

Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par
deux directrices d'école élémentaire

Éric Génier, B.A., B. Éd., Limoges, Ontario, Canada

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Thèse de maîtrise soumise pour répondre aux exigences
du diplôme de la maîtrise en éducation avec concentration
en administration éducationnelle

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

© Eric Génier, Ottawa, Canada, 2013

Résumé

La présente recherche tente d'identifier et de décrire les conditions d'implantation qui ont été mises en place dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario pour atteindre un stade de fonctionnement avancé, soit l'intégration (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a) des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

En utilisant un échantillon de directions d'école et d'enseignants qui travaillent à l'intérieur d'écoles où les CAP sont à un tel stade de fonctionnement, notre recherche a permis de relever quelles conditions ont été mises en place pour atteindre un fonctionnement avancé des CAP. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de deux directrices et de quatre enseignantes d'écoles élémentaires franco-ontariennes.

Ces entrevues abordaient de grands thèmes tels que la structure des CAP, la culture de collaboration et les processus employés en CAP dans le contexte de l'école. Un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle fut aussi rempli par les directrices d'école. Les résultats mettent en évidence le rôle complexe de la direction d'école dans la mise en œuvre des CAP tout en précisant les conditions d'implantation des CAP mises de l'avant par deux directrices d'école. En fait, nous relevons l'importance de recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche; d'instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »; de respecter des exigences organisationnelles de mise en place des CAP; d'assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents; d'instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE); de rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement; d'établir des structures physiques et d'encourager une culture de collaboration entre les enseignants.

Les résultats de notre étude rejoignent ce qu'avancent les recherches au sujet de l'implantation de la structure organisationnelle – CAP – dans une école. Or, notre recherche sur le terrain permet d'apporter des précisions quant à ces conditions d'implantation. D'ailleurs, nous avons

recensé certaines sous-catégories thématiques qui ne sont pas reflétées explicitement dans la littérature.

Remerciements

La réalisation de ce projet de recherche aurait été impossible sans l'appui et les conseils de certains individus. Premièrement, j'aimerais remercier toutes les participantes qui ont accepté de faire partie de mon projet de recherche. Ces gens ont donné de leur temps et m'ont accueilli dans leur école. J'aimerais surtout remercier ma directrice de thèse, professeure Claire IsaBelle. Malgré son horaire chargé, Claire m'a toujours appuyé dans la réalisation de mon projet. Ses compétences, son esprit de synthèse et son professionnalisme m'ont permis de me questionner, de remettre certaines de mes pensées en question et de me dépasser. Je la remercie infiniment de m'avoir appuyé jusqu'à la fin de mon projet. Enfin, je suis extrêmement reconnaissant de l'appui et de l'encouragement de ma femme, Kate, tout au long de ce long processus. À tous, merci!

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iv
Tableau des sigles	vii
Chapitre 1 : Contexte et problématique	1
1.1. Le décrochage scolaire et le rendement des élèves franco-ontariens	1
1.2. Programmes pour améliorer l'éducation des élèves francophones de l'Ontario	2
1.3. Origine, philosophie et définition de la CAP.....	4
1.4. Avantages et défis de travailler en CAP	6
1.4.1. Avantages et défis d'un fonctionnement en CAP pour les enseignants	7
1.4.2. Avantages et défis d'un fonctionnement en CAP pour les élèves.....	8
1.5. Rôle, connaissances et compétences de la direction d'école	9
1.6. But et pertinence de l'étude	12
Chapitre 2 : Recension des écrits	14
2.1. Rôle des enseignants en CAP	14
2.2. Rôle de la direction pour implanter les CAP	17
2.2.1. Leadership partagé	19
2.2.2. Importance du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez les directions d'école pour s'adapter au changement	21
2.3. Compétences et connaissances des directions d'école.....	22
2.3.1. Compétences limitées dans l'analyse de données des élèves et la rédaction d'objectifs	23
2.3.2. Compétences limitées pour encourager le travail collaboratif, créer des moments d'échange et assumer un leadership partagé	24
2.3.3. Manque de formation et d'appui.....	24
Chapitre 3 : Cadre conceptuel.....	27
3.1. Conditions d'implantation des CAP relevées par la littérature.....	27
3.2. Stades d'évolution et rôles des directions d'école	31
3.2.1. Stade d'initiation (niveau 1)	32
3.2.2. Stade d'implantation (niveau 2).....	32
3.2.3. Stade d'intégration (niveau 3).....	33
3.3. Question de recherche.....	34
Chapitre 4 : Méthodologie	35
4.1. Projet inscrit dans un programme de recherche	35
4.2 La recherche qualitative-interprétative	35
4.3. Posture épistémologique	36
4.4. Choix des participantes	37
4.5. Instruments de collecte de données.....	38
4.6. Considérations éthiques	41
4.7. Déroulement de la recherche	41

4.8. Méthode d'analyse des résultats	42
4.9. Critères de scientificité	44
Chapitre 5 : Résultats de la recherche.....	47
5.1. Description des milieux de collecte de données et des participantes.....	47
5.2. Présentation des résultats	49
5.2.1. Recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche	53
5.2.2. Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires ».....	57
5.2.3. Assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents	59
5.2.4. Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE	65
5.2.5. Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement	70
5.2.6. Établir des structures physiques	76
5.2.7. Encourager une culture de collaboration entre les enseignants	78
Chapitre 6 : Discussion et interprétation des résultats	85
6.1. Réponse à notre question de recherche.....	85
6.1.1. Recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche.....	85
6.1.2. Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires ».....	86
6.1.3. Assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents	87
6.1.4. Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE	87
6.1.5. Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement	89
6.1.6. Établir des structures physiques	90
6.1.7. Encourager une culture de collaboration entre les enseignants	91
6.1.8. L'importance du sentiment d'efficacité personnelle de la directrice	92
6.2. Contributions, limites et voies de recherche	92
6.2.1. Contributions de notre recherche.....	92
6.2.2. Limites de notre recherche	94
6.2.3. Voies de recherche.....	94
Bibliographie.....	97
Annexe A : Grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP.....	115
Annexe B : Grille d'entrevue – Direction.....	122
Annexe C : Grille d'entrevue – Enseignante	126
Annexe D : Catégories et sous-catégories thématiques	129

Tableau des sigles

Sigle	Signification
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
CARE	Comité de l'amélioration du rendement de l'élève
SMART	Doran (1981) décrit les objectifs SMART comme étant spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels.
Parcours	Parcours fondamental d'apprentissage
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité de l'éducation
FARE	Ce service offre aux conseils scolaires de langue française en milieu minoritaire ainsi qu'à leurs partenaires plusieurs formes de perfectionnement professionnel ainsi que des services d'inscription en ligne.
CFORP	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Chapitre 1 : Contexte et problématique

Le premier chapitre porte sur le contexte et la problématique. Ce chapitre comprend six sections. La première expose la problématique du décrochage scolaire. Ensuite, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est présentée comme une structure à implanter pour assurer la réussite scolaire des élèves. La troisième section retrace l'origine, l'évolution, la philosophie et la définition des CAP. Les avantages de travailler en CAP pour les enseignants et pour les élèves sont relevés ainsi que le rôle que doit jouer la direction d'école en CAP. Enfin, nous définissons le but et les objectifs de notre recherche tout en soulignant sa pertinence dans le domaine de l'éducation.

1.1. Le décrochage scolaire et le rendement des élèves franco-ontariens

Le décrochage scolaire est une problématique d'importance pour les élèves franco-ontariens. La population francophone est moins scolarisée que l'ensemble de la population de l'Ontario : en effet, la proportion de personnes ayant un niveau de scolarité inférieur à la 9^e année chez les francophones est de 11,9 % comparativement à 8,1 % dans la population générale. La tendance est la même dans toutes les régions (OFA, 2005).

Bien que les derniers résultats aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en 2010 et en 2011 des élèves franco-ontariens présentent une augmentation par rapport aux années précédentes, il demeure que nous observons une tendance : le taux de la réussite scolaire des jeunes franco-ontariens en matière de littératie et de numératie est inférieur à celui de leurs homologues québécois ainsi qu'à ceux des jeunes ontariens anglophones (CMEC, 2007; Duquette, 2006; Gérin-Lajoie, 2000; Gérin-Lajoie, 2002; OQRE, 2010; 2011). En fait, le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2006 : voir OQRE, 2011) et le Programme pancanadien d'évaluation en lecture (CMEC, 2007) notent un rendement inférieur chez les élèves franco-ontariens comparativement aux élèves anglophones de l'Ontario et des élèves francophones du Québec. De plus, les résultats du test de mathématiques de 9^e année révèlent que le pourcentage des élèves francophones de l'Ontario atteignant la norme provinciale est de 70 % pour le cours théorique et de 37 % pour le cours appliqué. Ces résultats sont

inférieurs à ceux des élèves anglophones de la province (83 % pour le cours théorique et 42 % pour le cours appliqué) (OQRE, 2011). De plus, les résultats du test de mathématiques de 3^e année de 2010 révèlent que le pourcentage des élèves francophones de l'Ontario atteignant la norme provinciale était de 66 % tandis que 71 % des élèves anglophones l'avaient atteint (OQRE, 2010).

1.2. Programmes pour améliorer l'éducation des élèves francophones de l'Ontario

Depuis plusieurs années, nous assistons à l'élaboration de réformes du système éducatif dans le but d'améliorer l'apprentissage et par conséquent la réussite du plus grand nombre d'élèves (Corriveau et Boyer, 2009; Cranston, 2007).

En Ontario, en période de reddition des comptes (Leach, Payne et Chan, 2010), le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) met en place des structures et des programmes pour accroître l'efficacité des écoles et favoriser la réussite des élèves. Dès 1998, nous assistons à la création des douze conseils scolaires francophones. De plus, en 2003, nous assistons entre autres à l'adoption de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans ainsi qu'à la création du Secrétariat de la littératie et de la numératie (MEO, 2003). Dans le but d'appuyer spécifiquement la minorité francophone de la province, le ministère a adopté dès 2004 la Politique d'aménagement linguistique « pour mieux gérer la problématique de la transmission et du développement de la langue et de la culture en milieu minoritaire » (Leduc, 2011, p. 29). Également, des tests standardisés sont élaborés et administrés par l'OQRE qui fournissent annuellement des données sur le rendement des élèves en littératie et en numératie.

Ainsi, dans le but d'améliorer davantage le rendement scolaire des élèves et en soutenant le principe que tous les élèves peuvent réussir, le ministère a mis à jour un cadre d'intervention pour tous les conseils scolaires (MEO, 2010). Ce cadre d'intervention expose sept principes :

- Tous les élèves peuvent réussir.

- La perception universelle de l'apprentissage et la pédagogie différenciée sont des moyens efficaces pour répondre aux besoins d'apprentissage et de réussite de tout groupe d'élèves.
- Des pratiques réussies d'enseignement s'appuient sur les recherches et les expériences vécues.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Chaque élève possède son propre profil d'apprentissage.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable aux élèves ayant des besoins particuliers.
- Chaque élève est unique (MEO, 2005, p. 4-5).

Pour répondre à ces sept principes directeurs, le ministère exige que les écoles modifient leur structure pour fonctionner en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) (MEO, 2007).

Même si depuis 2007 les tests indiquent un progrès dans les résultats des élèves (3^e, 6^e, 9^e et 10^e année) (OQRE, 2011), il demeure que les élèves francophones réussissent moins bien que les élèves anglophones (OQRE, 2007; 2008; 2009) et ont un taux de décrochage scolaire qui demeure élevé (82 % des anglophones obtiennent leur diplôme comparativement à 71 % des francophones) (MEO, 2011).

Ainsi, le ministère constate qu'un appui supplémentaire est nécessaire pour aider les élèves dans les habiletés de « la pensée critique pour résoudre des problèmes; communiquer des idées avec clarté, cohérence et efficacité; établir des liens entre les habiletés en littératie et numératie et la vie réelle » (OQRE, 2011, p. 105).

Ainsi, les écoles franco-ontariennes devront répondre à cette demande et travailler en CAP (Hord, 1997, 2004; DuFour, 2005; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

Cette étude porte sur les stratégies utilisées par les directions d'école pour faciliter l'implantation et favoriser le développement des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) comme structure organisationnelle au sein de leur milieu scolaire. Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2004), la CAP est considérée comme une structure sur laquelle les écoles peuvent s'appuyer pour faciliter la réforme complexe des curriculums et subvenir aux besoins des élèves venant de milieux d'apprentissage, socioéconomiques et socioculturels variés. Le défi pour la direction d'école est de savoir comment faire évoluer son école pour atteindre les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Bien que les écrits abordent de plus en plus le sujet des CAP (Hord, 1997; 2004; DuFour, 2005), pour plusieurs directions d'école, cette nouvelle structure de fonctionnement demeure difficile à mettre en place (Cranston, 2007).

La CAP serait même une structure organisationnelle qui pourrait accroître les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel des élèves (MEO, 2004).

Devant ces constats, la CAP devient un mode de fonctionnement pouvant contribuer à favoriser le développement professionnel des enseignants et la réussite scolaire des élèves francophones de l'Ontario. Des exemples d'avantages de travailler en CAP pour les élèves et pour les enseignants tirés des recherches seront décrits plus en profondeur dans une section subséquente. Le MEO (2004) désigne ces élèves comme étant ceux qui sont inscrits dans une école de langue française en Ontario et qui ont le français comme langue maternelle, de même que les élèves pour lesquels la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison.

Il nous importe alors, avant de poursuivre, de retracer l'origine et l'évolution de la CAP, sa philosophie ainsi que sa définition telle que comprise aujourd'hui.

1.3. Origine, philosophie et définition de la CAP

La connaissance que possède un individu ou un groupe d'individus constitue un avantage indéniable dans le monde du travail. Celle-ci représente la ressource la plus importante d'une organisation (Wenger, 1998). L'expression « organisation apprenante » découle de l'importance

accordée aux individus d'une entreprise et exprime le fait que les gens, dans un esprit de collaboration, sont en constante situation d'apprentissage (Senge, 1990). Or, le travail des enseignants les place dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels (Huberman, 1993). Des recherches proposent une importante remise en question de ce mode de fonctionnement pour faire place à une structure organisationnelle qui suscite la collaboration des enseignants et qui provoque un impact bénéfique sur le rendement scolaire des élèves (Phillips, 2003; Straham, 2003).

Ainsi, les écrits sur l'entreprise privée de Senge (1990) ont poussé des chercheurs à repenser leur façon de voir l'école. Traditionnellement, les écoles étaient perçues comme des milieux d'enseignement. Maintenant, l'école est considérée comme une organisation complexe d'apprenants qui doit solliciter les connaissances et l'expertise de chaque individu qui y travaille (Fullan, 1993; Leithwood et Louis, 1998; Mitchell et Sackney, 2000). Ainsi, les écoles devraient être en mesure de mettre en place des structures et des processus innovateurs leur permettant de développer les connaissances professionnelles des enseignants et de répondre aux imprévisibilités et aux changements fréquents du monde de l'éducation (Lipton et Melamede, 1997; Strain, 2000). Donc, les écoles doivent devenir de véritables communautés qui s'appuient sur la puissance d'une vision partagée et l'intelligence collective de leurs ressources humaines dans la poursuite de l'amélioration continue (Brown et Lauder, 2001). Grâce à cette nouvelle façon de penser, les membres de cette communauté d'apprentissage ont une meilleure vue d'ensemble de leur organisation et sont en mesure de mieux comprendre comment chacune de leurs actions entraîne des conséquences sur la collectivité (Mitchell et Sackney, 2000). Les membres de la communauté d'apprentissage verraient l'effet de leur apprentissage individuel sur l'apprentissage collectif grâce aux relations interpersonnelles (Mulford, 1998). Entre autres, c'est ce changement organisationnel qui est garant du succès de l'organisation (Mitchell et Sackney, 2000; Mulford, 1998). Selon Rosenholz (1989), la CAP a comme but de changer la culture d'une école et d'augmenter le rendement des enseignants et leur motivation professionnelle. Ainsi, plusieurs auteurs croient que l'amélioration des écoles passe par un changement de structure organisationnelle afin de favoriser le fonctionnement en CAP (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Louis et Kruse, 1995; McLaughlin et Talbert, 2001; Scribner, Cockrell, Cockrell et Valentine, 1999).

Parallèlement, les éducateurs et les directions d'école considèrent de plus en plus l'école en tant que milieu d'apprentissage pour les élèves et pour les adultes qui y travaillent. Si l'école était traditionnellement un milieu d'enseignement, elle devient un lieu d'apprentissage (Eaker et Gonzalez, 2006; Newcomb, 2003; Senge, 1995) où la CAP offre aux enseignants de réelles occasions de développer et de partager leur expertise (DuFour et Eaker, 1998).

La CAP suppose que les enseignants sont des leaders. C'est pourquoi ils doivent participer à la prise de décisions (AEFO, 2009). Elle a aussi comme principe l'apprentissage continu des éducateurs pour assurer l'apprentissage des élèves et l'amélioration de leurs résultats scolaires (Annenberg Institute for School Reform, s. d.; DuFour, DuFour *et al.*, 2006; Haar, 2003; Phillips, 2003).

Bref, c'est par l'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* qu'on désigne ce 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 (Roy et Hord, 2006). C'est cette définition de la CAP qui sera retenue et qui guidera nos démarches dans le cadre de ce projet de recherche.

Avant de poursuivre, il est important d'examiner les avantages d'un tel mode de fonctionnement pour les enseignants et pour les élèves.

1.4. Avantages et défis de travailler en CAP

Depuis quelques années, les CAP reçoivent beaucoup d'attention étant donné qu'elles ont démontré des effets positifs sur le développement professionnel des enseignants et sur les résultats scolaires des élèves (Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006).

Voyons alors comment celles-ci influencent le milieu de travail des enseignants et les résultats scolaires des élèves.

1.4.1. Avantages et défis d'un fonctionnement en CAP pour les enseignants

Des études portant sur le milieu de travail des enseignants ont révélé que la CAP influe grandement sur leur satisfaction personnelle au travail et sur la responsabilité qu'ils ressentent face à l'apprentissage des élèves (Little, 1989; Louis, Marks et Kruse, 1994; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). La CAP émerge comme une structure organisationnelle qui assure non seulement le perfectionnement professionnel et le bien-être des enseignants, mais qui peut aussi augmenter la réussite scolaire des élèves (Little, 2003; Louis, 2006; Louis, Marks et Kruse, 1994). Hord (1997) mentionne que les enseignants qui travaillent en CAP se sentent moins isolés et sont plus engagés envers la mission et les objectifs de l'école. Ces derniers exécutent aussi leur tâche avec plus de rigueur et partagent une part de responsabilité en ce qui concerne la réussite collective des élèves et de l'école. Ces mêmes enseignants affirment aimer apprendre et considèrent le perfectionnement professionnel comme un atout qui peut servir à modifier leurs stratégies d'enseignement pour favoriser la réussite de l'élève. En effet, la CAP met l'accent sur l'esprit de collaboration entre les enseignants, essentiel à la création d'une identité professionnelle forte (MEO, 2004). De plus, Hord (1997) souligne que les écoles qui travaillent en CAP jouissent d'une meilleure communication entre le personnel enseignant et la direction d'école. Aussi, le taux de satisfaction professionnelle ainsi que le moral des enseignants augmentent tandis que leur taux d'absentéisme diminue (Hord et Sommers, 2008). Les échanges sur la pratique éducative, les efforts collectifs, la collaboration et le soutien mutuel deviennent des activités qui amènent les enseignants à s'engager et à apporter des changements significatifs et durables à la culture de l'école (MEO, 2004; Hord et Sommers, 2008).

Si Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) mentionnent que dans une CAP, les enseignants travaillent véritablement comme organisation apprenante, il demeure qu'il pourrait arriver que les tentatives de collaboration soient plus ou moins fructueuses (perte de temps, surcharge de travail, etc.). Devant cette évolution de leur rôle au sein de l'école, il n'est pas surprenant que certains enseignants se voient déstabilisés tandis que d'autres acceptent leur rôle et se voient motivés par celui-ci (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

En effet, certains enseignants en viennent parfois à s'opposer à un tel mode de fonctionnement collaboratif et à retourner à la situation initiale, soit un travail individuel (Leclerc, Moreau et

Leclerc-Morin, 2007). Garrett (2010) mentionne que la perte de liberté de l'enseignement et d'autonomie professionnelle est une crainte très commune chez les enseignants qui entreprennent pour la première fois le travail en CAP.

C'est pourquoi il devient essentiel de relever tous les avantages et les défis d'un fonctionnement en CAP pour les enseignants, mais aussi pour les élèves.

1.4.2. Avantages et défis d'un fonctionnement en CAP pour les élèves

En CAP, les enseignants prennent conscience de l'impact de leurs stratégies pédagogiques en étudiant des données précises d'apprentissage et ils partagent des pratiques réussies (Hord et Sommers, 2008). Ce renouveau de la structure et de la culture de l'école a des effets positifs sur les élèves et une réduction dans le taux du décrochage scolaire et dans le taux d'absentéisme des élèves est observable (Hord et Sommers, 2008). Nous remarquons aussi que les résultats scolaires des élèves issus de petites écoles sont aussi élevés que ceux des élèves de grandes écoles. De plus, leurs résultats scolaires en numératie et en littératie sont plus élevés que ceux des élèves issus d'écoles traditionnelles qui ne fonctionnent pas en CAP (Hord, 1997). Enfin, on remarque une réduction des écarts des résultats scolaires entre les élèves. Dès lors, si la CAP est une structure organisationnelle qui semble être bénéfique pour tous, il importe d'implanter son fonctionnement dans toutes les écoles (Hord, 2004; DuFour, 2005).

Les recherches de Leclerc, Moreau et Huot-Berger (2007), Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) et Leclerc et Moreau (2010, 2011) apportent un certain éclairage quant à la mise en place des CAP et leurs avantages dans le contexte scolaire francophone de l'Ontario. Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) ont effectué une étude de cas dans une école élémentaire francophone de la région d'Ottawa qui fonctionne en CAP afin de définir les facteurs favorables à son implantation. Selon l'étude, guider le perfectionnement professionnel des enseignants par des données d'apprentissage des élèves est un facteur favorable à l'implantation d'une CAP (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). En ayant sous la main une preuve tangible qu'une pratique pédagogique n'est pas efficace, les enseignants peuvent se réajuster en fonction des besoins de leur clientèle. Ainsi, le travail en CAP a permis à cette école francophone de l'Ontario de se réajuster en fonction des besoins des élèves et les résultats scolaires de ces derniers ont augmenté

(Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). Dans le cadre d'une recherche-action, Leclerc, Moreau et Huot-Berger (2007) ont démontré que la CAP affecte directement la réussite scolaire en littératie des élèves issus d'un contexte minoritaire francophone de l'Ontario. De plus, une étude a été menée auprès de huit écoles inclusives (qui accueillent les élèves indépendamment de leurs besoins particuliers) du Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud. L'étude révèle que le fonctionnement en CAP permet d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves, indépendamment de leurs différences (Leclerc et Moreau, 2011). En effet, la CAP, qui place l'élève au cœur des discussions des enseignants dans une démarche de résolution de problèmes, oblige ces derniers à recueillir et à analyser des données pour voir l'impact de leurs interventions (Leclerc et Moreau, 2011).

Toutefois, certaines études ont relevé que le travail en CAP met parfois trop l'accent sur les élèves en difficulté et accordent moins de temps pour les élèves qui réussissent, tout en ciblant surtout la littératie et la numératie (Cameron, McIver et Goddard, 2008). Notons aussi que les rencontres CAP ont souvent lieu pendant les heures de classe (AEFO, 2009). Cette structure exige que les enseignants qui participent à ces rencontres s'absentent de la salle de classe pendant la journée. Or, plusieurs études démontrent que lorsque l'enseignant s'absente régulièrement de la salle de classe, la réussite scolaire des élèves diminue (Bayard, 2003; Cantrell, 2003).

Or, tout indique qu'un fonctionnement en CAP présente des avantages considérables pour les enseignants et pour les élèves dans un contexte scolaire francophone de l'Ontario. La prochaine section aura pour but de relever le rôle que doit exercer la direction d'école dans l'implantation des CAP.

1.5. Rôle, connaissances et compétences de la direction d'école

Le succès du fonctionnement en CAP et l'impact positif sur l'élève requièrent une modification des rôles et des schèmes de pensée des enseignants, et surtout des directions d'école (Fullan, 1999). En fait, les directions d'école jouent un rôle crucial : celui de favoriser le développement du travail en CAP dans leur école (AEFO, 2009). Plusieurs chercheurs (Owens, 2004; Hord, 1997, 2008, 2009; Leclerc *et al.*, 2007; Roberts et Pruitt, 2009) soulignent l'importance du

leadership des directions d'école pour implanter le fonctionnement en CAP afin de pouvoir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et de leurs acteurs. Dans la présente étude, ces acteurs sont les membres de la communauté franco-ontarienne.

Par leur leadership, les directions d'école influencent indirectement les résultats scolaires des élèves inscrits dans leur école (Lapointe et Gauthier, 2005; Hallinger, 2005). L'environnement scolaire sécuritaire et propice à l'apprentissage est principalement assuré par la direction d'école (AEFO, 2009). Entre autres, le leadership d'une direction s'avère essentiel pour favoriser et pour soutenir l'implantation d'une structure innovatrice (Owens, 2004) comme une CAP et pour instaurer des pratiques qui favorisent le travail d'équipe (Leclerc *et al.*, 2007).

En effet, Roberts et Pruitt (2009) mentionnent que le leadership des directions d'école est fondamental dans la mise en œuvre d'une CAP au sein d'une école. Ce sont les directions d'école, en partageant leur leadership et en facilitant des moments d'échange entre les membres de la CAP, qui ont le devoir de formuler, de promouvoir et de communiquer une vision, une mission et des valeurs communes à tous les membres concernés (Roberts et Pruitt, 2009). Pour favoriser le fonctionnement en CAP, les directions d'école ont 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, et d'assurer une amélioration continue de la réussite scolaire (AEFO, 2009; Speck et Knipe, 2001). À ce sujet, l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO) mentionne que les directions d'école devraient participer à l'élaboration de rapports de collaboration, développer l'esprit d'équipe, travailler sur la pratique réflexive ainsi que partager leur leadership (AEFO, 2009).

En plus d'exercer son rôle en tant que leader d'une CAP, il est essentiel que la direction d'école possède des compétences pour bien la diriger. Notamment, on mentionne parmi ces compétences 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 le leadership (Hord et Sommers, 2008). Or, il appert que plusieurs directions d'école vivent des difficultés à

implanter efficacement les CAP et à les faire progresser au sein de leur école (Cranston, 2007; 2009).

Il est attendu que les directions d'école doivent prendre des mesures pour favoriser l'implantation des CAP (Bloom et Stein, 2004; Eaker *et al.*, 2004; Gather-Thurler, 2000; Hord, 1997; MEO, 2005), mais plusieurs d'entre elles se sentent dépassées par un tel mandat. En fait, Hord (2004) évoque que les directions d'école ont encore à travailler pour bien comprendre et implanter la CAP dans leur école. Cranston (2007) révèle que leur compréhension de ce qu'est une CAP est limitée et qu'elles doivent, à elles seules, instaurer cette nouvelle structure organisationnelle sans obtenir de formation substantielle. L'étude pancanadienne d'IsaBelle *et al.* (2008) démontre que certaines directions d'école, bien qu'elles affirment posséder un degré élevé de compétences dans plusieurs domaines, ont de la difficulté à promouvoir la collaboration, à développer chez leurs enseignants un sens du travail collaboratif, à créer des moments d'échange et de discussion pour le personnel et à partager leur leadership.

Il s'ensuit que sans une compréhension des facteurs favorables à l'établissement d'une CAP, il est difficile pour une direction d'école de mettre en place les conditions requises à son fonctionnement. Pourtant, il revient à la direction d'école d'assurer l'implantation des CAP dans son école. À l'échelle de la province, plusieurs directions d'école ont tenté de l'implanter, mais la majorité de celles-ci n'ont pas été durables ou encore ne présentent pas les caractéristiques d'une CAP qui permettent d'en retirer des bénéfices (Hord, 2004; Leclerc *et al.*, 2007). Plusieurs directions d'école et enseignants de la province pensent travailler en CAP dans leur école. Or, en observant de plus près leur mode de fonctionnement, les enseignants de ces écoles ne font que se rencontrer en équipe (Leclerc *et al.*, 2007). À ce sujet, le mot « CAP » est parfois employé incorrectement par les gens qui travaillent en éducation pour décrire des comités, des équipes de travail et des réunions de planification (DuFour, 2004; Jessie, 2007). Une rencontre du personnel enseignant où l'on travaille ensemble ou un réseau d'enseignants qui partagent des ressources, des conseils et des anecdotes ne présentent pas un fonctionnement en CAP (Coburn et Russell, 2008; Protheroe, 2008). Selon Hord et Sommers (2008), ces rencontres sans planification favorisent très peu la réussite scolaire des élèves. Rappelons-nous qu'une CAP doit miser sur la collaboration tout en encourageant le personnel à entreprendre collectivement des activités et des

réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Roy et Hord, 2006).

Or, si plusieurs écoles ne parviennent pas à atteindre un fonctionnement en CAP, d'autres écoles y parviennent. En effet, certaines directions d'école francophone en Ontario ont réussi à mener leur équipe-école à fonctionner en CAP et ont atteint les stades avancés du développement d'une CAP (Leclerc *et al.*, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a; Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005). Il s'avère donc essentiel de mener une étude auprès de ces directions d'école franco-ontariennes qui ont su implanter un fonctionnement en CAP dans leur école et qui ont aussi à la faire évoluer à un stade avancé. Notre étude s'interroge donc sur les conditions d'implantation et d'évolution d'un fonctionnement en CAP mises en place pour atteindre un stade avancé. En étudiant davantage ces conditions d'implantation et d'évolution des CAP, il sera possible de mieux outiller les autres directions d'école francophone de la province à implanter et à faire évoluer une CAP à leur tour au sein de leur école.

1.6. But et pertinence de l'étude

En période de reddition des comptes (Leach, Payne et Chan, 2010) et devant les pressions qu'exercent les parents et le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour améliorer le rendement des élèves, le ministère et les conseils scolaires suggèrent que les directions d'école mettent en place des CAP (MEO, 2009), car elles présentent des avantages pour les enseignants et pour les élèves. Or, encore aujourd'hui, peu d'écoles fonctionnent en CAP (Leclerc *et al.*, 2007; Cranston, 2007; DuFour, 2004; Jessie, 2007). De plus, il appert que les directions d'école possèdent peu les connaissances et les compétences exigées pour mettre en place et faire évoluer ce type de fonctionnement dans leur école (Marshall, 2007; Cranston, 2007; Dumas, 2010).

Le but de la recherche consiste donc à identifier et décrire les conditions d'implantation des CAP ont été mises en place par les directions dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario.

Si certaines études ont cherché à connaître de façon générale l'expérience des directions d'école qui ont implanté des CAP dans un contexte scolaire (Cranston, 2007; Dumas, 2010), peu d'études s'attardent à identifier et décrire les conditions d'implantation dans le fonctionnement

des CAP de stades avancés dans les écoles élémentaires francophones de l'Ontario, d'où l'originalité de notre étude. Notre étude permet d'identifier et de documenter les conditions mises en place à l'heure actuelle dans les écoles élémentaires franco-ontariennes et de comprendre l'influence qu'elles ont sur l'implantation et l'évolution des CAP dans leur contexte unique. Les résultats de notre étude fournissent à la fois des exemples précis de conditions à mettre en place dans des contextes uniques, mais adaptables à des contextes variés. Sur le plan éducatif, les conseils scolaires pourront consulter les résultats de notre étude en adaptant les conditions à mettre en place à la réalité socioculturelle et socioéconomique de chaque école. Ils pourront s'outiller grâce à nos résultats pour concevoir et offrir une formation supplémentaire aux directions d'école, aux enseignants et aux conseillers pédagogiques. Nos résultats seront aussi utiles aux facultés d'éducation qui pourront offrir leurs formations aux enseignants, et aux directions d'école à partir de données tirées sur le terrain et d'un contexte francophone. Sur le plan social, ces acteurs auront une meilleure compréhension des conditions d'implantation à mettre en place pour assurer le succès d'une CAP, ce qui devrait augmenter le taux de réussite scolaire des élèves et diminuer le décrochage scolaire. C'est pourquoi notre étude permet d'enrichir le corpus de connaissances sur le sujet.

En somme, le chapitre 1 a exposé la CAP en tant que structure organisationnelle pouvant amener les enseignants à travailler ensemble pour contrer le phénomène du décrochage scolaire et pour améliorer le taux de réussite scolaire des élèves. L'origine, l'évolution, la philosophie et la définition des CAP ont aussi été exploitées tout en relevant des avantages importants du travail en CAP pour les enseignants et pour les élèves. Nous avons aussi constaté que le rôle que doit jouer la direction d'école dans l'implantation CAP est complexe. Le prochain chapitre expose des études portant sur le rôle des enseignants en CAP, sur le rôle que doit assumer la direction d'école pour l'implanter efficacement et sur la limite de ses connaissances et de ses compétences pour exécuter cette tâche. Également, nous abordons les facteurs favorisant le fonctionnement en CAP.

Chapitre 2 : Recension des écrits

Le présent chapitre expose une recension d'écrits en trois sections. La première présente de quelles façons les enseignants perçoivent la CAP et leur rôle à jouer dans celle-ci. La deuxième décrit le rôle que doit assumer les directions pour implanter les CAP dans leur école tout en explorant l'importance du sentiment d'efficacité personnelle chez celles-ci. Enfin, la dernière section présente une recension des écrits sur les connaissances et les compétences des directions d'école quant au partage du leadership, l'analyse de données d'apprentissage d'élèves, la rédaction d'objectifs et à la mise en place d'un fonctionnement en CAP dans leur école.

2.1. Rôle des enseignants en CAP

Des recherches ont démontré que les enseignants doivent disposer d'occasions de perfectionnement professionnel afin d'ajuster leurs pratiques dans un contexte naturel de travail (Seidel Horn, 2003; Sparks, 1999). Conséquemment, au sein d'une CAP, les enseignants sont invités à développer leurs compétences et à partager leurs pratiques pédagogiques réussies avec leurs collègues (Dionne *et al.*, 2010). Un perfectionnement des stratégies pédagogiques entrepris par les enseignants dans leur environnement naturel de travail qui est en lien direct avec leur profession permet d'établir plus facilement des liens avec le curriculum (Darling-Hammond, 1998). En CAP, les enseignants explorent d'autres pratiques pédagogiques que les leurs et prennent conscience de leurs pratiques, leurs valeurs et leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Dionne *et al.*, 2010).

Pour fonctionner en CAP, des chercheurs reconnaissent que les connaissances peuvent être puisées dans les recherches, mais qu'elles se retrouvent surtout dans l'expérience et dans l'expertise des enseignants. Grâce aux réflexions critiques réalisées avec ceux qui partagent les mêmes expériences, l'enseignant aura une meilleure compréhension de ses expériences et saura mieux y réagir (Haar, 2003; Vescio, Ross et Adams, 2006). Dans un fonctionnement en CAP, la participation active des enseignants est essentielle et la reconnaissance des stratégies efficaces fait accroître leurs connaissances professionnelles et favorise l'apprentissage des élèves (Vescio, Ross et Adams, 2006).

Les enseignants ont un rôle important à jouer lors du travail en CAP. L'implantation des CAP entraîne un changement important dans le rôle des enseignants. Hord et Sommers (2008) définissent cinq domaines dans lesquels les enseignants verront leur rôle évoluer (p. 18-20) :

- En tant que collègues, les enseignants partagent de l'information et des données tout en discutant de la pratique. Ces échanges leur permettent d'apprendre de nouvelles stratégies, de contribuer à un apprentissage réciproque et d'améliorer leurs relations de travail.
- Ensuite, les enseignants doivent devenir des leaders. Le leadership des enseignants joue un rôle important dans l'amélioration du rendement de l'école. Ces derniers doivent aligner le travail collaboratif avec les objectifs d'amélioration de l'école (Hord et Sommers, 2008).
- En tant qu'apprenants, les enseignants sont appelés à se concentrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Les enseignants doivent participer collectivement et régulièrement à des activités d'apprentissage structurées où ils peuvent être en mesure d'apprendre les uns des autres.
- Étant donné que la CAP est centrée sur la réussite de l'élève, les enseignants y discutent de stratégies pédagogiques, planifient l'enseignement et cherchent de nouveaux moyens pour améliorer l'apprentissage de ces derniers.
- Enfin, les enseignants doivent collaborer avec les directions d'école afin de déterminer les connaissances et les compétences que doivent développer les élèves. Pour ce faire, les enseignants pourraient se voir participer à des CAP qui s'élargissent au-delà de l'école.

Devant cette évolution de leur rôle au sein de l'école, il n'est pas surprenant que certains enseignants se voient déstabilisés tandis que d'autres acceptent leur rôle et se voient motivés par celui-ci (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). Rappelons que certains enseignants peuvent même venir à s'opposer à un tel mode de fonctionnement faute de perte d'autonomie professionnelle et de liberté académique (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007)

L'étude quantitative de Wahlstrom et Louis (2008) menée auprès de plus de 4000 enseignants américains de la maternelle à la douzième année démontre que les enseignants qui adhèrent au processus CAP assument souvent un rôle de leader au sein de l'école. Ils dépendent beaucoup moins du leadership de la direction d'école. Selon l'analyse des auteurs, ces résultats indiquent que lorsque les enseignants sont sollicités dans le processus de prises de décision, leur performance professionnelle et l'efficacité de l'école sont influencées positivement (Wahlstrom et Louis, 2008).

Une recherche quantitative menée dans l'État de l'Ohio par Goddard, Hoy et Hoy (2004) a permis de faire une synthèse des recherches existantes afin de démontrer comment les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves sont affectés par la façon dont ils perçoivent l'efficacité collective de l'école. En effet, les chercheurs expliquent que les choix des enseignants et les moyens employés par ces derniers sont fortement influencés par leur conception de l'efficacité collective (Goddard, Hoy et Hoy, 2004). Bien que l'efficacité personnelle et l'efficacité collective soient théoriquement distinctes l'une de l'autre (Bandura, 1982; 1997), la recherche démontre que chacune d'entre elles peut avoir des effets importants sur les décisions prises en éducation et, par conséquent, sur la réussite des élèves (Goddard, Hoy et Hoy, 2004). Cette recherche est pionnière dans la mesure où elle démontre une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant et sa conception de l'efficacité collective de l'école.

Fleming (2004), dans son étude auprès d'enseignants américains, mentionne que les enseignants qui exercent un certain leadership dans l'école sont plus engagés envers la mission, la vision et les objectifs de la CAP. Ainsi, c'est la responsabilité des enseignants d'être des leaders, d'assumer des rôles spécifiques et de détenir des responsabilités en tant que membres d'une communauté professionnelle d'apprentissage (Fleming, 2004). Dans une recherche quantitative, Lord et Miller (2000) présentent des résultats semblables à ceux de Fleming (2004). Leurs résultats ont indiqué que lorsque le perfectionnement professionnel était ciblé envers les besoins des enseignants et des élèves, la participation des enseignants était accrue. Dans une recherche américaine menée en 2003 par Huffman, il est révélé que les enseignants qui exercent un rôle de

leader dans leur école sont portés à développer une expertise en pédagogie. Ils appliquent ces nouvelles connaissances en salle de classe et la qualité de l'enseignement augmente. Selon Huffman (2003), si plus d'enseignants détiennent des rôles de leader dans les écoles, les CAP et la pédagogie en général en profiteraient.

Bref, les enseignants jouent un rôle important en CAP et cette dernière ne peut pas être plus efficace que les acteurs qui y participent (Schmoker, 2006). Voyons maintenant ce qui en est du rôle de la direction d'école dans l'implantation des CAP.

2.2. Rôle de la direction pour implanter les CAP

Owens (2004) identifie la direction d'école comme l'acteur principal qui, par son rôle essentiel de leader, favorise l'implantation d'une innovation. Ainsi, ce leadership devrait être sollicité pour implanter de nouvelles pratiques pouvant favoriser le travail en CAP (Leclerc *et al.*, 2007). En fait, Hord (1997; 2009b) mentionne l'importance du leadership de la direction d'école dans la création des CAP et dans l'initiation du processus d'implantation de cette nouvelle structure organisationnelle.

Selon Hord et Sommers (2008), il existe sept éléments clés d'un leadership efficace (les sept « C ») qui sont en lien direct avec la motivation, l'amélioration et la durabilité du travail en CAP. On mentionne la communication, la collaboration, le coaching (supervision), le changement, limiter les conflits, la créativité et le courage. Les directions d'école doivent aussi véhiculer un sens de responsabilité collective envers l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, les directions d'école doivent étudier et analyser les données ou les résultats scolaires des élèves (Bolam *et al.*, 2005; DuFour *et al.*, 2004; Stoll *et al.*, 2006). C'est ainsi que les directions d'école doivent être en mesure d'étudier et d'analyser des données précises d'apprentissage qui permettent d'établir des objectifs SMART¹ pour les élèves dans le but de faciliter leur réussite.

La progression d'une communauté d'apprentissage professionnelle vers un stade avancé tel que le stade d'intégration présente des exigences financières et matérielles (Leclerc, Moreau et

¹ Doran (1981) décrit les objectifs SMART comme étant spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels.

Lépine, 2009a), mais au-delà de ces exigences, c'est ultimement sur le leadership de la direction d'école que repose le succès de la communauté d'apprentissage (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a).

Les directions d'école jouent aussi un rôle essentiel dans la définition et le maintien de l'objectif principal des CAP : l'apprentissage des élèves. Ce sont elles qui sont les titulaires de la vision de l'école (Mitchell et Sackney, 2006) et qui conservent la vision partagée centrale et visible dans le travail quotidien de l'école. Dans le cadre d'une étude sur les directions d'école élémentaire, Mitchell et Castle (2005) ont démontré que les priorités des directions deviennent les priorités de l'école.

Un autre rôle des directions d'école est de favoriser le développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire la formation continue par l'interaction avec les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées (Lieberman et Miller, 2001). Sans leadership efficace, la CAP ne pourrait pas évoluer vers une structure organisationnelle viable au sein d'une école (Hord, 2008; Hord et Sommers, 2008). Les directions d'école doivent instaurer le climat de confiance propice au partage au sein de l'école pour favoriser l'apprentissage collectif.

Les directions d'école peuvent instaurer un climat de confiance dans la culture de l'école en établissant des relations qui se déplacent de la collégialité vers la collaboration (Garmston et Wellman, 1999). La confiance ne peut se développer entre la direction d'école et le personnel enseignant que lorsque les croyances et les actions des directions d'école sont conformes aux objectifs de l'école (Youngs et King, 2002). DuFour et Eaker (1998) suggèrent aussi que les directions d'école peuvent favoriser la confiance des enseignants tout en étant ouvertes aux suggestions et aux décisions prises par ces derniers. Enfin, Mitchell et Sackney (2000) suggèrent que les directions qui désirent instaurer un climat de confiance devraient éviter les confrontations directes et ouvertes avec les enseignants et les inviter à participer à la prise de décisions et à leur perfectionnement professionnel.

Soulignons aussi l'importance du partage du leadership dans une école. Le leadership partagé permet aux directions d'école d'inciter les membres de la CAP à développer une collégialité entre eux, à travailler en équipe, à dégager une vision commune, à établir des méthodes de travail et des règles de fonctionnement (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a).

2.2.1. Leadership partagé

L'Association des enseignants francophones de l'Ontario (AEFO) mentionne que la direction d'école devrait encourager la collaboration et le travail d'équipe au sein de l'école (AEFO, 2009). Elle doit se considérer comme une apprenante qui s'interroge, qui explore et qui cherche des solutions avec tous les membres de l'équipe-école. Il en résulte un leadership partagé où tous les membres de l'équipe-école se sentent « engagés moralement » (AEFO, 2009). Afin de partager efficacement son leadership, la direction d'école peut nommer par exemple un chef d'équipe de collaboration, un leader par cycle (année d'étude ou unité administrative) ou d'autres enseignants responsables (AEFO, 2006). Lorsque le leadership est partagé au sein de l'école parmi les leaders formels (responsables d'unités administratives, directions adjointes) et informels (enseignants échelonnés) (Phillips, 2003; Reichstetter, 2006), les buts et les objectifs d'une CAP sont définis par les participants en fonction de leurs valeurs, de leurs croyances, et des expériences individuelles et collectives (Thompson, Gregg et Niska, 2004; Hord, 1997). Le leadership des enseignants est essentiel, car il a été démontré que le leadership partagé accroît leur foi dans la capacité collective de l'école (Huffman et Hipp, 2003; Olivier et Hipp, 2006).

Conséquemment, les directions d'école doivent créer et soutenir des mesures qui favorisent le partage des responsabilités dans l'exercice du leadership en s'assurant d'offrir des occasions d'apprentissage collaboratif et le dialogue continu entre les membres de la communauté scolaire (Lambert, 2002). Bref, le leadership de la direction d'école est requis pour implanter et soutenir les CAP (Eaker et Gonzalez, 2006; Mitchell et Sackney, 2006). Même si le rôle d'une direction d'école peut changer au fur et à mesure qu'elle partage son leadership, il demeure que son leadership est essentiel pour faire évoluer leur CAP à un niveau avancé (Hargreaves et Fink, 2006; Huffman *et al.*, 2001; Huffman, Pankake et Munoz, 2007 ; Louis et Kruse, 1995). Afin de mieux soutenir l'implantation et l'évolution des CAP dans l'école, la direction peut intervenir de différentes façons :

- Faire croître le leadership des enseignants (Burnette, 2002) :

- La direction d'école peut encourager les enseignants à accepter des rôles de leader dans l'école (Moller, Deci et Ryan, 2006). La direction d'école devrait aussi définir l'autonomie et l'autorité des enseignants qui assument des rôles de leadership (Supovitz et Christman, 2003).
- Mettre en place des mécanismes de communication et garder le personnel informé (Burnette, 2002) :
 - La direction d'école doit assurer un suivi des progrès dans l'école et les communiquer au personnel enseignant (McREL, 2003).
- Établir au sein de l'école un environnement de haute confiance propice à l'apprentissage et au développement professionnel (Hargreaves et Fink, 2006) :
 - La direction d'école peut mettre en œuvre les approches pédagogiques qui favorisent l'interdépendance; par exemple, la modélisation, le mentorat ou la conception de cours intégrés en sollicitant les expériences des enseignants-leaders (Hargreaves et Fink, 2006).
- Collaborer avec les enseignants pour déterminer les pistes de développement professionnel à exploiter :
 - Selon les études, le perfectionnement professionnel aura plus d'effet s'il est ancré et s'il est choisi en fonction des besoins des élèves et des enseignants (AEFO, 2009; DuFour, 2003; Supovitz et Christman, 2003).
- Mettre l'accent sur la collaboration, encourager les enseignants à collaborer et à partager leur leadership jusqu'à ce que la CAP se gère partiellement ou entièrement par les enseignants (Hord et Hirsch, 2009, p. 22-23).

Le leadership partagé et les occasions permettant aux enseignants d'exercer une influence dans l'école sont deux caractéristiques essentielles à la viabilité d'une CAP (Youngs et King, 2002). Sans l'engagement du personnel dans la prise de décision de l'école, il est difficile de changer la culture de l'école (Barth, 2002). Comme le partage du leadership se manifeste de façon unique

pour chaque individu et pour chaque contexte, les directions devraient rechercher des points de vue et des objectifs communs avec les enseignants et s'entendre sur leur signification par l'entremise de réflexions et de dialogue (Lambert, 2002; Mitchell et Sackney, 2006). Lorsqu'ils sont sollicités dans les prises de décision importantes, les enseignants se considèrent comme des leaders et sont plus ouverts à prendre en charge des défis de taille (Lambert, 2002).

Mitchell et Sackney (2000) soutiennent que le partage du leadership demande beaucoup d'efforts de la part de la direction et un haut niveau d'engagement. Bien que le leadership partagé soit un élément essentiel d'une CAP, certaines contraintes telles que les structures hiérarchiques et bureaucratiques au sein de l'éducation peuvent entraver la réalisation de cette pratique dans les écoles (Marshall, 2007). Pour être en mesure de partager leur leadership, des études mettent en évidence l'importance de manifester un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez les directions d'école.

2.2.2. Importance du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez les directions d'école pour s'adapter au changement

De la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) émerge le sentiment d'auto-efficacité qui se définit brièvement en la croyance que possède un individu en sa capacité ou non de réaliser une tâche (Bandura, 1982). Les croyances des individus en leur efficacité personnelle influent sur la majorité de leurs activités : la façon dont ils pensent, se motivent et se comportent (Lecompte, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est ce qu'un individu croit pouvoir accomplir dans des situations variées et ce sentiment d'efficacité est toujours lié à une activité précise. Entre autres, les personnes qui éprouvent un SEP élevé se fixent des objectifs stimulants, s'engagent facilement vers un but et ne craignent pas le changement. Elles demeurent toujours axées sur la tâche et raisonnent stratégiquement (Lecompte, 2004). Aussi, le sentiment d'auto-efficacité désigne les représentations d'une personne en sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir les actions requises pour répondre aux exigences d'un changement. Le SEP est lié à la croyance d'un individu à pouvoir réaliser une tâche ou non et, par conséquent, a une forte influence sur son engagement quant à un changement donné (Bandura, 1982; 1983).

Les directions d'école qui jouissent d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont très engagées dans l'atteinte de leurs objectifs et s'adaptent aisément aux changements grâce à leur persévérance (Osterman et Sullivan, 1996). Pour elles, le changement n'est qu'un processus à l'intérieur duquel elles doivent faire preuve de patience tout en maintenant les objectifs et en laissant tomber les stratégies infructueuses (Leithwood et Jantzi, 2008; Osterman et Sullivan, 1996). Lorsqu'un changement se fait difficilement, ces directions d'école ne le perçoivent pas comme un échec personnel. Au contraire, elles modifient leurs attentes, ciblent des objectifs SMART tout en demeurant confiantes (McCormick, 2001). Également, le sentiment d'auto-efficacité des directions d'école se traduit par leur croyance qu'elles influencent l'apprentissage des élèves même si ces derniers sont en difficulté d'apprentissage ou non motivés (Bandura, 2003). Ainsi, le SEP des directions pourrait aussi se traduire par la croyance qu'elles peuvent mobiliser des ressources pour mettre en œuvre les CAP pouvant influencer le perfectionnement professionnel des enseignants et la réussite scolaire des élèves (Leithwood et Jantzi, 2008).

En revanche, les directions d'école ayant un faible SEP se perçoivent incapables de s'adapter à un changement. Elles éprouvent de la difficulté à identifier les stratégies appropriées pour entreprendre un changement ou pour modifier les stratégies non gagnantes (Leithwood et Jantzi, 2008; Osterman et Sullivan, 1996). Lorsqu'elles sont confrontées à l'échec, elles modifient difficilement leurs attentes et maintiennent les objectifs initiaux (McCormick, 2001).

Mettre en place les CAP dans une école, pour qu'elles favorisent la réussite scolaire des élèves et le perfectionnement professionnel des enseignants, exige un changement important de structure de fonctionnement et de culture. Ainsi, il est favorable qu'une direction d'école ait un sentiment d'efficacité personnelle élevé pour s'adapter plus facilement à ce changement.

2.3. Compétences et connaissances des directions d'école

Mettre en place un fonctionnement en CAP dans une école constitue une lourde tâche pour une direction. Il existe très peu d'écrits et de ressources pour appuyer les directions d'école, ce qui explique entre autres pourquoi celles-ci manquent de soutien dans ce processus (DuFour et Eaker, 1998).

D'ailleurs, DuFour et Eaker (1998) exposent six raisons majeures pour lesquelles des directions d'école échouent dans leur démarche d'implantation des CAP au sein de leur école :

1. La tâche est trop complexe : il faut complètement changer la culture de l'école (culture de collaboration), se centrer sur l'apprentissage et non sur l'enseignement, se servir de données précises d'apprentissage des élèves, partager le leadership, mettre en place les ressources humaines et environnementales.
2. La mission et la vision de la tâche ne sont pas établies et l'on a manqué de soutien, souvent des conseils scolaires, pour la rédiger.
3. Les objectifs ne sont ni mesurables ni atteignables (pas SMART).
4. Il y a une faible persévérance et une volonté limitée de vouloir changer.
5. Les plans d'action des directions d'école pour implanter les CAP sont incomplets.
6. Par le manque de soutien et de compréhension de la tâche, les directions d'école manifestent un faible sentiment d'efficacité personnelle et ne peuvent pas soutenir ce changement de structure.

Selon DuFour (2004), nous retrouvons un manque de compréhension et de formation ainsi qu'une persévérance minime quant à cette tâche ardue. Ainsi, la culture scolaire n'est pas changée et la CAP n'est pas viable.

Outre le manque de formation et d'appui, des études indiquent les compétences et les connaissances limitées des directions d'école dans deux volets : l'analyse des données des élèves et la rédaction d'objectifs en lien avec ceux-ci et le leadership partagé.

2.3.1. Compétences limitées dans l'analyse de données des élèves et la rédaction d'objectifs

Dumas (2010) a mené une étude qui avait pour but de déterminer si les directions d'école de l'État du Nebraska (aux États-Unis) avaient les connaissances requises pour créer une culture de collaboration au sein de leur école. Les résultats ont révélé que les directions d'école étaient très compétentes dans plusieurs volets : engager le personnel dans la prise de décisions, comprendre que d'être leader ne requiert pas de charisme, connaître les éléments essentiels d'une CAP, prôner l'apprentissage professionnel continu, gérer les ressources, mener des réunions du personnel axées sur l'apprentissage des élèves, etc. Soulignons qu'il existe divers types de

leadership, certains efficaces d'autres moins (Goleman, 1997), ce qui était le cas pour les participants à l'étude de Dumas (2010). Cependant, Dumas (2010) conclut que les directions d'école éprouvent des difficultés à analyser les résultats scolaires des élèves et à en établir des objectifs SMART pouvant faire accroître leur rendement scolaire. Pourtant, l'efficacité des CAP en est dépendante (Bolam *et al.*, 2005; DuFour *et al.*, 2004; Stoll *et al.*, 2006). Ainsi, Dumas (2010) suggère d'offrir des formations supplémentaires aux directions d'école qui les aideraient à combler cette lacune.

2.3.2. Compétences limitées pour encourager le travail collaboratif, créer des moments d'échange et assumer un leadership partagé

Les résultats d'une étude pancanadienne d'Isabelle *et al.* (2009) menée auprès de directions d'école indique que celles-ci se sentent compétentes dans plusieurs domaines liés à leur fonction. Or, elles affirment se sentir moins habiles à développer un sens de travail collaboratif au sein de l'école, à créer des moments d'échange et de discussion pour le personnel et à gérer de manière participative au sein de l'école. Ces données sont intéressantes et inquiétantes parce que ces trois aspects sont requis pour implanter efficacement les CAP dans l'école (Hord, 1997; Leclerc *et al.*, 2007). Également, les directions d'école manquent d'appui de leur conseil scolaire pour implanter et soutenir les CAP dans leur école (Cranston, 2007).

2.3.3. Manque de formation et d'appui

Marshall (2007) a mené une étude auprès de trois directions d'école primaire anglophone du sud de l'Ontario afin d'établir les stratégies utilisées pour soutenir le développement de CAP. À la suite d'une analyse qualitative, Marshall (2007) a réussi à établir quatre principes directeurs qui sont favorables à la durabilité d'une CAP : avoir un but; maintenir de bonnes relations professionnelles avec les enseignants; partager la responsabilité avec ces derniers et valoriser l'évolution du processus d'apprentissage. Or, Marshall (2007) conclut dans son étude que, bien que ces quatre principes puissent assurer l'implantation des CAP, la majorité des directions d'école manquent de formation, de soutien et d'expérience pour être en mesure de les exercer efficacement. Les directions d'école sont très peu préparées à implanter et à soutenir le fonctionnement en CAP en suivant le programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD) (Marshall, 2007). De plus, la chercheuse établit que les ministères de l'Éducation devraient former davantage les directions d'école avec des fonds désignés pour le

perfectionnement professionnel des enseignants. Enfin, Marshall (2007) souligne que les directions d'école sont souvent appelées à changer d'école après quelques années, et ce, avant qu'elles puissent terminer le processus d'implantation d'un fonctionnement en CAP.

Dans la même veine, Cranston (2007) a étudié les façons dont douze directions d'école anglophone manitobaine conçoivent l'implantation des CAP dans leur école. Pour ce faire, Cranston (2007) a cité la définition de Toole et Louis (2002) de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ainsi, la CAP doit être ancrée dans une culture scolaire :

- qui mise sur le professionnalisme et qui est centrée sur l'élève, sur la connaissance et sur l'apprentissage;
- qui accorde beaucoup d'importance aux enseignants et à leur capacité d'auto-évaluation et de réflexion;
- qui sous-entend que tous font partie d'une communauté où l'on mise sur les relations interpersonnelles.

Cranston (2007) indique que les participants s'appuient sur la définition de Toole et Louis (2002) pour se définir la CAP. Or, les directions d'école ont établi que même si elles ont une bonne compréhension de la CAP, elles requièrent un appui supplémentaire pour l'implanter et la soutenir efficacement dans l'école. Par exemple, les directions d'école aimeraient avoir plus de temps prévu à l'horaire de travail pour permettre aux enseignants de se rencontrer en CAP, connaître les meilleures méthodes pour motiver les enseignants à échanger et à collaborer et aimeraient recevoir un appui supplémentaire pour fixer les objectifs de l'école en lien avec sa mission. Les directions d'école ont aussi évoqué l'importance d'avoir à leur disponibilité les ressources humaines et sociales nécessaires pour mieux travailler en CAP.

L'étude de Cranston (2007) a aussi révélé que même si les directions d'école peuvent facilement se définir la CAP, elles ne savent ni comment l'implanter ni comment l'administrer dans leur école. Par exemple, certains participants à l'étude de Cranston (2007) ont évoqué que l'efficacité d'une CAP n'est pas mesurée par l'amélioration du rendement scolaire des élèves, ce qui n'est pas en accord avec plusieurs des études sur le sujet (DuFour, 2004; Feger et Arruda, 2008) ni avec la définition de Toole et Louis (2002). L'étude de Cranston (2007) démontre que les

besoins d'appui supplémentaire des directions d'école sont partagés parmi tous les participants, indépendamment de leur sexe, du type d'école (publique ou privée) et de la taille de l'école (petite, moyenne ou grande). Certains participants semblaient avoir des connaissances limitées des CAP et, par conséquent, ne travaillaient pas en CAP dans leur école. Ces derniers ont aussi mentionné que le simple fait d'être obligés d'évaluer les enseignants nuit au développement de la CAP en raison de la crainte de créer des relations tendues avec ces derniers. En somme, l'étude de Cranston (2007) démontre que les directions d'école requièrent plus de soutien et plus d'appui pour implanter dans leur école une communauté d'apprentissage professionnelle.

Bref, les études recensées indiquent que les directions d'école doivent être les leaders des CAP, qu'elles sont responsables de créer une culture de confiance au sein de l'école et doivent apprendre à partager leur leadership (Mitchell et Sackney, 2006). Elles sont aussi responsables d'analyser des données d'apprentissage d'élèves et fixer les objectifs SMART. À leur tour, les enseignants jouent un rôle crucial dans un fonctionnement en CAP : celui de développer leurs habiletés de leader au sein de celle-ci et de l'école. Or, des études révèlent que les directions d'école manquent d'appui et de formation pour implanter et faire évoluer la CAP efficacement (Cranston, 2007) et requièrent plus de formation quant à l'analyse des données significatives d'apprentissage des élèves (Dumas, 2010). Plusieurs directions d'école éprouvent encore de la difficulté à mettre en œuvre et à faire évoluer cette structure organisationnelle dans leur école.

Le prochain chapitre, traite du cadre conceptuel dans lequel les conditions d'implantation des CAP et les stades d'évolution des CAP seront présentés.

Chapitre 3 : Cadre conceptuel

Afin de mieux comprendre le fonctionnement d'une CAP, il s'avère essentiel de bien en saisir les conditions d'implantation et les stades d'évolution. Ainsi, ce chapitre comprend trois sections. Dans un premier temps, nous allons exposer ce que la littérature nous révèle quant aux conditions d'implantation des CAP. De plus, une condition d'implantation des CAP fait appel aux compétences des directions d'école. C'est pour cette raison que nous allons explorer davantage le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1982; 1997) dans le présent chapitre. Enfin, nous allons explorer les trois stades d'évolution des CAP tout en considérant le changement du rôle des directions d'école selon le stade de la CAP.

3.1. Conditions d'implantation des CAP relevées par la littérature

Au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle, tous les participants partagent un engagement envers un but commun et poursuivent ce but en étant activement consultés dans les prises de décision collectives. Ainsi, la littérature relève des conditions qui favorisent la progression de l'école comme CAP :

1. La CAP doit fournir du temps de rencontre de qualité (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b)

La planification de rencontres formelles pendant les heures de classe constitue un point d'ancrage essentiel au fonctionnement de l'école comme CAP. Cette pratique favorise les discussions pédagogiques et incite la pratique réflexive.

La structure des rencontres CAP doit être efficace (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b)

Lorsqu'une structure efficace est mise en place, les enseignants se questionnent et s'engagent davantage dans un processus de recherche. Lorsque les structures et les routines sont bien établies, une culture de collaboration émerge lors du fonctionnement en CAP. La direction d'école doit mettre en place une telle structure pour rendre les discussions productives lors des rencontres collaboratives.

2. La CAP doit être orientée vers une mission, une vision et des valeurs partagées (Bolam *et al.*, 2005; DuFour, 2004; Feger et Arruda, 2008; Hord, 1997; Kruse, Louis et Bryk, 1994; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a; Toole et Louis, 2002)

La mission, la vision, les valeurs et les objectifs de l'école et des CAP doivent premièrement être établis clairement (DuFour, DuFour et Eaker, 2008; Miller, 2005; Reichstetter 2006). Par définition, la mission de l'école relève du but de la tâche qu'elle se donne (AEFO, 2009). La mission de l'école devrait être centrée sur l'élève et sur les informations pertinentes à la raison d'être de l'école, à ce qu'elle s'engage à accomplir en équipe, à ce qu'elle veut que les élèves apprennent, à évaluer si les élèves ont appris et à aider les élèves à atteindre les résultats souhaités (AEFO, 2009; DuFour, DuFour et Eaker, 2008; Reichstetter, 2006). Lorsqu'on rédige la vision de l'école, c'est-à-dire la façon de se voir ou de se projeter (AEFO, 2009; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007), il est essentiel d'être en mesure d'établir des objectifs à atteindre en tant qu'équipe. Par exemple, on peut y décrire les pratiques, le climat scolaire et les relations interpersonnelles qui assureront la réussite scolaire des élèves et mettre un plan d'action en place pour les développer (AEFO, 2009). L'énoncé de la vision devrait être rédigé en collaboration avec les membres du personnel afin qu'émerge une responsabilité collective et une attention particulière sur l'apprentissage (Hord, 1997; Léo et Cowen, 2000; Louis et Kruse, 1995; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a; Stoll *et al.*, 2006).

3. Une culture de collaboration doit régner dans la CAP (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008; Kruse, Louis et Bryk, 1994)

En CAP, la collaboration entre les enseignants leur permet d'accomplir plus que ce qu'ils pourraient accomplir seuls (DuFour et Eaker, 1998). Les enseignants tirent profit des ressources que chacun apporte à la communauté d'apprentissage professionnelle (Newman, 1994). Cette culture de collaboration laisse la place au partage de la responsabilité de l'apprentissage des élèves. Elle permet aussi à l'équipe de travailler envers un but commun (Leclerc, Moreau, et Leclerc-Morin, 2007; Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006). Les écoles qui connaissent une amélioration des résultats scolaires des élèves et un faible taux de décrochage scolaire ont presque toujours une forte culture collaborative (Little, 1989; 2003). Les valeurs privilégiées (le respect d'autrui, l'ouverture d'esprit, l'engagement et la volonté

de vouloir s'engager) lors des rencontres CAP doivent être définies au préalable et doivent être respectées pour pratiquer avec succès l'art de discuter (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b).

4. Une étude systématique des données précises d'apprentissage est menée dans le but d'améliorer les résultats des élèves et d'orienter les objectifs de la CAP (DuFour, 2004; Feger et Arruda, 2008; Hargreaves et Fink, 2006; Kruse, Louis et Bryk, 1994; Louis, 2006; Westheimer, 1999)

La CAP devrait prôner une façon de penser axée sur les résultats des élèves et sur les données d'apprentissage (assiduité, échecs) dans le but d'améliorer les résultats et l'apprentissage des élèves (AEFO, 2006; Reichstetter, 2006). Or, le fonctionnement en CAP est plus complexe qu'une rencontre d'équipe. En CAP, les enseignants discutent des données d'apprentissage d'élèves et doivent mettre en place des stratégies pour intervenir face aux élèves (Toole et Louis, 2002; White et McIntosh, 2007). Cette pratique augmente le niveau de responsabilisation des enseignants envers les résultats scolaires des élèves et aide à l'intégration de nouvelles stratégies d'enseignement en salle de classe. Bref, ces données peuvent motiver les enseignants quant aux effets de leur enseignement et ce qu'ils doivent faire collectivement pour aider les élèves (Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; White et McIntosh, 2007). De plus, il est essentiel de consulter les différentes études menées sur ce sujet afin de s'interroger continuellement sur les approches pédagogiques employées en salle de classe (Eaker et Gonzalez, 2006; Miller, 2005).

5. Le leadership de la direction d'école se partage en CAP (Feger et Arruda, 2008; Hord, 1997; Kruse, Louis et Bryk, 1994; Louis et Kruse, 1995; Mitchell et Sackney, 2006)

Les CAP sont de bons points de départ pour former des leaders en éducation (Caine et Caine, 2000). Au sein de celles-ci, les directions d'école s'engagent à partager leur leadership avec les enseignants (prise de décision) en leur présentant des occasions d'exercer leur leadership dans une CAP en assumant des rôles variés et en réalisant des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006; McREL, 2003; Leclerc *et al.*, 2007). Le leadership doit se partager et se distribuer parmi les leaders formels et informels (Phillips, 2003; Reichstetter, 2006). Les buts et les objectifs d'une CAP doivent être en lien avec les valeurs, les croyances et les

expériences individuelles et collectives des participants (Thompson, Gregg et Niska, 2004; Hord, 1997). C'est le leadership des enseignants qui soutient les CAP et le partage du leadership sert à favoriser leur croyance dans la capacité collective de l'école sur l'apprentissage des élèves (Huffman et Hipp, 2003; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Olivier et Hipp, 2006). Miller (2009) mentionne aussi que les leaders des CAP doivent exiger des résultats observables et mesurables (SMART) à la suite des rencontres CAP dans le but de pouvoir évaluer le progrès à la prochaine rencontre.

6. Un partage des pratiques personnelles et professionnelles se fait en CAP (Hord, 1997; Kruse, Louis et Bryk, 1994; Thompson, Gregg et Niska, 2004)

Un des principaux objectifs des CAP est de promouvoir l'apprentissage professionnel continu des enseignants (DuFour, 2005; Kruse, Louis et Bryk, 1994; McREL, 2003; Thompson, Gregg et Niska, 2004). Les enseignants travaillent et apprennent ensemble et ils procèdent à une évaluation continue de l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement tout en considérant les besoins, les champs d'intérêt et les compétences de leurs élèves (AEFO, 2006; Hord, 2008; McREL, 2003). Les enseignants partagent leurs pratiques et leurs ressources, s'observent en salle de classe et discutent des principales problématiques en éducation (Hord, 2008). Les ressources humaines et physiques sont mises en place par la direction d'école de telle sorte qu'un partage des pratiques pédagogiques puisse avoir lieu, contribuant ainsi à renforcer les liens entre collègues, à stimuler des discussions sur les pratiques professionnelles et à inciter les enseignants à collaborer (McREL, 2003; Toole et Louis, 2002). Grâce à l'observation, le dialogue et la pensée réflexive, les enseignants continuent de trouver de nouvelles solutions en lien avec les besoins particuliers des élèves (Hord, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Stoll *et al.*, 2006).

7. La direction d'école doit avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Leithwood et Jantzi, 2008; Osterman et Sullivan, 1996)

Le sentiment d'auto-efficacité consiste en la croyance qu'un individu a en sa capacité de réaliser certaines tâches, à faire face à des problèmes particuliers et à trouver des solutions (Bandura, 1997). Précisément, il s'agit de la conviction qu'un individu a de sa compétence à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné et du sentiment que les actions réalisées produiront les résultats espérés (Bandura, 1997). Des recherches démontrent que le

sentiment d'auto-efficacité influence à la fois la motivation, les choix, la quantité d'efforts, la persistance quant aux obstacles ou aux échecs (Bandura, 1997; Pintrich et Schunk, 1996; Ryan et Deci, 2000). Dans un contexte scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle est intimement lié à la capacité qu'ont les enseignants et les directions d'école à mettre en œuvre une CAP pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

Selon Bandura (1982; 1997), si un individu perçoit positivement ses capacités à exécuter une tâche, ses pensées, son niveau de motivation et son comportement seront influencés positivement. Dès lors, les individus évitent les tâches qu'ils sentent ne pas pouvoir accomplir et exécutent sans hésitation les activités qu'ils se sentent aptes à accomplir (Bandura, 1997). Lorsque l'individu se sent capable d'accomplir une tâche et voit que les résultats de cette tâche sont importants, plus l'individu sera motivé à adopter un comportement (Bandura, 1997). Il s'ensuit que plus une méthode est facile à utiliser, plus l'utilisateur aura un sentiment d'auto-efficacité élevé par rapport à cette méthode (Bandura, 1982). Cette théorie guidera notre étude dans laquelle on cherche à comprendre si le sentiment d'auto-efficacité des directions d'école est lié dans la facilité qu'elles ont à implanter et à faire évoluer des CAP dans leur école étant donné que celles-ci constituent un changement important.

Alors que ces conditions pour implanter et faire évoluer les CAP sont décrites, abordons maintenant les trois stades d'évolution de celles-ci ainsi que les rôles que doivent assumer la direction d'école dans chacun des stades à partir de la recension de Leclerc, Moreau et Lépine (2009a).

3.2. Stades d'évolution et rôles des directions d'école

Toole et Louis (2002) mentionnent qu'une CAP doit être implantée dans de bonnes conditions afin qu'elle soit viable : elle requiert de l'appui et des ressources humaines et financières. Selon l'AEFO (2006), la mise en place d'une CAP « repose sur la persévérance manifestée par la continuité » (p. 31), c'est-à-dire qu'il ne serait pas réaliste de penser qu'un tel projet puisse être concrétisé en une année. Créer une CAP implique un changement de paradigme, c'est-à-dire de passer de l'école vue comme une bureaucratie à l'école considérée comme une communauté (Roberts et Pruitt, 2009). Cela mène à la conclusion que la création de la CAP devient le projet

collectif d'une direction d'école, des enseignants, des élèves, des parents et de tous les membres de la communauté (Roberts et Pruitt, 2009). Or, comment devrait procéder une direction pour établir une culture scolaire qui appuie les CAP au sein de l'école? En effet, Leclerc, Moreau et Lépine (2009a), en s'inspirant des stades d'évolution de Huffman et Hipp (2003) et de différentes études (Cate, Vaughn et O'Haire, 2006; Dibbon, 2000; DuFour et Eaker, 2004; Hord, 1997; Miller, 2005; Roy et Hord, 2006; Schussler, 2003; Stoll et Temperley, 2009) ont établi le rôle que la direction d'école doit assumer selon le stade où se situe l'école dans l'évolution de sa CAP.

3.2.1. Stade d'initiation (niveau 1)

À ce stade, les priorités de la CAP sont multiples. La vision et les priorités sont peu perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient difficile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative laisse à désirer, par exemple, à cause de certains conflits interpersonnels. La direction d'école prend les principales décisions et la diffusion de l'expertise est très limitée. L'équipe utilise des données imprécises pour voir l'impact de ses interventions sur la progression des élèves. Ici, la direction d'école doit faciliter les rencontres collaboratives; orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis; fournir les ressources requises (livres, ameublement spécialisé et outils particuliers); procurer du temps de rencontre de qualité; s'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités; accompagner par un soutien pédagogique (donner des pistes); réagir au compte-rendu et donner un suivi (la direction d'école réagit aux prises de décision, questionne ou donne ses recommandations); participer activement aux rencontres (sur place, par communication); créer un climat bienveillant et propice au partage; et susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise (Leclerc et Moreau, 2009).

3.2.2. Stade d'implantation (niveau 2)

À cette étape, l'école montre une vision claire et partagée, les liens directs entre les priorités choisies et la vision de l'école sont parfois perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient plus facile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative est assez présente, car le groupe manifeste plusieurs habiletés interpersonnelles encourageant les échanges. La direction d'école partage un certain pouvoir avec les enseignants et l'équipe utilise parfois certaines données précises des résultats

scolaires des élèves permettant de voir des preuves de l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

3.2.3. Stade d'intégration (niveau 3)

Il y a une vision claire et partagée qui est reflétée dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et s'appuie sur la manifestation évidente d'habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite la croissance du leadership de ces derniers. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives non seulement comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves, mais également comme un puissant élément de développement professionnel pour eux-mêmes. Les rencontres sont planifiées en tenant compte du profil des élèves de même que de l'évolution de l'équipe collaborative. Les directions des écoles au stade d'intégration se démarquent par l'accent qu'elles mettent sur les préoccupations des enseignants quant aux besoins des élèves et l'aide apportée pour cibler les priorités. Les directions d'école se font un devoir d'assurer une certaine présence aux rencontres collaboratives et de faire un suivi aux comptes-rendus de ces rencontres. Cette pratique va de pair avec ce que prônent DuFour et Eaker (2004) sur l'importance de la contribution de la direction d'école en tant que leader pédagogique (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a).

Dans le cadre de notre étude, le fonctionnement en CAP d'une école participante doit avoir atteint le stade 3. Pour identifier ces écoles, nous avons utilisé la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP d'IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe (2012). Cette grille a été adaptée des trois stades des CAP de Huffman et Hipp (2003) et du tableau des critères d'évolution de Leclerc, Moreau et Lépine (2009) et selon différentes références portant sur le sujet : Cranston, 2007; Dooner *et al.*, 2008; DuFour et Eaker, 2004; Hipp *et al.*, 2008; Hallinger, 2005; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Kristmanson, 2008; MEO, 2010a; MEO, 2010b; Leclerc *et al.*, 2007; Lindahl, 2006; Wald, 1999). En tenant compte de ce que mentionnent les auteurs sur des critères tels que la mission et la vision, la culture de collaboration, les conditions physiques et humaines, les manifestations du leadership, les thèmes abordés en CAP, la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif et les prises de décision basées sur les données

d'apprentissage, nous avons décrit ce qui devrait être observé dans la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (annexe A).

3.3. Question de recherche

À la lumière de notre recension des écrits et de notre cadre conceptuel, notre recherche vise à répondre à la question principale suivante : quelles conditions ont été mises en place par les directions d'école pour que la CAP évolue vers le stade 3 d'intégration dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario.

Ce chapitre a relevé les conditions requises pour implanter une CAP et la faire évoluer selon les stades d'évolution de Huffman et Hipp (2003). Également, nous avons mis en évidence que le rôle des directions en CAP peut changer selon les stades où celle-ci se retrouve. Ce constat rappelle la complexité du rôle des directions d'école. Finalement, la question principale de recherche a été précisée. Le prochain chapitre explore la méthodologie employée pour répondre à la question de recherche.

Chapitre 4 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous aborderons la méthodologie employée dans notre recherche. Premièrement, une description de la recherche qualitative-interprétative est présentée. Ensuite, notre posture épistémologique est révélée et justifiée. Le choix des participants et la méthode d'échantillonnage sont décrits, de même que les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse des résultats. Les considérations éthiques sont présentées de même que les critères de scientificité. Enfin, des démarches méthodologiques sont avancées afin de démontrer comment les critères de scientificité et les considérations éthiques sont respectés tout au long de la recherche.

4.1. Projet inscrit dans un programme de recherche

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche pancanadien d'IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chitpin (2010). Ce projet intitulé *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour les années 2010-2013. Notre recherche se propose d'étudier les conditions dans deux écoles primaires de l'Ontario. À ce sujet, la prochaine section présente notre méthodologie utilisée, notre posture épistémologie, nos participantes, la méthode d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse des résultats.

4.2 La recherche qualitative-interprétative

Pour répondre à la question principale de recherche, la recherche qualitative-interprétative sera employée parce que cette dernière renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. La recherche qualitative-interprétative produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. En recherche qualitative, les participants ne sont pas neutres et le savoir est vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent et orientent les résultats (Savoie-Zajc, 2000). La recherche qualitative-interprétative est celle par

laquelle les chercheurs ont tenté de comprendre les significations que les individus attribuent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche (Anadon, 2006).

4.3. Posture épistémologique

Notre posture épistémologique se situe dans une perspective constructiviste-interprétative qui reconnaît le relativisme de multiples réalités sociales, la création mutuelle de connaissances par l'observateur et par le sujet, et vise la compréhension interprétative des significations des sujets (Charmaz, 2005). La perspective constructiviste suppose entre autres que c'est le contexte perçu par ces individus qui détermine leurs actions et leurs réponses (Charmaz, 2005; Schwandt, 1994). Dans leurs expériences individuelles et uniques, les individus construisent et réajustent leur compréhension de leur propre réalité et leurs réponses seront aussi uniques que les situations qu'ils perçoivent (Fontana et Frey, 2000). Dans un tel contexte, le chercheur participe à la coconstruction de sens, la construction négociée de la connaissance et de la compréhension. Cette approche permettra de mieux comprendre comment une direction d'école élémentaire francophone de l'Ontario a réussi à implanter et à faire évoluer une CAP vers un stade avancé.

La perspective constructiviste-interprétative sous-entend que le rôle du chercheur est d'animer une discussion et, par la suite, d'interpréter les thèmes discutés. La construction de la connaissance qui surgit de cette recherche se fonde sur les données générées par les participants et par le chercheur ainsi que de l'analyse des données (Campbell et Ungar, 2004). Afin de bien entreprendre le processus, l'approche méthodologique est adoptée avec suffisamment de flexibilité pour faciliter l'exploration et l'interprétation des expériences vécues par les participants et le sens que ces participants leur accordent. Cette démarche amène à l'élaboration des points communs émergents et des thèmes.

La démarche de recherche constructiviste a pour projet de comprendre et d'expliquer comment les objets se structurent afin de mieux aider à leur conception. En ce sens, le produit de la recherche est une création, une construction interactive entre le sujet et l'objet. La connaissance produite est contextuelle et temporelle (Campbell et Ungar, 2004). Donc, la perspective constructiviste-interprétative permet d'attribuer du sens à la réalité grâce à la construction de sens entre le chercheur et les participants à l'étude (Savoie-Zajc, 2011). En prenant connaissance

des résultats de l'étude, le chercheur et les participants mettent en question la transférabilité de l'étude dans différents contextes (Savoie-Zajc, 2011). Le chercheur et les participants ne sont pas neutres. Leurs valeurs et leurs schèmes de pensée personnels influent sur leur comportement pendant la recherche et le chercheur vise à établir des données objectives validées par le chercheur. Le savoir produit est temporaire et contextuel, car le contexte continue à changer et à évoluer, ce qui influe sur la transférabilité des savoirs qui auront été coconstruits (Savoie-Zajc, 2011).

4.4. Choix des participantes

Les participantes sont deux directrices d'école et quatre enseignantes à temps plein venant de deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario. Le choix des deux écoles doit répondre aux trois critères suivants :

1. Le fonctionnement CAP doit avoir atteint le stade 3 selon la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012).
2. La directrice d'école doit occuper ce poste dans l'école depuis au moins trois ans.
3. Les résultats scolaires de l'OQRE (tests en lecture, écriture et mathématiques au cycle primaire et moyen) des élèves doivent connaître une certaine augmentation 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). Cet échantillon est choisi par le chercheur parce qu'il permet de répondre aux objectifs de la recherche : sélectionner deux écoles ayant atteint le stade 3 d'un fonctionnement en CAP (IsaBelle *et al.*, 2012). Elles se démarquent parce que très peu d'écoles francophones de l'Ontario semblent avoir atteint ces stades d'évolution.

Notre étude a donc été menée auprès d'écoles d'un même conseil scolaire, car selon les surintendants de celui-ci, certaines de leurs écoles fonctionnent à un niveau avancé des CAP. Ainsi, nous avons demandé et obtenu l'autorisation de mener le projet auprès de la direction générale de ce conseil scolaire. Ensuite, nous avons communiqué avec les surintendants de ce conseil afin qu'ils identifient au moins deux écoles qui travaillent en CAP et qui avaient, selon eux, atteint le niveau de stades recherché dans le fonctionnement d'une CAP.

Afin de valider la nomination du choix des deux écoles, une entrevue téléphonique a été menée auprès de la directrice des deux écoles pour vérifier à quel stade d'évolution se retrouvent les CAP de son école. Pour ce faire, la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012) a été employée.

De plus, les directrices d'école devaient nous confirmer qu'elles étaient en poste à la même école depuis au moins trois ans. Également, afin de valider le dernier critère, les résultats des tests provinciaux en lecture, écriture et mathématiques de l'OQRE ont été consultés (OQRE, 2012). Ces résultats sont à notre disposition étant donné qu'ils sont publics et disponibles sur le site Web de l'OQRE.

Les deux écoles proposées par les surintendants respectaient nos trois principaux critères recherchés. Ainsi, la directrice et deux enseignantes de chaque école ont participé à notre étude sur une base volontaire.

4.5. Instruments de collecte de données

Afin de répondre à la question principale de recherche, deux outils de collecte de données ont été utilisés : 1) une grille d'entrevue pour les directrices d'école comportant aussi des questions fermées sur leur sentiment d'efficacité personnelle (annexe B); 2) une grille d'entrevue pour les enseignantes (annexe C).

Grilles d'entrevues

L'entretien semi-dirigé est un entretien dans lequel le chercheur établit un schéma de questionnement qui relie les grands thèmes de la recherche et qui permet de les approfondir. Elle permet au chercheur de rendre explicite l'univers de l'autre. Elle vise la compréhension du monde de l'autre, elle permet au chercheur d'apprendre à propos du monde de l'autre et aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée (Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche s'interroge sur les conditions mises de l'avant par les directrices d'école pour que la CAP évolue vers le stade 3 d'intégration dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario.

L'entretien semi-dirigé permet aux participants d'organiser et de structurer leur pensée pour nous rendre explicite leur réalité, ce qui nous mène à mieux comprendre l'importance de ces

conditions mises en place des CAP dans un contexte donné. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des directrices d'école et des enseignantes. Les grilles d'entrevues ont été élaborées de façon à conserver la nature ouverte de l'entrevue (annexes B et C). Les questions ont été composées pour les besoins de l'étude.

Pour les directrices d'école :

Les questions destinées aux directrices d'école (à mon avis tu devrais enlever les s dans le titre...) visent à mieux comprendre l'importance qu'accordent les directrices aux conditions d'implantation pour faire évoluer les CAP dans leur école (annexe B). Des questions descriptives et de nature ouverte ont été posées aux directrices.

1. La première question porte sur la conception qu'ont les directrices d'école de la structure et du fonctionnement des CAP (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008).
2. La deuxième question touche la façon avec laquelle elles ont procédé pour implanter et faire évoluer la CAP dans l'école (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008).
3. La troisième question porte sur les conditions à respecter pour implanter et faire évoluer les CAP ((Bolam *et al.*, 2005; DuFour, 2004, Hargreaves et Fink, 2006; IsaBelle *et al.*, 2009; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006).
4. La quatrième question aborde leur conception de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leurs compétences et connaissances dans l'implantation des CAP (Cranston, 2007; Marshall, 2007).

Également, des sous-questions ont été rédigées pour aider les directrices d'école seulement si elles avaient eu de la difficulté à répondre aux quatre questions de l'entrevue ou si elles omettaient de répondre à une partie de la question.

Afin d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle en lien avec leur facilité à implanter et à soutenir les CAP dans leur école, les directrices d'école ont répondu à un questionnaire de 20 questions fermées utilisant un choix de réponses similaire à une échelle de Likert (1932) à cinq niveaux. Ces questions ont été composées à partir de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012) et ont été inspirées du questionnaire sur

l'auto-efficacité généralisée de Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000). Parmi les vingt questions, treize d'entre elles ont permis de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des directrices. Les directrices d'école ont répondu à ces questions à la suite de l'entrevue. Celles-ci ont été soumises par écrit. Les sept autres questions qui ne traitent pas du SEP ont servi pour mieux décrire les milieux de collecte de données. De plus, elles ont été consultées pour déterminer si les résultats recueillis lors d'entrevues semi-dirigées reflétaient ce que les participantes avaient répondu aux questions fermées. Cette démarche répond au critère de la crédibilité de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2011).

Pour les enseignantes :

Les questions destinées aux enseignantes (annexe C) ont pour but de consolider les informations divulguées par la directrice d'école dans l'entretien semi-dirigé et d'aider à comprendre l'importance accordée aux conditions d'implantation des CAP. Des questions descriptives et de nature ouverte ont été posées aux enseignantes portant sur les mêmes thèmes que celles posées aux directrices d'école.

1. La première question porte sur la conception qu'ont les enseignantes de la structure et du fonctionnement des CAP (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008).
2. La deuxième question porte sur la façon dont les directrices d'école ont procédé pour implanter et faire évoluer la CAP dans l'école (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008).
3. La troisième question cherche à comprendre comment les directrices d'école ont assuré et soutenu une culture de collaboration au sein des CAP (DuFour, 2004).
4. La quatrième question explore quelles sont les conditions respectées au sein de l'école pour implanter et faire évoluer les CAP (Bolam *et al.*, 2005; DuFour, 2004, Hargreaves et Fink, 2006; IsaBelle *et al.*, 2009; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006).
5. La cinquième question porte sur leur conception qu'ont les enseignantes des compétences et des connaissances de leur directrice dans l'implantation des CAP (Cranston, 2007; Marshall, 2007).

Également, des sous-questions ont été rédigées pour aider les enseignantes seulement si elles avaient eu de la difficulté à répondre aux cinq questions de l'entrevue ou si elles omettaient de

répondre à une partie de la question. Dix questions fermées (sept positives et trois négatives) avec un choix de réponses de type d'une échelle de Likert (1932). Ces questions ont permis de mieux décrire les milieux de collecte de données. Ces questions ont été rédigées à partir de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012). Toutes les entrevues ont été enregistrées avec une enregistreuse numérique.

4.6. Considérations éthiques

Nous avons rempli le formulaire de demande de l'Université d'Ottawa et avons obtenu l'approbation 04-11-19. Les règles déontologiques du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa ont été respectées.

L'anonymat du nom du conseil scolaire, des écoles et des participantes a été préservé tout au long du processus de la recherche et ne sera pas divulgué. Les gens ciblés ont participé au projet sur une base volontaire et ont signé un formulaire de consentement. Les entrevues ont été enregistrées et l'on a demandé aux participantes de vérifier les verbatim des entrevues afin d'assurer l'authenticité de l'entrevue et d'augmenter la validité interne de la collecte des données. De plus, ces données sont conservées sur la clé USB du chercheur.

4.7. Déroulement de la recherche

Les entrevues auprès des deux écoles sélectionnées se sont déroulées de mars à mai 2012. Quelques semaines au préalable, le chercheur principal a fixé une date de rencontre avec la directrice et les enseignantes des écoles de la Civilisation et Élisabeth.

Ces noms d'école sont fictifs, car ils permettent de protéger l'anonymat des écoles participantes. Nous avons payé la suppléance pour cette journée afin de permettre aux enseignantes de participer à notre recherche pendant les heures normales de travail. Les six participantes ont signé un formulaire de consentement de participation à notre projet de recherche. Le chercheur principal a mené l'entrevue semi-dirigée auprès de la directrice d'école. Par la suite, elle a répondu au questionnaire sur le SEP. Ensuite, le chercheur principal a rencontré chaque enseignante à tour de rôle pour mener l'entrevue semi-dirigée. Nous avons demandé aux participantes de limiter les dérangements et de refuser, dans la mesure du possible, de prendre les appels téléphoniques lors de la collecte de données.

4.8. Méthode d'analyse des résultats

L'entrevue semi-dirigée fait appel à l'analyse du discours des participantes. Vergès (1997) mentionne que chaque groupe social développe des dimensions de la mémoire collective. Ainsi, certains groupes ou individus construisent ou reproduisent des récits qui permettent à des groupes beaucoup plus larges de se sentir des appartenances communes, des représentations civilisationnelles qu'il devrait être possible de retrouver dans le discours d'un individu. Pour comprendre comment un individu « bricole » ses représentations selon son contexte et sa localisation sociale, il faut donc restituer dans le langage, dans le texte écrit, la « schématisation qui organise le contenu de la représentation en un réseau dont chaque élément en tire sa signification de l'ensemble des autres éléments auxquels il est relié » (Vergès, 1997, p. 411).

Le discours d'un individu est structuré selon une grammaire enracinée dans la mémoire collective et dans son idéologie selon la place qu'il occupe dans la société et des pratiques qu'il y développe. D'autre part, l'étude du discours permet de saisir comment un individu perçoit l'importance des conditions d'implantation des CAP pour assurer l'évolution de celles-ci dans un contexte scolaire francophone de l'Ontario. Dans cette perspective, l'analyse de discours proposée par Sabourin (2009) est une méthodologie adéquate pour la présente recherche.

La problématique de la compréhension mutuelle devient importante dans la mise en place, l'évolution et le maintien d'une structure organisationnelle telle que la CAP. Sabourin soutient que la localisation sociale relève de « l'organisation de la mémoire [qui] est en rapport avec la structuration de l'expérience sociale[,] et ce[,] à travers les modalités concrètes de l'interaction sociale et des groupes sociaux qui en découlent » (Sabourin, 1997, p. 142). L'analyse de discours proposée par Sabourin (2009) relève d'une méthode qui s'appuie sur des matériaux comme des récits de vie, de la correspondance et des mémoires. Cette méthode donne lieu à l'identification d'une grammaire sociale plus générale et à l'analyse de la structure cognitive d'a priori sociale, culturelle ou civilisationnelle (Sabourin, 2009). Cette analyse de discours permettrait donc la production d'explications scientifiques à condition d'en maîtriser toutes les étapes.

La méthode proposée par Sabourin (1997; 2009) repose sur la prémisse selon laquelle la connaissance d'un phénomène ou d'une réalité sociale se développe toujours à partir d'une localisation et des relations sociales des personnes et des groupes organisant leur rapport à cette réalité ou à ce phénomène. Donc, pour arriver à comprendre 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 (p. 426) :

Un document n'est pas uniquement trace de contenu, mais aussi d'une organisation de ces contenus. Cette trace traduit le fait que les dires et les écrits font état d'une connaissance du monde plutôt que de simplement contenir des informations à propos du monde vécu. Il faut mettre au jour cette organisation des discours pour être à même de saisir adéquatement le « contenu » de ce qui est dit ou écrit par une personne ou un groupe social. Le statut donné aux personnes et aux groupes n'est plus celui d'un réceptacle passif de contenu, mais d'êtres actifs organisant à travers leurs activités de connaissance, leur rapport au monde.

Ainsi, pour comprendre les informations contenues dans un discours, il faut aussi comprendre comment son auteur entre en relation avec la réalité qu'il étudie, comment il organise cette relation et quel sens il lui donne. Il s'agit donc d'une méthode pertinente qui permet d'atteindre les objectifs de la recherche, soit de comprendre les conditions mises en place pour favoriser le fonctionnement en CAP pour que celle-ci évolue vers le stade 2 d'implantation ou le stade 3 d'intégration dans une école élémentaire francophone de l'Ontario.

Afin de faciliter la gestion du contenu dans l'analyse de données, le logiciel NVivo 10 a été utilisé. Les données qualitatives recueillies en entrevues semi-dirigées ont été transcrites. Afin d'assurer la validité, les participantes ont vérifié l'exactitude de ces verbatim.

Ensuite, les entretiens furent découpés en extraits de façon à ce que l'on puisse tirer les mots-clefs des propos de l'informateur. Grâce à plusieurs relectures attentives de l'entretien, des catégories furent dégagées et des sous-catégories ont ensuite été précisées. C'est ainsi qu'une grille d'analyse (annexe D) a été construite afin :

- d'isoler les unités thématiques,
- de choisir pour chacune le mot-clef ou les mots-clefs les mieux ajustés (privilégier mots ou expressions de l'entretien) et le noter en marge de l'extrait (dans le cas d'extraits pour lesquels plusieurs thèmes sont imbriqués, les noter tous avec précision), de noter en marge de l'extrait ses références précises (numéro d'entretien, numéro de page, numéro de ligne),

- de découper ces extraits et les annotations marginales et les classer dans des dossiers thématiques correspondants,
- de regrouper les différentes unités en thèmes et en sous-thèmes constituant ainsi ce qu'on appelle la grille d'analyse de l'entretien.

Nous avons eu recours à l'analyse transversale pour comparer les catégories afin d'en combiner ou d'en rédiger d'autres. Cette démarche a permis d'éviter qu'il y ait surinterprétation en essayant d'identifier chaque thème par une expression utilisée par l'interviewé et en étant vigilant sur ce qui est dit dans le reste des entretiens.

Une attention particulière a été attribuée à respecter les critères de scientificité méthodologiques en recherche qualitative (crédibilité, transférabilité, fiabilité, confirmabilité) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) tout au long du processus de la collecte de données et de l'analyse des résultats.

4.9. Critères de scientificité

Savoie-Zajc (2011) expose trois critères de scientificité méthodologique en recherche qualitative que nous avons tenté de respecter :

1) Crédibilité : Un résultat en recherche qualitative est crédible lorsque le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances. Quelques mesures à employer pour assurer la crédibilité sont de prolonger l'engagement du chercheur et d'employer des techniques de triangulation. Afin de respecter ce critère, des stratégies méthodologiques ont été employées (Blais et Martineau, 2007; p. 12-13) :

- **La vérification auprès des participantes de l'étude (triangulation) :** Ce type de vérification améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants (membres) de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur. Par exemple, les participants ont l'occasion « de juger » si les catégories décrites dans la section « résultats » sont bien reliées à leurs expériences personnelles. Ces participants peuvent porter une attention particulière sur les documents initiaux (par exemple, les transcriptions d'entrevue) et sur l'interprétation de certaines données (par exemple, une portion de texte ou une phrase). Ces vérifications

(triangulations) peuvent être réalisées progressivement au cours de l'étude de façon formelle ou informelle avec les participants.

Dans le cadre de notre étude, les participantes des deux écoles ont été invitées à vérifier l'exactitude des verbatim. De plus, les participantes d'une école ont validé si les catégories sont bien reliées à leur expérience personnelle. Les directrices d'école ont aussi validé que les réponses aux questions fermées soient en accord avec ce qu'elles avaient répondu lors des entrevues. Les verbatim et les catégories ont été envoyés aux participantes par courrier interne. Par la suite, une discussion téléphonique a eu lieu entre le chercheur principal et les participantes.

- **La vérification de la clarté des catégories :** Un premier codage des données brutes est effectué par un premier chercheur. Un second chercheur est informé des objectifs de recherche, des catégories développées et de leur description respective sans toutefois avoir des segments de texte (unités de sens) rattachés aux catégories. On donne à ce second codeur un échantillon du texte brut préalablement codé par le codeur initial. Sa tâche consiste à assigner les sections de cette portion de texte aux catégories qui ont été développées. On peut ensuite vérifier si le second chercheur a assigné les mêmes segments de texte aux catégories initialement développées par le premier chercheur. S'il existe des variations entre le codage du premier et du second chercheur (ce qui arrive régulièrement), les catégories initiales peuvent être clarifiées. On donne alors au deuxième codeur un nouvel échantillon de texte qui n'a pas déjà été codé et on lui demande à nouveau d'assigner les sections de ce texte aux catégories initiales.

Dans le cadre de notre étude, nous avons procédé en quatre temps :

1. Un premier codage a été fait par le chercheur principal.
2. Afin de valider ce codage, une discussion sur les codes a eu lieu avec la directrice.
3. Un contrecodage a été fait par un deuxième chercheur qui a fait une vérification de clarté des catégories. Ce chercheur possède un doctorat en orthophonie. Cinquante pour cent du contenu des six verbatim ont été codés par le second codeur. Le logiciel NVivo 10 a été utilisé pour calculer le pourcentage d'accord interjuges qui

varie de 79 à 100 % (M = 91 %) pour les deux codeurs. Ce taux est acceptable, étant donné que l'on devrait rechercher un accord interjuges d'au moins 80 %.

4. Une autre discussion avec la directrice a permis de regrouper certaines catégories qui s'entrecoupaient.

- 2) **Transférabilité :** Les résultats d'une étude sont transférables lorsque ces derniers peuvent être adaptés à plusieurs contextes. Afin d'améliorer la transférabilité des résultats, une description riche du milieu/contexte devrait être fournie.

La description des milieux de collecte de données est bien documentée dans le cadre du prochain chapitre. Or, afin de respecter les normes de déontologie de l'Université d'Ottawa, nous sommes tenus de respecter l'anonymat du nom du conseil scolaire et des écoles. Ainsi, les données de l'OQRE des écoles seront publiées de façon générale. Nous allons aussi documenter le nombre d'élèves dans l'école ainsi que le nombre d'enseignants.

- 3) **Confirmabilité :** Les données recueillies, produites et analysées sont objectives. Les instruments de collecte des données sont justifiés et calibrés. Il est important d'entreprendre des approches d'analyse clarifiées et les appliquer judicieusement ainsi que de passer à une vérification par un autre chercheur.

Dans le cadre de la présente recherche, les questions des annexes sont justifiées par des études et l'analyse des résultats a été menée par trois chercheurs différents.

Dans le cadre de ce chapitre, la méthodologie employée par le chercheur principal a été décrite. Pour ce faire, nous avons exploré les fondements de la recherche qualitative interprétative et exposé le choix de notre posture épistémologique. Le choix des participants et la méthode d'échantillonnage sont présentés et justifiés. Nous avons aussi décrit comment nos instruments de collecte de données respectent les critères de scientificité et les normes de déontologie de l'Université d'Ottawa. Le prochain chapitre présente les résultats de notre recherche.

Chapitre 5 : Résultats de la recherche

Dans le présent chapitre, nous exposons les résultats. Nous voulons mettre en valeur les conditions mises en place dans chaque école selon le milieu, le contexte, le profil de la directrice et des enseignantes. Ainsi, une description des écoles est fournie. Ensuite, les résultats analysés sont présentés par catégorie et sous-catégorie thématique ayant émergé lors du codage. Un tableau des catégories et des sous-catégories thématiques est aussi présenté. Rappelons que le but de la recherche consiste à identifier et décrire les conditions d'implantation mises de l'avant par deux directrices qui favorisent le fonctionnement des CAP dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario. Les deux écoles choisies font partie du même conseil scolaire.

5.1. Description des milieux de collecte de données et des participantes

Nos deux écoles élémentaires, l'école de la Civilisation et l'école Élisabeth, comprennent les niveaux scolaires de la maternelle à la sixième année. À l'école de la Civilisation, nous retrouvons près de 230 élèves et moins de 20 enseignants âgés de 28 à 53 ans. La directrice d'école que nous allons surnommer Claudette est en poste depuis trois ans. Elle a près de 40 ans d'expérience en éducation.

Parmi ces années d'expérience, elle en possède une vingtaine au poste de la direction d'école. Elle détient une maîtrise en administration scolaire. L'école Élisabeth comprend moins de 200 élèves répartis de la maternelle à la sixième année. Près d'une quinzaine d'enseignants âgés de 34 à 57 ans travaillent à l'école. La directrice surnommée Évangéline est en poste depuis 2008. Elle est âgée d'un peu plus de 40 ans et possède près de 20 ans d'expérience en éducation. Parmi ces années d'expérience, sept sont à la directrice d'école et elle a aussi travaillé pour le ministère de l'Éducation pendant trois ans. Elle détient aussi une maîtrise en administration scolaire.

Lorsque Claudette et Évangéline sont entrées en poste, les CAP étaient déjà en place dans leur école. Or, selon Claudette, « les CAP [s'agissaient] plutôt de formations ou de réunions ». Pour Évangéline, « il y avait beaucoup de place à l'amélioration ». Ainsi, dès leur arrivée en poste en septembre 2008, elles ont implanté et fait évoluer une nouvelle structure des CAP.

Aujourd'hui, les deux écoles ont atteint le stade 3 selon la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012). Évangéline a décrit 22 des 30 comportements observés à son école comme étant représentatifs du stade 3 tandis que Claudette classifie son école au stade 3 selon 25 des 30 énoncés. Depuis septembre 2008, les résultats des tests de l'OQRE (3^e et 6^e année) en lecture, écriture et mathématiques des deux écoles ont augmenté continuellement de 2008 à 2011.

Rappelons que les directrices ont été invitées à répondre à un questionnaire évaluant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en ce qui a trait à l'implantation des CAP dans leur école, la capacité de s'adapter au changement et à soutenir ce mode de fonctionnement. Ce questionnaire comportait treize énoncés avec un choix de réponses de 1 à 5. Pour calculer la moyenne, nous avons d'abord inversé les cotes aux énoncés à la voie négative, puis additionné toutes les cotes et nous avons divisé par 13.

Les résultats indiquent que Claudette et Évangéline possèdent un SEP élevé (annexe B). En effet, lorsqu'on compile les données, Claudette obtient une moyenne de 4,8/5 pour les treize énoncés et Évangéline obtient une moyenne de 4,6/5. Claudette s'est attribué une note de 5/5 à 12 énoncés sur 13. Claudette et Évangéline se sont attribué la note de 3/5 pour l'énoncé *Je crois posséder les compétences nécessaires pour faire une analyse approfondie des données scolaires de mon école*. Évangéline s'est aussi attribué la note de 3/5 pour l'énoncé *Je suis capable de prendre le temps de visiter les classes, d'observer et de faire les suivis auprès des enseignants*. Malgré leur SEP élevé, elles mentionnent avoir suivi trop peu de formations sur le fonctionnement en CAP, consacrer trop de temps à la gestion d'école et à la discipline et ne pas avoir suffisamment de temps pour observer et faire des suivis auprès des enseignants. Elles affirment aussi une carence budgétaire comme étant un obstacle à franchir pour les CAP. Donc, les sept autres questions qui ne traitent pas du SEP ont permis de mieux décrire les deux écoles.

Un surintendant du conseil scolaire a demandé à Claudette et à Évangéline de mettre sur pied un comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) au sein de l'école. Ce comité veille à analyser les données d'apprentissage des élèves de l'OQRE et des bulletins en collaboration avec les directrices et une conseillère pédagogique. À l'école de la Civilisation, le CARE est composé

de cinq enseignantes représentant les cycles préparatoires, primaires et moyens. À l'école Élisabeth, le CARE est composé de quatre enseignantes représentant les mêmes cycles.

À l'école de la Civilisation, les deux enseignantes qui ont participé à notre recherche, surnommons-les Chloé et Cendrine, sont âgées de 30 à 40 ans et possèdent moins de 15 ans d'expérience en enseignement. À l'école Élisabeth, les deux enseignantes qui ont participé à notre recherche se nomment Élane et Érika et font partie du CARE. Elles sont âgées de 40 à 60 ans et elles possèdent plus de 20 ans d'expérience en enseignement.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, les enseignantes ont été invitées à répondre à un questionnaire comportant dix questions fermées sur les caractéristiques des CAP, la culture de collaboration, le partage du leadership et l'apport bénéfique des CAP (annexe C). Le choix de réponse était de 1 à 5. Pour calculer la moyenne, nous avons d'abord inversé les cotes aux énoncés à la voie négative, puis nous avons additionné toutes les cotes et nous avons divisé par 10. Les résultats indiquent que les quatre enseignantes (Chloé, Cendrine, Élane et Érika) se sont attribuée une note de 5/5 pour chaque énoncé.

Ainsi, selon les résultats des questions fermées, les enseignantes des écoles de la Civilisation et Élisabeth se sentent respectées et écoutées quand elles interviennent dans le groupe et n'ont pas l'impression de perdre leur temps. De plus, les directrices d'école assurent un suivi pour donner suite à la rencontre. Les quatre enseignantes se sentent à l'aise d'exprimer une opinion différente de celle d'un collègue sans subir des commentaires agressifs et désobligeants et peuvent bien travailler avec tous leurs collègues. Enfin, elles perçoivent les CAP comme un bon investissement de leur temps parce qu'elles les aident à s'améliorer en tant qu'enseignantes tout en contribuant à augmenter le taux de réussite scolaire des élèves.

5.2. Présentation des résultats

L'analyse a fait émerger sept catégories thématiques qui aident à répondre à notre question principale de recherche. Ces catégories thématiques présentent les conditions d'implantation

prises de l'avant par Claudette et Évangéline pour soutenir et faire évoluer les CAP dans leur école.

1. Recevoir des appuis humains et financiers, et un soutien par la recherche.
2. Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires ».
3. S'assurer que la direction et les membres du conseil scolaire ont confiance et sont compétents.
4. Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE.
5. Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement.
6. Établir des structures physiques.
7. Encourager une culture de collaboration entre les enseignants.

Le tableau ci-dessous présente les résultats de notre codage. L'annexe D présente un tableau complet du codage, soit les catégories et les sous-catégories.

Tableau 5.2. : Catégories et sous-catégories des conditions selon les participantes

Catégories	Sous-catégories	Claudette	Cendrine	Chloé	Évangéline	Élaine	Émilie
Recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche	Recevoir un appui financier du conseil scolaire et du ministère	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Recevoir un appui humain des experts lors de la formation et de l'aide des conseillers pédagogiques lors des réunions du CARE	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions	☐			☐		
	Être soutenu 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	☐	☐	☐			
S'assurer que la direction et les membres du conseil ont confiance et sont compétents	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – La direction	☐	☐		☐		
	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – Les surintendants	☐			☐		
	Être compétente (crédible professionnellement pour aider)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Offrir sa disponibilité pour aider	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Être réaliste	☐	☐			☐	
	Comprendre les enseignants	☐	☐				
	Encourager les enseignants à atteindre leur objectif SMART		☐	☐		☐	☐
	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 avec la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire (CS)	☐		☐	☐	☐	☐
	Être présente aux rencontres CAP et guider les enseignants	☐		☐	☐	☐	☐
	Faire des suivis	☐			☐	☐	☐
Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement	Rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du CS	☐		☐	☐	☐	☐
	Rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou du CS	☐	☐		☐	☐	☐
	Rédiger des objectifs à partir d'analyse 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	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Tenir des rencontres pendant le temps de classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Se faire en petits groupes	☐	☐				☐
Encourager une culture de collaboration entre	S'assurer que les enseignants et la directrice ont une attitude positive relativement aux CAP	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Encourager l'entraide et le partage des pratiques entre les enseignants	☐	☐	☐		☐	☐
	Favoriser l'observation en salle de classe				☐	☐	☐

les enseignants	Favoriser la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques	☐		☐	☐	☐	☐
	Favoriser le développement professionnel des enseignants		☐	☐	☐	☐	☐

5.2.1. Recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche

La première catégorie de condition renvoie à l'appui humain et financier pour mettre en œuvre des CAP. Dans cette catégorie, trois sous-catégories ont émergé de notre analyse : recevoir un appui financier du conseil scolaire et du ministère; recevoir un appui humain des experts lors de la formation, de l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire lors des réunions du CARE; recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions; être soutenu par les recherches. Les six participantes des deux écoles mentionnent l'apport important des ressources humaines et financières pour mettre en œuvre les CAP. Les directrices d'école indiquent qu'il est important de recevoir l'appui financier du conseil scolaire et du ministère tandis que les six participantes soulèvent le fait que l'appui humain reçu soit par des formations, en discutant avec des collègues ou l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire sont très importants pour la mise en œuvre des CAP.

Recevoir un appui financier du conseil scolaire et du ministère

Le conseil scolaire fournit un appui financier pour appuyer la mise en œuvre des CAP. Claudette souligne qu'« au niveau du conseil scolaire, on donne aussi 15 % d'argent de surplus dans le budget pour pouvoir être capable d'organiser des CAP ». En ce qui a trait à l'appui financier provenant du conseil scolaire, Évangéline mentionne que sans lui, elle n'aurait pas les moyens financiers pour mettre en œuvre des CAP de qualité. Au-delà du budget habituel alloué pour les CAP par le conseil scolaire et le ministère, l'école Élisabeth a reçu de l'appui financier provenant du Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques (CFORP). Ainsi, il semble que recevoir de l'appui externe s'avère bénéfique. Évangéline souligne qu'elle a fait partie de projets au ministère et qu'elle a eu accès :

à des sommes d'argent supplémentaire pour mettre en œuvre [sa] vision. Si une directrice n'y croit pas suffisamment ou qu'elle a d'autres priorités, [elle] ne peut pas arriver à libérer des enseignants pendant le temps de classe.

Quoique la deuxième école ait bénéficié de l'appui du ministère pour implanter et faire évoluer les CAP vers le stade 3, les deux écoles ont reçu un appui financier du conseil scolaire. Cet appui financier qui relève soit du conseil scolaire ou de projets spéciaux est donc une condition essentielle pour implanter des CAP.

Recevoir un appui humain des experts lors de la formation et de l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire lors des réunions du CARE

L'appui reçu en formation est aussi important pour la directrice Claudette. Elle se souvient « d'avoir assisté, il y a plusieurs années, à quelques conférences de DuFour et DuFour. Ce sont eux qui nous ont initiés aux objectifs SMART et à travailler en collaboration avec les enseignants ». À l'école de la Civilisation, Claudette rapporte aussi que grâce à l'appui des conseillers pédagogiques, son école « a des outils qui ont été développés au conseil scolaire qui permettent [de pister] des données et de les analyser ». Ces conseillers pédagogiques assurent des suivis, font des visites en salle de classe et appuient les CAP dans l'analyse de données. À cet effet, Cendrine mentionne que « la conseillère pédagogique est toujours présente pendant les CAP ». À l'école Élisabeth, les conseillers pédagogiques sont aussi présents et appuient constamment les enseignants. Érika rapporte même que les conseillers pédagogiques les aident à se cibler des objectifs SMART pour les CAP.

En plus de bénéficier d'appui humain provenant du conseil scolaire, l'école Élisabeth a aussi reçu de l'appui d'experts qui ne sont pas des employés du conseil scolaire. Parmi ces experts, on mentionne les conseillers pédagogiques du projet de formation professionnelle du personnel enseignant (FARE) du CFORP. Le projet FARE est subventionné par le ministère et offre aux conseils scolaires de langue française un accompagnement des équipes-écoles de l'Ontario dans le domaine de l'évaluation.

La directrice Évangéline souligne la contribution de la conseillère pédagogique du FARE :

Dans mon horaire de rencontres CAP, j'avais tout un appui [supplémentaire]. La conseillère pédagogique du FARE allait dans les salles de classe et les enseignants pouvaient lui poser des questions, passer du temps avec elle ou lui demander d'aller faire du modelage dans les classes. Cet appui est en parallèle avec les CAP finalement.

Le FARE a assuré un suivi des CAP dans l'école Élisabeth pour outiller les équipes en analyse des résultats d'apprentissage d'élèves. Aussi, l'enseignante Érika mentionne que « la conseillère

pédagogique du FARE était toujours présente et c'est ce qui a permis aux CAP de bien avancer ».

Recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions

Les formations offertes par le conseil scolaire permettent d'échanger avec d'autres directions d'école lors des réunions et des formations du conseil scolaire. Ce réseautage, qui a lieu lors de formations, a permis à Claudette « d'échanger sur des pratiques réussies et avec des collègues et de partager des idées pour le travail en CAP ». Cette dernière préside même un groupe de directrices d'école qui travaillent en CAP pour échanger sur les meilleures pratiques pour implanter les CAP, les gérer et guider les nouvelles directrices d'école dans ce dossier. La directrice Évangéline évoque aussi l'importance des formations pour cibler les objectifs des CAP et pour échanger avec des collègues :

Moi, je suis chanceuse parce que j'ai eu la chance d'être formée par le ministère et par le conseil scolaire. J'ai aussi eu la chance de participer au comité de la mise en œuvre des CAP avec d'autres directions d'école et des surintendants au conseil depuis le début... J'en faisais dans mon école, puis j'ai assisté à beaucoup de formations. J'ai cette expérience qui est agréable pour moi parce que je connais les balises des CAP.

Être soutenue par des recherches

Les deux directrices sont autodidactes. Elles ont toutes deux rapporté qu'elles lisent beaucoup et qu'elles s'inspirent encore de recherches pour continuer à faire évoluer leurs CAP afin de soutenir le développement professionnel des enseignants et de favoriser de hauts niveaux de rendement scolaire pour leurs élèves. Claudette se rappelle :

Au tout début de ma carrière, on ne parlait pas de CAP. C'était du nouveau pour moi. J'ai dû lire beaucoup au sujet des CAP. Les recherches m'ont aidé à bien les implanter dans mon école. J'en ai essayé différents modèles.

Pour Évangéline, les recherches sont « très bénéfiques pour les CAP ». À ce sujet, elle ajoute que « les recherches qu'on nous a présentées relèvent l'importance de se fixer des objectifs SMART. Dans nos CAP, je reviens toujours à la recherche pour m'aider à démontrer l'importance de cibler des objectifs atteignables ».

Cette première condition d'implantation, **recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche**, rejoint ce que disent Marshall (2007), Cranston (2007) et Dumas (2010) : les directions d'école sont souvent laissées à elles-mêmes pour implanter les CAP et elles possèdent peu de compétences et de connaissances nécessaires pour mettre en place et faire évoluer ce type de fonctionnement dans leur école.

Dans les deux écoles élémentaires qui ont participé à notre étude, le conseil scolaire fournit l'appui humain d'un conseiller pédagogique à chaque parcours CAP dans le but d'aider à cibler des objectifs SMART et de former les enseignants pour que ces derniers s'approprient de nouvelles stratégies d'enseignement. De plus, les surintendants du conseil scolaire exigent que la directrice nomme une équipe de leadership dans son école (le CARE). Ce comité est consultatif et participatif dans la prise de décision en ce qui a trait à l'orientation des objectifs des CAP des écoles et reçoit une formation pour appuyer la directrice d'école dans l'analyse des données d'apprentissage. Ce suivi assure le perfectionnement professionnel, aide à cibler les objectifs de l'école et appuie les directions d'école dans l'analyse des données. Cet appui permet d'alléger la tâche de la direction d'école et lui permet de mettre en place des CAP de qualité.

Claudette et Évangéline relèvent aussi l'importance d'échanger avec d'autres directions d'école pour solliciter les pratiques réussies. Cette forme de réseautage est facilitée par l'appui financier du conseil scolaire étant donné que les directions d'école se rencontrent souvent à des formations et en CAP. Le conseil scolaire accorde des ressources financières pour permettre des rencontres CAP à intervalles réguliers. Ces directrices ont aussi reçu de l'appui supplémentaire qui a été offert pour mettre en œuvre et pour soutenir les CAP. Nous constatons que les deux directrices ont reçu de la formation supplémentaire, ce qui corrobore les écrits de Cranston (2007; 2009) qui suggèrent que les directions manquent de formation pour mettre en place des CAP efficaces.

En ce qui concerne l'appui financier, Leclerc (2010) mentionne que la CAP doit fournir du temps de rencontre de qualité. Ainsi, l'appui financier offert par le conseil scolaire, le ministère et le CFORP permet une structure organisationnelle et des modalités de fonctionnement « efficaces » pour la mise en place d'une nouvelle structure.

5.2.2. Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »

La deuxième catégorie thématique renvoie à instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires » instaurées par la directrice pour implanter les CAP. Dans cette catégorie, trois sous-catégories ont émergé de notre analyse : 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.

Les enseignantes et la directrice de l'école de la Civilisation soulignent la contribution de ces exigences organisationnelles entreprises par leur directrice pour implanter les CAP. Notamment, les trois participantes mentionnent que la mise en place d'un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP, d'un climat d'entraide pour le travail en CAP et d'une harmonisation des pratiques au sein de l'école ont contribué à instaurer le fonctionnement en CAP. Soulignons qu'il n'y a eu aucune mention de ces exigences organisationnelles de mise en place des CAP à l'école Élisabeth.

Créer un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP

Pour Claudette, il est important de créer un climat de reddition de comptes avant d'implanter des CAP dans son école. Claudette se souvient que « la première année des CAP, il faut créer un climat favorable et de reddition de comptes, travailler l'attitude des gens et leurs besoins ». Lors de ses premières années en poste à cette école, Claudette a surtout travaillé sur le climat en fonction de la reddition de comptes tout en rappelant à ses enseignants leur « responsabilité auprès des enfants ».

Créer une harmonisation des pratiques au sein de l'école

Claudette a employé une stratégie essentielle à l'implantation d'un fonctionnement en CAP de haute qualité dans son école : l'harmonisation des pratiques. Plus précisément, Claudette a demandé que les enseignants « révisent les curriculums pour faire de l'alignement curriculaire ». Pour Chloé, la directrice a invité ses enseignants « [à se placer] en groupes : [de la] première année à la troisième année, puis de [la] quatrième année à la sixième année à regarder à déterminer quels contenus devaient être enseignés dans tous les domaines du curriculum afin qu'il y ait un enchaînement progressif ».

À cet effet, Cendrine rapporte que les enseignants ont harmonisé diverses stratégies telles que « la façon d'écrire la date au tableau, la couleur des cahiers, l'harmonisation des stratégies de numération et le code de correction ». Selon les enseignantes, l'harmonisation des pratiques permet de créer des repères pour l'élève et pour les enseignants de discuter de mêmes stratégies. Selon Chloé, cette pratique aide à « s'assurer qu'on ne se dédouble pas d'année en année dans les matières et à travailler sur quelque chose de plus simple en équipe pour développer la collaboration ». En somme, Claudette mentionne que « l'harmonisation des pratiques a permis d'établir un climat des CAP. Par la suite, c'est plus facile d'apporter des sujets plus pointus ».

Créer un climat d'entraide pour le travail en CAP

Le climat scolaire favorable joue un rôle important pour les enseignantes de l'école de la Civilisation en ce qui a trait au succès des CAP. En effet, Cendrine commente que son école « est un lieu positif parce que la directrice a fait en sorte qu'on voulait travailler pour elle ». Chloé rapporte aussi que « le climat positif ne s'arrête pas à l'école, mais se transpose aux rencontres

CAP. Pendant une CAP, tout le monde travaille ensemble dans un climat d'entraide. [Claudette] s'assure que les gens sont déjà positifs avant de présenter le sujet des CAP, ce qui assure que les gens sont enthousiasmés pendant la rencontre ».

La deuxième condition d'implantation, instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires », est relevée partiellement dans la littérature. DuFour et Eaker (1998) suggèrent que les directions d'école devraient solliciter la confiance des enseignants et travailler sur le climat scolaire en étant ouvertes aux suggestions et aux décisions des enseignants. Ces mesures ont permis à Claudette de développer un climat de confiance chez son personnel enseignant. La confiance entre les membres du personnel et la directrice a permis l'harmonisation des pratiques.

L'harmonisation des pratiques a aussi permis de répondre à l'exigence de la reddition de comptes. En fait, peu d'études soulèvent l'importance de prendre le temps de discuter avec les enseignants afin qu'ils prennent conscience que nous vivons à l'ère de la nouvelle gestion publique où les écoles maintenant vivent une gestion axée sur les résultats.

Cette démarche a permis aux enseignants de s'habituer à un tel mode de fonctionnement avant d'entamer des tâches plus complexes comme les parcours. Les recherches mentionnent qu'une culture de collaboration devrait régner avant d'entreprendre le travail en CAP (Bolam *et al.*, 2005; Feger et Arruda, 2008; Kruse, Louis et Bryk, 1994).

5.2.3. Assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents

La troisième catégorie renvoie à assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du conseil scolaire. Dans cette catégorie, huit sous-catégories de critères ont émergé de notre analyse : la direction croit aux bienfaits du fonctionnement en CAP; les surintendants du conseil scolaire croient aux bienfaits du fonctionnement en CAP; être compétente (crédible professionnellement pour aider); offrir sa disponibilité pour aider; être réaliste; comprendre les enseignants; encourager les enseignants à atteindre leur objectif SMART; respecter les enseignants.

Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – La direction

Les surintendants du conseil scolaire croient beaucoup au fonctionnement en CAP et les deux directrices d'école y croient aussi, c'est-à-dire que pour elles, les CAP sont incontournables. Cendrine décrit Claudette comme « quelqu'un qui croit dans les CAP et dans la pédagogie ». En effet, Claudette explique qu'il est essentiel de croire aux CAP et d'amener son équipe à y croire aussi. Elle poursuit que « dans toutes les écoles dans lesquelles j'ai mis les CAP en place, le rendement des élèves et le climat scolaire se sont améliorés beaucoup grâce aux stratégies qui ont été changées en travaillant ensemble ». Cendrine ajoute aussi : « Claudette y croit tellement que lorsque nos demandes sont raisonnables, elle trouve de l'argent pour répondre à nos besoins ». Pour Évangéline, la directrice d'école doit aussi croire au fonctionnement en CAP. Elle explique :

Es-tu convaincue ou pas convaincue? Est-ce que tu mets les CAP en œuvre parce qu'on te le dit de les mettre en œuvre? Si tu crois aux CAP, tu vas réussir à les implanter de la bonne façon[,] puis les gens vont cheminer.

Or, pour Évangéline, il est aussi important de partager cette croyance dans les CAP avec ses enseignants. Plus précisément, Évangéline mentionne avoir expliqué pourquoi il était important pour son école de travailler en CAP et d'avoir « partagé sa vision et ses convictions ». De plus, Évangéline souligne que « plusieurs directions d'école qui ne croient pas aux CAP vont dépenser leur budget différemment et ne pourront pas libérer les enseignants fréquemment ».

Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – Les surintendants du conseil scolaire

Les CAP des deux écoles ont atteint le stade 3 (Isabelle *et al.*, 2012) non seulement grâce à leur croyance au fonctionnement en CAP, mais aussi à celle des surintendants : selon Claudette, « nos surintendants sont aussi très croyants dans les CAP ».

Pour Évangéline, « c'est notre surintendante qui croit beaucoup là-dedans[,] puis elle donne beaucoup de financement pour les CAP. Ça part vraiment de la croyance des gens au conseil [scolaire] dans les CAP ». Ainsi, l'appui financier et l'appui humain du conseil scolaire semblent provenir du fait que les supérieurs immédiats croient au potentiel des CAP.

Être réaliste

Les enseignantes de chaque école mentionnent que les attentes de leur directrice sont réalistes en CAP. À l'école de la Civilisation, Claudette rappelle l'importance d'être réaliste : « Tu sais, parfois on n'a pas assez de temps pendant une demi-journée pour tout changer. Il faut être patiente, en tant que leader. Du changement, ça ne se fait pas du jour au lendemain. » Pour l'enseignante Cendrine, « quand [l'équipe] a choisi la CAP sur les HH [habiletés et habitudes de travail], Claudette nous a rencontrés pour s'assurer que ce soit réaliste et atteignable pour tout le monde ». Selon Élane, « quand les enseignants savent qu'ils sont capables d'atteindre les attentes de la directrice, ils travaillent mieux ». Pour cette enseignante, le suivi réaliste de la directrice est essentiel au bon fonctionnement des CAP. Plus précisément, elle mentionne : « [Évangéline] est très réaliste, dans le sens où elle comprend. Elle nous pose des questions comme : “Est-ce que c'est atteignable pour ta salle de classe? Est-ce que c'est réaliste de faire ça?” » De son côté, Érika soulève même qu'en CAP, « on apprend par petits pas », puis qu'Évangéline « s'assure que les objectifs SMART et les critères pour les évaluer sont réalistes pour les enseignants et pour les élèves ».

Comprendre les enseignants

Cendrine souligne aussi que Claudette « nous rassure et elle nous comprend ». Cendrine précise que Claudette « est consciente que la tâche des enseignants déborde[,] puis elle essaie de simplifier ce qu'on fait en CAP ». À ce sujet, Claudette explique que « quand ça fait longtemps que tu n'es plus en salle de classe, tu ne peux pas te permettre d'oublier la réalité des enseignants. Tu dois essayer de comprendre ce que les enseignants vivent en 2012 et d'ajuster tes attentes[,] puis comment tu gères les CAP ».

Encourager les enseignants à atteindre leur objectif SMART

En raison des témoignages des enseignantes des écoles de la Civilisation et Élisabeth, il semblerait que les deux directrices encouragent les enseignants lors des rencontres CAP et hors de la salle de classe à atteindre leurs objectifs SMART cités dans le plan stratégique. À ce sujet, Chloé explique que Claudette « souligne les points forts des enseignants et encourage tout le monde ». À l'école Élisabeth, Élane rapporte que la directrice, avec l'appui de ses enseignants, « trouve des objectifs encourageants, ce qui donne le goût de participer activement à la CAP ». De plus, Élane souligne qu'Évangéline « est une personne qui est encourageante et intéressée. Elle ne nous a rien demandé du jour au lendemain pour nous décourager ». Érika évoque aussi qu'Évangéline « encourage toujours les gens » et qu'elle s'est toujours sentie « comprise et appréciée ».

Être compétente (crédible professionnellement pour aider)

La crédibilité de Claudette et ses compétences ont joué un rôle important dans l'implantation des CAP. Claudette n'a pas été formée au ministère de l'Éducation comme Évangéline. Toutefois, elle a assisté à plusieurs formations. Claudette suggère qu'elle est plutôt « devenue compétente dans le domaine des CAP en lisant beaucoup et en essayant différentes stratégies au fil des ans ». Même si elle est directrice d'école depuis plusieurs années, Claudette indique que « c'est plus facile de mettre en œuvre les CAP quand on est plus pédagogues parce qu'on se concentre sur l'amélioration du rendement [des élèves] en CAP ». Évangéline souligne aussi l'importance de ses expériences antécédentes, ce qui augmente sa crédibilité auprès de ses enseignantes : « J'ai un bagage au niveau des CAP et de la mise en œuvre des CAP grâce aux postes que j'ai occupés. J'ai une assez bonne crédibilité auprès du personnel. »

Les enseignantes ont aussi soulevé l'importance des compétences de leur directrice. Chloé a dit que « Claudette est très pédagogique. Alors, on se concentre beaucoup sur les besoins de l'élève ». Pour sa part, Cendrine a dit que « la directrice est très compétente dans le domaine de la pédagogie ». Le fait que Claudette soit une bonne pédagogue a un effet positif sur les enseignants de l'école de la Civilisation. À ce sujet, Cendrine mentionne que « la directrice étant vraiment pédagogue, la qualité des CAP et des discussions est rehaussée ». Érika met l'accent sur les expériences antérieures de sa directrice d'école en ce qui concerne sa crédibilité et ses compétences : « Évangéline est allée travailler au ministère [de l'Éducation de l'Ontario]. Elle

est vraiment compétente dans le domaine de la pédagogie, puis elle nous apporte une nouvelle perspective. »

Offrir sa disponibilité pour aider

Les enseignantes des deux écoles sont reconnaissantes que leur directrice offre sa disponibilité pour aider. Chloé dit que Claudette est « une personne avec un grand cœur, toujours prête à nous aider, et positive [...] Je peux aller la voir si j'ai des questions ou si je ne suis pas à l'aise avec quelque chose. Je peux lui en parler[,] puis elle va essayer de m'aider ». Évangéline est aussi estimée parmi les enseignantes de son école. Pour Elaine, « la porte du bureau d'Évangéline est toujours ouverte. Si l'on apporte des idées, elle les écoute et nous suggère des stratégies et des solutions très ouvertement ». Érika mentionne à ce sujet :

Tu sais, elle a beaucoup de connaissances, beaucoup d'expérience[,] puis elle m'appuie toujours. Je me sens toujours qu'elle est capable de répondre à mes questions. Mais elle ne me juge pas si j'ai de la difficulté. Elle va même me proposer d'autres stratégies.

Respecter les enseignants

Les entretiens semi-dirigés ont révélé que les directrices respectent leurs enseignants, ce qui semble être à la source de la qualité des relations interpersonnelles au sein des deux écoles. À cet effet, Chloé souligne que « la directrice nous respecte en tant que professionnelle[,] puis elle respecte surtout nos conditions de travail en tout temps ». Cendrine rajoute : « Claudette ne porte pas de jugement et ne fait pas de favoritisme. » Érika a aussi rajouté qu'« [Évangéline] respecte tout le monde, ce qui paraît dans son attitude ».

Les participantes indiquent que les CAP ont atteint le stade 3 (IsaBelle *et al.*, 2012) à la condition d'assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du conseil scolaire. Dans les deux écoles, les enseignants soulèvent que Claudette et Évangéline croient aux bienfaits du fonctionnement CAP, qu'elles sont compétentes et crédibles professionnellement, qu'elles se rendent disponibles pour aider, qu'elles sont réalistes, qu'elles les respectent et qu'elles les encouragent à atteindre leur objectif SMART. De plus, les participantes signalent que les surintendants du conseil scolaire croient aux CAP. À l'école de la Civilisation, les enseignantes disent que Claudette les comprend.

La troisième condition d'implantation recensée : assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents est reliée à l'importance que la direction d'école et les surintendants aient confiance au fonctionnement en CAP et possèdent les compétences pour l'instaurer.

Plusieurs études (Marshall, 2007; Cranston, 2007; 2009; Dumas, 2010) avancent que les directions ne possèdent ni les connaissances ni les compétences pour implanter efficacement les CAP. Ainsi, nos résultats avancent que les directions qui possèdent les compétences peuvent sans doute instaurer plus facilement un fonctionnement en CAP dans leur école. Les enseignantes semblent apprécier la crédibilité, le professionnalisme et les compétences de Claudette et d'Évangéline. Les enseignantes rappellent souvent que leur directrice est une excellente pédagogue. Les deux directrices croient aux CAP comme mode de fonctionnement et communiquent efficacement leur vision aux membres du personnel.

De plus, les directrices sont réalistes, comprennent et respectent les enseignants, car la nouvelle structure mise en place constitue un changement important pour les enseignants. Pour atteindre un niveau avancé de fonctionnement, les directrices doivent être en mesure de les aider à atteindre leurs objectifs SMART, à leur transmettre leur croyance dans les CAP et à cheminer en matière de nouvelles pratiques pédagogiques acquises à l'intérieur des rencontres CAP.

Les directrices d'école jouent un rôle essentiel dans la définition et le maintien de l'objectif principal des CAP : l'apprentissage des élèves. Elles soutiennent les enseignants et les encouragent parce qu'elles reçoivent ce soutien des acteurs principaux du conseil scolaire qui croient aux bienfaits des CAP. Comme le mentionnent Mitchell et Sackney (2006), ce sont les directions qui sont les titulaires de la vision de l'école (Mitchell et Sackney, 2006) et qui s'assurent que cette vision est mise en œuvre dans le travail quotidien de l'école par les enseignants.

5.2.4. Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE

Dans cette quatrième catégorie, on souligne l'importance d'instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE. Quatre sous-catégories de critères ont émergé de notre analyse : laisser les enseignants exprimer leurs besoins et agir pour y répondre; élaborer un plan d'action avec la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire; et être présente aux rencontres et guider les enseignants; et faire des suivis. Des participantes des deux écoles ont soulevé l'importance de ces quatre sous-catégories thématiques.

Laisser les enseignants exprimer leurs besoins et agir pour y répondre

À l'école de la Civilisation, Claudette consulte beaucoup ses enseignants pour vérifier si les CAP répondent à leurs besoins. À ce sujet, Chloé rapporte : « On a décidé qu'on voulait travailler les HH [habiletés et habitudes] ensemble cette année. C'est nous qui avons dit [à Claudette] ce qu'on avait comme besoins. » Parallèlement, Cendrine, évoque le fait suivant : « On le sait que c'est elle la directrice, mais elle nous laisse lui dire ce qui va bien en CAP, mais aussi ce qui va moins bien. Elle va nous demander quels sont nos besoins. » Claudette donne même des choix de sujets en CAP : « Dans ton équipe, il y a des enseignants qui veulent travailler en CAP et il y en a d'autres que non. Tu dois partir de leurs besoins pour t'assurer qu'ils sont positifs. » À l'école Élisabeth, une attention particulière est aussi accordée pour répondre aux besoins des enseignants. Évangéline rappelle que « c'est important de travailler avec l'attitude et les besoins des gens ». En effet, Évangéline mentionne que « si les gens se sentent sollicités pour savoir [quels sont] leurs besoins en salle de classe, ils vont être beaucoup plus positifs ». Pour Éline, « les enseignants décident ensemble quel serait le sujet traité lors des CAP. Ce n'était pas déterminé au préalable par le conseil [scolaire] ou par Évangéline [...] En nous laissant décider ce qu'on voulait travailler avec les élèves, à quelle équipe on se joignait, ça nous donnait le goût de participer ». Cette stratégie semble rehausser le climat des CAP.

Élaborer un plan d'action avec la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire

Les surintendants du conseil scolaire croient beaucoup dans l'apport des CAP, ce qui se manifeste par un appui financier et un appui humain fourni aux écoles de la Civilisation et Élisabeth. Or, soulignons que l'élaboration du plan d'action de l'école au CARE est représentative du leadership partagé qui règne dans les écoles. Ce leadership partagé puise ses origines au conseil scolaire. Les directrices d'école ont demandé qu'on les appuie dans l'élaboration des plans d'action d'école. En revanche, le conseil scolaire demande que les directrices d'école partagent leur leadership avec un comité d'amélioration du rendement de l'élève (CARE). Les conseillers pédagogiques et les surintendants du conseil scolaire travaillent en partenariat avec les directrices d'école et le CARE pour cibler des objectifs pour le plan d'action à partir de données d'apprentissage d'élèves.

Le conseil scolaire a exigé que Claudette sélectionne des enseignants pour former le comité de l'amélioration du rendement de l'élève. Non seulement le concept du CARE est-il une initiative du conseil scolaire qui invite les directrices d'école à partager et redistribuer leur leadership au sein de leur école, mais il invite aussi les enseignants à se responsabiliser envers de la réussite de l'élève, à aider à cibler les objectifs de l'école et à apprendre à analyser efficacement diverses données d'apprentissage. Soulignons aussi que les surintendants, les directrices des services pédagogiques, les coordonnateurs des services pédagogiques et les conseillers pédagogiques sont tous présents à la rencontre du CARE qui a lieu au mois de septembre, soit au début de l'année scolaire. À cet effet, Claudette souligne : « Lorsque j'ai commencé à la direction d'école, les plans d'action venaient du conseil scolaire. Le CARE permet à tout le monde de travailler ensemble. J'apprends même de mes leaders. » Dès lors, ceci semble indiquer que le CARE encourage les directrices d'école à partager leur leadership tout en mobilisant les enseignants à s'engager envers la réussite de l'élève. Claudette rajoute que « le conseil ne dicte pas les objectifs aux enseignants et lorsque [l'analyse des données] vient des enseignants, les CAP fonctionnent mieux ». Précisément, au lieu de dicter les objectifs des CAP, ce sont les enseignants du CARE qui analysent les données de l'OQRE et des bulletins d'élèves. Cette démarche leur permet de cibler les besoins de leur école.

À ce sujet, Évangéline mentionne aussi que cette rencontre amène les enseignants à se responsabiliser envers la réussite des élèves : « Si ce n'était pas de l'équipe du CARE, je ne sais

pas si toute mon équipe [serait motivée face] aux initiatives du conseil [scolaire]. À la rencontre du CARE[,] [les enseignants et les directions d'école] reçoivent le même message en même temps, nous travaillons ensemble et nous développons un esprit de collaboration. » En somme, le leadership est partagé entre le conseil scolaire, les directions d'école et les enseignants. L'élaboration du plan de travail structuré au conseil scolaire en CARE permet au conseil scolaire de s'assurer que ces plans sont rédigés et mis en œuvre dès le début de l'année scolaire.

Être présente aux rencontres et guider les enseignants

La présence des directrices d'école est une condition essentielle au bon fonctionnement des CAP. Lorsque Claudette a implanté les CAP, elle affirme : « J'étais toujours présente pour guider les enseignants parce qu'au début, les enseignants ne savent pas à quoi sert une CAP. » Même si les CAP de l'école sont maintenant à un stade avancé, Claudette souligne encore l'importance « d'être présente en début de rencontre pour s'assurer de bien débiter (*sic*) la CAP ». Cette présence permet à la fois de guider les enseignants, mais aussi de démontrer que la CAP est une priorité pour la direction d'école. Or, Claudette précise que son rôle a été appelé à changer : « Après un certain temps, un leader va émerger du groupe et je vais assumer un rôle plus passif. » Selon la directrice Évangéline, la direction d'école doit « guider les enseignants au niveau de son questionnement et s'assurer que les enseignants et les élèves vivent des succès ».

Les enseignantes des deux écoles font valoir l'importance de la présence de leur directrice aux CAP. Elles nécessitent cet appui. À l'école de la Civilisation, les deux enseignantes semblent être reconnaissantes que Claudette soit présente en CAP pour passer à la prise de décision en pesant les arguments des enseignants. Selon Chloé, « Claudette est très calme et va vraiment peser le pour et le contre d'un argument, mais c'est elle qui décide. Si elle prend une décision, elle va toujours nous expliquer pourquoi cette décision a été prise, puis c'est toujours en lien avec les besoins de l'élève ». Aussi, l'enseignante Cendrine relève que « les enseignants font valoir leurs arguments, mais c'est Claudette qui a le dernier mot. Elle prend toujours des décisions éclairées ». De plus, Chloé mentionne que « [Claudette] n'est pas présente aux CAP pour nous superviser, mais pour nous appuyer ». Quant à Éline, sa directrice devait être présente lorsqu'on a d'abord implanté les CAP parce que « c'est elle qui ciblait les grands objectifs ».

Maintenant que la CAP a atteint un niveau avancé, « ce sont tous les enseignants, en collaboration, qui ciblent les objectifs », rapporte Éline.

Faire des suivis

« C'est important de faire des suivis auprès de tes enseignants pour qu'ils comprennent que les CAP sont une priorité dans l'école », affirme Claudette. Pour faciliter et assurer ce suivi, les enseignants de l'école de la Civilisation se servent d'un tableau de pistage dans lequel ils notent le cheminement de leurs élèves dans le cadre d'un parcours de six à huit semaines. Claudette manifeste l'importance de ce genre de suivi :

Les enseignants travaillent sur un objectif SMART avec leurs élèves, puis ils doivent revenir avec leur tableau de pistage pour comparer la réussite des élèves au début et à la fin du parcours [...] C'est ma façon de vérifier qu'il y a réellement un enseignement qui se fait, un cheminement professionnel et un changement pour l'élève.

Claudette soulève le fait qu'elle exige que ses enseignants lui remettent aussi des évaluations de la salle de classe pour faire un suivi aux rencontres CAP. Elle entretient aussi des discussions pédagogiques avec son personnel. Les enseignantes de l'école Élisabeth sont reconnaissantes qu'Évangéline effectue des suivis après les CAP. Éline signale qu'« un suivi est toujours fait à la suite d'une rencontre CAP et [Évangéline] répond toujours à nos questions et à nos inquiétudes. Elle va même chercher des ressources à l'externe ». Érika évoque son appréciation de ce genre de suivi par sa direction : « Si elle ne pouvait pas être présente à la rencontre CAP, [elle] demandait un rapport écrit de la rencontre. Elle m'a même rencontré à mon bureau une fois pour discuter d'une évaluation d'un élève. C'est vraiment apprécié. » Évangéline cherche même à répondre à des questions d'ordre pédagogique en dehors des heures des rencontres CAP : « Évangéline m'a souvent aidée à trouver des réponses à mes questions. Elle m'a suggéré des lectures et a appelé des experts. Elle a été un appui[,] puis je n'ai jamais quitté son bureau sans solution à un problème », de dire Érika.

La quatrième condition est : instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE. C'est ultimement sur le leadership de la direction d'école que repose le succès de la communauté d'apprentissage professionnelle (Hord et Sommers, 2008;

Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a). Or, tant les directrices et les participantes mentionnent l'apport essentiel des surintendants du conseil scolaire dans la mise en place du fonctionnement en CAP et dans l'évolution de celle-ci. Ainsi, nous assistons à un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE. Dans les deux écoles, on rapporte que Claudette et Évangéline laissent les enseignants exprimer leurs besoins et agissent pour y répondre. Or, les enseignantes s'attendent aussi que Claudette et Évangéline assurent des suivis après les rencontres en CAP, qu'elles soient présentes et les guident lors des rencontres CAP. De plus, le partage du leadership se fait surtout en début d'année lorsque les directions, les enseignants et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire élaborent ensemble un plan d'action.

Claudette et Évangéline sont présentes aux CAP et travaillent avec leurs enseignants. Donc, il n'est pas suffisant en soi d'être présent aux CAP, mais de participer activement aux discussions pédagogiques. Les suivis qui sont apportés par les deux directrices d'école sont crédibles parce leurs enseignants les qualifient de compétentes.

Ce sont les directrices d'école qui se chargent de faire des suivis auprès du personnel enseignant entre les rencontres CAP. Parmi ces suivis, la direction demande des évaluations d'élèves, des rapports de la rencontre CAP et même d'atteindre des objectifs SMART pour la prochaine rencontre. Les deux directrices d'école ont soulevé l'importance d'être présentes aux CAP. Cette présence est essentielle afin de s'assurer que les enseignants progressent vers l'atteinte des objectifs SMART et guider pédagogiquement les enseignants en CAP. En effet, Mitchell et Castle (2005) indiquent que les priorités des directions d'école deviennent les priorités des enseignants de l'école. En étant présentes à la majorité des rencontres CAP, Claudette et Évangéline démontrent que les CAP sont primordiales pour elles. Étant donné que les priorités de la direction d'école deviennent souvent celles des enseignants (Mitchell et Castle, 2005), il n'est pas surprenant que les quatre enseignantes aient mentionné que les CAP soient aussi une priorité pour elles.

Claudette et Évangéline discutent beaucoup avec les enseignants, elles les impliquent dans la prise de décision et elles agissent en tant que guides au sein des CAP et non en tant que

supérieurs hiérarchiques. Il est vrai que les CAP sont de bons points de départ pour former des leaders en éducation (Caine et Caine, 2000). Au sein de celles-ci, les directions d'école s'engagent à partager leur leadership avec les enseignants. Pour ce faire, elles leur présentent des occasions pour exercer leur leadership en assumant des rôles variés et en réalisant des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006; McREL, 2003; Leclerc *et al.*, 2007). Cette condition d'implantation a été fondamentale dans le succès des CAP des deux écoles à l'étude. Les objectifs des CAP sont ciblés dans le CARE et deviennent alors des objectifs d'école. Alors, ces objectifs n'appartiennent plus seulement à la direction. Il est juste de rappeler que le niveau d'efficacité de l'école augmente lorsque les enseignants sont sollicités dans le processus de prises de décisions (Wahlstrom et Louis, 2008).

5.2.5. Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement

La cinquième catégorie de conditions renvoie à la rédaction des objectifs SMART à partir de ressources particulières et l'aménagement d'un parcours de fonctionnement. Dans cette catégorie, quatre sous-catégories de critères ont émergé de notre analyse : rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du conseil scolaire; rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou du conseil scolaire; rédiger des objectifs à partir d'analyse des données des élèves et de leurs besoins particuliers; et aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative. Des participantes des deux écoles ont relevé l'importance de respecter ces critères pour cibler des objectifs.

Rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du conseil scolaire

Les objectifs des CAP reflètent la mission de l'école et du conseil scolaire des deux écoles. La directrice Claudette mentionne que « la mission de l'école, c'est l'amélioration du rendement de l'élève. Donc, en travaillant l'amélioration du rendement de l'élève, nos objectifs sont en lien avec la mission de l'école ».

Évangéline souligne que « c'est important de comprendre et de vivre la mission de l'école et du conseil [scolaire]. C'est à la base de tout et [l'on] s'en sert pour cibler nos objectifs ». Trois des quatre enseignantes soulignent le même point que leur directrice. Par exemple, Élane dit qu'à son école, « on s'assure d'avoir les attentes et la mission du conseil [scolaire] comme principe

directeur de nos CAP ».

Rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou du conseil scolaire

Au sein des deux écoles participantes à l'étude, nous constatons l'importance du rôle que joue le conseil scolaire dans l'élaboration des objectifs des CAP. D'abord, il est important de comprendre le mode de fonctionnement du conseil scolaire pour rédiger ces plans d'amélioration. En début d'année scolaire, la directrice d'école rencontre un surintendant et développe une esquisse du plan d'amélioration de son école en lien avec les objectifs du conseil scolaire. À la suite de cette rencontre, la directrice regroupe les enseignants qui souhaitent faire partie du comité de l'amélioration du rendement des élèves (CARE). Enfin, les membres du comité se rendent au conseil scolaire pour cibler les besoins de leur école, et ce, à partir des données de l'OQRE (lecture, écriture et mathématiques). Ce travail s'entreprend avec l'aide des conseillers pédagogiques. Par la suite, le CARE rédige le plan d'action de l'école qu'ils présenteront aux enseignants de leur propre école.

En ce qui a trait au plan d'amélioration de l'école, Claudette raconte comment ces rencontres se déroulent, de son point de vue :

La surintendante me rencontre en fin d'année et me parle du plan d'action du conseil [scolaire]. Nous discutons de grandes lignes de ce qui devrait se retrouver dans mon plan stratégique pour l'an prochain. En début d'année, on se rencontre au conseil [scolaire] avec les leaders pédagogiques des écoles et l'on rédige ensemble le plan d'action de l'école. C'est [ce plan] qui devient le centre de nos interventions en CAP.

La directrice Évangéline soulève un point similaire : « Cette année, nos objectifs de notre plan stratégique sont les mathématiques et le français. Il fallait s'assurer d'atteindre nos objectifs dans nos CAP. Nos surintendants nous demandent de se fixer des objectifs SMART dans notre plan parce qu'on est redevables. »

Élaine, Érika et Cendrine ont relevé l'importance du plan stratégique de l'école pour cibler les interventions pédagogiques des CAP tout au long de l'année scolaire. Cendrine explique comment elle réussit à cibler des objectifs SMART à partir du plan d'amélioration du conseil [scolaire] et de son école à la rencontre du CARE :

Le CARE s'est rendu au conseil [scolaire] en début d'année pour étudier nos données [d'école], puis à partir du plan d'amélioration du conseil [scolaire] qui s'étalonne normalement sur quatre ans, on rédige le plan d'amélioration de l'école avec notre directrice. Par la suite, on le présente aux enseignants et il la cible de nos CAP.

Le CARE, en collaboration avec le conseil scolaire, a comme tâche de cibler des objectifs pour les CAP de l'école à partir d'analyse des données d'apprentissage de l'école, soit des données de l'OQRE et des bulletins. Comme les deux écoles sont du palier élémentaire, les données utilisées sont celles de lecture, d'écriture et de mathématiques de la troisième année et de la sixième année des élèves de l'année scolaire antérieure.

L'enseignante Chloé souligne que les objectifs des CAP sont souvent ciblés « d'après les données de mathématiques, de français et selon les besoins. Ce sont les résultats de l'OQRE, les résultats de français et de mathématiques ». À ce sujet, l'enseignante Érika indique qu'elle se sert « de données de l'OQRE, des bulletins pour vérifier quels sont les défis des élèves ». Or, les données de l'école ne se limitent pas à celles mentionnées ci-dessus. En effet, le ministère exige maintenant que chaque école enseigne explicitement les habiletés et les habitudes (HH) de travail chez les élèves franco-ontariens. Les HH sont les suivantes : utilisation du français oral, autonomie, fiabilité, sens de l'organisation, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation. Les deux directrices ont souligné l'importance des HH comme principe directeur des CAP. La directrice Claudette évoque que « les HH sont devenues une de nos cibles lors des CAP ». À l'école Élisabeth, la directrice Évangéline mentionne que « la venue des HH [a permis d'engager] facilement les enseignants dans les CAP. C'est naturel pour eux de viser les HH ».

Rédiger des objectifs à partir d'analyse des données de l'élève selon le groupe-classe et des besoins particuliers des élèves

Des participantes des deux écoles ciblent des objectifs pour les CAP à partir de données d'élèves selon le groupe-classe (les évaluations diagnostiques et formatives). La directrice Claudette évoque que « nos CAP se font surtout par cycle [,] puis on part des besoins des données des élèves et des résultats, naturellement en littératie et en numératie [...] À partir des besoins de la salle de classe et des élèves, c'est essentiel ». Cibler des objectifs à partir des besoins des élèves semble aussi être une priorité pour Évangéline : « Une CAP de qualité part de nos besoins de la

salle de classe, de nos besoins d'élèves. On parle des besoins des élèves en CAP et [l'on] essaie de s'outiller et de trouver des solutions. »

Parallèlement à ce que nous ont rapporté les directrices, Cendrine indique que « ce sont les évaluations diagnostiques des élèves qui nous indiquent ce qu'on doit faire pour aider les élèves à réussir. L'élève est au centre des CAP à [l'école de la Civilisation] ». Une analyse de données sert à adapter ou modifier les stratégies employées en salle de classe et sert aussi à cibler des objectifs pour les CAP. Chloé mentionne que ce sont « les données, les évaluations formatives et sommatives qui sont utilisées... Nous voulons vérifier si les résultats des élèves augmentent. Sinon, ajuste nos stratégies ». Selon Cendrine, ce sont les élèves du niveau de rendement 2 qui sont souvent ciblés par les objectifs SMART des CAP. Élane soulève que les CAP doivent répondre aux besoins particuliers des élèves dans le passage suivant :

Nos CAP visent à rendre la tâche plus intéressante pour les élèves et améliorer leur rendement. Les CAP sont centrées sur l'apprentissage des élèves[,] puis je pense qu'on essaie toujours de voir comment ça pourrait être bénéfique pour l'élève, mais en même temps intéressant pour l'élève pour les accrocher.

Ainsi, les enseignantes travaillent non seulement en CAP pour améliorer les résultats scolaires des élèves, mais aussi pour rendre la tâche plus intéressante. Pour l'enseignante Érika, « les CAP sont vraiment pour l'élève. Nous choisissons des critères qui sont vraiment très pointus ». Les données de la salle de classe demeurent au cœur des priorités des CAP à l'école Élisabeth. Notamment, l'enseignante Élane indique que les objectifs des CAP partent de données d'évaluations diagnostiques d'élèves.

Parallèlement à Chloé de l'école de la Civilisation, Érika mentionne que l'analyse des données d'apprentissage de la salle de classe permet de « voir où sont les défis et d'ajuster la stratégie d'enseignement pour permettre aux élèves de réussir ».

Aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative

En dernier lieu, les deux écoles font partie d'un conseil scolaire qui a adopté une structure de CAP en « parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage ». Le parcours compte trois

grandes étapes : 1) recueillir des données et planifier un bloc d'apprentissage; 2) mettre le bloc d'apprentissage en pratique et mesurer ses effets sur les élèves en salle de classe; 3) analyser les résultats du bloc d'apprentissage et vérifier si les élèves ont atteint leur objectif SMART.

Les enseignants qui travaillent en CAP dans les deux écoles doivent non seulement se fixer des objectifs SMART, mais les atteindre dans un délai précis. Pour appuyer les enseignantes de l'école de la Civilisation, la directrice Claudette les outille en leur donnant un tableau de pistage. Elle relève que ses enseignants « travaillent sur un objectif SMART. Ils doivent revenir avec leur tableau de pistage et comparer si l'objectif était réussi au début du parcours et à la fin du parcours [...] Un parcours prend environ six à huit semaines parce qu'on veut implanter des stratégies et voir l'effet sur les élèves ».

Plus précisément, l'enseignante Chloé explique que « Claudette nous structure beaucoup en CAP. Elle nous prépare un cartable où l'on consigne nos évaluations ». Ensuite, les enseignantes mentionnent que la directrice d'école se charge de structurer les CAP. Selon l'enseignante Cendrine, « les objectifs sont choisis en fonction des besoins des élèves, mais mesurés en fonction de ce qui est atteignable. Nous devons tout faire pour atteindre nos objectifs entre six à huit semaines ». Lorsqu'interrogée sur les conséquences possibles si les objectifs SMART ne sont pas atteints dans le délai proposé, elle a répondu que « les objectifs SMART sont presque toujours atteints. Mais si [l'on] pense ne pas atteindre nos objectifs SMART, le conseil [scolaire] nous envoie plus de ressources et l'on retravaille nos objectifs pour qu'ils soient atteignables et réalisables dans le prochain parcours ». Il est important de souligner que le format de parcours de six à huit semaines est fortement suggéré par les conseillers pédagogiques qui sont des employés du conseil scolaire.

Claudette rapporte que cette structure est bénéfique parce que « les enseignants voient les progrès des élèves, s'ils doivent se réajuster ». Au sein des deux écoles, les conseillères pédagogiques appuient les enseignants en parcours. Claudette relève les avantages de travailler en parcours : « C'est l'élève qui est important. C'est l'évaluation diagnostique qui nous signale ce sur quoi nous devons travailler avec les élèves. » Chloé décrit davantage les parcours dans le passage suivant : « Lorsque l'objectif SMART est ciblé, l'équipe de collaboration se rencontre

trois [ou] quatre fois pendant le parcours pour comparer les données des élèves en début de parcours, au milieu du parcours et à la fin du parcours pour voir l'évolution de l'apprentissage des élèves.» Le parcours est une caractéristique des CAP qui est incontournable pour Évangéline : « L'évaluation diagnostique, formative et sommative fait partie du parcours pour l'élève. Cette pratique les rend plus redevables et plus impliqués. » En somme, aménager les CAP en parcours présente un plan de travail efficace qui aide à mieux structurer les CAP pour les directions d'école, pour les enseignants et pour les élèves.

La cinquième condition : rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement corrobore les recherches sur l'importance de l'analyse fréquente des résultats d'apprentissage des élèves. De plus, les participantes des deux écoles mentionnent rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou selon celle du conseil [scolaire], ce qui corrobore les écrits sur le sujet. Selon l'AEFO (2009), la vision, les valeurs et les objectifs de l'école et des CAP devraient être établis clairement et la mission de l'école devrait être centrée sur l'élève. De plus, les objectifs des CAP devraient aussi refléter la mission de l'école (Miller, 2005; Reichstetter, 2006).

Deux des trois priorités fondamentales du ministère de l'Éducation de l'Ontario sont d'atteindre de hauts niveaux de rendement pour tous les élèves et de réduire les écarts de rendement entre les élèves ayant un haut niveau de rendement et ceux ayant un faible niveau de rendement (MEO, 2009). En CAP, la direction et les enseignants travaillent avec des résultats d'apprentissage des élèves et les acteurs sont responsables de mettre en place des stratégies pour améliorer le rendement des élèves (Toole et Louis, 2002; White et McIntosh, 2007). Cette pratique augmente le niveau de responsabilisation des enseignants envers la réussite scolaire des élèves et aide à l'intégration de nouvelles stratégies d'enseignement en salle de classe (Louis et Bryk, 1994). Bref, ces données peuvent servir de motivation pour les enseignants. Ils sont plus attentifs aux comportements et aux besoins des élèves en salle de classe et peuvent ainsi établir collectivement des interventions pédagogiques adaptées aux besoins des élèves (Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; White et McIntosh, 2007). L'examen des résultats d'apprentissage est mené dans le but d'améliorer la réussite des élèves et d'orienter les objectifs de la CAP (DuFour, 2004; Feger et Arruda, 2008; Hargreaves et Fink, 2006; Kruse, Louis et

Bryk, 1994; Louis, 2006; Westheimer, 1999). Également, c'est grâce aux parcours que les enseignants qui participent aux rencontres CAP se fixent des objectifs SMART et sont redevables à atteindre ces objectifs. En ayant mis en place cette structure efficace et des modalités de fonctionnement précises, les deux écoles ont réussi à atteindre un stade avancé des CAP.

5.2.6. Établir des structures physiques

La sixième catégorie thématique touche les conditions d'établissement de structures physiques pour assurer le fonctionnement des CAP. Dans cette catégorie, trois sous-catégories de critères ont émergé de notre analyse : fournir un horaire, avoir lieu pendant le temps de classe et se faire en petits groupes. Les directrices et les enseignantes des deux écoles ont relevé l'importance d'établir ces structures physiques.

Fournir un horaire

En ce qui a trait à la structure des CAP, la directrice Claudette mentionne qu'il est « très important de dresser un bon plan pour organiser et structurer les rencontres pour être en mesure d'arriver à un résultat en fin d'année ». Selon les enseignantes, Claudette est très organisée, ce qui constitue une qualité importante au succès des CAP. En fait, la directrice de l'école de la Civilisation relève « qu'il faut que tu aies un plan et que tu organises les rencontres pour ne pas nuire à l'enseignement non plus. La maximisation du temps de classe[,] c'est bien important[,] puis apprécié[,] Donc[,] tu t'organises en conséquence ». À l'école Élisabeth, la directrice Évangéline a expliqué qu'elle avait déjà un plan pour la fréquence et les thématiques des CAP.

L'enseignante Élane soulève aussi qu'à l'école Élisabeth, « avoir des dates établies pour les rencontres, les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives, c'est apprécié ». Élane explique qu'« Évangéline est la personne la plus organisée [qu'elle] connaisse ». Lorsque l'équipe s'est rencontrée en début d'année scolaire, Élane souligne que « du jour au lendemain[,] les dates des rencontres CAP de l'année étaient prédéterminées. Donc[,] il n'y avait pas de surprises ».

Tenir des rencontres pendant le temps de classe

À l'école de la Civilisation, Claudette et les enseignantes Chloé et Cendrine affirment que les CAP doivent avoir lieu pendant le temps de classe. Claudette souligne l'importance de libérer ses enseignants pendant la journée pour que ces derniers soient positifs relativement à la CAP. Plus précisément, Claudette mentionne que cette pratique « donne le temps aux enseignants de bien travailler ». À ce sujet, Chloé mentionne, en se référant à la structure des CAP de son école, que celle-ci doit se dérouler « pendant la journée parce que la CAP ne prend pas du temps en dehors du temps de classe ». Cendrine rajoute que « le fait que c'est sur le temps de classe, la CAP n'est pas perçue comme une surcharge de travail ». Cette pratique est aussi employée à l'école Élisabeth. « Il faut s'assurer d'avoir un bon plan pour organiser les rencontres pendant le temps de classe », rapporte Évangéline. L'enseignante Érika indique qu'Évangéline « a été innovatrice pour ses horaires des CAP [...] Parfois, c'était des journées pleines, et des fois, c'était des demi-journées ». Bref, il semblerait que les directrices doivent trouver des moyens pour libérer les enseignants pendant le temps de classe.

Se faire en petits groupes

Aux deux écoles, les CAP se font systématiquement en petits groupes. Cendrine et Claudette ont souligné l'importance d'avoir entrepris les CAP en petits groupes pour l'implanter efficacement dans leur école. Claudette explique que « commencer les CAP en petits groupes donne une chance à tout le monde d'avoir un mot à dire [...] C'est plus facile de se cibler des objectifs communs ». L'enseignante Cendrine s'est même sentie moins intimidée quand celles-ci se faisaient en petits groupes. Elle explique qu'« au début, les équipes étaient séparées surtout par cycle, comme primaire[,] puis moyen... C'était plus sécurisant parce qu'on n'avait pas à s'occuper de tous les besoins de tout le monde ». Il semble aussi que lorsque les CAP se font en petits groupes, il est plus facile de cibler adéquatement des objectifs communs pour les enseignants. À ce sujet, la directrice Claudette souligne : « Travailler en petits groupes, c'est important pour cibler les objectifs... Il y a des enseignants qui n'ont pas besoin d'une CAP en numératie, par exemple. Les enseignants travaillent mieux quand ils sentent que la CAP est pour eux ». Érika insiste sur l'apport bénéfique de faire les rencontres CAP en petits groupes :

On s'est regroupés en fonction des HH qu'on voulait travailler. C'est bien parce qu'il y a des profs qui avaient déjà touché à d'autres HH avant. Ça nous a donné des choix et des groupes un peu plus ciblés. C'est aussi plus productif.

La sixième condition est d'établir des structures physiques pour les CAP. Les deux écoles qui ont participé à notre étude ont structuré leurs CAP de façon à ce qu'elles aient lieu pendant le temps de classe et qu'elles soient menées en petits groupes. De plus, les directrices fournissent un horaire précis à leurs enseignants pour leur offrir un plan de travail structuré pour les CAP. Cette catégorie thématique rejoint deux éléments importants cités par la littérature (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b) : la structure des rencontres CAP doit être efficace et la CAP doit fournir du temps de rencontre de qualité.

La planification de rencontres formelles pendant le temps de classe constitue un point d'ancrage essentiel au fonctionnement des CAP (Leclerc *et al.*, 2010). En effet, dans le cadre des entretiens semi-dirigés, les participantes des deux écoles ont rapporté l'importance de respecter cette condition d'implantation. Au sein des deux écoles, les rencontres CAP se font toujours à l'intérieur des heures de classe. Toutes les enseignantes trouvent souhaitable que les CAP n'engendrent aucune surcharge de travail. Ces résultats concordent avec ceux mentionnés dans l'étude de Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007).

Leclerc *et al.* (2010) soulignent que lorsqu'une structure efficace est mise en place pour les CAP, les enseignants se questionnent et s'engagent davantage. C'est la tâche de la direction de mettre en place une telle structure pour pouvoir faire émerger une culture de collaboration en CAP (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b). Claudette et Évangéline ciblent des dates de rencontres régulières et fréquentes pour les CAP, exigent que les enseignants mettent en œuvre les acquis lors de ces rencontres en salle de classe et pistent systématiquement le progrès des enseignants.

5.2.7. Encourager une culture de collaboration entre les enseignants

La dernière catégorie thématique renvoie à la condition d'encourager une culture de collaboration entre les enseignants pour faire évoluer la CAP vers un stade avancé. Cinq sous-catégories ont émergé de notre analyse : les enseignants ont une attitude positive relativement aux CAP; 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.

S'assurer que les enseignants et la directrice ont une attitude positive relativement aux CAP

À l'école de la Civilisation, une des normes de fonctionnement des CAP établies en début d'année par l'équipe CARE est « d'avoir une attitude positive pendant les rencontres CAP », mentionne Claudette. Cette norme de fonctionnement est incontestablement respectée par les enseignants lors des CAP et même à l'extérieur de celles-ci. Il semblerait même que le succès des CAP dépend de l'attitude des gens, selon Chloé lorsqu'elle soulève que « [l'école de la Civilisation] est très positive et c'est pour ça que les CAP fonctionnent aussi bien qu'elles fonctionnent ici ». Cette attitude aide même « au bon fonctionnement des CAP à cause [que les enseignants veulent] (*sic*) travailler pour les besoins de l'élève », souligne-t-elle. Semblerait-il aussi que l'attitude positive de Claudette « encourage les gens à être positifs par rapport à la pédagogie[,] puis c'est la chimie du personnel qui en bénéficie », selon Cendrine. Cette dernière poursuit... « L'attitude positive et l'enthousiasme qui règnent font en sorte que les gens, même quand ils partent de la CAP, appliquent ce qu'ils ont appris[,] puis la tâche ne reste pas juste sur la tablette. » À l'école Élisabeth, « les enseignants sont positifs en tout temps et ils ont vraiment une bonne attitude », rapporte Évangéline. Or, Évangéline souligne que « si les CAP parcours n'avaient pas fonctionné la première fois, les gens ne seraient probablement pas aussi positifs. Mais quand ils sentent que ça fonctionne, ils sont positifs ». Élane dit même que « les gens ont même hâte. C'est très encourageant ». Pour Érika, c'est l'attitude positive d'Évangéline qui a aidé à modéliser l'attitude des enseignants de son école. Précisément, Érika rapporte qu'« Évangéline a toujours elle-même été positive. Donc, quand tu arrives à une CAP[,] puis tout le monde est positif, toi aussi[,] tu le deviens ».

Encourager l'entraide et le partage des pratiques entre les enseignants

Dans le cadre des CAP des deux écoles, les enseignants s'entraident et partagent des pratiques pédagogiques réussies. Cendrine a soulevé ce point à maintes reprises pendant l'entretien : « Il y a une belle chimie et le personnel a une volonté d'aider. » Pour Cendrine, cette entraide se fait souvent à l'extérieur des heures normales des rencontres CAP comme elle le soulève dans

l'extrait qui suit : « Personne ne refuse d'aider quelqu'un à implanter une stratégie d'enseignement. J'ai été aidée[,] puis j'ai offert de l'aide sur mon propre temps, comme pendant ma période libre. C'est vraiment inculqué dans la culture de l'école [...] On travaille beaucoup ensemble et il y a beaucoup de partage entre les enseignants [...] Même qu'au salon du personnel, ça parle de toutes sortes de stratégies[,] puis ça échange. » Pour Cendrine, « ce partage se fait parce que les gens sont positifs et enthousiasmés. On partage ce qu'on a vécu en salle de classe[,] puis on n'a pas peur de partager nos stratégies ni de prendre des conseils de quelqu'un pour qui ça va mieux ».

Selon Chloé, les conversations courantes à l'heure du dîner entre les enseignants portent souvent « sur l'enseignement et sur des stratégies qu'on peut utiliser pour aider les élèves ». Claudette décrit son équipe à l'école comme « des enseignants qui s'entraident et qui partagent des méthodes qui fonctionnent ». Ce partage se fait de la même façon à l'école Élisabeth. Érika souligne qu'en CAP, « on se questionne beaucoup à savoir ce qui a permis à un enfant de réussir. Qu'est-ce que j'ai fait? Qu'est-ce que j'ai changé dans mon enseignement? On échange vraiment ces stratégies-là en CAP ». L'enseignante Éline rajoute aussi que ce type de questionnement « se poursuit même après les CAP ».

Favoriser l'observation en salle de classe

En CAP de haut niveau, les enseignants s'observent les uns les autres en salle de classe (Hord, 2008). À l'école Élisabeth, « on observe des collègues en salle de classe sous le format de classes laboratoires », mentionne Érika. En classe laboratoire, « les enseignants qui sont en CAP participent à une leçon donnée par un autre enseignant. Ils notent des observations sur les comportements des élèves pendant la leçon et reviennent avec des suggestions constructives à la fin », explique Évangéline. En effet, grâce à un suivi d'une conseillère pédagogique du FARE, des fonds ont été injectés pour implanter une nouvelle stratégie en numératie à l'école Élisabeth. Pour l'implanter, on a d'abord formé les enseignants pour l'implanter. Par la suite, Éline affirme s'être « portée volontaire pour implanter la nouvelle stratégie dans [sa] salle de classe ». Érika se rappelle « avoir été visité la classe d'Éline en CAP pour vivre concrètement la nouvelle stratégie auprès des élèves ». Cette expérience fut, selon Érika « très bénéfique ». Les

conseillères pédagogiques du FARE favorisent beaucoup le modèle de l'enquête collaborative pour les CAP. Ce modèle exige que les enseignants coenseignent un bloc d'apprentissage.

Favoriser le développement professionnel des enseignants

Les CAP des deux écoles ont permis d'assurer le développement professionnel des enseignants dans un domaine qui les intéresse. Pour Cendrine, « les CAP sont aussi bénéfiques pour notre travail parce qu'on apprend des stratégies, par exemple, des stratégies d'évaluation ». Chloé a appris « à travailler à rendre des évaluations sommatives et formatives plus courtes ». Elle est aussi heureuse d'avoir appris « comment laisser des traces de notre correction sur les copies d'élèves. C'est la conseillère pédagogique, en CAP, qui nous a offert une formation ». Cette dernière souligne qu'en CAP, « la directrice nous présente des études et des recherches, des lectures et des livres pour notre perfectionnement professionnel ». La directrice Évangéline rapporte que « les CAP sont importantes et je crois que tout le personnel doit participer [parce que] c'est du perfectionnement professionnel ». Il est important de rappeler qu'Évangéline a donné le choix des sujets des parcours CAP à ses enseignantes. En ce qui a trait au développement professionnel en CAP, l'enseignante Érika explique qu'elle a eu la chance de participer à des CAP selon ses compétences, mais aussi selon ses priorités pédagogiques : « Mes parcours en numératie m'ont aidé beaucoup à me perfectionner parce que j'enseigne les mathématiques. »

Favoriser la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques

Au sein des deux écoles, des enseignantes et les directrices d'école dévoilent s'être servies des CAP pour porter une réflexion critique sur les pratiques ou l'approche pédagogique utilisée en salle de classe. Dans son école, Claudette se sert de la réflexion et des discussions pour amener ses enseignants à cibler des objectifs pour les parcours. Par exemple, en fin de parcours, elle a questionné les enseignants avec cette piste : « Sur quoi devrait-on travailler pour qu'on puisse s'améliorer davantage? » La réponse à cette piste de réflexion a permis à l'équipe de cibler son prochain parcours. De plus, Claudette amène ses enseignants à remettre en question leurs pratiques. En voici quelques exemples : « Qu'est-ce que tu as enseigné? Comment l'as-tu enseigné? Est-ce que tes élèves l'ont appris? Qu'est-ce que tes données te disent? » Claudette souligne que les CAP ont permis « de choisir et de connaître d'autres [stratégies] pour améliorer

ce qu'on fait déjà en lien avec l'amélioration du rendement des élèves ». L'enseignante Chloé se souvient que « la CAP a permis de rendre les tâches plus engageantes pour les élèves [...] Les parcours ont été utiles parce qu'au lieu de passer à l'évaluation formative pour voir si les élèves comprennent, on le voit grâce aux tableaux de pistage ».

À l'école Élisabeth, la directrice Évangéline questionne surtout ses enseignantes en fin de parcours. Elle précise : « On se demande en fin de parcours si l'on a atteint nos objectifs SMART et comment on a fait [l'atteindre]. » Bref, les CAP permettent aux enseignants et aux directrices des deux écoles de réfléchir sur leurs pratiques et sur leurs approches. De plus, les CAP permettent de « réajuster les stratégies employées en salle de classe pour pouvoir [emmener les élèves plus loin] ». L'enseignante Éline témoigne aussi avoir réfléchi à l'égard d'une tâche sommative pour faire suite à une classe laboratoire avec son équipe CAP. Dans leur réflexion, les enseignants se sont posé des questions comme les suivantes, comme rapporte Éline : « Comment les élèves se comportaient-ils en situation d'apprentissage? Est-ce que la tâche était trop difficile? Où pourrait-on s'améliorer? » En effet, Évangéline soulève :

Ce qui est bien des parcours[,] c'est que les enseignants ont le temps de s'arrêter et de demander à des collègues et à la conseillère pédagogique comment elles pourraient modifier ce qu'ils font pour répondre aux besoins des élèves. Lorsque les enseignants retournent en classe, ils sont mieux outillés pour répondre aux besoins des élèves.

Des participantes des deux écoles soulèvent que les enseignants devaient avoir une attitude positive relativement aux CAP, d'encourager l'entraide et le partage des pratiques, de favoriser la réflexion et le renouvellement des pratiques et de favoriser le développement professionnel des enseignants. Or, ce n'est qu'à l'école Élisabeth qu'on juge important de favoriser l'observation en salle de classe.

Les enseignantes des deux écoles qui ont participé affichent des attitudes et des comportements qui contribuent à la culture de collaboration et au partage des pratiques. Les enseignants s'entraident et partagent des pratiques. La réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques sont favorisés ainsi que le développement professionnel des enseignants. À l'école Élisabeth, les enseignantes peuvent même observer l'enseignement de leurs collègues, ce qui

s'explique par le fait que cette école soit suivie de près par les conseillers pédagogiques du FARE.

La septième condition d'implantation, encourager une culture de collaboration entre les enseignants, est primordiale pour les deux directrices d'école ayant participé à l'étude. Lorsque les enseignants sont positifs, ils s'entraident et partagent des pratiques. Bref, l'attitude positive des enseignants et une culture de collaboration entre eux facilitent le partage de pratiques réussies, soient deux aspects essentiels relevés dans le cadre conceptuel. Nos résultats rejoignent ceux de la littérature qui soulignent qu'en CAP, la collaboration permet aux enseignants de travailler ensemble vers un but commun : la réussite des élèves. (Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006). Les deux directrices encouragent l'ouverture et la collaboration entre leurs enseignants. Ces attitudes sont en lien avec ce que mentionnent Hord et Sommers (2008) : la collaboration est un élément clé d'un leadership efficace. Claudette et Évangéline encouragent fortement la collaboration entre les enseignants, elles les invitent à échanger leurs pratiques, voire à s'observer en salle de classe...

Aux écoles de la Civilisation et Élisabeth, le fonctionnement en CAP permet d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. En effet, la CAP peut servir de développement professionnel pour les enseignants ou même pour réfléchir ou pour modifier les pratiques ou l'approche pédagogique.

Un des principaux objectifs des CAP est de promouvoir le développement professionnel continu des enseignants selon DuFour (2005). Les enseignants devraient aussi travailler et apprendre ensemble tout en procédant à une évaluation continue de l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement tout en considérant les besoins, les champs d'intérêt et les compétences de leurs élèves (AEFO, 2006; Hord, 2008; McREL, 2003). Cette condition d'implantation permet la réflexion sur les pratiques et le perfectionnement professionnel.

En conclusion, ce chapitre a permis d'exposer nos résultats de recherche tout en mettant en valeur les conditions de mises en place dans les deux écoles à l'étude selon le point de vue des directrices et des enseignantes. Nous avons mis en évidence les similarités entre les deux milieux

ainsi que quelques différences. Les conditions d'implantation ont été présentées et nous allons en discuter davantage dans le prochain chapitre.

Les CAP ont été mises en place par les directrices à la condition de recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche, d'assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du conseil scolaire, d'instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE, de rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement, d'établir des structures physiques et d'encourager une culture de collaboration entre les enseignants. À l'école de la Civilisation, on précise que les CAP ne pourront être implantées qu'à la condition d'instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires ». Le chapitre suivant portera aussi sur des implications de notre recherche ainsi que de ses limites.

Chapitre 6 : Discussion et interprétation des résultats

Après avoir présenté les résultats de notre recherche dans le chapitre 5, ce dernier chapitre propose d'en discuter les apports et les implications afin de répondre à notre question de recherche. Les résultats sont ainsi mis en perspective selon les conditions d'implantation des CAP. En effet, la première section discute des résultats de notre recherche en lien avec ce que propose la littérature citée dans le cadre théorique. Notre discussion démontrera comment nos résultats rejoignent à la fois ce que propose la littérature en ce qui a trait à l'implantation des CAP, mais aussi comment nos résultats apportent des précisions importantes aux conditions d'implantation relevées dans le cadre conceptuel. Une deuxième section souligne les limites de cette recherche et propose des perspectives de recherches pertinentes qui pourraient en découler.

6.1. Réponse à notre question de recherche

Le dernier chapitre a exposé les résultats de notre recherche tout en établissant des liens entre ces derniers et notre cadre conceptuel. Dans la présente section, nous allons répondre à notre question de recherche. En un premier temps, rappelons que notre question de recherche est la suivante :

Quelles conditions ont été mises en place pour favoriser le fonctionnement en CAP pour que celle-ci évolue vers le stade 3 d'intégration dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario?

Après la recension des écrits et la mise en œuvre de notre recherche qualitative, des éléments de réponse peuvent être apportés à cette question. Ceux-ci découleront de nos résultats de recherche et ce qu'en dit la littérature. De plus, il sera possible de discuter de l'importance de ces conditions d'implantation dans le cadre des deux écoles élémentaires étudiées et de proposer des mises au point à ces conditions d'implantation. Afin de faciliter la lecture du présent chapitre, la discussion des résultats se fera par catégorie de conditions d'implantation émergentes soulevées dans le cadre du chapitre 5.

6.1.1. Recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche

Notre étude met en évidence une condition d'implantation qui est peu soulevée dans la littérature : l'importance de l'appui constant d'experts pour implanter un fonctionnement en CAP, ce qui requiert un appui financier. Cette condition corrobore des écrits (Marshall, 2007;

Cranston, 2007; Dumas, 2010) qui démontrent que les directions d'école sont souvent laissées à elles-mêmes pour implanter les CAP.

Dans les deux écoles élémentaires qui ont participé à notre étude, le conseil scolaire fournit l'appui humain d'une conseillère pédagogique à chaque parcours CAP dans le but d'aider à cibler des objectifs SMART et de former les enseignants pour que ces derniers s'approprient de nouvelles stratégies pédagogiques. Les surintendants du conseil scolaire demandent que la directrice nomme une équipe de leadership dans son école (le CARE). De plus, les deux directrices ont reçu de la formation supplémentaire par leur conseil scolaire, ce qui appuie les écrits de Cranston (2007; 2009) qui suggèrent que les directions manquent de formation pour mettre en place des CAP efficaces. La directrice de l'école Élisabeth a même eu recours à des ressources humaines et financières supplémentaires d'un projet spécial (le FARE) étant donné qu'elle a travaillé pour le ministère avant d'occuper son poste à la direction d'école.

6.1.2. Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »

À l'école de la Civilisation, le fonctionnement en CAP a évolué à la condition d'instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires ». Claudette a instauré un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP, a créé un climat d'entraide pour le travail en CAP et a créé une harmonisation des pratiques au sein de l'école. Cette condition d'implantation n'est pas citée explicitement dans la recherche et il est aussi fort intéressant de constater qu'aucune mention de ces exigences n'a été soulevée par les participantes de l'école Élisabeth. Cela s'explique sûrement par le fait que Claudette est à la direction d'école depuis 21 ans tandis qu'Évangéline n'est directrice que depuis sept ans. Ainsi, Claudette était directrice d'école avant même que le ministère encourage fortement le travail en CAP dans les écoles. Donc, elle a dû changer ses propres pratiques. De plus, elle a vécu le changement d'une gestion axée sur les résultats imposée par le gouvernement de Mike Harris à la fin des années 1990 d'où, pour elle, l'importance d'une reddition de comptes. Ainsi, en période de reddition des comptes (Leach, Payne et Chan, 2010), Claudette perçoit l'importance de conscientiser ses enseignants à cette nouvelle ère. Ainsi, par son expérience, elle a essayé d'implanter des CAP selon différents modèles et elle a constaté que lorsqu'un climat d'entraide et de reddition de comptes était présent, les CAP s'implantaient mieux. Pour sa part, Évangéline avoue avoir implanté les CAP pour la première fois en carrière à l'école Élisabeth.

6.1.3. Assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents

Les directions sont responsables d'implanter les CAP dans leur école. Cependant, selon Cranston (2007; 2009), elles possèdent peu de compétences et de connaissances nécessaires pour mettre en place et faire évoluer ce type de fonctionnement dans leur école. Claudette et Évangéline assurent une culture de confiance et de compétence dans leur école, ce qui a fortement contribué au succès des CAP. En effet, les directrices respectent les enseignants, les aident et sont réalistes dans leurs attentes, car elles savent que la tâche est difficile. De plus, les deux directrices sont présentes aux rencontres CAP et participent activement à celles-ci. Claudette a beaucoup d'expérience en éducation et Évangéline a occupé des postes au Ministère. Elles sont des pédagogues hors pair et crédibles auprès de leur personnel. Il semblerait que cette crédibilité pédagogique facilite la mise en place d'un fonctionnement en CAP. Il est important de signaler que les deux directrices possèdent une maîtrise en administration éducationnelle.

Un autre fait intéressant a été mentionné par les deux directrices d'école : les cadres supérieurs croient beaucoup dans les CAP. Cette croyance aux CAP des surintendants explique pourquoi elle est implantée à l'échelle du conseil scolaire. En effet, la direction générale de ce conseil, les trois surintendants et les directions des services pédagogiques ont été décrits comme étant d'excellents pédagogues qui se donnent comme mandat d'implanter les meilleures pratiques pédagogiques dans leurs écoles du conseil scolaire. Les enseignants apprennent ces nouvelles pratiques en CAP. C'est pourquoi les conseillers pédagogiques doivent être présents aux rencontres CAP. Rien n'est mentionné dans la littérature au sujet du rôle important que jouent les acteurs principaux des conseils scolaires dans l'implantation des CAP. Or, cette croyance dans les CAP comme structure à implanter par la surintendance du conseil scolaire de notre étude explique pourquoi les CAP sont priorisées par les directrices d'école.

6.1.4. Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE

Aux écoles de la Civilisation et Élisabeth, les plans d'amélioration sont rédigés en collaboration avec les enseignants et les objectifs des CAP sont ciblés avec le CARE. Les CAP des deux écoles ont atteint le stade 3 (IsaBelle *et al.*, 2012) et le niveau d'efficacité de l'école augmente lorsque les enseignants sont sollicités dans le processus de prises de décision (Wahlstrom et

Louis, 2008). Les enseignants qui font partie du CARE deviennent aussi les leaders des CAP auprès des autres membres du personnel. Aussi, la présence de la direction aux rencontres CAP lui permet d'identifier d'autres leaders dans son école qui ne font pas partie du CARE. De plus, Claudette et Évangéline assurent de faire des suivis aux rencontres CAP et d'être présentes aux rencontres CAP même si leur école a atteint un niveau avancé. Leclerc, Moreau et Lépine (2009a) avancent que le rôle de la direction change à chaque stade des CAP. Au stade avancé, la direction partage de plus en plus son leadership avec les enseignants, tout comme le font Claudette et Évangéline.

Le succès de la communauté d'apprentissage professionnelle repose sur la qualité du leadership de la direction d'école (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a). Dans le cadre de notre étude, le leadership partagé sous-entend que Claudette et Évangéline partagent un certain pouvoir décisionnel avec leurs enseignants dans la mesure où elles les consultent avant de passer à la prise de décision. Or, elles se sont aussi assurées que certains enseignants s'approprient les normes de fonctionnement des CAP en travaillant dans le CARE.

Les directions d'école ont aussi demandé que les plans d'amélioration d'école soient rédigés en partenariat avec les conseillers pédagogiques, les directrices des services pédagogiques et les surintendants du conseil scolaire. Par ce mode de fonctionnement, le conseil scolaire aide à cibler les objectifs des plans d'amélioration d'école et des CAP tout au long de l'année scolaire. Ainsi, nous assistons à un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction d'école et les enseignants.

Le conseil scolaire vise à faire croître le leadership des enseignants. Que ce soit lors des rencontres du CARE, lors des rencontres d'équipes de leadership ou lors de formations, le conseil scolaire encourage fortement ses enseignants à prendre un rôle de leadership au sein de leur école. Étant donné que le leadership des enseignants joue un rôle important dans l'amélioration de l'école (Hord et Sommers, 2008), ce conseil scolaire a même demandé aux directions d'école d'inclure la cible « développer des leaders » dans leur plan d'amélioration d'école.

La rencontre du CARE en est un bon exemple. Celle-ci permet d'implanter les CAP à l'échelle du conseil scolaire. Rien n'est mentionné dans la littérature quant au rôle primordial que joue le conseil pour développer des leaders et pour partager le leadership.

6.1.5. Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement

Les deux écoles qui ont participé à notre étude ciblent et rédigent des objectifs pour les CAP à partir de ressources précises : la mission de l'école et celle du conseil scolaire, le plan d'amélioration de l'école ou du conseil scolaire, l'analyse des données ou des résultats d'apprentissage des élèves et de leurs besoins particuliers. De plus, le conseil scolaire a mobilisé des ressources humaines et financières pour permettre aux écoles d'aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative.

DuFour et Eaker (1998) suggèrent qu'il y existe plusieurs raisons pour lesquelles les CAP n'ont pas été implantées efficacement. L'une d'entre elles est que la mission et la vision de la tâche ne sont pas établies et que les directions d'école manquent d'appui des conseils scolaires pour la rédiger. Nos résultats indiquent que le conseil scolaire d'Évangéline et de Claudette les appuie grâce aux rencontres du CARE. De plus, Dumas (2010) souligne que les directions d'école éprouvent une certaine difficulté dans le domaine de l'analyse des données d'apprentissage des élèves. Pour soutenir les directions, tous les membres du CARE ainsi que les surintendants participent à l'analyse des données d'apprentissage des élèves de s'approprier les objectifs SMART du plan d'amélioration de l'école.

La rédaction des plans d'amélioration d'école en CARE permet à la direction et aux enseignants de se cibler des objectifs communs pour les CAP. Au sein du conseil scolaire, ce sont les surintendants de l'éducation qui assurent un suivi auprès des directions d'école et qui les appuient dans la rédaction de l'ébauche du plan d'amélioration d'école. Les directions d'école sont les titulaires de la vision de l'école (Mitchell et Sackney, 2006) et ont le devoir d'assurer que tous partagent et vivent la vision. Afin de répondre à ce besoin, chaque direction d'école doit rédiger son plan d'amélioration d'école en ciblant ses objectifs SMART pour l'année, un travail qui est entrepris à la rencontre CARE.

Aux écoles de la Civilisation et Élisabeth, l'analyse de données des élèves se fait systématiquement avec l'appui du conseiller pédagogique du conseil scolaire. Dans le cadre de notre recherche, les enseignantes et les directions des deux écoles mentionnent analyser les données d'apprentissage des élèves en CAP.

En effet, les objectifs des CAP sont orientés par l'analyse des données d'apprentissage telles que les données de l'OQRE en matière de numératie et de littératie, le rendement des élèves aux bulletins et du profil des élèves. Les enseignants comptabilisent ces données au fil des ans dans un logiciel. Robinson, Hohepa et Lloyd (2009) mentionnent que les objectifs des CAP doivent être atteignables, clairs et compréhensibles pour les enseignants, les parents et les élèves. Cette comptabilisation de données permet d'établir des cibles et de les atteindre.

Quoique les objectifs des CAP aux écoles de la Civilisation et Élisabeth soient rédigés à partir de ressources particulières, il est aussi important de viser ce qui est intéressant pour l'élève. Ainsi, on apporte une attention particulière à créer des tâches engageantes pour celui-ci. Ensuite, les deux directrices d'école ont aménagé un parcours pour les CAP qui assure que les enseignants se fixent des objectifs SMART auxquels ils sont redevables. Ces objectifs SMART sont en lien avec le plan d'amélioration de l'école. En cette période de reddition des comptes (Leach, Payne et Chan, 2010), c'est le conseil scolaire des deux écoles qui veille à ce qu'on structure les CAP pour atteindre les objectifs SMART cités dans le plan d'amélioration de l'école. C'est ainsi que les CAP se font en « parcours » axés sur l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. Ces parcours mettent de l'accent sur la planification de l'enseignement, les mesures de l'efficacité des enseignements sur les élèves et sur leurs résultats.

6.1.6. Établir des structures physiques

Lorsqu'une structure efficace est mise en place pour les CAP, les enseignants se questionnent et s'engagent davantage (Leclerc *et al.*, 2010). Afin de permettre un temps de rencontre de qualité, Hord et Sommers (2008) soulignent que les directions d'école doivent faire preuve de créativité pour fournir des moments d'échange entre les enseignants. Pour mettre en place un tel fonctionnement, Claudette et Évangéline ont fait preuve de créativité avec les ressources financières et humaines qui leur sont allouées en début d'année. Toutefois, le conseil scolaire

aide à établir les structures physiques pour les CAP au sein des écoles, la fréquence des rencontres et s'assure que les objectifs SMART sont atteints. Ainsi, cette structure a permis à tous leurs enseignants de participer à plusieurs rencontres CAP pendant les heures de classe, selon leurs champs d'intérêt et leurs besoins. C'est la tâche de la direction de mettre en place une telle structure pour faire émerger une culture de collaboration en CAP (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b). Cette structure efficace des CAP est assurée par un mode de fonctionnement en « parcours » qui s'insère à l'intérieur des CAP. Rappelons que le « parcours » est une structure pour les CAP qui est fortement suggérée par le conseil scolaire. Le « parcours » exige qu'un conseiller pédagogique du conseil soit présent lors des rencontres CAP.

Les deux directrices d'école ont structuré leurs CAP de façon à ce qu'elles soient conduites en petits groupes. Cette structure permet aux enseignants ayant des priorités semblables et des intérêts communs, selon l'année d'enseignement ou les besoins en matière de perfectionnement professionnel, de se rencontrer et de travailler en CAP. Il est non seulement important d'améliorer le rendement de l'élève en CAP, mais aussi d'assurer le perfectionnement professionnel des enseignants. Lorsque les enseignants sont intéressés par les sujets des CAP et qu'ils sentent qu'on part de leurs besoins aussi, la culture de collaboration est encouragée.

6.1.7. Encourager une culture de collaboration entre les enseignants

En CAP, la collaboration permet aux enseignants de travailler ensemble vers un but commun : la réussite des élèves (Reichstetter, 2006; Stoll *et al.*, 2006). Aux écoles de la Civilisation et Élisabeth, le fonctionnement en CAP permet d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. En effet, la CAP peut servir de développement professionnel pour les enseignants ou même pour réfléchir ou modifier les pratiques ou l'approche pédagogique. De plus, les rencontres CAP deviennent de bons moments pour réfléchir sur les stratégies pédagogiques utilisées en salle de classe et pour recevoir des formations en lien avec le perfectionnement professionnel. La culture de collaboration au sein des CAP dans les deux écoles mène au partage de pratiques entre enseignants et même à l'observation en salle de classe sous le format de classes laboratoires à l'école Élisabeth. Les résultats de notre recherche concordent avec ce que nous suggèrent Roberts et Pruitt (2009), soit que la CAP joue un rôle dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Étant donné que la CAP est centrée sur la réussite de

l'élève, les enseignants y discutent de stratégies pédagogiques, planifient l'enseignement, partagent des pratiques et cherchent de nouveaux moyens pour améliorer l'apprentissage.

6.1.8. L'importance du sentiment d'efficacité personnelle de la directrice

Dans un contexte scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle est intimement relié à la capacité qu'ont les directions d'école à mettre en œuvre la CAP pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Leclerc, Moreau et Clément, 2011). Nos résultats révèlent que les deux directrices d'école possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Claudette : 4,8/5 et Évangéline : 4,6/5). Or, les directrices possèdent-elles un SEP aussi élevé au début de la mise en place du fonctionnement en CAP dans leur école ou ont-elles acquis ce sentiment d'efficacité personnelle en mettant en œuvre le fonctionnement en CAP? Est-ce que le SEP élevé des directions d'école est une condition d'implantation ou une conséquence d'avoir implanté les CAP dans leur école? Les études de McCormick (2001) et de Leithwood et Jantzi (2008) portant sur le SEP renvoient à la capacité des directions d'école à s'adapter au changement (comme implanter les CAP).

6.2. Contributions, limites et voies de recherche

6.2.1. Contributions de notre recherche

Les résultats de notre étude rejoignent ce que mentionnent les recherches au sujet des CAP et de l'implantation de cette structure organisationnelle dans une école. Notre étude a permis de relever sept conditions d'implantation pour mettre en œuvre et faire évoluer les CAP : recevoir des appuis humains et financiers et un soutien par la recherche; instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »; respecter des exigences organisationnelles de mise en place des CAP; assurer que la direction et les membres du conseil scolaire aient confiance et soient compétents; instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE); rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement; établir des structures physiques; encourager une culture de collaboration entre les enseignants.

Or, notre recherche permet aussi d'apporter quelques précisions quant à ces conditions d'implantation. En effet, il semble que l'appui qu'a fourni le conseil scolaire aux directions

d'école et la formation d'un comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) a beaucoup contribué dans l'implantation des CAP, ce qui constitue donc à un partage du leadership avec la direction d'école.

De plus, le CARE permet à la direction de nommer des leaders pédagogiques au sein de son école. Ces leaders suivront une formation sur l'analyse de données d'apprentissages. Lorsque les leaders sont formés, la direction d'école peut solliciter leur appui en CAP. Bref, le CARE encourage le travail d'équipe, le partage du leadership et le développement du leadership des enseignants.

Aussi, notre recherche révèle que le conseil scolaire et ses acteurs principaux jouent un rôle important pour appuyer les directions d'école dans les CAP. En effet, les surintendants du conseil scolaire appuient la direction dans le domaine de l'élaboration du plan d'amélioration de l'école pour aligner les objectifs avec ceux du conseil scolaire. Cette structure permet aux directions d'école de cibler des objectifs à partir d'analyse des données d'apprentissage des élèves pour l'ensemble de l'école et à partir d'analyse des données de l'élève selon le groupe-classe et des besoins particuliers des élèves. De plus, il est à noter que le conseil scolaire facilite le partage du leadership en encourageant que l'élaboration du plan d'amélioration de l'école se fasse en collaboration avec le CARE.

Le parcours est un mode de fonctionnement qui permet aux écoles de se fixer des objectifs SMART pour les CAP tout en analysant des données ou résultats d'apprentissage d'élèves. Ce sont les conseillers pédagogiques qui sont chargés de guider les enseignants en parcours en partenariat avec la direction. Bref, les résultats de la recherche révèlent que l'implantation systémique des parcours permet au conseil scolaire de mieux appuyer le perfectionnement professionnel des enseignants et l'atteinte de haut niveau de rendement scolaire pour les élèves. De plus, dans une des écoles de notre étude, nous avons mentionné l'importance d'instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires » pour le travail en CAP.

Enfin, il est important d'apporter que la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et la direction influence beaucoup sur la mise en œuvre des CAP et son évolution.

En effet, les deux directrices d'école ont un SEP élevé et prennent le temps d'écouter leurs enseignants. Elles les appuient, les invitent à participer à la prise de décision, les respectent et s'assurent que des petits groupes d'enseignants avec des besoins communs se rencontrent régulièrement en CAP. De plus, une directrice a même implanté quelques stratégies gagnantes pour assurer un climat scolaire propice telles que l'harmonisation des pratiques pédagogiques

Rappelons que rien n'est soulevé dans la littérature en matière de culture de collaboration entre les enseignants, la direction d'école et le conseil scolaire. Or, si les budgets des écoles sont tranchés, les écoles ne pourraient peut-être pas continuer à offrir des rencontres en petits groupes et à la même fréquence. Elles devront continuer à faire preuve de créativité dans la structure des rencontres CAP afin de permettre un temps de rencontre de qualité.

6.2.2. Limites de notre recherche

Notre recherche s'est attardée à identifier et décrire les conditions d'implantation d'un fonctionnement en CAP qui ont été mises en place par deux directrices dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario. Nous avons recensé sept conditions d'implantation.

Or, elle comporte aussi certaines limites. La première limite réside dans le choix des sites de collecte de données. Pour sélectionner nos écoles de stades avancés, nous avons utilisé la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012) qui a été remplie par les directrices d'école. Or, pour vérifier le stade d'évolution, nous aurions dû demander de consulter des bilans de rencontres CAP ainsi que d'assister à quelques rencontres pour vérifier si ces écoles se trouvaient bel et bien au stade 3. L'étude s'est déroulée dans deux écoles élémentaires du même conseil scolaire. Quoique les résultats soient intéressants et permettent de tracer des parallèles avec la littérature, ils reflètent la réalité de deux écoles ayant sensiblement le même nombre d'élèves et la même réalité socioéconomique. Ainsi, nos résultats ne peuvent être généralisés à un contexte différent à celui des deux écoles à l'étude.

6.2.3. Voies de recherche

Étant donné que les acteurs principaux de notre conseil scolaire à l'étude ont fortement outillé toutes leurs directions d'école à implanter les CAP, il serait fort intéressant de vérifier si les

autres écoles élémentaires de ce conseil fonctionnent en parcours et si les mêmes conditions d'implantation sont mises en place par d'autres directions d'école. Cette étude pourrait aussi être menée dans les écoles secondaires francophones de l'Ontario afin d'étudier les conditions d'implantation et les structures organisationnelles.

Rappelons que les deux directrices d'école de notre étude sont des femmes. Il serait pertinent de vérifier si le sexe de la direction a un impact sur la façon d'implanter les CAP. De plus, les enseignantes qui ont participé à l'étude faisaient partie du CARE. Une recherche pourrait être menée dans les mêmes écoles en ciblant soit des hommes ou des enseignants qui ne font pas partie de l'équipe CARE pour vérifier si l'on obtient les mêmes résultats. De plus, le fonctionnement en CAP peut aussi inclure des enseignants suppléants ou à contrat déterminé. Il serait intéressant d'interviewer ce type de participant. On a aussi établi que le conseil scolaire joue un rôle d'importance pour appuyer les CAP dans ses écoles. Ainsi, il serait approprié d'entreprendre des entrevues semi-dirigées auprès des surintendants du conseil scolaire, de la direction générale, des directions des services pédagogiques et des conseillers pédagogiques qui participent tous, de façon indirecte ou intégrante, au fonctionnement en CAP.

Une autre voie de recherche pertinente serait de cibler plusieurs écoles au stade avancé des CAP issues de milieux socioéconomiques et de conseils scolaires variés afin de vérifier si les conditions d'implantation recensées sont les mêmes. Il serait donc intéressant de mener une étude similaire dans deux écoles élémentaires de conseils scolaires différents afin de vérifier si des structures comme le CARE, l'appui de conseillères pédagogiques et les plans d'amélioration des écoles sont en place.

Conclusion

La présente recherche avait pour but d'identifier et décrire les conditions d'implantation mises en place par deux directions d'école élémentaires francophone de l'Ontario pour faire évoluer les CAP vers le stade 3. Ainsi, nos résultats sont apparus, en grande majorité, convergents avec les recherches antérieures tout en permettant d'apporter des précisions importantes aux conditions d'implantation prônées par la littérature.

Les sept conditions d'implantations sont toutes importantes à la mise en œuvre des CAP. Or, ces conditions d'implantation se manifestent différemment selon le contexte de l'école ou selon le niveau du leadership partagé par la direction d'école. Or, rappelons que nous avons interrogé des enseignants et des directions d'école qui travaillent dans une école qui a atteint un fonctionnement en CAP de stade 3 (IsaBelle *et al.*, 2012). Ainsi, les conditions recensées sont teintées par ce que vivent ces acteurs scolaires.

Étant donné que peu de recherches ont été menées dans les écoles francophones où l'on retrouve des CAP, il est difficile de transférer nos résultats. À cet effet, Herrmann et Joseph (1999) soulignent que lorsque le corpus de connaissance du champ de recherche repose sur un faible nombre d'études peu comparables sur le plan du terrain, de la nature d'échantillons et de la méthode de mise en œuvre des concepts, les résultats de la recherche ne sont pas généralisables.

Cette thèse de maîtrise permet cependant d'apporter une connaissance plus fine des conditions d'implantation pour faire évoluer les CAP vers le stade 3 tout en avançant des pistes de recherches considérables pour l'avenir. Ces pistes témoignent de la jeunesse et de la richesse de ce champ ainsi que de ses nombreuses conséquences dans le monde de l'éducation dans cette période de reddition de comptes (Leach, Payne et Chan, 2010).

Bref, notre étude exploratoire n'apporte pas toutes les réponses qui permettront aux directions d'école de mettre en place un fonctionnement avancé en CAP. En revanche, elle aura recensé les conditions essentielles pour instaurer cette nouvelle structure organisationnelle. Afin de circonscrire les conditions essentielles de mises en place, d'autres études doivent être menées dans d'autres écoles élémentaires et secondaires, et dans différentes provinces canadiennes.

Bibliographie

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 36-50.
- Annenberg Institute for School Reform (AISR). (n. d.). *Professional learning communities : Professional development strategies that improve instruction*. Providence, RI : auteur.
- 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. *Projet Ensemble on réussit!* Ottawa, Canada : gouvernement de l'Ontario.
- Bakeman, R. et Gottman, J. M. (1997), *Observing interaction : An introduction to sequential analysis*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), p. 122-147.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, p. 464-469.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY : Freeman.
- Bandura, A. (2003). L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, France : De Boeck.
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8): p. 6-11.
- Bayard, S. R. (2003). *A study of the relationship between teacher absenteeism, teacher attributes, school schedule and student achievement* (thèse de doctorat non publiée), Florida Atlantic University, États-Unis.

- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 2006, p. 1-18.
- Bloom, G., et Stein, R. (2004). *Building Communities of Practice. Leadership*, 34(1), p. 20-22.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. et Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities (Research Report Number 637)*. General Teaching Council of England. London, England : Department for Education and Skills. Nottingham, UK : Department for Education and Science, DfES Publications. Récupéré le 14 août 2011 du site du ministère : <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf>
- Brown, P. et Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress : The future of society in a global economy*. New York, NY : Palgrave.
- Burnette, B. (2002). How we formed our community. *Journal of Staff Development*, 23(1), p. 51-54.
- Caine, G. et Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), p. 7-14.
- Campbell, C. et Ungar, M. (2004). Constructing a life that works. Part 1 : Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53, p. 16-27.
- Cameron, G., McIver, M. et Goddard, R. (2008). A different kind of community. *Changing Schools*, 57, p. 6-7.
- Cantrell, S. (2003). *Pay and performance : The utility of teacher experience, education, credentials, and attendance as predictors of student achievement at elementary schools in LAUSD*. Los Angeles, CA : Los Angeles Unified School District, Program Evaluation and Research Branch.
- Cate, J. M., Vaughn, A. et O'Hair, M. J. (2006). A 17-year case study of an elementary school's journey : From traditional school to learning community to democratic school community. *Journal of School Leadership*, 16, p. 86-111.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.). *Handbook of qualitative research* (3^e éd.), p. 507-535. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Coburn, C. et Russell, J. (2008). Getting the most out of professional learning communities and coaching : Promoting interactions that support instructional improvement. *Learning Policy Brief, 1*(3), p. 1-5. Récupéré le 21 juin 2011 du site de l'Université de Pittsburg : http://www.learningpolicycenter.org/data/briefs/LPC%20Brief_June%202008_Final.pdf
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. (1999). Teacher learning communities. *Review of Research in Education, 24*, p. 24-32.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). (2002). Rapport sur l'éducation minoritaire. Récupéré le 29 janvier 2011 du site du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : http://www.cmec.ca/Programs/ol/fle/Pages/default_fr.aspx
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). (2007). Rapport du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) en lecture. Récupéré le 5 octobre 2011 du site du Conseil des ministres de l'éducation : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachements/213/PCAP-Rapport-contextuel-Finale.pdf>
- Corriveau, L. et Boyer, M. (2009). *La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner*. Récupéré le 30 septembre 2011 du site de *La Revue de l'innovation dans le secteur public* : <http://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf>
- 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 inédite, Université du Manitoba). Récupéré du site de l'Université du Manitoba : http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal_v2.pdf
- Cranston, J. (2009). Trust as the foundation of professional learning communities. *Educators' Notebook : Reviews of Research of Interest to Educators, 20*(1), p.67-75.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change : Getting beyond bureaucracy. Dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.) : *International handbook of educational change*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.

- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. Dans K. Leithwood (dir.). *Understanding schools as intelligent systems*, Stamford, CT : JAI Press.
- 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), p. 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 : An International Journal of Research and Studies*, 24(3), p. 564-574.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), p. 35-36.
- DuFour, R. et Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Schools as Learning Communities*, 61(8), p. 6-11. Récupéré le 1^{er} mai 2011 du site de l'ASCD : <http://pdonline.ascd.org/pdonline/secondaryreading/ef200405DuFour.html>
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? Dans R. DuFour, R. Eaker et R. DuFour (dir.), *On common ground : The power of professional learning communities* (p. 31-43). Bloomington, IN : National Educational Services.
- DuFour, R., Eaker, R. et DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. Dans R. DuFour, R. Eaker et R. DuFour (dir.), *On common ground : The power of professional learning communities*, Bloomington, IN : National Educational Services.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. et Many, T. (2006). *Learning by doing : A handbook for professional learning communities that work*. Bloomington, IN : Solution Tree.

- DuFour, R., DuFour, R. et Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work : New insights for improving schools*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- Dumas, C. M. (2010). *Building leadership : The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning* (thèse de doctorat inédite, Université du Nebraska). Récupéré le 15 juin 2012 du site de l'Université du Nebraska-Lincoln : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddiss>
- 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>
- Duquette, G. (2006). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), p. 665-689. Récupéré le 29 octobre 2010 du site de l'Université d'Ottawa : <http://vista4.uottawa.ca/webct/RelativeResourceManager/Template/module4/Duquette%20RSE.pdf>
- 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), p. 6-13.
- Feger, S. et Arruda, E. (2008). *Professional learning communities : Key themes from the literature*. Providence, RI : The Education Alliance, Brown University.
- Fleming, G. L. (2004). Principals and teachers as continuous learners. Dans S. M. Hord (dir.). *Learning together, leading together : Changing schools through professional learning communities* (p. 20-30). New York, NY : Teachers College Press.
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2000). The interview : From structure questions to negotiated text. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA : Sage.

- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces : The sequel*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur des établissements scolaires*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Garmston, R. et Wellman, B. (1999). *The adaptive school : A sourcebook for developing collaborative groups*. Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Garrett, K. (2010). Professional learning communities allow a transformational culture to take root. *Education Digest : Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(2), p. 4-9.
- Gérin-Lajoie, D. (2000). *Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe*. Le Réseau de recherche sur les nouvelles approches de l'éducation permanente, p. 1-11. Récupéré le 6 novembre 2010 du Réseau de recherche sur les nouvelles approches de l'éducation permanente : <http://www.nall.ca/res/62DianeLerinLajoie.pdf>
- Gérin-Lajoie, D. (2002), Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 125-146. Récupéré le 30 octobre 2010 du site de l'Université d'Ottawa : <http://vista4.uottawa.ca/webct/RelativeResourceManager/Template/module4/GerinLajoie%20ORSE.pdf>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs : Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), p. 3-13.
- Goleman, D. (1997). *L'Intelligence émotionnelle: Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: R. Laffont, p.234-250.
- Haar, J. M. (2003). Providing professional development and team approaches to guidance. *Rural Educator*, 25(1), p. 30-35.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refused to fade. *Leadership and Policy in School*, 4(3), p. 221-239.

- Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, p. 550-565.
- Herrmann, J.-L. et Joseph, S. (1999). Problématique et méthodologies des généralisations empiriques : contribution à une réflexion critique. *Faire de la recherche en marketing*, Pras, B. et al., Vuibert, France, Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE), p. 48-65.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources* (3^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and development*. 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* New York, NY : Teachers College Press.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities : Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities : Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), p. 40-43.
- Hord, S. M. et Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), p. 22-23.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 77-85.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M. et Moller, G. (2001). Professional learning communities : Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 10(5), p. 448-463.
- Huffman, J. (2003). The role of shared values and visions in creating professional learning communities. *National Association of Secondary School Principals*, 87(637), p. 21-34.

- Huffman, J. B. et Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (dir.), *Professional learning communities : Initiation to implementation*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Huffman, J. B., Pankake, A. et Munoz, A. (2007). The tri-level model in action : Site, district, and state plans for school accountability in increasing school success. *Journal of School Leadership, 16*(5), p. 569-582.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008a). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 2*(1), p. 1-20.
- IsaBelle, C., Desjardins, F., Dalley, P., Fournier, H. et Davidson, A.-L. (2008b). *Vel-TIC au service des directions d'école : rapport de recherche*. (15 p.) Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Gélinas Proulx, A. (2009). Compétences et contextes de formations : études chez les directions d'écoles francophones au Canada. Rapport de recherche. Inédit. Ottawa, Canada.
- IsaBelle, C., Davidson, A.-L. et Naffi, N. (2012). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et le succès des élèves. Dans M. Moldoveanu, *Le développement professionnel en éducation et en santé : conceptualisations, finalités et stratégies*. Montréal, Canada : Éditions Peisaj.
- Jessie, L. G. (2007, hiver). The elements of a professional learning community. *Leadership Compass, 5*(2). Récupéré le 18 juin 2011 du site de la National Association of Elementary School Principals :
http://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n2a4.pdf
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance : une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série* (3), p. 287-306.

- Kristmanson, P. *et al.* (2008). Exploring the teaching of writing through a professional learning community. *Education Canada*, 48(3), p. 37-39.
- Kruse, S., Louis, K. S. et Bryk, A. (1995). Let's build teachers' professional community. *WCER Highlights*, 7(1). Récupéré le 30 avril 2011 du site Wisconsin Center for Education Research :
http://www.wcer.wisc.edu/publications/WCER_Highlights/Vol.7_No.1_Spring_1995/Teachers_prof_community.html
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Gardner, M., Lambert, M. D. et Ford-Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader*. New York, NY : Teachers College Press.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), p. 37-40.
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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), p. 1034-1046.
- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires. *Revue Échange*, 101, p. 29-42.
- Leclerc, M. et Leclerc-Morin, M. (2007). Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne. *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, p. 51-70.
- 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*, XXX : 2, p. 153-171.
- 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 au 77^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir

- (ACFAS), Ottawa, Canada. Récupéré du site de l'Université du Québec en Outaouais : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/AcfasLM09.pdf>
- 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, Canada : 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, p. 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 impact sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(1), p. 1-27. Récupéré du site de la *Revue pour la recherche en éducation* : <http://revue-recherche-education.com/Vol1/article1.pdf>
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Huot-Berger, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*. Recherche-action 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. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009a, septembre). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Communication présentée au colloque de l'European Conference on Educational Research (ECER), Vienne, Autriche. Récupéré du site de l'Université du Québec en Outaouais : <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009b, septembre). *What schools are saying of the ways to improve their functioning as a professional learning community?* Communication présentée au colloque de l'European Conference on Educational Research (ECER). Vienne, Autriche.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Rainville, G. (2009). Comment les données d'apprentissage contribuent-elles à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture?. *Vivre le*

- primaire*, 23(1), p. 46-47. Récupéré du site de l'Université du Québec en Outaouais : <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et en formation des adultes*. Hors série : Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Paris, France : L'Harmattan, p. 60-90.
- Leduc, A.-S. (2011). La politique d'aménagement linguistique en Ontario : succès et défis. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*, Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Leithwood, K. et Louis, K. S. (dir.). (1998). *Organizational learning in schools*. Downington, PA : Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning : The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), p. 496-528.
- Lieberman, A. et Miller, L. (dir.). (2001). *Teachers caught in the action : Professional development that matters*. New York, NY : Teachers College Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, p. 1-55.
- Little, J. W. (1989). Norms of collegiality and experimentation : Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), p. 325-340.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community : Representations of classroom practice. *Teachers College Board*, 105(6), p. 913-945.
- Lindahl, R. (2006). *The role of organizational climate and culture in the school improvement process : A review of the knowledge base*. *Connexions*. Récupéré le 27 janvier 2011 du site de *Connexions* : <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- Lipton, L. et Melamede, R. (1997). *Organizational learning : The essential journey*. Dans A. L. Costa et R. M. Liebmann (dir.), *The process-centered school : Sustaining a renaissance community*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Lord, B. et Miller, B. (2000). *Teacher leadership : An appealing and inescapable force in school reform?* Archived Information, Education Development Center, Inc. Récupéré le 1^{er} mai 2011 du site de *Connexions* : www.ed.gov/inits/math/glenn/LordMiller.doc
- Louis, K. S., Marks, H. M. et Kruse, S. (1994). *Teachers' professional community in restructuring schools*. Madison, WI : Wisconsin Center for Educational Research, University of Wisconsin-Madison.
- Louis, K. et Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community : Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools : Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), p. 477-489.
- Marshall, M. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities : Principles used by elementary administrators*. (thèse de maîtrise inédite, Brock University). Récupéré du site de l'Université Brock : http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1675/Brock_Marshall_Mary%20_2007.pdf?sequence=1
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness : Applying social cognitive theory to leadership. *The Journal of Leadership Studies*, 8(1), p. 22-33.
- McLaughlin, M. et Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). (2003). *Sustaining school improvement : Professional learning community*. Récupéré le 22 juin 2011 du site de Mid-continent Research for Education and Learning : http://www.mcrel.org/pdf/leadershiporganizationdevelopment/5031TG_proflrncommfolio.pdf
- Miller, L. (2005). *Communautés d'apprentissage professionnelles : un modèle d'enseignement en équipe..* Récupéré le 13 août 2009 du site de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, p.25-28.

- 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 la littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. P.15-17.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2007). *Secrétariat de la littératie et de la numératie : Accroître la capacité, série d'apprentissage professionnel*, p.20-24.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2009). *Passer des idées à l'action : pour les leaders des écoles et les leaders du système – Cinq capacités clés des leaders efficaces*. Récupéré le 2 août 2012 du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/passerIdeasActionAutomne2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2010). *Stratégie ontarienne en matière de leadership : conseils pour engager la conversation*. Récupéré le 27 janvier 2011 du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/EngagerConversation.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Récupéré le 27 janvier 2011 du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU). (2011). *Produire des résultats*. Récupéré le 9 décembre 2012 du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/gettingResultsGrad.html>
- Mitchell, C. et Sackney, L. (2000). *Profound improvement : Building capacity for a learning community*. Downington, PA : Swets & Zeitlinger.
- Mitchell, C. et Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19, p.16. Récupéré le 7 avril 2011 du site de l'Université du Manitoba :
www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html
- Mitchell, C. et Castle, J. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), p. 409-433.

- Mitchell, C. et Sackney, L. (2006). Building schools, building people : The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16, p. 627-640.
- Moller, A. C., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion : The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, p. 1024-1036.
- Mulford, W. (1998). Organizational learning and educational change. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *International handbook of educational change*. Norwell, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Newcomb, A. (2003). Peter Senge on organizational learning. *The School Administrator*, p.8.
Récupéré le 29 mai 2011 du site de l'American Association of School Administrators :
<http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=2915&ItemNumber=950&ItemNumber>
- Newmann, F. M. (1994). School-wide professional community. *Issues in Restructuring Schools*, 6, p. 1-2. Récupéré le 21 juin 2011 du site du Wisconsin Center for Education Research :
http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf
- Olivier, D. F. et Hipp, K. (2006). Leadership capacity and collective efficiency : Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16, p. 505-519.
- 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 du 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 du 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 du 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 du site de l'OQRE : http://www.eqao.com/pdf_f/12/2011_TechnicalReport_fr.pdf
- Office des affaires francophones de l'Ontario (OFA). (2011). *Les francophones de l'Ontario*. Récupéré le 30 avril 2011 du site de l'OFA : <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-drapeau.html#>
- Osterman, K. et Sullivan, S. (1996), New principals in an urban bureaucracy : A sense of efficacy, *Journal of School Leadership*, 6, p. 661-690.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education*. Boston, MA : Pearson.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR : Health Services Research*, 34(5), p. 1189-1208.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning : Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, p. 293-320.
- Protheroe, N. (2008). Developing your school as a professional learning community. *NAESP Research Roundup*. Récupéré le 23 mai 2011 du site de la National Association of Elementary School Principals : <http://www.naesp.org/ContentLoad.do?contentId=1094>
- Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community : A literature review. *Journal of Education Change*, 7(4), p. 221-258. Récupéré le 22 juin 2011 du Wake County Public School System : http://www.wcpss.net/evaluation-research/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf
- Roberts, S. et Pruitt, E. (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Robinson, V., Hohepa, M. et Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes : Identifying what works and why—Best evidence synthesis iteration [BES]*. Nouvelle-Zélande : Ministry of Education.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment : Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), p. 421-439.

- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, p. 490-501.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs, *Sociologie et sociétés*, 29(2), p. 139-161.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, p. 416-444.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratique traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, p. 22. Récupéré le 6 juillet 2011 du site de l'Association pour la recherche qualitative : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée », p. 337-360 dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) (2011), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Schmoker, M. (2006). *Results now : How can we achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, VA : ASCD.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. et Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning : An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), p. 130-160.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities : Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, p. 498-528.
- Seidel Horn, I. (2003). Learning on the job : A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), p. 1-18.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York, NY : Doubleday.
- Senge, P. (1995). On schools as learning organizations : A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), p. 20-23.
- Sparks, D. (1999). Real-life-view. *Journal of Staff Development*, 20(4), p. 53-55.
- Speck, M. et Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right? : Professional development in our schools*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Supovitz, J. A. et Christman, J. B. (2003). Developing communities of instructional practice : Lessons from Cincinnati and Philadelphia. *CPRE Policy Briefs*. Récupéré le 22 juin 2011 du site du Consortium for Policy Research in Education : http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb39.pdf
- 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), p. 221-258.
- Stoll, L. et Temperley, J. (2009). Creative leadership : A challenge of our times. *School Leadership & Management*, 29(1), p. 65-78.
- Strain, M. (2000). Schools in a learning society : New purposes and modalities of learning in late modern society. *Educational Management and Administration*, 28(3), p. 281-298.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), p. 127-146.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods : The search for meanings*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- Thompson, S. C., Gregg, L. et Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), p. 1-15. Récupéré le 22 juin 2011 du site de l'Association for Middle Level Education : <http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/Articles/Vol28No1Article2/tabid/439/Default.aspx>

- Toole, J. et Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *The second international handbook of educational leadership*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Vergès, P. (1997). Représentations sociales de l'économie. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, France : PUF.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2006, janvier). Review on professional learning communities : What do we know? *Paper presented at the NSRF Research Forum*. Récupéré le 7 juin 2011 du site de la National School Reform Faculty du Harmony Education Center : http://www.nsrffharmony.org/research.vescio_ross_adams.pdf
- Wahlstrom, K. et Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership : The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), p. 458-495.
- Wald, P. J. et Castleberry, M. S. (dir.). (1999). *Realigning our schools : Building professional learning communities*. Washington, DC : George Washington University.
- Wenger, E. (1998) Communities of practice: learning as a social system. *The Systems Thinker*, 9(5), p.32-36.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences : An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), p. 71-105.
- White, S. H. et McIntosh, J. (2007). Data delivers a wake-up call. *Journal of Staff Development*, 28(2), p. 30-35.
- Youngs, P. et King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), p. 643-670.

Annexe A : Grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP

IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe (2012)

Cocher les comportements observés à votre école (au moins trois ou quatre équipes)

Stade 1	Stade 2	Stade 3	Références
Vision - Mission	Vision - Mission	Vision - Mission	
La vision de l'école est développée et partagée avec le personnel enseignant.	La vision de l'école est développée en fonction de la réussite scolaire. Le personnel a été consulté. Elle est perceptible parfois dans la pratique.	La vision de l'école est développée en lien avec la réussite de tous les élèves. Le personnel a participé à son élaboration et à sa clarification. Elle est reflétée dans la pratique pédagogique.	<u>Vision claire et partagée</u> : (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) <u>Mission, vision et valeurs</u> (Wald, 1999) <u>Priorités</u> (Leclerc et Moreau, 2009c) <u>But précis</u> (Wald, 1999) <u>Vision dans la pratique pédagogique</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)
Les priorités de l'école sont établies au début de l'année en lien avec le plan stratégique du conseil scolaire.	Les priorités sont identifiées selon les besoins de l'école et le plan stratégique du conseil scolaire.	Les priorités de l'école concernent la réussite de tous les élèves en lien avec le plan stratégique du conseil scolaire. Quelques priorités sont identifiées et clarifiées avec tous les intervenants pour l'année scolaire.	
Chaque équipe a développé ses objectifs SMART pour l'année scolaire (selon le niveau ou le secteur).	Les objectifs SMART sont développés au début de l'année. Ces objectifs sont en lien avec la vision et les priorités de l'école.	Chaque équipe a développé ses objectifs SMART en lien avec la vision et les priorités de l'école. Ces objectifs sont révisés de façon régulière au cours de l'année selon les résultats des élèves.	
La vision et les priorités sont affichées dans l'école.	On se réfère à la vision et aux priorités de l'école plusieurs fois par année.	On se réfère à la vision et aux priorités dans les objectifs des rencontres, les comptes-rendus et lors des discussions.	
Conditions physiques et	Conditions physiques et	Conditions physiques et	Références

humaines	humaines	humaines	
Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés selon les besoins et le calendrier scolaire.	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés d'avance à des intervalles réguliers (toutes les deux ou trois semaines ou une fois par mois).	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés d'avance à des intervalles réguliers.	<u>Temps pour collaborer</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010b)
Les objectifs de la rencontre ne sont pas connus au préalable et les tâches à effectuer sont inconnues par la majorité des membres de l'équipe de collaboration.	Les objectifs de la rencontre sont connus au préalable et les tâches à effectuer sont connues par la majorité des membres de l'équipe de collaboration.	Les objectifs de la rencontre sont envoyés au préalable et les tâches à effectuer sont connues par tous les membres de l'équipe de collaboration.	
Les rencontres se font pendant le temps de classe. Donc, une suppléance est organisée.	Les rencontres se font pendant le temps de classe. Des activités sont organisées pour les élèves.	Les rencontres se font pendant le temps de classe ou pendant les périodes de travail. Des activités en lien avec les priorités sont organisées pour les élèves (ex., pour les élèves du secondaire activités du type BAM).	<u>Temps de planification commun</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010b)
Les équipes regroupent plusieurs personnes intéressées selon le thème (littératie, numératie, etc.).	Les équipes sont composées de plusieurs personnes d'un même secteur ou d'un même niveau.	Les équipes sont composées de trois à quatre personnes qui partagent le même niveau, le même cours ou les mêmes élèves.	<u>Expertise du même niveau</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) ne sont pas apparentes ni discutées.	Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) sont adoptées et respectées par la majorité des membres.	Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) sont communes et sont révisées périodiquement.	<u>Amélioration scolaire</u> (OQRE – Ontario) (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner <i>et al.</i> , 2008) <u>Échanges efficaces</u>

Les discussions ne concernent pas toujours l'apprentissage des élèves. Les rencontres ne sont pas toujours efficaces.	Les discussions concernent parfois l'apprentissage des élèves. Les rencontres sont parfois efficaces.	L'apprentissage des élèves est au cœur des discussions. Les rencontres sont efficaces.	(Leclerc <i>et al.</i> , 2007; Leclerc et Moreau, 2009c; Dooner <i>et al.</i> , 2008)
Les discussions ne suivent pas l'ordre du jour établi et il y a un manque de temps pour tout accomplir. Les membres sont frustrés parce qu'il y a trop de gestion.	Les discussions suivent l'ordre du jour établi, mais il y a un manque de temps pour tout accomplir. On constate que les membres sont préoccupés par la gestion et le temps.	Les objectifs sont clairs au début de la rencontre et les rencontres sont productives. Les objectifs sont atteints à la fin de la rencontre.	<u>Gestion dans l'équipe</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
L'école n'a pas de budget spécial pour les CAP, mais les demandes peuvent être remises à un membre de l'équipe de direction ou au responsable de secteur.	L'école fournit un budget pour répondre aux besoins des CAP.	L'école fournit les ressources nécessaires (outils, livres ou autres) pour répondre aux besoins pédagogiques en lien avec les objectifs.	
Culture collaborative au sein de l'école	Culture collaborative au sein de l'école	Culture collaborative au sein de l'école	Références
On observe quelques conflits entre les membres de l'équipe.	Les membres de l'équipe partagent leur expérience et soutiennent leurs collègues (de façon sélective). Les échanges ne sont pas toujours efficaces.	Les membres veulent travailler ensemble et parlent de leurs problèmes auxquels ils font face. La confiance et le respect sont évidents entre les membres.	<u>Habiletés interpersonnelles</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) <u>Sentiment de confiance, de collégialité et d'entraide</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith,

Les tâches sont divisées entre les membres de l'équipe.	L'apprentissage et le travail se font parfois de façon individuelle. Les membres discutent et adoptent des stratégies communes.	Les membres partagent leurs idées et leur remise en question sur les élèves à risque et les stratégies pédagogiques appropriées.	2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Lindahl, 2006; MEO, 2010a; 2010b)
Les membres ne considèrent pas que le travail de collaboration est un moyen de développement professionnel.	Les membres considèrent que le travail de collaboration est un moyen de développement professionnel.	Les membres considèrent que le travail de collaboration est un moyen puissant de développement professionnel.	<u>L'importance du travail en équipe</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; MEO, 2010a; 2010b)
Manifestations du leadership	Manifestations du leadership	Manifestations du leadership	Références
L'équipe discute des sujets et les décisions sont prises par la direction.	Les enseignants se sentent à l'aise de donner leur opinion et de proposer des stratégies. La décision revient à la direction.	La direction donne de la latitude aux enseignants. Après discussion, la décision est prise par voie de consensus.	<u>Démocratique et participative</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Lindahl, 2006; Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010a; 2010b)
La direction intervient peu dans les discussions. Elle laisse parler les enseignants.	La direction intervient pour cibler l'amélioration de l'apprentissage.	La direction aide à cibler les priorités pédagogiques en lien avec l'apprentissage et la vision de l'école. Elle encourage le questionnement et la rétroaction.	<u>Rôles des directions</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2009; DuFour et Eaker, 2004)
Peu de suivis à faire après que le compte-rendu est envoyé.	La direction assure des suivis pour faire à la suite des comptes-rendus exigés.	La direction réagit aux comptes-rendus et se présente comme facilitateur aux rencontres CAP, pour rappeler les objectifs de la rencontre et pour intervenir au besoin.	

Une certaine confusion règne sur les rôles de la direction et des enseignants.	Les différents rôles dans une CAP sont plus ou moins compris par les membres.	Chaque membre joue un rôle actif (prendre des notes, gestion du temps, etc.).	<u>Rôles des membres</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Leclerc <i>et al.</i> , 2007) <u>Leadership pédagogique de la direction</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010b)
La direction fait confiance à l'expertise pédagogique des membres. Elle intervient peu.	La direction a une vision claire en pédagogique et la partage avec le personnel enseignant.	La direction fait confiance à l'expertise pédagogique des enseignants. Elle est à jour dans les derniers développements et elle fournit un appui pédagogique.	
Les préoccupations des enseignants sont peu exprimées.	Les enseignants font des suggestions et expriment leurs préoccupations au sein de l'équipe.	La direction est informée des préoccupations des enseignants. Il y a une politique de portes ouvertes.	
Thèmes abordés dans les CAP	Thèmes abordés dans les CAP	Thèmes abordés dans les CAP	Références
Les thèmes sont déterminés au début de l'année, sans liens avec les besoins des élèves.	Les thèmes abordés touchent surtout l'harmonisation des pratiques et des référentiels des apprentissages essentiels.	Les thèmes sont choisis conjointement avec les membres de l'équipe et la direction selon les besoins ressentis et en lien avec l'apprentissage.	<u>Amélioration scolaire</u> (OQRE – Ontario) (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner <i>et al.</i> , 2008)
Le temps de rencontre est consacré à différentes discussions, dont l'enseignement et les ressources. Ces rencontres servent surtout pour diffuser l'information et pour la formation.	Les discussions portent surtout sur l'enseignement (planification, organisation des programmes et les ressources).	La majorité des discussions est consacrée aux objectifs SMART en lien avec l'apprentissage (tâches d'évaluation communes, calibrage, forces et faiblesses des élèves ciblés, stratégies efficaces et vérification des acquis, l'analyse de données... SMART).	
Les échanges sont de nature générale.	Les échanges sont de nature générale et ciblent les élèves.	Les échanges sont ciblés à partir du profil des élèves et des résultats de	<u>Planification à partir du profil de l'élève</u>

		l'évaluation diagnostique.	(Leclerc <i>et al.</i> , 2009)
Les stratégies adoptées s'adressent à la majorité des élèves.	On tient compte des forces et des défis des élèves lors de la sélection des stratégies.	On sélectionne les stratégies gagnantes selon la recherche et en tenant compte des forces et des besoins des élèves en lien avec les objectifs SMART.	
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Références
Le travail se fait individuellement.	L'expertise est diffusée parmi les enseignants de même niveau, de même matière ou du même secteur.	On partage l'expertise entre secteurs, classes ou écoles. On observe le modelage entre collègues suivi d'une rétroaction (programme d'accompagnement).	Observation en salle de classe (Cranston, 2007; Hipp <i>et al.</i> , 2008; MEO, 2010a; 2010b) Soutien (Leclerc et Moreau, 2009c)
On observe peu de soutien entre les membres de l'équipe.	On discute des stratégies utilisées, on fournit de la rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats scolaires.	Le temps de rencontre est utilisé pour approfondir des sujets en lien avec la pédagogie et la recherche. On encourage les lectures professionnelles et les cours universitaires en lien avec les priorités et les préoccupations.	Autonomisation des enseignants (Cranston, 2007; Hipp <i>et al.</i> , 2008) Partage des pratiques gagnantes (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Kristmanson, 2008; MEO, 2010a; 2010b)
Prise de décisions basées sur les données	Prise de décisions basées sur les données	Prise de décisions basées sur les données	
Les décisions sont prises selon l'opinion de la majorité.	Les décisions sont prises selon l'opinion de la majorité tout en tenant compte de l'impact sur les élèves.	Les décisions sont prises à partir des données recueillies auprès des élèves.	Analyse des données (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; MEO, 2010a; 2010b)

Les membres ont fait le profil de leurs classes.	Les membres ont des données ponctuelles du rendement en plus du profil de classes.	Les enseignants rendent disponibles les données sur le rendement pour les analyser, vérifier l'atteinte des objectifs et en faire un questionnement.	
On vérifie l'amélioration du rendement lors de la remise des bulletins.	On vérifie plusieurs fois au cours de l'année le rendement des élèves.	Toutes les deux ou trois semaines, les données sont disponibles aux membres de l'équipe.	

Annexe B : Grille d'entrevue – Direction

I – QUESTIONS D'IDENTIFICATION

1. Quelles sont vos principales tâches à l'école?
2. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste?
3. En tout, combien d'années d'expérience à la direction possédez-vous?
 - a. Combien d'années à la direction adjointe?
 - b. Combien d'années en enseignement?
4. Quel est votre plus haut niveau de diplôme?
5. En quelle année l'avez-vous reçu?
6. Quel est votre âge?

II – QUESTIONS DESCRIPTIVES

(N. B. Seules les questions 1 à 4 seront posées. Les sous-questions serviront à guider l'entrevue si le participant a certaines difficultés à répondre...).

- 1. Pouvez-vous me décrire la structure ou le fonctionnement de votre CAP dans votre école?**
 - a. Depuis quand la CAP fonctionne-t-elle ainsi?
 - b. Comment faites-vous pour prévoir du temps de qualité à l'horaire?
 - c. Est-ce que cette structure a évolué depuis l'implantation initiale des CAP dans votre école ou depuis votre arrivée en poste? De quelle façon?
- 2. Comment avez-vous réussi à implanter ou fait évoluer ce fonctionnement au sein de votre école?**
 - a. Avez-vous analysé la situation de votre école avec votre équipe-école avant de proposer un fonctionnement en CAP? En échangeant sur la réussite des élèves (expliquez)?
 - b. En demandant à l'équipe-école si elle était prête à modifier ses façons de faire pour favoriser la réussite scolaire des élèves (expliquez).
 - c. En lui demandant si elle était disposée à travailler en CAP pour assurer son développement professionnel (expliquez).
 - d. Comment avez-vous mis en place un processus démocratique pour la prise de décisions (p. ex. : passer au vote, présenter à tour de rôle ses arguments)
- 3. Quelles sont les principales conditions à respecter afin de favoriser la mise en place d'une CAP?**
 - a. Comment avez-vous fait pour partager votre leadership?
 - i. Avec qui?
 - b. Décrivez le processus par lequel vous avez élaboré la mission et les objectifs des CAP dans votre école.
 - i. Quelle est la mission de l'école?
 - ii. Qui l'a élaboré et de quelle façon?
 - iii. Comment et pourquoi les objectifs SMART sont-ils choisis et mesurés?

- c. Qu'est-ce que vous utilisez comme données d'apprentissage des élèves pour les CAP?
 - i. Lesquelles? Comment faites-vous?
 - ii. Quelles formations avez-vous suivies à cet égard?
 - d. Comment faites-vous pour savoir si la CAP fonctionne dans votre école?
4. **De façon générale, quelle est votre conception de vos compétences et connaissances pour implanter et faire évoluer les CAP dans votre école?**
- a. Qu'est-ce qui a été facile à gérer dans la mise en place des CAP?
 - b. Qu'est-ce qui a été difficile à gérer dans la mise en place des CAP?
 - c. Que pourriez-vous améliorer du fonctionnement en CAP dans votre école?
 - d. Quel est votre plus grand défi dans la mise en œuvre des équipes de collaboration?

III – QUESTIONS: Structure des CAP, mode de fonctionnement et sentiment d’efficacité personnelle des directions d’école.

Source: Adaptation de Dumont, Schwarzer et Jerusalem, 2000.

1 : Entièrement en désaccord

3 : Neutre

5 : Entièrement en accord

1. Je peux difficilement modifier l’horaire pour faciliter le temps de rencontre (temps de préparation commun ou période d’études).*	1	2	3	4	5	SEP
2. J’ai pu convaincre la majorité du personnel enseignant des avantages de travailler en CAP parce qu’elles influencent leur perfectionnement professionnel et la réussite scolaire des élèves.	1	2	3	4	5	SEP
3. J’ai suivi plusieurs formations sur le fonctionnement en CAP.	1	2	3	4	5	
4. J’ai effectué des lectures sur les recherches portant sur les pratiques d’enseignement efficaces.	1	2	3	4	5	
5. Je suis capable de convaincre le personnel de l’école du besoin de changement dans les pratiques pédagogiques.	1	2	3	4	5	SEP
6. Je n’ai pas de temps d’assister à toutes les rencontres CAP de mon école et de faire les suivis.*	1	2	3	4	5	
7. Je suis à jour dans les nouvelles stratégies d’enseignement efficaces et je suis dans la mesure de les modéliser avec le personnel enseignant.	1	2	3	4	5	SEP
8. Je consacre la majorité de mon temps (50 % et plus) à la gestion de l’école et à la discipline.*	1	2	3	4	5	
9. J’ai rencontré mon équipe-école avant de proposer un fonctionnement en CAP.	1	2	3	4	5	
10. Je suis capable de prendre le temps de visiter les classes, d’observer et de faire les suivis auprès des enseignants.	1	2	3	4	5	SEP
11. Mon personnel est peu motivé et peu engagé; je doute que je sois capable de faire survivre les équipes de collaboration dans ces conditions.*	1	2	3	4	5	SEP
12. À partir des données des élèves, je peux cibler les besoins et les priorités de l’école.	1	2	3	4	5	SEP
13. Je crois que je communique clairement la vision et	1	2	3	4	5	SEP

les priorités de l'école.						
14. Je possède les habiletés nécessaires pour établir un consensus parmi le personnel sur la réussite de tous les élèves.	1	2	3	4	5	SEP
15. Je crois avoir acquis les connaissances approfondies pour faciliter la mise en place des CAP.	1	2	3	4	5	SEP
16. Le leadership pédagogique est surtout assumé par certains enseignants de mon école.*	1	2	3	4	5	
17. Mon budget d'école me permet d'investir dans la formation professionnelle des enseignants de mon école.	1	2	3	4	5	
18. Je crois posséder les compétences nécessaires pour faire une analyse approfondie des données scolaires de mon école.	1	2	3	4	5	SEP
19. En collaboration avec le personnel de l'école, je suis capable de préciser les objectifs communs, dont la vision, la mission et les objectifs SMART.	1	2	3	4	5	SEP
20. Je suis capable de partager mon leadership avec des enseignants.	1	2	3	4	5	SEP

* Ces énoncés sont inversés pour le calcul des résultats.

Annexe C : Grille d'entrevue – Enseignante

I – QUESTIONS D'IDENTIFICATION

1. Quelles sont vos principales tâches à l'école?
2. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste?
3. En tout, combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous?
4. Quel est votre plus haut niveau de diplôme?

II – QUESTIONS DESCRIPTIVES

(N. B. – Seules les questions 1 à 5 seront posées. Les sous-questions serviront à guider l'entrevue si le participant a certaines difficultés à répondre).

- 1. Pouvez-vous me décrire la structure ou le fonctionnement de votre CAP dans votre école?**
 - a. Depuis quand la CAP fonctionne-t-elle ainsi?
 - b. Comment fait-on pour prévoir du temps de qualité à l'horaire?
 - c. Est-ce que cette structure a évolué depuis l'implantation initiale des CAP dans votre école ou depuis l'arrivée de votre direction en poste? De quelle façon?
- 2. Comment la direction d'école a-t-elle réussi à implanter ou faire évoluer ce fonctionnement au sein de votre école?**
 - a. Est-ce que l'équipe-école a été consultée par votre direction avant de proposer un fonctionnement en CAP? En échangeant sur la réussite des élèves (expliquez)?
 - b. Est-ce qu'on a demandé à l'équipe-école si elle était prête à modifier ses façons de faire pour favoriser la réussite scolaire des élèves (expliquez)?
 - c. Est-ce qu'on a demandé à l'équipe-école si elle était disposée à travailler en CAP pour assurer son développement professionnel (expliquez)?
 - d. Est-ce qu'on a mis en place un processus démocratique pour la prise de décisions (p.ex : Passer au vote, présenter à tour de rôle ses arguments, etc.)
- 3. Quelles sont les principales conditions respectées par votre direction pour favoriser la mise en place d'une CAP et pour la faire évoluer?**
 - a. Est-ce que votre direction a partagé son leadership?
 - i. Comment, avec qui?
 - b. Décrivez le processus par lequel la mission et les objectifs des CAP ont été précisés dans votre école.
 - i. Quelle est la mission de l'école?
 - ii. Qui l'a élaboré et de quelle façon?
 - iii. Comment et pourquoi les objectifs SMART sont-ils choisis et mesurés?
 - c. Utilisez-vous des données d'apprentissage des élèves de votre école?
 - i. Lesquelles? Comment faites-vous?
 - ii. Quelles formations avez-vous suivies à cet égard?
 - d. Comment faites-vous pour savoir si la CAP fonctionne dans votre école?

- 4. Comment votre direction a-t-elle implanté ou soutenu une culture de collaboration au sein de votre école?**
- a. Décrivez le processus démocratique employé pour la prise de décisions (p. ex. : passer au vote, présenter à tour de rôle ses arguments, etc.)
 - b. Est-ce que vous avez participé à l'analyse de la situation de votre école avant d'entamer un fonctionnement en CAP?
 - i. En échangeant sur la réussite des élèves (expliquez)?
 - ii. En échangeant sur la façon de faire pour favoriser la réussite scolaire des élèves (expliquez)?
 - iii. En discutant du travail en CAP pour assurer le développement professionnel des enseignants (expliquez)?
- 5. De façon générale, quelle est votre conception des compétences et connaissances de votre direction d'école pour implanter et faire évoluer la CAP dans votre école?**
- a. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré du fonctionnement en CAP dans votre école?

III – QUESTIONS FERMÉES

Quand je travaille en CAP...

1 : Entièrement en désaccord

3 : Neutre

5 : Entièrement en accord

Je me sens respecté quand je fais des interventions dans le groupe.	1 2 3 4 5
Je me sens écouté quand je fais des interventions dans le groupe.	1 2 3 4 5
*J'ai l'impression de perdre mon temps.	1 2 3 4 5
La direction assure un suivi.	1 2 3 4 5
Je peux exprimer une opinion différente de celle d'un collègue sans subir des commentaires agressifs ou désobligeants.	1 2 3 4 5
*Je me sens mal à l'aise d'exprimer mon opinion.	1 2 3 4 5
C'est un bon investissement de mon temps quand je travaille en CAP.	1 2 3 4 5
*Il y a des membres dans mon équipe avec lesquels je ne peux pas travailler.	1 2 3 4 5
Les CAP m'aident à m'améliorer en tant qu'enseignant.	1 2 3 4 5
Les CAP contribuent à augmenter le taux de réussite scolaire des élèves.	1 2 3 4 5

* Ces énoncés sont inversés pour le calcul des résultats.

Annexe D : Catégories et sous-catégories thématiques

Accord interjuges entre deux codeurs : 90,9 %

Catégorie	Sous-catégorie	Exemples
Recevoir de l'appui humain et financier et soutien par la recherche	Recevoir un appui financier du conseil scolaire et du ministère	« Au niveau du conseil scolaire, on donne aussi 15 % d'argent de surplus dans le budget pour pouvoir être capable d'organiser des CAP. On ne pourrait pas y arriver sans ça. » (Dir_01)
	Recevoir un appui humain par les experts lors de la formation, de l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire lors des réunions du CARE	« J'en faisais dans mon école, puis j'ai assisté à beaucoup de formations. J'ai ce bagage-là qui est agréable pour moi parce que je connais les balises, puis tout ça. C'est plus facile à mettre en œuvre quand tu t'y connais que quand tu connais moins. De ce côté-là, je suis chanceuse, je pense que j'ai une assez bonne connaissance. » (Dir_02) « Bien, dans l'équipe CARE, on nous donne des façons de faire. Donc, il y a des enseignantes de CARE qui pouvaient aider les autres. Puis, avec la direction qui elle aussi est capable d'analyser des données, on regardait ça. Nous sommes suivis du FARE, une enseignante du CFORP qui nous aide pour cette partie-là. Une conseillère du FARE nous suivait de près cette année. » (02_Ens_01) « Ils nous ont démontré un petit peu comment le faire quand on se rencontrait au niveau du conseil scolaire, dans nos rencontres de CARE. On a beaucoup été guidé par notre conseil scolaire. » (02_Ens_02)
	Recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions	« C'est important de te tremper là-dedans, de lire beaucoup, d'assister à des formations et d'échanger avec des collègues pour savoir comment ils ont fait dans leur école pour que ça fonctionne. Nous, en tout cas, au [conseil scolaire], c'est de cette façon qu'on a commencé ça. » (Dir_01)
	Être soutenu par les recherches	« Les recherches qu'on nous a présentées relèvent l'importance de se fixer des objectifs SMART. Dans nos [CAP], je reviens toujours à la recherche pour m'aider à démontrer l'importance de se cibler des objectifs atteignables. » (Dir_02)
Respecter des exigences organisationnelles	Créer un climat d'entraide pour le travail en CAP	« Je me suis assurée que les enseignants étaient positifs, qu'ils voulaient travailler ensemble. » (Dir_01)

de mise en place des CAP	Créer un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP	« 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 là-dessus... Le climat. » (Dir_01)
	Créer une harmonisation des pratiques au sein de l'école	« Tu sais, on essaie vraiment d'être sur la même longueur d'onde pour vraiment essayer d'harmoniser au niveau de l'école, puis je pense que ça on gagne en cours de route parce que si les élèves ne sont pas dépayés à chaque fois, bien c'est du temps de gagné au niveau de l'enseignement. » (01 Ens_02)
S'assurer que la direction et les membres du conseil scolaire ont confiance et sont compétents	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – La direction	« Je pense que, et de un, ça part de la vision de la direction. Ça part du fait : "Es-tu convaincu ou pas convaincu?" C'est-tu quelque chose que tu mets en œuvre parce qu'on te le dit de le mettre en œuvre ou bien si c'est vraiment ta façon d'aller chercher ton monde? [...] Donc, pour moi, c'est la seule façon d'être capable de dire "OK, on travaille en équipe, puis on fait avancer les choses." » (Dir_02)
	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – Les surintendants du conseil scolaire	« C'est [notre surintendante] qui croit beaucoup là-dedans, puis elle donne beaucoup de financement pour les CAP. Ça part vraiment de la croyance des gens au conseil [scolaire] dans les CAP. » (Dir_02)
	Être compétente (crédible professionnellement pour aider)	« Parce qu'elle parle beaucoup de pédagogie, puis qu'elle essaie toujours de voir comment on peut aider les élèves, je pense que ça fait que nous autres, on s'est ouvert, puis on se sentait plus à l'aise de s'ouvrir. » (01 Ens_01)
	Offrir sa disponibilité pour aider	« Puis, un moment donné, il y a eu des façons de faire qui sont implantées, sauf que la direction présente est allée travailler au ministère, elle connaît vraiment qu'est-ce qui en est. Elle était vraiment compétente. » (02 Ens_02)
	Être réaliste	« Et puis, elle était très réaliste, dans le sens où elle comprend. Elle nous voyait en salle de classe "OK, est-ce que c'est atteignable pour ta salle de classe, est-ce que c'est réaliste de faire ça?". » (02 Ens_01)
	Comprendre les enseignants	« Tu sais, elle est comme consciente que notre tâche déborde là, puis c'est de voir ensemble comment on peut harmoniser, puis simplifier, puis que tout le monde fait la même chose pour pas [qu'il] ait personne qui se fasse montrer du doigt. » (01 Ens_02)
	Encourager les enseignants à	« Elle encourageait toujours les gens. Je te dirais que les profs se sont sentis, peu importe à quel niveau ils

	atteindre leur objectif SMART	<i>étaient dans leur enseignement, ils étaient toujours compris, puis tout ce qu'ils faisaient était bien. » (02 Ens 02)</i>
	Respecter les enseignants	<i>« Bien, je pense qu'elle respecte tout le monde. » (02 Ens 02)</i>
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.	<i>« Ils ont vu que ça partait vraiment de leurs besoins, c'était 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. » (Dir 02)</i>
	Élaborer un plan d'action avec la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire	<i>« Tu sais, les directions [d'école] et tous les gens du conseil [scolaire] 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. » (Dir 01)</i>
	Être présente aux rencontres CAP et guider les enseignants	<i>« Nous utilisons les données de l'OQRE et les données des bulletins. Souvent, on essaie de voir qui est dans le 2 qu'on peut emmener (sic) dans le 3. C'est plutôt eux autres qu'on cible le plus. C'est la direction qui nous guide là-dedans. » (01 Ens 02)</i>
	Faire des suivis	<i>« Il faut aussi faire des suivis auprès des gens, puis les suivis, ça ne veut pas dire nécessairement d'aller en salle de classe, on n'a pas le temps, mais s'il y a de la remise de documents, des travaux d'élèves, des discussions, c'est toutes des petites affaires qui fait qu'il y a une réussite. » (Dir 01).</i>
Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources particulières et aménager un parcours de fonctionnement	Rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du conseil scolaire	<i>« La mission de l'école, c'est l'amélioration du rendement de l'école. Nous, c'est francophonie, catholicité et l'amélioration du rendement des élèves. Alors, nos CAP, dans le fond, on travaille l'amélioration du rendement des élèves en partant de travaux, puis tout ça. » (Dir 01)</i>
	Rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou du conseil scolaire	<i>« Alors, notre plan d'action parle des résultats du conseil [scolaire], parce que le conseil a quand même une planification stratégique, puis dans chaque école, on part de ça et on va chercher... on essaie de regarder selon les objectifs, soit les tests ou les différents outils qu'on a de l'OQRE ou des tests du conseil ou les résultats des élèves. » (Dir 01)</i> <i>À partir de là, on étudie ça ensemble, puis on voit quels sont les défis des élèves. Dans chaque parcours, on</i>

		<i>utilise aussi les évaluations diagnostiques pour déterminer les objectifs SMART. On commence toujours avec ça. Ça prend ça en commençant. » (01_Ens_01)</i> <i>« Les CAP sont toujours en fonction des progrès de l'élève, puis je pense que tout ce qui est décidé dans les CAP, que ce soit en anglais, que ce soit en mathématiques, tout est en fonction de qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre la tâche plus intéressante pour les élèves, améliorer le rendement des élèves. C'est toujours centré sur l'apprentissage des élèves, puis je pense qu'on essaie toujours de voir comment est-ce que (sic) ça pourrait être bénéfique pour l'élève, mais en même temps, intéressant pour l'élève, pour accrocher tout le monde. » (01_Ens_02)</i>
	Rédiger des objectifs à partir d'analyse des données des élèves et de leurs besoins particuliers	<i>« Nous utilisons les données de l'OQRE et les données des bulletins. On a aussi les données des évaluations du conseil [scolaire] en lecture et en écriture, ça s'appelle GERMAINE, puis nous, on rentre ces données-là en lecture, puis en écriture. » (01_Ens_01)</i>
	Aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative	<i>« Là, en parcours, on a environ 6 à 8 semaines, on a notre diagnostique et dans 6 à 8 semaines, selon l'horaire, on doit donner notre sommatif. » (02_Ens_01)</i>
Établir des structures physiques	Tenir des rencontres pendant le temps de classe	<i>« 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. » (Dir_01)</i> <i>« C'est toujours des solutions pour maximiser le temps de classe, mais pas pour avoir une surcharge de travail non plus après les CAP. » (01_Ens_01)</i>

	Se faire en petits groupes	« Pour commencer, trois habitudes de travail et habiletés d'apprentissage (HH), puis, à partir de là, on est allé avec la majorité, puis on s'est regroupés avec le HH qu'on voulait travailler. On pouvait aussi choisir entre une CAP littéraire ou une CAP numérique, pour ceux qui enseignaient des classes à niveaux, pas juste de la rotation comme moi. » (02_Ens_02) « On n'a pas commencé tout le monde ensemble parce que quand tu mets tout le monde ensemble, des fois, le climat n'est pas la même chose, puis tu as des forts et les moins forts [ne] parleront presque pas. » (Dir_01)
	Fournir un horaire	« Donc, c'est limiter le temps et on travaille à l'intérieur de ça. On a déjà des dates établies pour le formatif, puis les dates de rencontre. » (02_Ens_01) « Je te dirais que depuis que la présente direction est ici, c'est beaucoup plus structuré. » (01_Ens_02) « Moi, ce que j'ai aimé, c'est qu'elle était organisée. On en a parlé en début et le lendemain, on avait déjà toutes les dates de ce qu'on avait vu la journée pédagogique. » (02_Ens_01)
Encourager une culture de collaboration entre les enseignants	S'assurer que les enseignants et la directrice ont une attitude positive relativement aux CAP	« Elle est très positive et notre école est très positive aussi. Je pense que c'est pour ça que les CAP réussissent comme qu'elles réussissent. » (01_Ens_01)
	Encourager l'entraide et le partage des pratiques entre les enseignants	« ... c'est vraiment beaucoup d'entraide. Tout est perçu comme "OK, bien, je peux t'aider, je peux aller faire un tour pendant ma période libre", puis c'est vraiment comme, oui, je te dirais que le niveau d'entraide, puis le positivisme qui sort de ça font en sorte qu'on voit que ça réussit. » (01_Ens_02) « Donc, ça, on travaille beaucoup ensemble et beaucoup de partage. » (01_Ens_02)
	Favoriser l'observation en salle de classe	« On fait aussi de l'observation en salle de classe, en tant que profs, en tant que CAP en classe laboratoire. » (02_Ens_02)
	Favoriser la réflexion et le renouvellement des	« Souvent, nos CAP sont aussi bénéfiques pour notre travail, pour notre perfectionnement professionnel. » (01_Ens_02)

	pratiques pédagogiques	
	Favoriser le développement professionnel des enseignants	<i>« Donc, avec le personnel, ça nous permet de choisir et de connaître d'autres choses pour améliorer ce qu'on fait déjà. » (Dir_01)</i> <i>« Ensuite, on revenait, on faisait un retour sur ce qu'on avait observé. Comment les élèves étaient-ils en situation d'apprentissage? Est-ce [que] c'était trop difficile? Comment étaient-ils? » (02_Ens_01)</i>