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). Le CFORP est un organisme à but non lucratif qui offre une vaste gamme de services pédagogiques.

Les deux directrices signalent qu'elles reçoivent un appui financier du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation de l'Ontario. D'ailleurs, les quatre enseignantes des deux écoles confirment leurs dires. Nos résultats corroborent les résultats d'études sur le sujet. En ce qui concerne l'appui financier, Leclerc et Moreau (2010) mentionnent qu'un fonctionnement en CAP nécessite du temps de rencontre de qualité, pour y arriver, les écoles ont besoin de soutien financier. Le soutien financier offert permet de mettre en place une structure organisationnelle qui respecte l'horaire des enseignants. Marshall (2007) indique que les directions d'école ont besoin d'un appui supplémentaire en lien avec l'analyse des données d'apprentissage pour atteindre un fonctionnement CAP de qualité. Le conseil scolaire répond précisément à ce besoin en exigeant la création du CARE et en apportant un appui constant par l'intermédiaire de ses conseillères pédagogiques. Le conseil scolaire offre aux directions d'école des formations spécifiques sur le fonctionnement en CAP. Ce soutien de la part du conseil scolaire compense le manque de formation souligné par les directions pour mettre en place le travail en CAP (Cranston, 2007 et 2009). Les deux directrices possèdent une maîtrise en administration scolaire et s'inspirent des résultats d'études pour instaurer certaines stratégies. Nos résultats révèlent que seules les directrices consultent les recherches, alors que, selon Eaker et Gonzalez (2006), les enseignants qui travaillent en CAP s'engagent à consulter les études en éducation afin de connaître les approches pédagogiques et de s'interroger sur lesquelles employer selon les besoins des élèves.

Tableau 1. **Catégories et sous-catégories thématiques dégagées par les participantes**

Catégories	Sous-catégories	Claudette	Cendrine	Chloé	Évangéline	Élaine	Érika
Recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche	Recevoir un appui financier du conseil scolaire et du MEO	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recevoir un appui humain par des experts lors de la formation et de l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire durant les réunions du CARE	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions	✓			✓		
	Être soutenue par les recherches	✓			✓		
Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »	Créer un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP	✓	✓	✓			
	Créer un climat d'entraide pour le travail en CAP	✓	✓	✓			
	Créer une harmonisation des pratiques au sein de l'école	✓	✓	✓			
Assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du conseil scolaire	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – La direction	✓	✓		✓		
	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – Les surintendants du conseil scolaire	✓			✓		
	Être compétente (professionnellement crédible pour offrir de l'aide)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Offrir sa disponibilité pour aider	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Être réaliste	✓	✓			✓	✓
	Comprendre les enseignants	✓	✓				
	Encourager les enseignants		✓	✓		✓	✓
	Respecter les enseignants		✓	✓		✓	✓
Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE	Laisser les enseignants exprimer leurs besoins et agir pour y répondre	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Élaborer un plan d'action conjoint entre la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire	✓		✓	✓	✓	✓
	Être présente aux rencontres CAP et les guider	✓		✓	✓	✓	✓
	Faire des suivis	✓			✓	✓	✓
Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources spécifiques et aménager un parcours de fonctionnement	Rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du conseil	✓		✓	✓	✓	✓
	Rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou conseil	✓	✓		✓	✓	✓
	Rédiger des objectifs à partir d'analyses des données des élèves et de leurs besoins particuliers	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative	✓	✓	✓	✓		
Établir des structures physiques	Fournir un horaire (la direction)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tenir les CAP pendant le temps de classe	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fonctionner en petits groupes	✓	✓				✓
	Encourager l'entraide et le partage des pratiques entre les enseignants	✓	✓	✓		✓	✓
	Favoriser l'observation en salle de classe				✓	✓	✓
	Favoriser la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques	✓		✓	✓	✓	✓
	Favoriser le développement professionnel des enseignants		✓	✓	✓		✓

Deuxième catégorie: instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »

Lorsque la directrice de l'école de la Civilisation, Claudette, est entrée en poste, le fonctionnement en CAP était déjà implanté, mais, selon elle, « *les CAP n'étaient pas vraiment des CAP. C'étaient plutôt des formations ou des réunions* ». Elle a donc instauré un climat d'entraide et de reddition de comptes avant de mettre « officielle-ment » en œuvre le fonctionnement en CAP. Elle considère ces changements comme une étape importante de la mise en place d'un fonctionnement en CAP. Claudette souligne qu'elle a essayé différentes stratégies au fil des ans et que, grâce aux échanges avec ses collègues et ses lectures, elle peut maintenant en prioriser quelques-unes : « *Alors en gros on a travaillé beaucoup le climat puis notre pensée face à la "redevabilité", que c'est notre responsabilité comme enseignant, comme école de montrer aux enfants... On a travaillé beaucoup le climat* » (Claudette). La directrice considère que son expérience à la direction d'école l'a aidée à comprendre l'importance de préparer le terrain avant de proposer un changement de structure. Les enseignantes de l'école de la Civilisation ont aussi cité ces exigences organisationnelles comme des conditions importantes. À l'école Élisabeth, aucune participante n'a fait mention de ces exigences ni de cette étape « préparatoire ».

En période d'imputabilité (Leach, Payne et Chan, 2010), les conseils scolaires et les directions d'école sont responsables de la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi IsaBelle, Davidson et Naffit (accepté) proposent d'ajouter aux trois stades d'évolution des CAP de Huffman et Hipp (2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007, p. 5) un stade « 0 » qui consiste à préparer le terrain en favorisant entre autres une remise en question des fondements mêmes de l'organisation-école, voire de sa raison d'être. L'école comme organisation apprenante et intelligente implique une modification de la représentation de ce qu'est l'éducation pour la direction, les enseignants et les acteurs, car ce type de changement ne peut se faire de l'extérieur. Il importe donc que tous soient impliqués dès le départ dans la conception et la gestion du changement proposé afin de modifier leurs représentations de l'éducation. Cette étape met en exergue l'importance d'aider les enseignants à trouver une signification au changement (Fullan, 2001) et à la responsabilisation collective (Leclerc, 2012). Selon Fullan (2006), l'imputabilité interne permet aux directions de diriger et de gérer l'instruction de façon proactive et informée (p. 80).

Troisième catégorie: assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du Conseil

Les deux directrices mentionnent que les surintendants de leur conseil scolaire croient beaucoup aux effets bénéfiques de cette nouvelle structure organisationnelle, ce qui explique les appuis financiers et humains que les deux écoles reçoivent de leur Conseil. Qui plus est, les deux directrices admettent avoir elles-mêmes une attitude positive quant au travail en CAP. Elles mentionnent qu'elles ont les compétences voulues et sont disponibles pour aider les enseignants à changer leurs façons de travailler. Ces deux qualités sont confirmées par toutes les enseignantes de l'étude. « *La direction a travaillé au ministère, elle connaît qu'est-ce qui en est. Elle était*

vraiment compétente» (Érika). Ces résultats corroborent l'évaluation élevée des directrices quant à leur sentiment d'efficacité personnelle.

À l'école de la Civilisation, Claudette s'estime réaliste et comprend les enseignants. De plus, les enseignantes indiquent que Claudette les respecte et les encourage dans leur cheminement professionnel. À l'école Élisabeth, même son de cloche : les enseignantes affirment que leur directrice, Évangéline, est réaliste, qu'elle les respecte et les encourage. Nos résultats corroborent les écrits sur l'importance pour la direction d'instaurer un climat de confiance (AEFO, 2009) et de posséder des compétences pour bien diriger le fonctionnement en CAP (Hord et Sommers, 2008).

Quatrième catégorie : instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE

Les deux directrices indiquent qu'elles partagent leur leadership avec leurs enseignants en les laissant exprimer leurs besoins et en essayant d'y répondre, ce qui est d'ailleurs confirmé par toutes les enseignantes.

J'ai beaucoup changé grâce aux CAP, grâce à la croyance de partager son leadership puisque tout le monde participe. Il faut que ça vienne par le bas, mais il faut qu'il y ait quelqu'un qui sache où il s'en va. [...] Tu sais, les directions et les gens du Conseil n'arrivent pas là en dictant les objectifs aux enseignants. Moi je crois que si les idées viennent des enseignants, ça fonctionne bien mieux. Par exemple, au lieu de dire «OK, cette année on travaille la numératie», on leur demande de regarder les tests diagnostiques des élèves avec les statistiques de l'OQRE. Ils te ressortent presque toujours ce que tu avais en tête. (Claudette)

Une enseignante reprend d'ailleurs les propos de sa directrice : «*On va beaucoup discuter ensemble, elle nous fait participer à ce qu'on va faire. On a un mot à dire. C'est important. Elle nous fait confiance*» (Chloé).

À l'école de la Civilisation, Claudette mentionne qu'elle élabore le plan d'action ou le parcours des CAP avec le CARE et des surintendants du conseil scolaire. Elle est présente aux rencontres CAP afin de guider les enseignants et d'effectuer des suivis. Une enseignante mentionne : «*Nous utilisons les données de l'OQRE et les données des bulletins. Souvent, on essaie de voir qui est dans le niveau 2 qu'on peut emmener dans le niveau 3. C'est la direction qui nous guide là-dedans*» (Cendrine). Pour assurer ce suivi, les enseignants utilisent un tableau de pistage sur lequel ils notent le cheminement de leurs élèves dans un parcours de six à huit semaines. Claudette souligne l'importance de ce genre de suivi et mentionne que «*les suivis, ça ne veut pas dire d'aller en salle de classe, on n'a pas le temps. Mais, pour faire un suivi, j'utilise la remise de documents et des travaux d'élèves, puis surtout la discussion*».

À l'école Élisabeth, lorsque la directrice Évangéline est entrée en poste, le fonctionnement en CAP était déjà en place, mais à son avis «*il y avait beaucoup de choses à améliorer*». Ainsi, avec le soutien du conseil scolaire, elle a modifié certaines façons de faire. Elle dit élaborer le plan d'action avec l'aide du CARE et des surintendants du Conseil, être présente aux rencontres CAP et effectuer des suivis. «*Ils ont vu que ça*

partait vraiment de leurs besoins, que c'étaient leurs stratégies qu'on mettait en place, qu'on allait chercher de l'appui professionnel au besoin, qu'on leur donnait les ressources nécessaires s'ils en avaient besoin» (Évangéline). La directrice confie partager son leadership lors des rencontres CAP: «*Quand je suis assise autour de la table avec les enseignants, la conseillère pédagogique et les spécialistes, j'enlève mon "chapeau de superviseur". On dirait qu'on est tous au même niveau. Je crois que ça crée de la confiance, puis que ça donne une chance aux leaders d'émerger.*» Ces propos sont appuyés par les enseignantes Érika et Élane.

Les études montrent l'importance d'un leadership partagé entre la direction d'école et les enseignants pour favoriser un fonctionnement en CAP efficace (Hargreaves et Fink, 2006; Leclerc, 2012). Or, nos résultats indiquent que ce leadership est partagé entre trois entités: la direction de l'école, les surintendants du conseil scolaire et les enseignants du CARE. Comme le souligne Leclerc (2012), l'harmonisation des pratiques entre les différents acteurs scolaires hiérarchiques, tels que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires, ne peut que faciliter le fonctionnement en CAP, voire la réussite de l'élève. Or, nos résultats révèlent plus qu'une simple harmonisation des pratiques: les surintendants du conseil scolaire jouent un rôle majeur dans l'implantation et l'évolution d'un fonctionnement en CAP.

Cinquième catégorie: rédiger des objectifs SMART à partir de ressources et aménager des modalités de fonctionnement

Dans les deux écoles, les directrices et les enseignantes mentionnent qu'elles rédigent les objectifs SMART de leur plan d'action à partir des missions de l'école et du conseil scolaire, des plans d'amélioration de l'école et du conseil scolaire ainsi que des données d'apprentissage des élèves. En fait, les missions et les plans d'amélioration des écoles et du conseil scolaire sont rédigés à partir des résultats scolaires, soit les résultats aux examens formatifs et sommatifs et ceux de l'OQRE. Comme il a été dit précédemment, les directrices et les enseignants du CARE reçoivent l'appui nécessaire pour rédiger leurs objectifs du plan d'amélioration et des CAP. Dans les deux écoles, la rédaction des objectifs est axée sur des résultats d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives des élèves. Les objectifs SMART élaborés s'inscrivent dans une stratégie de fonctionnement, le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA). «*... en parcours, nous avons les données du diagnostic et dans six à huit semaines, selon l'horaire, nous devons remettre les résultats du sommatif*» (Érika). Comme que le souligne Leclerc (2012), l'idée véhiculée par le PFEA est que la pratique en classe peut être organisée de façon fonctionnelle, précise et hautement personnalisée pour chaque élève, ce qui a pour résultat d'augmenter le taux de réussite de tous les élèves. Ce modèle permet d'organiser le travail des CAP et d'approfondir le travail d'équipe (p. 157).

Nos résultats corroborent les études qui montrent que la rédaction des objectifs des CAP doit être guidée par la mission de l'école et des valeurs partagées, ainsi que par l'analyse systématique des résultats d'apprentissage des élèves aux différentes évaluations (DuFour, DuFour et Eaker, 2008; Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, 2012).

Sixième catégorie : établir des structures physiques du fonctionnement en CAP

Les directrices et les enseignantes mentionnent que le travail en CAP a lieu pendant le temps de classe et selon un horaire précis fixé par la direction. Les enseignantes des deux écoles trouvent souhaitable que les CAP n'engendrent aucune surcharge de travail. Également, les deux directions d'école ont structuré leurs CAP de façon qu'elles se fassent en petits groupes. « *Si on veut que ça fonctionne bien, c'est durant le temps de classe. Je ne dis pas qu'il n'y a pas eu des CAP-écoles, tout le personnel ensemble, à l'occasion du temps des réunions du personnel où on ciblait un sujet, et en ce moment-là on travaillait tout le monde en CAP. Mais la majorité du temps c'est toujours pendant le temps de classe* » (Claudette). De plus, Claudette insiste sur l'importance de travailler d'abord avec les enseignants qui désirent s'impliquer.

Nos résultats corroborent ceux de l'étude de Leclerc et Moreau (2010), qui soulignent que la planification des rencontres formelles pendant les heures de classe constitue une condition essentielle au fonctionnement en CAP. Ces auteurs soulignent que lorsqu'une structure efficace est mise en place les enseignants s'interrogent et s'engagent davantage. C'est la tâche de la direction d'instaurer une telle structure pour qu'une culture de collaboration émerge (Leclerc *et al.*, 2009).

Septième catégorie : encourager une culture de collaboration entre les enseignants

Dans les deux écoles, les directrices encouragent les enseignants à s'entraider et à partager leurs pratiques. « *À l'école... on vit beaucoup d'entraide. Tout est perçu comme "Oui, je peux t'aider, je peux aller faire un tour pendant ma période libre". Puis le niveau d'entraide et le positivisme que l'on vit fait en sorte qu'on voit que ça réussit* » (Cendrine). À l'école Élisabeth, les enseignantes peuvent même observer l'enseignement de leurs collègues. « *On fait aussi de l'observation en salle de classe* » (Érika). « *Ensuite, on revenait, on faisait un retour sur ce qu'on avait observé: Comment les élèves étaient-ils en situation d'apprentissage? Est-ce c'était trop difficile? Comment étaient-ils?* » (Élaine). Cette culture de collaboration favorise la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques, soit le développement professionnel des enseignants comme le rappellent les directrices et les enseignantes. « *... ça nous permet de choisir et de connaître d'autres choses pour améliorer ce qu'on fait déjà* » (Claudette). « *Souvent nos CAP sont aussi bénéfiques pour notre travail, pour notre perfectionnement professionnel* » (Chloé).

Bref, nos résultats rejoignent ceux de la littérature sur le sujet, qui soulignent qu'une culture de collaboration constitue la base du fonctionnement en CAP (Feger et Arruda, 2008) et que, grâce à l'observation, au dialogue et à la pensée réflexive, les enseignants continuent de trouver de nouvelles solutions en lien avec les besoins particuliers des élèves (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

Conclusion

Notre étude sur le terrain consistait à définir les conditions d'implantation et d'évolution mises en place par la direction d'école pour atteindre un fonctionnement en CAP de stade 3. Sept catégories de conditions ont émergé, qui corroborent la majorité des résultats des études sur le sujet. Toutefois, les résultats de notre étude mettent en exergue le rôle essentiel du conseil scolaire dans le soutien à apporter aux directions d'école pour instaurer le fonctionnement en CAP. En effet, le conseil scolaire apporte non seulement un appui financier, mais aussi un soutien pédagogique constant par l'entremise de ses surintendants et de ses conseillers pédagogiques. Le « leadership partagé » prend une nouvelle dimension: il est distribué entre trois entités, le conseil scolaire, la direction et les enseignants. Chacune d'elles joue un rôle pour assurer l'évolution du fonctionnement en CAP. Le conseil scolaire s'assure de fournir un appui financier pour payer les suppléances, de soutenir et maintenir la formation d'un comité d'amélioration (CARE) composée d'enseignants, d'apporter un soutien pédagogique pour l'analyse des données d'apprentissage des élèves et la rédaction des objectifs et du plan d'amélioration. La direction d'école a principalement le rôle de créer une culture organisationnelle propice au changement en établissant un climat d'école fondé sur les principes de l'imputabilité et de la responsabilisation pour la réussite des jeunes, en stimulant la confiance chez les enseignants afin qu'émerge une culture de collaboration, en offrant son expertise pédagogique et en modélisant les comportements attendus dans un contexte collaboratif. Les enseignants collectent les données sur les élèves et assurent une pédagogie adaptée. En somme, le conseil scolaire semble être garant des politiques de mise en place du fonctionnement en CAP, de l'aspect « mécanique » de la nouvelle structure et d'un soutien pédagogique de mise à niveau spécialisé pour répondre aux demandes ciblées des écoles. En contrepartie, la direction d'école devient responsable du climat organisationnel, du sens à donner au changement attendu chez les enseignants, de l'approfondissement des pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe, le tout dans un contexte d'« imputabilité interne » comme le soulignent Fullan, Hill, et Crévola (2006). C'est pourquoi le rôle des enseignants, celui de moduler leurs pratiques selon les données recueillies afin de satisfaire les besoins des élèves, devient essentiel.

Dans la même foulée, les études portant sur les écoles et les directions efficaces démontrent que celles-ci sont soutenues par des leaders du conseil scolaire qui élaborent une vision claire et créent des politiques permettant aux directions d'école d'être autonomes et d'atteindre leurs objectifs (Leithwood *et al.*, 2006; Seashore Louis *et al.*, 2010).

Bref, notre étude exploratoire n'apporte pas toutes les réponses qui permettront aux directions d'école de mettre en place un fonctionnement en CAP et de le faire évoluer, loin de là. Cependant, elle aura réussi à recenser les conditions essentielles pour instaurer cette structure organisationnelle. De plus, nos résultats confirment qu'une direction d'école, seule, ne peut entreprendre ce changement avec son équipe-école (Cranston, 2009; Marshall, 2007). Pour mieux cerner les enjeux et la part

des différentes entités, d'autres études doivent être menées auprès des surintendants et des conseillers pédagogiques des conseils scolaires. La méta-analyse menée par Waters et Marzano (2006) sur le rôle des surintendants démontre que ces derniers peuvent faire une grande différence dans la réussite scolaire des élèves. *A fortiori*, Fullan (2009) avance que pour atteindre un changement de réforme il est impératif de proposer une perspective à trois niveaux, ce qu'il surnomme *tri-level reform* soit l'engagement des trois entités: l'école et la communauté, le conseil scolaire et un niveau supérieur, l'État ou la province. Enfin, si le travail en CAP favorise le développement professionnel des enseignants et par le même fait la réussite scolaire des élèves, n'est-il pas impératif d'instaurer ce mode de fonctionnement dans les écoles et de proposer d'autres études portant sur le rôle de tous les acteurs?

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) (2006). *La CAP, pour maintenir le cap!* – Rapport de la recherche-action de la phase I du projet Ensemble pour la réussite! Ottawa, Canada: Gouvernement de l'Ontario. Récupéré le 8 mai 2010 du site de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens: http://www.aefo.on.ca/rapports/Rapport_reussite.pdf
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ensemble on réussit!* Ottawa, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- COLEMAN, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 296-316.
- CORRIVEAU, L. et BOYER, M. (2009). La qualité en éducation: un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 5.
- CRANSTON, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community. Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities* (thèse de doctorat, Université du Manitoba, Winnipeg, Canada). Récupéré le 7 avril 2011 du site de la bibliothèque de l'Université: http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal_v2.pdf

- CRANSTON, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community. Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DOONER, A., MANDZUK, D. et CLIFTON, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R. et EAKER, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DUMAS, C. M. (2010). *Building Leadership: The Knowledge of Principals in Creating Collaborative Communities of Professional Learning* (thèse de doctorat inédite, University of Nebraska). Récupéré le 15 juin 2012 de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddress>
- DUMONT, M., SCHWARZER, R. et JERUSALEM, M. (2000). *French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Récupéré le 18 février 2012 du site de l'Université libre de Berlin : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- EAKER, R. et GONZALEZ, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6-13.
- ELMORE, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FEGER, S. et ARRUDA, E. (2008). *Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature*. Providence, RI: The Education Alliance, Brown University.

- FULLAN, M. (2009). Introduction to The Challenge of Change. Dans M. Fullan (dir.). *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* (2^e éd.). Californie: Corwin Edition.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- FULLAN, M., HILL, P.W. et CRÉVOLA, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARGREAVES, A. et FINK, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 550-565.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities* (p. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- HORD, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Londres: Sage.
- ISABELLE, C., DAVIDSON, A.-L. et NAFFI, N. (accepté). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et favoriser le succès des élèves. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Le développement professionnel en éducation et en santé: conceptualisations, finalités et stratégies*. Côte-Saint-Luc, Québec: Éditions Peisaj.
- ISABELLE, C., ROCHON, S., GÉNIER, É. et LAMOTHE, R. (2012). *Grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP* (document inédit). Ottawa, Ontario: Université d'Ottawa.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- LEACH, J., PAYNE, A. A. et CHAN, S. (2010). The effects of school board consolidation and financing on student performance. *Economics of Education Review*, 29(6), 1034-1046.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2009, mai). *Accompagnement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage. Quelles sont les exigences pour la direction d'école?* Communication présentée à l'ACFAS, Ottawa, Canada.

- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2): 189-206.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle. Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et HUOT-BERGER, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*. Recherche-action menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Québec: Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle: La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, XXXV(2): 153-171.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009, septembre). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Vienne, Autriche. Récupéré le 7 avril 2011 de <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>"<http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A. et HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report RR800, National College for School Leadership, University of Nottingham. Récupéré de http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- MARSHALL, M. J. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities: Principles used by elementary administrators* (thèse de maîtrise,

- Brock University, St. Catharines, Ontario). Récupéré le 7 avril 2011 de http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1675/Brock_Marshall_Mary%20_2007.pdf?sequence=1
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. Ontario: MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Ontario: MEO.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2008). *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2007-2008*. Récupéré le 20 juillet 2012 sur le site de l'OQRE: http://www.eqao.com/pdf_f/09/TechnicalReport_final_French.pdf
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2010). *Rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2009-2010*. Récupéré le 29 janvier 2011 sur le site de l'OQRE: http://www.eqao.com/pdf_f/10/OQRE_ProvincialReport_Secondary2010.pdf
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2011). *Rapport provincial de l'OQRE: résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2010-2011*. Récupéré le 7 octobre 2011 sur le site de l'OQRE: http://www.eqao.com/pdf_f/11/OQRE_ProvincialReport_Secondary2011.pdf
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2012). *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2010-2011*. Récupéré le 20 juillet 2012 sur le site de l'OQRE: http://www.eqao.com/pdf_f/12/2011_TechnicalReport_fr.pdf
- SABOURIN, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 416-444). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZJAC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- SAVOIE-ZJAC, L., ROCHON, S. et RUEL, J. (2005). *The Challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities: Two Action Research Studies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Montréal.
- SEASHORE LOUIS, K., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. L. et ANDERSON, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of*

Research Findings to the Wallace Foundation. CAREI, University of Minnesota. Récupéré de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>

SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*. Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré le 7 octobre 2009 du site du Secrétariat : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf

SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York, NY: Doubleday.

SENGE, P. et GAUTHIER, A. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris: First.

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. et THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

WATERS, J. T. et MARZANO, R. J. (2006). *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Disponible en ligne http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/4005RR_Superintendent_Leadership.pdf