

Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle
dans six écoles de langue française au Canada : conditions d'implantation

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
© Ziad Maatouk, Ottawa, Canada, 2014

Table des matières

Résumé	iv
Remerciements.....	vi
Chapitre 1 : Contexte et problématique	1
1.1 Les résultats scolaires et le taux de décrochage scolaire au Canada	1
1.1.1 Le contexte canadien.....	2
1.1.2 Le contexte des écoles de langue française	3
1.2 Les initiatives pour augmenter la réussite scolaire et contrer le taux de décrochage scolaire	5
1.3 Les communautés d'apprentissage professionnelles	7
1.3.1 La définition du fonctionnement en CAP	7
1.3.2 Les caractéristiques et les stades d'une CAP.....	9
1.3.3 Les avantages et les défis du fonctionnement en CAP	10
1.4 Le but et la pertinence de l'étude	12
Chapitre 2 : Recension des écrits	15
2.1 Les difficultés et les limites quant à l'implantation et à la progression des CAP	15
2.1.1 L'identité professionnelle des enseignants	15
2.1.2 Un leadership centralisé	18
2.1.3 Des limites des compétences et des connaissances quant au travail en CAP chez les directions d'école et chez les enseignants.....	20
2.1.4 Une lacune quant au sentiment d'efficacité personnelle et collective chez les directions d'école et les enseignants	25
2.2 Les conditions d'implantation des CAP	26
2.2.1 Les conditions physiques	26
2.2.2 Les conditions humaines	29
Chapitre 3 : Cadre conceptuel	35
3.1 La dynamique interactive.....	35
3.1.1 La structuration organisationnelle.....	36
3.1.2 La structuration relationnelle	37
3.1.3 La structuration identitaire.....	37
3.2 La question de recherche.....	39
Chapitre 4 : Méthodologie	40
4.1 Un projet inscrit dans un programme de recherche	40
4.2 La posture épistémologique	41
4.3 Les milieux de recherche et les participants.....	42
4.4 Les instruments de collecte de données	43
4.4.1 Le matériel écrit.....	43
4.4.2 Les entretiens individuels semi-dirigés	44
4.5 Le déroulement du projet.....	46
4.6 Les considérations éthiques	47
4.7 La méthode d'analyse des résultats	48
4.7.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée	48
4.7.2 La procédure générale de l'analyse.....	49
4.7.3 Les étapes d'analyse des résultats.....	51
4.8 Les critères de scientificité.....	52
Chapitre 5 : Résultats de la recherche.....	53

5.1 La description des milieux et la présentation des résultats portant sur le SEP des directions	53
5.1.1 Les participants du Nouveau-Brunswick	53
5.1.2 Les participants de l'Ontario.....	55
5.1.3 Les participants du Québec	57
5.2 La présentation des résultats portant sur les conditions d'implantation et de la progression du travail en CAP	59
5.2.1 La première catégorie : établir une structure physique	62
5.2.2 La deuxième catégorie : recevoir un appui du conseil scolaire	68
5.2.3 La troisième catégorie : établir une structure physique humaine/relationnelle.....	74
5.2.4 La quatrième catégorie : s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP	81
5.2.5 La cinquième catégorie : encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants	88
5.2.6 La sixième catégorie : assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants.....	95
5.2.7 La septième catégorie : établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite des élèves	100
Chapitre 6 : Discussion et interprétation des résultats	104
6.1 La réponse à notre question de recherche.....	104
6.1.1 Établir une structure physique	104
6.1.2 Recevoir un appui du conseil scolaire	106
6.1.3 Établir une structure physique-humaine/relationnelle	108
6.1.4 S'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP.....	110
6.1.5 Encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants.....	111
6.1.6 Assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants.....	112
6.1.7 Établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou la réussite de l'élève.....	113
6.2 Les contributions, les limites et les voies de recherche	115
6.2.1 Les contributions de notre recherche.....	115
6.2.2 Les limites de notre recherche.....	118
6.2.3 Les voies de recherche.....	119
Conclusion	121
Liste des références.....	123
Annexe A : Grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP ...	136
Annexe B : Canevas d'entrevue pour la direction	143
Annexe C : Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) pour direction.....	144
Annexe D : Canevas d'entrevue pour les enseignants.....	146
Annexe E : Tableau descriptif des catégories et des sous-catégories.....	147
Annexe F : Horaire scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick	154

Résumé

La présente recherche vise à comprendre l'implantation qui a été mise en œuvre dans six écoles, élémentaires et secondaires, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec, pour atteindre un stade avancé dans le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet de recherche pancanadien d'IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chiptin (2010).

Le choix des écoles participant à cette étude émane des trois critères suivants : a) avoir atteint un stade avancé (stade 2 ou 3) dans le fonctionnement en CAP selon la grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP d'IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe, (2012), b) observer une certaine augmentation dans les résultats des élèves durant les deux ou trois dernières années selon les données de l'école ou selon la perception des directions et c) la direction devait être en poste dans la même école depuis au moins trois ans et les enseignants devaient avoir une expérience d'au moins trois ans dans le fonctionnement en CAP. Notre recherche s'inscrit dans le courant qualitatif interprétatif; elle cherche à comprendre le sens de l'expérience vécue par des acteurs¹ (directions et enseignants) dans une structure axée sur un fonctionnement en CAP. Cette recherche tente de décrire, à partir du vécu des directions d'école et des enseignants, les conditions favorables à l'implantation et à la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles élémentaires et secondaires ayant un fonctionnement avancé.

Dans les six écoles, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de la direction et de deux enseignants d'école élémentaire et d'école secondaire. Les questions posées dans les entrevues ont été élaborées à partir des conditions d'implantation mentionnées dans les écrits et à partir du modèle de la dynamique d'interaction développé par Corriveau, Boyer et Fernandez (2009) qui s'appuie sur la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987). De là, trois grands thèmes ont été abordés dans la grille d'entrevue : la structure organisationnelle, la structure relationnelle et la structure identitaire.

¹ Nous utiliserons le mot *acteur* pour désigner les personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation ou qui gravitent au tour de ce domaine.

² Le terme *conseil scolaire* renvoie à une organisation entre le ministère de l'Éducation et les écoles. Cette organisation porte différents noms selon les provinces : *conseil scolaire* en Ontario, *district scolaire* pour le

Nos résultats mettent en évidence le rôle complexe et interdépendant des conseils scolaires², des directions d'école ainsi que des enseignants dans la mise en œuvre du fonctionnement en CAP. Notre étude documente l'expérience de six écoles, élémentaires et secondaires, lors de l'implantation de ce fonctionnement. Nos résultats corroborent ceux des études antérieures menées au palier élémentaire (Génier, 2013; IsaBelle *et al.*, 2012; Leclerc, 2010). À l'instar de ces études, nos résultats avancent sept conditions d'implantation d'un fonctionnement en CAP : a) établir une structure physique, b) recevoir un appui du conseil scolaire, c) établir une structure physique relationnelle, d) s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP, e) encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants, f) assurer un développement et une insertion professionnels des enseignants et g) établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève. Les écrits sur les CAP tendent à présenter ces conditions sans les catégoriser. Notre étude se démarque en classifiant les sept conditions selon trois grandes structures : physiques, humaines et identitaire.

Quant aux conditions du palier secondaire, ayant peu d'études sur lesquelles s'appuyer, notre recherche a permis de montrer que les conditions recensées dans les écrits pour le palier élémentaire semblent s'appliquer aussi pour le niveau secondaire.

Enfin, notre recherche étant menée dans trois provinces différentes, les résultats obtenus permettent de mieux comprendre la contribution du contexte éducatif (politique ministérielle, engagement du conseil scolaire) dans la mise en place et l'évolution du fonctionnement en CAP. Nos résultats indiquent qu'au Nouveau-Brunswick et en Ontario les conseils scolaires semblent avoir initié la mise en place des CAP dans les écoles et semblent continuer à appuyer ce fonctionnement en apportant des ressources humaines et financières aux écoles.

Notre travail répond à un double besoin souligné par d'autres recherches : a) identifier les conditions d'implantation du fonctionnement en CAP dans les écoles secondaires (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) et b) mener des études dans des écoles issues de conseils scolaires variés (Génier, 2013).

² Le terme *conseil scolaire* renvoie à une organisation entre le ministère de l'Éducation et les écoles. Cette organisation porte différents noms selon les provinces : *conseil scolaire* en Ontario, *district scolaire* pour le Nouveau-Brunswick et *commission scolaire* pour le Québec. Dans le cadre de notre étude nous utiliserons *conseil scolaire*.

Remerciements

Ce projet constitue le point de départ d'une carrière en recherche que j'ai longtemps attendue. J'aimerais remercier plusieurs personnes qui, par leur appui, leurs conseils et leurs encouragements, m'ont aidé, durant ces deux dernières années, à avancer dans le champ de la recherche et à terminer ce projet de maîtrise.

Je remercie M^{me} Claire IsaBelle, ma directrice de thèse, qui a cru en mes capacités et qui m'a aidé à me lancer dans le domaine de la recherche en éducation. Je vous remercie, Claire, pour votre générosité, vos talents et pour tout le temps que vous m'avez accordé. Vous avez été une directrice motivée, créative, généreuse et inspirante. Vous êtes et vous demeurez un modèle pour moi.

Je tiens également à remercier M^{me} Carole Fleuret et M. Stéphane Lévesque, membres de mon comité de thèse. Vos conseils judicieux sur les plans méthodologique et conceptuel ainsi que vos encouragements m'ont aidé à réaliser un projet de recherche dont je suis très fier. Je tiens à remercier aussi M^{me} Lucie Laprade, M. Alain Vercolier et M. Michel Bédard pour leur révision linguistique.

Enfin, je suis extrêmement reconnaissant de l'appui inconditionnel de mon confrère Jean Al Alam. Son accompagnement au jour le jour ainsi que son appui fraternel a rendu possible ce projet de recherche.

Chapitre 1 : Contexte et problématique

Le premier chapitre aborde le contexte et la problématique de notre étude. Il est composé de quatre parties. La première expose la problématique de la réussite scolaire et du décrochage au Canada en général et dans le contexte des écoles de langue française en particulier. Dans la deuxième partie, nous présentons succinctement les différentes initiatives menées pour augmenter le taux de la réussite scolaire et, par conséquent, contrer celui du décrochage. La troisième partie s'attarde sur l'une de ces initiatives, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)³ ; nous y retracerons l'origine du fonctionnement en CAP, ses caractéristiques et ses stades, ainsi que les avantages et les défis qu'il rencontre. Enfin, nous définissons le but et les objectifs de notre étude tout en soulignant sa pertinence dans le domaine de l'éducation.

1.1 Les résultats scolaires et le taux de décrochage scolaire au Canada

Au début des années 1990, les statistiques montrent une certaine augmentation du taux de scolarisation au Canada (Robertson et Collerette, 2005). C'est à partir de ces années-là que plusieurs acteurs du monde de l'éducation commencent à s'attarder au rendement des jeunes en analysant les résultats scolaires. Le faible rendement scolaire est un facteur qui revient souvent dans les différentes études comme variable médiatrice qui contribue au décrochage des jeunes (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007). Battin-Pearson *et al.* (2000) soulignent que le faible rendement scolaire contribue à expliquer plus de 33 % de la variance liée au décrochage scolaire.

Dans notre recherche, nous présentons le rendement scolaire des jeunes Canadiens en nous basant sur les données fournies par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Ce dernier évalue les résultats des élèves âgés de 15 ans, dans plus de soixante pays, en lecture, en mathématiques et en science. Comme le PISA utilise les mêmes critères d'évaluation à travers les différents pays et les différentes provinces, il devient un outil pour

³ Nous utilisons dans notre texte, pour les communautés d'apprentissage professionnelles, l'abréviation CAP, tant pour le singulier que pour le pluriel.

comparer les résultats des différentes provinces canadiennes⁴. Quant aux critères de mesure du taux de décrochage, nous adoptons les indicateurs de Statistique Canada (2010a) selon lesquels ce taux correspond « à la proportion des jeunes de 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires » (p. 1). Nous avons choisi, dans notre recherche, cette tranche d'âge de 20 à 24 ans pour ne pas compter comme décrocheur une personne qui n'aurait pris qu'un congé temporaire de ses études (Statistique Canada, 2010a).

Le décrochage scolaire demeure un défi majeur pour la société (Robertson et Collettere, 2006). Ce phénomène a des conséquences nuisibles quant au bien-être des jeunes sur le plan psychologique, économique et social (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004). Le taux de chômage des décrocheurs est presque deux fois plus élevé que la moyenne nationale (Statistique Canada, 2012a) et les emplois sont souvent peu valorisants et peu payants. Lacroix et Potvin (2008) soulignent qu'une amélioration des résultats scolaires est une porte d'entrée pour contrer le taux de décrochage. Dans la prochaine section, nous exposons les statistiques du rendement scolaire et du décrochage à l'échelle nationale.

1.1.1 Le contexte canadien

Selon Brochu, Deussing, Houme et Chuy (2013), les résultats les plus récents du PISA en 2012 indiquent que seuls les élèves âgés de 15 ans du Québec ont obtenu un rendement supérieur à la moyenne canadienne. Cette dernière a connu une baisse jugée statistiquement significative durant les dix dernières années. En lecture, la moyenne canadienne a diminué de 11 points entre 2000 et 2012. En mathématiques, la moyenne du rendement des jeunes Canadiens a baissé de 14 points. De même, les résultats en sciences démontrent une diminution du rendement des élèves de 9 points.

Les résultats parus en 2012 témoignent d'une variation apparente entre les provinces. En lecture, seuls les élèves de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ont obtenu des rendements égaux ou légèrement supérieurs à la moyenne canadienne. Les résultats des élèves de l'Île-du-Prince-Édouard, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick sont au-dessous de la moyenne canadienne de plus de 25 points. Quant au rendement en mathématiques, le Canada se place parmi les dix premiers pays qui continuent à afficher un très bon rendement (Brochu *et al.*, 2013)

⁴ Une lettre ouverte au Dr. Schleicher, directeur de l'OCDE – Février 2014 (Global Policy's) : <http://oecd-pisa-letter.org/2014/04/28/open-letter-to-andreas-schleicher-oecd-paris/>

et seuls les élèves du Québec ont obtenu un rendement largement supérieur à la moyenne canadienne. Les résultats des autres provinces sont inférieurs à cette moyenne. En sciences, seuls les jeunes de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ont dépassé la moyenne canadienne.

En 1991, au Canada, un jeune sur six (16,6 %) âgé de 20 à 24 ans était un décrocheur. Depuis, le taux de décrochage a continué de diminuer. En 2001, un jeune sur neuf (11,1 %) de 20 à 24 ans était sans diplôme secondaire. Les dernières statistiques parues en 2012 indiquent que 8 % des jeunes de 20 à 24 ans n'ont pas reçu leur diplôme secondaire (Statistique Canada, 2012b). Sur la base d'une moyenne de trois ans (2009-2012), la Colombie-Britannique a présenté le taux de décrochage le plus bas au Canada (5,9 %), tandis que le pourcentage du Québec reste le plus élevé, à 10,6 % (Statistique Canada, 2012a). Les différentes statistiques montrent que la moyenne des résultats scolaires des élèves canadiens en lecture, en mathématiques et en sciences a connu une baisse significative. Quant au taux de décrochage scolaire, bien qu'il soit à la baisse, il demeure un défi pour la société canadienne.

Dans la prochaine section, nous examinons plus en détail les statistiques du rendement des élèves et du décrochage dans les écoles de langue française du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec. Le choix de ces trois provinces repose sur le fait que notre étude s'intéresse au contexte des écoles de langue française, et c'est dans ces trois provinces que nous retrouvons le plus grand nombre de francophones (Statistique Canada, 2006; 2011).

1.1.2 Le contexte des écoles de langue française

Dans leur rapport sur les derniers résultats du PISA, Brochu *et al.* (2013) soulignent que dans la plupart des provinces, les élèves qui fréquentent les systèmes scolaires de langue majoritaire ont surpassé les élèves qui fréquentent les systèmes scolaires de langue minoritaire. Au Nouveau-Brunswick, où près du tiers de la population déclare le français comme langue maternelle⁵, on trouve un écart de 34 points dans l'évaluation en lecture entre les résultats des élèves francophones et ceux des anglophones (Brochu *et al.*). Cet écart monte à 42 points quant au test de sciences. En mathématiques, l'écart est réduit à quatre points entre les résultats des élèves qui fréquentent le système scolaire francophone par rapport à ceux de leurs homologues

⁵ La langue maternelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par la personne au moment où les données sont recueillies. (Statistique Canada, 2009).

anglophones.

En Ontario, depuis 2007, nous observons une augmentation des résultats des élèves de langue française (3^e, 6^e, 9^e et 10^e années) aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) ; il demeure que les élèves francophones réussissent moins bien que les élèves anglophones (OQRE, 2008; 2010). Nous retrouvons cette réalité dans les résultats révélés par le PISA en 2012. L'écart entre les résultats des élèves francophones et ceux des anglophones est de 43 points en lecture, de 14 points en mathématiques et de 41 points en sciences, en faveur des jeunes de langue anglaise.

Cormier (2011) évoque une tendance : les minorités canadiennes obtiennent régulièrement de faibles résultats si on les compare avec les élèves de la majorité. Si nous regardons les résultats de la province de Québec, cette tendance évoquée par Cormier (2011) demeure valide, car le rendement des élèves francophones est supérieur à celui de leurs homologues anglophones qui forment la minorité linguistique de cette province. Selon le rapport de Brochu et *al.* (2013), le rendement des élèves francophones du Québec, par rapport aux élèves anglophones, est légèrement supérieur en lecture et en sciences. Quant aux scores en mathématiques, l'écart grimpe à 21 points.

Entre 1990 et 2012, le taux de décrochage a diminué de moitié à l'échelle nationale. Or, nous ne retrouvons pas cette amélioration dans le contexte des écoles de langue française. Le recensement de la population au Nouveau-Brunswick en 2006 indique que 25,9 % des jeunes francophones âgés de 20 à 24 ans ne possèdent pas de diplôme secondaire, alors que la moyenne de décrochage dans la province était de 8,1 % (Statistique Canada, 2010b).

Dans le recensement de la population ontarienne en 2006, la population francophone était moins scolarisée que l'ensemble de la population de la province : 21,1 % constitue la proportion des francophones âgés de 20 à 24 ans qui ne possèdent pas de diplôme secondaire, comparativement à 7,8 % à l'échelle provinciale (Statistique Canada, 2010c).

Malgré le bon rendement des jeunes de 15 ans au Québec dans les tests de PISA en 2012, le taux de décrochage reste élevé. Cela rejoint les propos de Lacroix et Potvin (2008) qui mentionnent que les causes du décrochage sont multidimensionnelles et ne se limitent pas au rendement scolaire des jeunes. Entre 2007 et 2010, le Québec affichait le taux de décrochage le plus élevé (11,7 %) comparativement aux autres provinces canadiennes (Statistique Canada, 2010a). En 2010, ce taux est passé à 10,6 %, mais il demeure le taux de décrochage le plus élevé

à l'échelle nationale.

En d'autres mots, nous constatons que les résultats des élèves francophones en milieu minoritaire au Canada demeurent inférieurs par rapport aux résultats des élèves anglophones. De même, le taux de décrochage des élèves des écoles de langue française demeure élevé par rapport à celui des élèves des écoles anglophones, à l'exception des écoles anglophones du Québec.

Chez les élèves francophones, même si les statistiques révèlent une augmentation de leurs résultats scolaires et une légère diminution du taux de décrochage, il demeure qu'il est souhaitable d'augmenter les résultats scolaires et le taux de persévérance scolaire des jeunes francophones. C'est pourquoi, depuis plusieurs années, les ministères de l'Éducation des provinces ont instauré différentes initiatives pour augmenter la réussite scolaire et contrer le taux de décrochage. Dans la prochaine partie, nous présentons, succinctement, les initiatives adoptées par le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec.

1.2 Les initiatives pour augmenter la réussite scolaire et contrer le taux de décrochage scolaire

Depuis quelques années, les ministères de l'Éducation ont mis en place différents programmes et initiatives pour encourager les enseignants et les directions d'école dans leurs tâches ; parallèlement, les dernières statistiques (PISA, celles des ministères) indiquent une augmentation des résultats scolaires et une diminution du taux de décrochage. Tenant compte du fait que l'école reste l'un des principaux déterminants de la persévérance scolaire (Robertson et Colletterie, 2005), il s'avère essentiel d'examiner certains de ces programmes selon nos trois provinces à l'étude.

Au Nouveau-Brunswick, en 2006, le ministère de l'Éducation a publié son projet baptisé *Les enfants au premier plan*. L'objectif d'une telle initiative était de faire du système éducatif néo-brunswickois le meilleur du pays (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, MENB, 2006). À partir de 2009, le MENB a favorisé l'implantation des CAP comme nouvelle initiative pour contrer le taux de décrochage.

En Ontario, 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 (ministère de l'Éducation en Ontario, MEO, 2003), à l'implantation de l'initiative baptisée *Enseignants de la réussite des élèves* (ERE) (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo, 2005), ainsi qu'à la création du Secrétariat de la littératie et de la numératie par le ministère en 2004. Afin de mieux répondre aux besoins

particuliers de la communauté de langue française de l'Ontario, le MEO a établi sa Politique d'aménagement linguistique en 2004. Cette politique permet aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Depuis 2007, le MEO a adopté le fonctionnement en CAP comme un modèle pour les écoles de l'Ontario (MEO, 2007).

Au Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) a implanté plusieurs programmes dans le but d'augmenter l'obtention des diplômes chez les élèves. Parmi ces programmes, nous retrouvons notamment le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) en 2002. Dans sa lutte pour l'amélioration des résultats scolaires, le ministère a publié sa stratégie d'action intitulée *L'école, j'y tiens* (MELS, 2012). À partir de 2013, le MELS a adopté le Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL). Ce programme a pour but de soutenir la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du français écrit chez les élèves québécois.

Ces réformes ont poussé les différents acteurs scolaires de ces trois provinces à adopter une réorganisation de leur structure de travail et à s'y adapter. Cette réorganisation vise l'amélioration de la qualité du système éducatif pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Selon Corriveau *et al.* (2009), les différentes réformes ont opéré d'importantes modifications quant aux rôles et aux responsabilités des enseignants et de la direction.

Parmi les initiatives proposées pour améliorer la réussite des élèves et, par conséquent, contrer le taux du décrochage scolaire, une structure semble de plus en plus présente dans les écoles : le fonctionnement en CAP. Leclerc (2012) souligne que le fonctionnement en CAP est devenu un « dispositif incontournable, car il met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels comme élément clé qui influence l'apprentissage des élèves » (p. 9). Les résultats de plusieurs recherches menées dans des écoles francophones canadiennes en milieu minoritaire ont indiqué que le fonctionnement en CAP facilite l'apprentissage des élèves, soutient leur réussite (Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Leclerc, 2012) et crée « un impact bénéfique sur la performance scolaire des élèves » (Leclerc *et al.*, 2009, p. 3). Dans la prochaine partie, nous présentons en quoi consiste le fonctionnement en CAP.

1.3 Les communautés d'apprentissage professionnelles

Pour mieux comprendre l'émergence des communautés d'apprentissage professionnelles, il nous semble essentiel, dans un premier temps, de proposer une définition du fonctionnement en CAP. Ensuite, nous abordons les caractéristiques et les différents stades qui s'y rattachent, ainsi que les avantages et les défis de ce fonctionnement.

1.3.1 La définition du fonctionnement en CAP

Le concept des CAP trouve ses racines dans les écrits spécialisés portant sur les théories organisationnelles (Leclerc, 2012). Ces dernières soulignent l'importance du savoir construit par tous les membres d'une organisation. Senge (1990) a popularisé l'expression d'« organisation apprenante » en opposition au taylorisme qui ne trouve dans les membres d'une organisation que de simples exécutants. Dans les organisations apprenantes, les acteurs sont capables, grâce à leurs compétences cognitives, d'apprendre et d'enrichir leurs expériences grâce aux erreurs commises (IsaBelle, Davidson et Naffi, accepté). Ce « savoir dynamique » qui résulte de l'échange entre les acteurs d'une même entreprise contribue à l'amélioration des connaissances et à un meilleur rendement pour l'entreprise (Senge, 1990).

Ces organisations apprenantes ont permis l'émergence des communautés de pratiques connues, dans le système éducatif, sous le nom de *communauté d'apprentissage professionnelle*. C'est à partir de 1991 que Lave et Wenger ont proposé cette nouvelle notion de « communauté de pratique ». Selon Wenger (1998), une communauté de pratique se construit à partir de l'engagement mutuel de ses membres à partager leurs connaissances, leurs expertises et leurs pratiques en vue d'un but commun.

Transposé en éducation, ce fonctionnement, fondé sur un ensemble de relations sociales, favorise le développement professionnel des enseignants par la compréhension d'éléments pédagogiques clés et l'implantation de meilleures pratiques favorables à l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Louis, 2006). Les écrits de Senge (1990) ont poussé les chercheurs à porter un nouveau regard sur l'école. Contrairement à une école traditionnelle où l'accent est mis sur l'enseignement, le fonctionnement en CAP restructure l'école qui devient une organisation complexe d'apprenants (Fullan, 1993; Mitchell et Sackney, 2000). Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) soulignent que la communauté d'apprentissage est un lieu de partage et de soutien entre enseignants. Dans leur étude, ils proposent une définition englobante de la communauté

d'apprentissage :

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p. 36)

IsaBelle, Davidson, Rochon, Naffi, Lamothe et Génier (2013) soutiennent que le fonctionnement en CAP dans une école permet à la direction, aux enseignants, aux professionnels, aux parents et aux membres de la communauté de travailler, tous ensemble, pour assurer une amélioration continue des apprentissages des élèves par le développement professionnel des enseignants, notamment. À partir de différentes évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives), l'élève est suivi de près par l'équipe-école et par les professionnels pour lui permettre de recevoir les ressources nécessaires à son plein épanouissement. Sur le plan macro, ce fonctionnement n'est possible que si l'équipe-école reçoit le soutien constant des différents paliers du système éducatif afin de favoriser un travail collaboratif de qualité. *A fortiori*, la volonté « systémique » des instances socio-politiques, économiques et culturelles constitue une condition *sine qua non* pour instaurer ce fonctionnement avec succès (IsaBelle *et al.*, 2013).

Ce fonctionnement met en évidence le travail en communauté. Selon Eaker, DuFour et DuFour (2004), la notion de « communauté », ici, présente la réalité de collaboration qui unit tous les intervenants qui partagent entre eux et qui s'engagent vers un but commun : la réussite des élèves. Le terme « apprentissage » fait référence, selon Leclerc *et al.* (2011), aux différents moments d'échange d'opinions, de stratégies et de savoirs respectifs. Ces moments assurent à l'enseignant des situations d'apprentissage qui contribuent à son développement professionnel et à la réussite de tous les élèves. Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) soulignent que l'aspect « professionnel » d'une telle communauté se concrétise par les débats et le processus de prise de décision toujours fondé sur des données et des preuves.

Les différents travaux de recherche menés aux États-Unis dans les années 1990 sur les bienfaits d'un fonctionnement en CAP ont encouragé plusieurs conseils scolaires à l'implanter dans leurs écoles. Comme mentionné plus haut, en Ontario et au Nouveau-Brunswick entre autres, à partir de 2007, les ministères de l'Éducation se sont prononcés en faveur du

fonctionnement en CAP et ont encouragé les différents conseils scolaires à l'implanter.

Enfin, nous signalons que la majorité des recherches de langue française sur les CAP ont été menées au niveau élémentaire. Par conséquent, nous n'avons trouvé aucune étude menée auprès des directions et des enseignants au niveau secondaire. Sachant que l'organisation scolaire entre le niveau élémentaire et le niveau secondaire est bien différente, nous pouvons croire que les conditions de l'implantation et de la progression des CAP peuvent différer selon ces deux niveaux. Le fonctionnement en CAP dans une école se développe progressivement et peut s'échelonner sur plusieurs années. La prochaine section expose les différentes caractéristiques de ce fonctionnement ainsi que ses stades de progression.

1.3.2 Les caractéristiques et les stades d'une CAP

Dans le milieu éducatif, Hord (1997) était le premier à proposer la notion de communauté d'apprentissage professionnelle. Les écrits de Hord décrivent cinq caractéristiques d'une CAP :

1. un leadership partagé où « l'esprit de collégialité » règne au sein de l'établissement ; la direction n'impose pas les décisions, mais elle partage plutôt son pouvoir décisionnel avec les enseignants, ce qui assure un meilleur engagement de la part des enseignants vis-à-vis de la mission de l'école;
2. une vision commune qui rassemble l'engagement et l'effort du personnel et oriente celui-ci vers l'apprentissage et la réussite de tous les élèves;
3. une bonne collaboration professionnelle caractérisée par des rencontres structurées entre les enseignants et menant à un apprentissage collectif du personnel qui se traduit en actions concrètes;
4. une évaluation faite par les pairs touchant les stratégies utilisées, leur rétroaction, afin de favoriser la réussite de tous les élèves;
5. des conditions physiques et humaines qui facilitent la collaboration entre les enseignants.

Quant à la progression du fonctionnement en CAP dans une école, Huffman et Hipp (2003) proposent trois stades d'évolution. Le premier est celui de l'initiation. La direction d'école prend les principales décisions et joue le rôle primordial : en facilitant les rencontres, en orientant les discussions vers une vision et vers des objectifs communs et en assurant un climat favorable au

partage (IsaBelle *et al.*, 2012). Au deuxième stade, celui de l'implantation, nous trouvons une vision claire et partagée ; la direction d'école partage un certain pouvoir avec les enseignants et une culture de collaboration commence à émerger. De plus, l'équipe commence à utiliser certaines données précises pour mesurer l'impact des interventions sur les résultats scolaires des élèves (Leclerc *et al.*, 2009). Le troisième stade, l'institutionnalisation, se caractérise par une culture collaborative très solide, par la présence des conditions humaines et physiques qui favorisent un tel travail et par un leadership partagé. Les rencontres en CAP sont perçues par les enseignants comme un élément qui favorise leur développement professionnel. Enfin, une pratique réflexive chez les enseignants est assurée (Leclerc *et al.*, 2009).

Aux trois stades cités, IsaBelle *et al.* (2012) proposent deux autres étapes : la conscientisation et la socialisation. Le stade de la conscientisation précède celui de l'initiation et consiste à « préparer le terrain et à favoriser une remise en question des fondements mêmes de l'organisation-école, voire de sa raison d'être » (p. 8). Au moment de la conscientisation, la direction invite les membres de son équipe école à bien analyser leur milieu avant d'instaurer le fonctionnement en CAP. Le cinquième stade proposé, la socialisation, consiste à transférer les connaissances et les pratiques acquises dans une école à d'autres acteurs d'écoles différentes (IsaBelle *et al.*). La CAP ne reste pas fermée sur elle-même, mais elle rayonne et implique d'autres membres de la communauté, ce qui favorise l'ouverture.

Les résultats de différentes recherches soulignent que l'implantation des CAP dans une école produit des effets positifs chez l'enseignant, chez l'élève et sur le climat de travail dans l'école elle-même (Cranston, 2009; Leclerc *et al.*, 2011; Linder, Post et Calabrese, 2012). La prochaine section traite des avantages du fonctionnement en CAP ainsi que les défis qui se présentent au moment de son implantation.

1.3.3 Les avantages et les défis du fonctionnement en CAP

Le fonctionnement en CAP est davantage reconnu comme une excellente stratégie pour assurer un développement professionnel à long terme chez les enseignants (Linder *et al.*, 2012) et pour améliorer l'expérience d'enseignement (Leclerc *et al.*, 2009). Le travail en CAP assure aux enseignants : a) une satisfaction personnelle et un certain bien-être au travail, ce qui contribue à diminuer le taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008), b) une personnalisation de leur développement professionnel (Linder *et al.*, 2012), c) une réduction de leur isolement, ce qui les

mène, à partir d'un échange productif, vers une forme d'interdépendance professionnelle, d) une formation continue qui permet un renouvellement de leurs stratégies d'enseignement (Roy et Hord, 2006) et e) un sentiment d'auto-efficacité qui apporte un développement personnel et interpersonnel (Isabelle *et al.*, 2012).

Le fonctionnement en CAP facilite l'apprentissage des élèves et crée un impact positif sur la performance scolaire de ces derniers (Leclerc *et al.*, 2011). Il est vrai que le travail en CAP met l'accent sur les élèves en difficulté (Cameroun, McIver et Goddard, 2008), mais il est aussi reconnu comme une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués (Labelle, Freiman et Doucet, 2013).

Enfin, les CAP créent dans l'école un environnement interpersonnel sain, une vision commune pour la réussite et une gestion participative (Cranston, 2009). Ces différents aspects rendent le climat de l'école favorable à l'apprentissage et à la diminution du taux de décrochage scolaire (Bryk, Camburn et Louis, 1999). Toutefois, si plusieurs études s'accordent pour souligner l'apport du fonctionnement en CAP (Eaker *et al.*, 2004; Génier, 2013; Linder *et al.*, 2012), d'autres études exposent les défis et les difficultés rencontrés dans l'implantation d'un tel fonctionnement dans les écoles (Cranston, 2009; Leclerc *et al.*, 2011).

La première difficulté trouve ses fondements dans la modification importante de la pratique enseignante (Leclerc *et al.*, 2011). Puisque les enseignants ont souvent cultivé une identité professionnelle enracinée dans un mode de travail individualiste et autonome, « ils ont du mal à se représenter différemment leur métier » (Corriveau *et al.*, 2009, p. 15). Contrairement à ce mode de travail individualiste, le fonctionnement en CAP encourage l'interdépendance professionnelle (Leclerc *et al.*, 2011). De là, le grand défi du travail en CAP sera de cultiver un esprit de collaboration entre les enseignants qui brise leur isolement professionnel.

La deuxième difficulté est d'opérer, de la part de la direction, des changements significatifs quant aux structures organisationnelles et relationnelles du milieu scolaire (Eaker *et al.*, 2004). L'étude de Cranston (2009) révèle que les directions d'école ont une notion peu approfondie quant au fonctionnement en CAP. À ce sujet, Leclerc *et al.* (2011) soulignent que ce manque de formation au niveau des directions demeure un défi à relever.

La troisième difficulté consiste en l'appui et l'engagement que la communauté offre à un tel fonctionnement. Progressivement, nous assistons à l'émergence du rôle du macrosystème éducationnel (conseil scolaire, ministère de l'Éducation) dans l'implantation et la progression des

CAP. Marshall (2007) souligne qu'une direction d'école ne peut entreprendre seule ce changement avec son équipe-école. Leclerc *et al.* (2009) évoquent la nécessité de ressources financières pour la progression des CAP. IsaBelle, Génier, Davidson et Lamothe (2013) élargissent la notion de leadership partagé d'une simple dyade entre la direction d'école et les enseignants pour inclure le conseil scolaire. Ce défi de taille invite les différents acteurs scolaires à rassembler leurs efforts dans une vision commune. Les difficultés citées complexifient la tâche de la direction lors de l'implantation du fonctionnement en CAP dans une école. Or, l'apport positif des CAP sur l'enseignement, sur l'apprentissage de l'élève et sur le climat de l'école encourage les acteurs scolaires à relever les défis de l'implantation d'une telle initiative.

Dans cette partie, nous avons présenté la définition du fonctionnement des CAP, les caractéristiques et les différents stades ainsi que les avantages et les défis d'un tel fonctionnement. Les résultats de recherches (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Yamraj, 2008) montrent que les directions d'école et les enseignants ont une notion limitée des CAP. De plus, ils mentionnent ne pas avoir reçu de formation sur cette nouvelle structure organisationnelle, ce qui rend l'implantation et le développement du fonctionnement en CAP difficiles. Cela nous conduit à la dernière partie de ce chapitre qui traite du but et de la pertinence de l'étude.

1.4 Le but et la pertinence de l'étude

En période de reddition de comptes, plusieurs recherches se sont intéressées à l'étude des caractéristiques et des conditions des CAP afin de proposer les meilleures pratiques qui permettraient d'assurer la réussite de tous les élèves (Huffman et Hipp, 2003; Leclerc *et al.*, 2007). Dans leur étude sur les changements vécus par les enseignants à la suite de l'implantation des CAP, Leclerc *et al.* (2011) ont étudié l'impact de ce mode de fonctionnement sur les élèves dans leur apprentissage en lecture. Les résultats de cette étude soulignent que les élèves sont davantage motivés à apprendre, ce qui permet d'augmenter le taux de réussite en lecture. Lee, Smith et Croninger (1995) mentionnent que les élèves qui étudient dans des écoles qui fonctionnent en CAP obtiennent de meilleurs résultats scolaires en lecture, en mathématiques, en sciences et en histoire en comparaison avec leurs camarades qui fréquentent des écoles traditionnelles. Les résultats des recherches s'accordent sur le fait que le fonctionnement en CAP dans l'école facilite l'apprentissage des élèves et soutient leur réussite, d'où, à long terme, une baisse du taux du décrochage scolaire (Cranston, 2009; Hord, 1997).

Après avoir mené plusieurs études dans les écoles francophones élémentaires sur les conditions d'implantation des CAP, Leclerc *et al.* (2009) mettent l'accent sur le besoin de mener d'autres recherches sur ce sujet dans les écoles secondaires, car peu d'études qui ont été menées dans ce milieu. Nous pouvons croire qu'il est sans doute plus difficile d'instaurer un fonctionnement en CAP dans les écoles secondaires en raison de certaines limites telles que la volonté des enseignants à garder leur autonomie professionnelle, la difficulté de regrouper plusieurs enseignants dans une même plage horaire ainsi que la différence quant aux structures organisationnelles des écoles secondaires et celles de l'élémentaire.

De là, en cherchant à décrire les conditions favorables à l'implantation et à l'évolution du fonctionnement en CAP dans les écoles élémentaires et secondaires, notre étude contribue à l'avancement de la connaissance du fonctionnement en CAP qui favorise la réussite scolaire de tous les élèves. Nous avons choisi d'explorer l'expérience de six écoles élémentaires et secondaires ayant un fonctionnement en CAP avancé (stade 2 ou stade 3) venant de trois provinces différentes où nous retrouvons une forte concentration de francophones : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec, d'où l'originalité de notre étude.

Plusieurs auteurs ont remarqué une formation lacunaire chez les leaders éducationnels et les enseignants au sujet des CAP (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Yamraj, 2008). Cette lacune en formation rend les aménagements organisationnels peu favorables à l'évolution des CAP dans certaines écoles (Leclerc, 2012). Les résultats de notre étude procureront aux directions d'école un certain éclairage sur les meilleures stratégies à adopter pour mettre en place cette nouvelle structure : la CAP. Notre étude présentera aux enseignants les conditions dans lesquelles d'autres collègues ont mené un travail collaboratif favorable à leur développement professionnel et à la réussite des élèves. À l'heure où les recherches commencent à souligner un certain rôle du macrosystème éducationnel dans la réussite des CAP (IsaBelle *et al.*, 2013; Marshall, 2007), nos résultats seront utiles pour mieux comprendre la contribution du contexte éducatif (politique ministérielle, l'engagement du conseil scolaire, etc.) dans la mise en place et l'évolution des CAP, car notre recherche est menée dans trois provinces différentes.

Le but de la recherche consiste à décrire et à comparer les conditions favorables à l'implantation et à la progression des CAP dans six écoles, élémentaires et secondaires, de langue française dans les trois provinces canadiennes où nous retrouvons une forte concentration de francophones : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec.

Bref, le premier chapitre a présenté le fonctionnement en CAP comme étant une initiative pour favoriser la réussite scolaire des élèves et par déduction, nous pouvons croire que le fonctionnement en CAP diminue le taux de décrochage. Nous avons présenté l'origine des CAP, les caractéristiques et les stades d'un tel fonctionnement ainsi que les avantages et les défis. Nous avons souligné que les acteurs scolaires trouvent que l'implantation des CAP n'est pas toujours une tâche facile. Le prochain chapitre expose une recension des écrits portant d'abord sur les limites et les problèmes qui rendent difficiles l'implantation et la progression des CAP pour les directions d'école et les enseignants, ensuite sur les conditions, physiques et humaines, qui favorisent le travail en CAP.

Chapitre 2 : Recension des écrits

Le présent chapitre expose les difficultés et les limites quant à l'implantation et à la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles ainsi que les conditions favorables à sa mise en place. Notre recension des écrits comprend deux parties. La première se compose de quatre sections exposant quatre défis. La deuxième partie expose les conditions d'implantation des CAP. Dans cette partie, nous abordons les conditions physiques et les conditions humaines.

2.1 Les difficultés et les limites quant à l'implantation et à la progression des CAP

Cette première partie aborde les défis quant à l'implantation et l'évolution d'un fonctionnement en CAP. La première section présente l'identité professionnelle des enseignants, une identité enracinée dans un mode de travail individualiste. La deuxième section aborde le leadership de la direction, un leadership centré sur les tâches administratives délaissant la fonction pédagogique. La troisième section décrit les limites des compétences et des connaissances quant au travail en CAP chez les enseignants et les directions d'école. La dernière section aborde une lacune chez les acteurs scolaires quant à l'efficacité personnelle et collective.

2.1.1 L'identité professionnelle des enseignants

Le premier défi quant à l'implantation des CAP trouve ses racines dans la modification importante de la pratique enseignante (Leclerc *et al.*, 2011; Linder *et al.*, 2012). Hord et Sommers (2008) ont identifié cinq changements dans la tâche de l'enseignant à la suite de l'implantation des CAP :

1. les enseignants sont invités désormais à partager leurs pratiques pédagogiques réussies avec leurs collègues et à apprendre des stratégies autres que les leurs;
2. l'échange d'expériences professionnelles contribue à développer chez les enseignants une identité apprenante. Les enseignants sont encouragés, dans ce mode de fonctionnement, non simplement à enseigner, mais aussi à apprendre;
3. les enseignants cherchent davantage de nouvelles stratégies pour répondre aux différents besoins manifestés par leurs élèves;
4. le rôle des enseignants dans les CAP ne se limite pas à un simple rôle d'exécutants, mais ils sont considérés comme des leaders;

5. le travail de collaboration pourra s'étendre au-delà de l'école dans le cadre de CAP entre écoles.

Pour comprendre davantage la conséquence de cette modification importante de la pratique enseignante sur l'identité professionnelle, nous présentons trois études qui exposent la perception des enseignants au sujet de la collaboration.

Une étude de cas menée par Yamraj (2008) dans une école secondaire des Antilles britanniques nous présente l'expérience de sept enseignants reliée aux défis à surmonter lors de l'implantation des CAP dans l'école. Les résultats de l'étude indiquent qu'il est difficile de changer la manière d'enseigner quand on a l'habitude de fonctionner d'une certaine manière depuis longtemps. De plus, ce changement est plus difficile à effectuer lorsque les enseignants ne voient pas de raison d'opérer ce changement (Yamraj, 2008). Cette recherche aborde aussi des aspects socioculturels qui rendent l'engagement des enseignants dans les CAP plus laborieux. En effet, les enseignants se sentent isolés dans l'école à cause de leur calendrier scolaire surchargé, ce qui rend difficile le développement des relations interpersonnelles. Enfin, les résultats de l'étude de Yamraj indiquent que l'isolement des enseignants est renforcé dans les écoles secondaires davantage à cause de la structure des départements. Chaque enseignant préfère garder le contact avec son collègue du même département, nuisant ainsi à la création d'une culture de collaboration dans l'école. Il est vrai que cette étude reste une étude de cas bien contextualisée, mais les conclusions rejoignent celles d'autres études (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas et Wallace, 2005; Leo et Cowan, 2000; Mitchell, 1999).

Louis, Marks et Cruise (1996) ont mené une étude qualitative dans 24 écoles élémentaires et secondaires dans différentes régions des États-Unis. Le but de cette étude était de comprendre les facteurs qui contribuent au développement de la collaboration chez les enseignants. Un sondage a été envoyé à 900 enseignants, puis des entrevues individuelles avec quelques membres de directions et quelques enseignants ont été menées. Les résultats de cette étude indiquent que plusieurs facteurs structurels (tel un horaire commun entre les enseignants pour la planification) et humains (tel le respect entre les collègues) contribuent au développement de la collaboration. Malgré ces facteurs, les résultats révèlent une certaine difficulté vécue par les enseignants pour travailler ensemble. Or, ces mêmes résultats indiquent qu'au moment où les enseignants découvrent que le travail en collaboration répond à leurs besoins et contribue à leur

développement professionnel, ils s'engagent davantage dans ce processus collectif. De même, Krus, Seashore-Louis et Bryk (1994) soulignent que l'engagement des enseignants dans le travail collectif s'améliore quand ils exercent un certain leadership au sein de l'école. Les propos de Fleming (2004) corroborent d'ailleurs les recherches de Krus *et al.* (1994).

Dans le but de mieux comprendre le rapport entre la collaboration des enseignants et la qualité des systèmes éducatifs, Corriveau *et al.* (2009) ont mené une recherche qualitative exploratoire. Ces chercheurs ont interviewé 33 membres du personnel de direction et d'enseignants d'une école secondaire et d'une autre école élémentaire du Québec. Les résultats de cette recherche montrent notamment que l'identité enseignante demeure enracinée dans l'individualisme professionnel, ce qui nuit au développement de la collaboration. Corriveau *et al.* mentionnent que « cette collaboration observée s'inscrit à la marge d'une identité enseignante demeurant fortement marquée par des représentations territoriales associées au "maître" régnant dans sa classe » (p. 18). Puisque les enseignants ont cultivé une identité professionnelle enracinée dans un mode de travail individualiste et autonome, « ils ont du mal à se représenter différemment leur métier » (Corriveau *et al.*, p. 15).

Contrairement à ce mode de travail individualiste, le fonctionnement en CAP encourage le travail de collaboration (Leclerc *et al.*, 2011). Son instauration engendre donc un défi de taille, car elle implique un esprit de collaboration entre les enseignants qui brise leur isolement professionnel. Cet esprit de collaboration est caractérisé par l'engagement de plusieurs personnes à coordonner leurs efforts afin de résoudre un problème. Little (1990) distingue quatre niveaux de relations collégiales entre les enseignants. Au premier niveau, les relations interpersonnelles sont de nature sociale et ne se traduisent pas en actions concrètes visant l'amélioration de l'apprentissage de l'élève. Le deuxième niveau se caractérise par des gestes de partage de stratégies d'une manière informelle entre les enseignants. Au troisième niveau, le partage des idées entre enseignants sera concentré sur des sujets d'ordre pédagogique ou disciplinaire. Au dernier niveau, un vrai travail de collaboration s'institutionnalise. Il est fondé sur des relations professionnelles plus approfondies entre les enseignants. Ce travail de groupe comprend des éléments de co-enseignement, d'élaboration de plans d'action, d'entraide entre collègues et de mentorat (Howden et Kopiec, 2002) ; ainsi, la caractéristique fondamentale de tout travail de collaboration est l'interdépendance professionnelle entre les enseignants. Quand nous parlons de travail de collaboration, nous ne désignons pas une simple distribution de tâches entre les

différents membres d'un groupe ou d'une organisation. Dans le travail de collaboration, nous sommes devant une élaboration commune du travail, comme le précisent Leclerc *et al.* (2011).

Devant ce changement majeur de l'attente vis-à-vis des enseignants, plusieurs d'entre eux choisissent de ne pas s'engager et de résister au changement (Bolam *et al.*, 2005; Hinson, 2000; Hipp, 2000; Knapp, Copland et Talbert, 2003), ce qui rend difficile l'implantation des CAP. Pour Mitchell (1999), quand les enseignants trouvent que la création des CAP n'est qu'une nouvelle tâche qui alourdit leurs responsabilités, il y a plus de risque de refuser de s'engager.

Dans leur rapport sur les réformes entreprises dans les villes de Cincinnati et Philadelphia, Supovitz et Christman (2003) démontrent que la collaboration des enseignants contribue largement à leur développement professionnel. Le fonctionnement en CAP les aide à partager les pratiques pédagogiques réussies et à explorer d'autres pratiques provenant de leurs collègues. Ces rencontres procurent aux enseignants des occasions de développement professionnel (Dionne *et al.*, 2010; Vescio, Ross et Adams, 2006). Le travail en CAP aide les enseignants à la construction de la connaissance à travers la réflexion et l'analyse (Mitchell et Sackney, 2000). Friend et Cook (1996) soulignent que le travail collaboratif est toujours difficile, mais qu'en revanche, il valorise l'enseignant et le transforme.

Dans cette première section, nous avons exposé l'identité professionnelle des enseignants. Ces derniers sont invités à rejoindre une nouvelle identité marquée par l'interdépendance professionnelle entre collègues afin de favoriser l'implantation des CAP. Ce défi est possible quand les enseignants découvrent les avantages du travail en CAP pour leur développement professionnel et l'amélioration des résultats des élèves (Dionne, 2003). Dans la prochaine section, nous présentons un autre défi : le leadership de la direction d'école.

2.1.2 Un leadership centralisé

Un deuxième défi repose sur le leadership pratiqué par la direction d'école lors de la mise en place des CAP. Les différentes recherches s'accordent sur le rôle vital du leadership de la direction d'école dans l'implantation et la progression des CAP (Eaker *et al.*, 2004; Leclerc, 2012). Le concept de leadership a connu une certaine évolution depuis les années 1920. Plusieurs études témoignent de cette évolution et retracent l'histoire de la complexité de ce concept (Blais et Sinclair-Desgagné, 2002; Labelle, 2006; Racine, 2008; Schermerhorn, Hunt et Osborn, 2010).

En fait, cette évolution n'est qu'une réponse à un besoin manifesté dans la société (Racine, 2008).

L'émergence des communautés d'apprentissage professionnelles a conduit à une restructuration organisationnelle du monde du travail (Leclerc, 2012). Cette évolution a touché, entre autres, le rôle de la direction d'école. Malgré cette réorganisation du monde du travail, nous vivons toujours dans ce que Deniger et Roy (2005) appellent une « tension historique entre une gestion centralisée et décentralisée des interventions et des ressources » (p. 33).

Dans leur livre, DuFour, Eaker et DuFour (2005) soulignent que les CAP requièrent un leadership partagé qui se différencie du modèle traditionnel et hiérarchique. Ce modèle favorise une relation verticale entre le leader et ses subalternes. Ces derniers, réduits à de simples exécutants, ne possèdent aucune habileté ou vision permettant de faire avancer l'organisation (Schermerhorn *et al.*, 2010). Le leadership partagé établit une culture de collaboration au sein de l'organisation et engage toute l'équipe vers des objectifs organisationnels (Pearce et Manz, 2005). Dans cette logique, la prise de responsabilité sera développée au sein de l'équipe et le leader devient « un agent de changement » (Blais et Sinclair-Desgagné, 2002, p. 19). Dans les formes traditionnelles de leadership, le rapport est vertical : c'est le leader qui dirige et les subalternes collaborent. Désormais, le leadership peut s'exercer d'une façon plus collégiale. Or, Crespo (2008) souligne que les écoles élémentaires et secondaires ne sont pas encore prêtes à adopter une forme partagée du leadership, car elles sont traditionnellement hiérarchisées.

Nous exposons trois études qui démontrent l'importance d'un leadership partagé pour instaurer de façon efficace les CAP. Dans sa recherche qualitative menée auprès de trois directeurs d'écoles élémentaires en Ontario, Marshall (2007) examine les stratégies utilisées par ces directeurs pour faciliter la mise en place des CAP dans leur école. Les résultats de cette étude a révélé quatre principes qui guident les directions d'école dans leur travail quotidien comme agent de changement pour favoriser le fonctionnement des CAP : a) avoir un but bien défini, b) mener des relations interpersonnelles positives, c) gérer l'école dans un esprit participatif et d) valoriser l'apprentissage. Pour Marshall, ces principes accompagnent les directions d'école dans leurs décisions et les aident à adopter des stratégies favorables à la progression du fonctionnement des CAP dans les écoles. Marshall souligne que le partage du leadership demeure l'élément le plus critique dans l'implantation des CAP. Cette difficulté, selon l'auteur, revient à l'aspect hiérarchique et bureaucratique de la structure organisationnelle de l'école.

Mitchell et Castle (2005) ont mené une recherche qualitative auprès de douze directions d'école élémentaire de l'Ontario. Leur but était d'étudier la conception et la mise en œuvre du leadership pédagogique chez les directions d'école. Selon les résultats obtenus, les participants soulignent que c'est la structure organisationnelle interne de l'école, telle que les rencontres par niveaux ou par cycles, qui les aide à devenir des leaders pédagogiques dans leur milieu. Selon les chercheurs, les différentes réformes des vingt dernières années n'ont pas opéré un grand changement quant à cette structure organisationnelle. Or, Mitchell et Castle (2005) indiquent que la direction d'école demeure capable, malgré cette structure traditionnelle des écoles, d'être un agent de changement de différentes manières : a) en tenant les enseignants au courant des progrès et des attentes, b) en faisant participer les enseignants à l'établissement de la mission et de la vision de l'école et c) en encourageant les enseignants à devenir des leaders qui assument des rôles et des responsabilités bien définis.

Dumas (2010) a mené une recherche quantitative auprès de 92 directions d'école secondaire au Nebraska, aux États-Unis, pour voir comment elles percevaient la mise en place d'une culture de collaboration. Les résultats de cette recherche indiquent que le partage de leadership est un défi de taille pour les directions de ces écoles secondaires. En effet, l'auteur souligne que la formation initiale des directions ne les prépare pas à cette décentralisation du pouvoir, ce qui demande de la part de la direction d'école beaucoup d'efforts dans ce domaine (Dumas, 2010).

Ainsi, même si le leadership partagé est essentiel pour l'implantation et le développement des CAP, il semble difficile de le mettre en place par les directions d'école. Ces dernières sont davantage habituées à mener un leadership centralisé dans leur école plutôt qu'un leadership partagé. Dans la prochaine section, nous exposons un autre défi concernant l'implantation du fonctionnement en CAP, celui des limites des compétences et des connaissances chez les directions d'école et chez les enseignants.

2.1.3 Des limites des compétences et des connaissances quant au travail en CAP chez les directions d'école et chez les enseignants

Un troisième défi consiste à s'assurer que les directions d'école et les enseignants possèdent les compétences et les connaissances nécessaires au fonctionnement en CAP. Plusieurs études indiquent une certaine incompréhension quant au fonctionnement en CAP, des compétences limitées pour travailler en CAP et un manque de formation et d'appui (Cranston, 2009; DuFour

et Eaker, 1998; Leclerc, 2012; Marshall, 2007). Ces différentes limites entravent le travail des directions d'école et des enseignants en CAP (Krus *et al.*, 1994).

2.1.3.1 Une notion peu approfondie quant au fonctionnement en CAP chez les directions d'école et chez les enseignants

Nous présentons cinq études qui exposent l'importance des connaissances et des compétences quant au fonctionnement en CAP chez les directions d'école et chez les enseignants. Dans l'étude de cas de Yamraj (2008) menée auprès de sept enseignants d'une école secondaire aux Antilles britanniques, les résultats indiquent que les enseignants qui ont une disposition négative quant au fonctionnement en CAP sont ceux qui y trouvent une nouvelle tâche qui s'ajoute aux autres. De plus, quand les enseignants ne sont pas conscients de l'apport positif de ce fonctionnement sur la réussite des élèves et sur leur développement professionnel, ils ont de la difficulté à s'y engager.

Wells et Feun (2007) ont mené une étude dans six écoles secondaires au Michigan, aux États-Unis. Le but de leur étude était de tracer l'effort des différents acteurs scolaires dans le développement des CAP. Dans chaque école, un membre de la direction et cinq enseignants ont participé à l'étude. L'analyse qualitative et quantitative des données recueillies auprès de la direction et des enseignants de ces six écoles révèle la difficulté des directions d'implanter les CAP dans un contexte où ce fonctionnement est mal reçu par les enseignants. Les résultats de cette étude indiquent que les directions manifestent le besoin de comprendre davantage le concept des communautés d'apprentissage professionnelles et d'apprendre comment gérer leur école à la lumière de cette nouvelle culture. De même, les résultats ont révélé une difficulté chez la majorité de ces enseignants de pouvoir se rassembler par département pour étudier ensemble les résultats des élèves. Ces derniers soulignaient qu'avant l'implantation des CAP, ils travaillaient en collaboration avec ceux qu'ils choisissaient eux-mêmes, mais jamais il ne leur était demandé de mener un travail en commun avec l'ensemble des enseignants du département. L'étude de Wells et Feun souligne un certain malaise chez les enseignants à partager leur expérience et leurs stratégies pédagogiques avec les autres. Les enseignants ne sont pas formés pour travailler ensemble.

Cranston (2009) a conduit une recherche qualitative auprès de douze directions d'école élémentaire et secondaire au Manitoba. Parmi les participants, nous retrouvons huit directions d'école élémentaire, trois directions d'école secondaire et une direction d'école mixte. Les

conclusions de son étude révèlent que ces directions d'école possèdent une connaissance peu approfondie des structures organisationnelles et relationnelles qui conduisent à une meilleure implantation des CAP. Pour Cranston, le problème réside dans l'attention que les directions d'école consacrent exclusivement à respecter le processus d'implantation des CAP (s'assurer que les structures physiques telles le temps et le lieu de la rencontre soient bien établies, les tâches bien organisées, etc.). Or, selon le chercheur, ce qui est important, c'est d'adopter des stratégies et de mener des actions qui contribuent à l'établissement d'un climat de confiance, à la construction d'une culture de collaboration, à l'autonomisation des enseignants, etc. Ainsi, si l'énergie consacrée par la direction n'est portée que sur les aspects physiques du fonctionnement des CAP, il est possible que d'autres éléments essentiels à la réussite de l'implantation des CAP manquent à l'appel.

Pour DuFour et Eaker (1998), le fonctionnement en CAP requiert des acteurs scolaires qu'ils se décentrent d'une posture qui vise que l'enseignement pour favoriser la finalité soit l'apprentissage des élèves; d'où l'importance d'avoir accès aux résultats scolaires des élèves et de s'en servir afin de rédiger des objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, axés sur les résultats et limités dans le temps) à partir des besoins manifestés dans les résultats (Leclerc *et al.*, 2007). Dans sa recherche quantitative auprès de 92 directions d'école secondaire au Nebraska, aux États-Unis, Dumas (2010) souligne une certaine lacune chez les directions d'école quant à l'utilisation des données scolaires et à la rédaction des objectifs à partir des besoins des élèves. Les résultats montrent que les directions sondées n'arrivent pas à identifier les priorités et les stratégies à adopter à la suite de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves. Les directions d'école sont peu habiles dans ces activités qui demandent davantage l'engagement des enseignants.

Isabelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke, Langlois et Gélina Proulx (2008) ont mené une étude pancanadienne quantitative auprès des 213 directions d'école francophone en milieu de minoritaire. Le but de cette étude était d'identifier et d'analyser les compétences que possèdent les gestionnaires des écoles francophones du Canada. Les résultats révèlent que les participants possèdent une moyenne moins élevée quant au domaine de « changement et innovation ». Même si les participants à cette étude se trouvent habiles dans les tâches administratives liées à leur fonction, ils se sentent moins habiles quant aux compétences liées à la gestion du changement et

à l'innovation. Ces dernières sont caractérisées par le développement d'une culture collaborative et par le partage du leadership (IsaBelle *et al.*, 2009).

Les résultats des études de Dumas (2010) et de Cranston (2009) mettent l'accent sur l'importance d'une meilleure compréhension des CAP par les directions d'école pour faciliter l'implantation de ce fonctionnement. À la lumière de cette nouvelle culture que sont les CAP, les résultats d'IsaBelle *et al.* (2009) et ceux de Wells et Feun (2007) révèlent le besoin des directions d'école d'apprendre davantage comment adapter leur école au changement. Dans la même veine, les résultats de Yamraj (2008) et ceux de Wells et Feun (2007) indiquent un certain malaise chez les enseignants à s'engager dans ce nouveau mode de fonctionnement.

2.1.3.2 Un manque de formation et d'appui chez les directions d'école et chez les enseignants pour implanter les CAP

Plusieurs recherches ont souligné le manque de la formation chez les directions d'école et chez les enseignants quant au travail collaboratif, au partage de leadership, bref au changement dans la culture organisationnelle en général (Dumas, 2010; Wells et Feun, 2007; Yamraj, 2008). Cranston (2007) souligne que les directions d'école ont besoin d'un appui supplémentaire pour pouvoir implanter et soutenir les CAP dans leur école. Pfeffer et Sutton (2000) mentionnent qu'il y a toujours un certain écart entre une connaissance apprise et l'implantation de cette connaissance. Dans la même veine, d'autres chercheurs dressent une différence entre le « savoir » et le « faire » (Blanchard, Meyer et Ruhe, 2007). Nous présentons quatre études qui exposent l'importance de la formation et de l'appui lors de l'implantation d'un fonctionnement en CAP.

Les résultats de la recherche qualitative de Marshall (2007) menée auprès de trois directeurs d'écoles élémentaires en Ontario mettent clairement en exergue le manque de formation, de soutien et d'appui chez les directeurs quant à l'implantation des CAP. Bien que les participants à l'étude de Marshall soient à la direction de ces écoles depuis plusieurs années, ils trouvent qu'ils n'ont pas réussi encore à instaurer le fonctionnement en CAP. Malgré le nombre d'années à la direction, les participants affirment ne pas recevoir la formation et le soutien pour exercer efficacement les principes d'une nouvelle structure collaborative.

Les résultats de l'étude de Yamraj (2008) menée auprès de sept enseignants d'une école secondaire aux Antilles britanniques ont aussi révélé que la formation initiale de ces enseignants

et leur expérience professionnelle ne peuvent pas les aider à amorcer ce changement, d'où l'importance d'un soutien supplémentaire pour les enseignants (Yamraj, 2008).

Pour combler ce manque dans la formation et dans l'appui, les recherches ont progressivement donné un rôle plus important au macrosystème éducationnel (conseil scolaire, ministère de l'Éducation, etc.) dans l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP. Dans la recherche exploratoire de Génier (2013) conduite auprès de deux directrices et de quatre enseignantes de deux écoles élémentaires en Ontario, on mentionne l'apport positif, voire essentiel, du conseil scolaire dans l'implantation et la progression des CAP dans les écoles participantes. Pour Génier, la contribution du conseil scolaire peut prendre plusieurs formes : l'engagement des conseillers pédagogiques et des surintendants du conseil scolaire dans la rédaction des objectifs des plans d'amélioration de l'école ou l'aide fournie par le conseil scolaire aux enseignants pour développer leurs capacités à devenir des leaders. Toutes ces interventions instaurent, selon Génier, une nouvelle forme de leadership : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction d'école et les enseignants.

Dans cette perspective, les travaux de Sanzo, Myran et Clayton (2010) montrent que l'engagement du macrosystème éducationnel peut combler l'écart qui se trouve entre la théorie et la pratique, entre la connaissance apprise et l'implantation de cette connaissance. Le but de l'étude de Sanzo *et al.* (2010) était de comprendre comment l'on peut construire des ponts plus solides entre la théorie et la pratique dans la préparation des leaders. Cela est possible quand les programmes de formation :

1. favorisent une dimension holistique dans le processus de formation des leaders. Les cours de formation doivent garder en considération les volets théorique et pratique. Ces cours de formation offrent le plus d'avantages quand ils sont enseignés de façon intégrée par les professeurs universitaires et les responsables du district (Portin, Schneider et DeArmond, 2003);
2. bâtissent une relation positive entre les universités et les conseils scolaires. Une telle relation assure une préparation exemplaire pour les futurs directeurs (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr et Cohen, 2007);
3. intègrent dans la préparation des directions d'école les initiatives jugées nécessaires par le conseil scolaire;

4. partagent des expériences authentiques et pratiques qui conduisent les apprenants à la compréhension des besoins et des défis d'une direction d'école.

Bref, les résultats des études de Génier (2013) et de Sanzo *et al.* (2010) confirment qu'un partenariat entre les universités, les conseils scolaires et les écoles contribue à rendre plus enrichissante la formation des futures directions d'école et à réduire l'écart entre la théorie et la pratique, ce qui facilite l'implantation et la progression des CAP (Marshall, 2007). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Yamraj (2008) indiquent que, parfois, les aspects personnels et socioculturels jouent un rôle défavorable à l'implantation des CAP. Ainsi, plusieurs études mettent en évidence l'importance d'un sentiment élevé d'efficacité personnelle et collective chez les directions d'école et chez les enseignants pour assurer une évolution positive du fonctionnement en CAP (Génier, 2013; Goddard, Hoy et Woolfolk, 2004). Nous présentons donc, dans la prochaine section, le dernier défi : un manque dans le sentiment d'efficacité personnelle et collective chez les différents acteurs scolaires.

2.1.4 Une lacune quant au sentiment d'efficacité personnelle et collective chez les directions d'école et les enseignants

Mettre en place un fonctionnement en CAP exige un changement important dans la culture de l'école. Dans son étude exploratoire menée dans deux écoles élémentaires de l'Ontario, Génier (2013) mentionne que l'adaptation à un tel changement nécessite un sentiment d'efficacité personnelle élevé de la part de la direction d'école.

Goddard *et al.* (2004) ont mené une étude quantitative auprès de 2 249 enseignants de 113 écoles élémentaires et complémentaires de Norvège. Les résultats de cette étude montrent une corrélation positive entre l'efficacité collective et la relation des enseignants avec leur direction. De même, Goddard *et al.* (2004) indiquent qu'un sentiment élevé d'efficacité collective dans l'école assure l'autonomisation des enseignants et les encourage à devenir des leaders, facilitant ainsi l'implantation et la progression des CAP dans l'école.

Les résultats de l'étude quantitative de Goddard *et al.* (2004) démontrent que l'appui de la direction, le climat de confiance et le partage des responsabilités sont des conditions favorables au développement de ce sentiment d'efficacité collective, de là l'importance des « préconditions » favorables au développement d'un sentiment d'efficacité collective que la direction établit au sein de l'école. Ce travail ne peut s'accomplir que lorsque la direction possédera un sentiment d'efficacité personnelle élevé.

Bandura (1997) évoque les sources qui contribuent à élever le sentiment d'efficacité personnelle. Il en souligne quatre sources : a) les expériences antérieures réussies dans la même tâche, b) l'observation d'un individu réalisant la même tâche avec succès, c) les encouragements et d) l'état psychologique et émotionnel de la personne. Or, à la lumière des travaux de Marshall (2007) et de Cranston (2009), il nous semble que les directions d'école ne possédaient aucune des quatre sources favorables au développement du sentiment d'efficacité personnelle au moment de l'implantation du fonctionnement en CAP. Dans les études citées ci-dessus, les directions n'arrivent pas à savoir comment implanter les CAP, elles n'ont jamais eu l'occasion d'avoir des expériences de partage de leadership. De plus, le manque d'appui et de formation est clair dans leurs propos et cela contribue à augmenter leur stress et un sentiment d'insécurité vis-à-vis de ce changement. Dans cette première partie de notre recension, nous avons présenté les défis que les acteurs scolaires rencontrent lors de l'implantation du fonctionnement en CAP. La prochaine partie abordera les conditions favorables à l'implantation des CAP.

2.2 Les conditions d'implantation des CAP

Plusieurs recherches menées auprès du personnel scolaire ont fait ressortir les conditions qui favorisent l'implantation des CAP (Feger et Arruda, 2008; Génier, 2013; IsaBelle *et al.*, 2012; Leclerc, 2010). Nous regroupons ces différentes conditions sous deux sections : les conditions physiques et les conditions humaines.

2.2.1 Les conditions physiques

Les conditions physiques regroupent les différents aménagements opérés dans l'école pour favoriser le travail en CAP (Leclerc, 2012). Nous présentons dans cette section quatre conditions physiques retrouvées dans les écrits spécialisés sur la question.

2.2.1.1 Établir une mission et une vision commune

Pour Eaker *et al.* (2004), l'école ne peut fonctionner en tant que CAP que lorsqu'on établit une mission et une vision communes. Pour ces auteurs, c'est la première règle à suivre lors de l'implantation des CAP. La mission de l'école représente la raison d'être, la fonction essentielle de l'école (Reichstetter, 2006). Quant à la vision, elle évoque un avenir désirable et réaliste qui

met en pratique la mission de l'école et qui motive le personnel à collaborer afin de le réaliser (Eaker *et al.*, 2004; Leclerc *et al.*, 2007).

Génier (2013) souligne que la direction doit établir clairement la mission et la vision de l'école en collaboration avec tous les membres du personnel. Ce travail amène les enseignants à devenir des « partenaires dans un projet commun au lieu de se faire compétition » (Leclerc, 2012, p. 69). L'établissement des objectifs SMART aide les enseignants à s'engager davantage dans la mission de l'école et rend les rencontres CAP plus productives (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007).

2.2.1.2 Assurer un temps et une structure pour les rencontres en CAP

Pour Stoll, Fink et Earl (2003), un des critères qui aident les enseignants à vivre en communauté d'apprentissage est le temps alloué aux échanges professionnels entre enseignants. Pour ces auteurs, tout apprentissage non superficiel a besoin d'un temps bien déterminé et bien structuré. Des recherches ont montré que les CAP sont fonctionnelles quand les écoles élémentaires et secondaires assurent un temps et un espace pour les rencontres (DuFour, DuFour et Eaker, 2008; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007). Hord et Sommers (2008) indiquent qu'une des tâches de la direction serait de créer des moments d'échange entre les enseignants, de bâtir l'horaire d'une façon que ces rencontres de qualité y soient toujours prévues. Cela encourage les enseignants à travailler davantage en CAP (Leclerc et Moreau, 2010).

Dans leur recherche interprétative menée auprès de huit écoles élémentaires francophones de la région de Toronto, Leclerc *et al.* (2009) soutiennent que la consécration d'un temps, pendant l'horaire de travail, à l'organisation des rencontres est une condition qui occupe une place de choix dans le discours des enseignants. Dans les différentes recherches menées par Leclerc et son équipe, les participants considèrent qu'une rencontre pendant une demi-journée, toutes les cinq semaines, serait idéale pour le travail en CAP (Leclerc, 2012). Ces rencontres formelles favorisent « des discussions pédagogiques incitant à la pratique réflexive » (Leclerc, 2012, p. 67). Dans leur étude menée auprès de 39 enseignants dans trois écoles élémentaires aux États-Unis, Linder *et al.* (2012) ont montré que des rencontres en CAP sur une base régulière sont une condition qui contribue au développement de ces communautés. Leurs conclusions viennent rejoindre d'autres études menées sur les CAP (Hord et Sommers, 2008; Leclerc *et al.*, 2009).

Les rencontres collaboratives doivent avoir une structure claire et efficace. Selon Leclerc *et*

al. (2009), ces rencontres doivent être structurées par un ordre du jour préparé, des procédures bien établies et des objectifs clairs. Les ordres du jour, les comptes rendus des rencontres et la formulation des objectifs SMART aident les enseignants dans les écoles élémentaires à s'engager davantage dans ce processus de recherche et rendent ces rencontres plus productives (Génier, 2013; Leclerc *et al.*, 2009; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007).

Durant les rencontres en CAP, afin de se concentrer sur la découverte des meilleures stratégies qui favorisent la réussite des élèves, les participants doivent avoir accès aux données en lien avec les résultats scolaires des élèves et aux différentes ressources scientifiques, comme les résultats des recherches sur les nouvelles approches pédagogiques (Leclerc *et al.*, 2009).

2.2.1.3 Partir des besoins des élèves

La collaboration entre les enseignants ne peut être mise en œuvre que lorsque ces derniers ressentent un besoin d'améliorer l'apprentissage de leurs élèves (Leclerc *et al.*, 2007; Strahan, 2003). Dans une étude longitudinale menée dans trois écoles élémentaires, Strahan (2003) souligne que, lorsque les enseignants et la direction ont identifié les priorités et les besoins des élèves, ils sont incités à collaborer pour favoriser la réussite scolaire. Dans ces trois écoles, le personnel a utilisé les données d'apprentissage des élèves et a partagé les meilleures stratégies pour améliorer leurs résultats. Pour assurer la réussite des CAP, il faut donc notamment que les rencontres soient axées sur les évaluations et le soutien de l'élève (AEFO, 2006; White et McIntosh, 2007).

2.2.1.4 Fournir un appui extrascolaire

De plus en plus, les études font ressortir l'importance de l'appui extérieur pour faciliter l'implantation et le développement des CAP dans les écoles élémentaires ou secondaires. Généralement, cet appui externe est assuré, selon les études, par les conseils scolaires (Anderson et Togneri, 2003; Génier, 2013; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1998). L'appui du conseil scolaire comporte plusieurs formes : un appui en formation, un appui financier, un appui en ressources humaines ou autres (Doherty, MacBeath, Jardine, Smith et MacCall, 2001; Génier, 2013; MacGilchrist, Myers et Reed, 2004).

À partir des entrevues semi-dirigées menées auprès des participants dans deux écoles élémentaires franco-ontariennes, Génier (2013) a mis en évidence l'apport du conseil scolaire dans l'implantation des CAP. Selon lui, le conseil scolaire présente un appui constant d'experts

qui facilitent l'implantation des CAP, ainsi qu'un appui financier. Plusieurs recherches menées auprès des directeurs et directrices d'écoles élémentaires ou secondaires ont souligné le besoin d'un tel appui (Cranston, 2007; Marshall, 2007). Les conclusions de Génier (2013) encouragent l'instauration d'un leadership partagé entre la direction de l'école, le conseil scolaire et les enseignants. Quoique les résultats de cette recherche soient intéressants et ouvrent de nouvelles perspectives, ils restent limités dans la mesure où ils reflètent la réalité de deux écoles appartenant au même conseil scolaire. L'auteur souligne dans sa recherche cette limite et invite à envisager l'apport des autres conseils scolaires dans l'implantation et le développement des CAP dans leurs écoles.

2.2.2 Les conditions humaines

Les conditions humaines tiennent compte des relations interpersonnelles au sein de l'école (Hargreaves et Fink, 2006; IsaBelle *et al.*, 2012). Nous présentons dans cette section six éléments fondamentaux soulignés dans les écrits spécialisés.

2.2.2.1 S'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP

Dans une école efficace, une direction ne se contente pas de partager son leadership, mais elle veille aussi à être un leader pédagogique qui, par son comportement, guide ses enseignants dans leur travail en CAP (Leclerc, 2012). À la direction de l'école incombe la responsabilité de planifier et de faciliter le processus de changement dans l'école (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2009). De même, IsaBelle *et al.* (2013) mentionnent que les directions, en tant que leaders d'une CAP, doivent posséder des attitudes et des compétences favorables à son développement. Ces chercheurs énumèrent, entre autres, l'écoute, l'ouverture d'esprit, la réflexion dans l'action, le questionnement et la connaissance des objectifs. Ces différentes compétences de la direction contribuent au développement des CAP dans l'école.

Dans une recherche menée auprès de huit écoles élémentaires francophones de la région de Toronto, Leclerc *et al.* (2009) ont mis en évidence les rôles que la direction d'école doit jouer afin de favoriser la mise en place des CAP. Les participants à cette étude (huit directions et 54 enseignants) ont souligné combien il est important que la direction accompagne la démarche. Cet accompagnement aide les enseignants à communiquer leurs inquiétudes et à cibler les

priorités (Leclerc *et al.*, 2009). De plus, cette étude met en surface l'importance de la disponibilité de la direction et de sa présence active durant les rencontres CAP, ainsi que dans le suivi qu'elle donne à ces rencontres. Enfin, Leclerc (2012) ajoute que « la direction d'école doit se tenir au courant des pratiques reconnues comme étant efficaces afin d'en faire la promotion auprès des enseignants » (p. 115), d'où l'importance d'un leadership pédagogique.

2.2.2.2 Développer une culture de collaboration

À la suite des différentes réformes, la dimension collective des compétences professionnelles commence à gagner du terrain (Corriveau *et al.*, 2009). Dans cette perspective, la culture de collaboration entre les enseignants devient davantage la pierre angulaire de toute initiative implantée pour améliorer la réussite scolaire et contrer le taux de décrochage (Little, 2003). En encourageant cette culture entre les enseignants, les réformes ont préféré la notion d'interdépendance professionnelle à la notion d'indépendance (Phillips, 2003; Strahan, 2003). Wahlstrom et Louis (2008) soulignent qu'en partageant leurs pratiques professionnelles réussies, les enseignants contribuent à l'émergence d'une culture de collaboration. Cette dernière se développe uniquement lorsque les enseignants travaillent vers un but commun et à partir d'un besoin bien identifié (Leclerc *et al.*, 2007; Reichstetter, 2006; Strahan, 2003). Reichstetter et Baenen (2007) ont mené une enquête auprès de 7 103 enseignants d'écoles élémentaires et secondaires en Caroline du Nord, aux États-Unis. Les résultats indiquent que le travail de collaboration est une priorité pour l'implantation et le développement des CAP.

2.2.2.3 Établir un climat de confiance entre les différents acteurs scolaires

Des recherches antérieures ont souligné le fait que la confiance et le respect entre le personnel dans une école sont des conditions nécessaires à l'engagement professionnel des enseignants et à la collaboration (Firestone et Rosenblum, 1988; Louis, 1992). Pour Tubbs et Garner (2008), le climat scolaire favorable et les relations interpersonnelles positives améliorent l'enseignement et le développement professionnel des enseignants. Ces relations interpersonnelles positives assurent toujours un terrain favorable à un travail collégial entre les enseignants (Louis, Kruse et Bryk, 1995).

Bryk *et al.* (1999) ont mené un sondage auprès de 5 690 enseignants œuvrant dans 248 écoles élémentaires à Chicago, aux États-Unis. Les résultats indiquent que la confiance entre les enseignants est le plus fort catalyseur pour le travail en CAP. Pour ces auteurs, le climat de

confiance renforce chez les enseignants le sentiment de sécurité et que celui-ci les encourage à partager leurs stratégies, leurs difficultés et leurs soucis avec leurs collègues. De plus, Bryk *et al.* soulignent que le développement de la confiance au sein de l'école contribue à la croissance et au développement des CAP. Les résultats de l'étude de Bryk *et al.* rejoignent ceux de la recherche de Cranston (2007). Cranston a mené une étude qualitative auprès de douze directions d'école élémentaire et secondaire sur leurs perceptions des CAP en Alberta. Ces directions ont identifié la confiance entre les membres de la direction et les enseignants comme la caractéristique majeure qui facilite le développement des CAP dans les écoles. Selon Cranston, le climat de confiance est nécessaire au développement professionnel des enseignants et à l'évolution de la collaboration dans l'école.

Bryk et Schneider (2002) identifient quatre dimensions d'une relation de confiance : le respect, l'estime personnelle, la compétence et l'intégrité personnelle. Ces chercheurs soulignent que le directeur ou la directrice d'école est la personne clé dans le développement et le maintien du climat de confiance entre la direction et les enseignants d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes d'autre part. En assumant ces quatre dimensions dans son leadership, la direction assure un sentiment de sécurité chez son personnel. Génier (2013) indique que la direction de l'école est invitée à favoriser ce climat de confiance qui mène au développement professionnel des enseignants.

De plus, le climat de confiance contribue d'une autre manière à la mise en place des CAP au sein de l'école. En effet, le fonctionnement en CAP impose des changements majeurs dans le monde du travail (Eaker *et al.*, 2004). Or, selon Bryk et Schneider (2002), la confiance diminue le sentiment de risque associé au changement, ce qui contribue à la diffusion des initiatives de réforme dans l'école.

2.2.2.4 Pratiquer un leadership partagé

Les différentes études menées sur les communautés d'apprentissage professionnelles convergent vers la nécessité de pratiquer un leadership partagé pour favoriser un fonctionnement en CAP efficace (Feger et Arruda, 2008; Hargreaves et Fink, 2006; Huffman, Hipp, Pankake et Moller, 2001). Pearce et Conger (2003) définissent le leadership partagé comme étant un processus d'influence multidirectionnelle.

Le leadership partagé fournit aux enseignants des occasions d'assumer des rôles variés et de

partager des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006; Schermerhorn *et al.*, 2010). Wahlstrom et Louis (2008) ont mené une étude qualitative auprès de 4 165 enseignants de la maternelle à la 12^e année aux États-Unis. Les résultats montrent que les enseignants travaillant en CAP sont invités à leur tour à être des leaders afin de favoriser l'implantation de ces communautés d'apprentissage. Pour Caine et Caine (2000), les CAP encouragent les enseignants d'école élémentaire et secondaire à devenir, à leur tour, des leaders en éducation. Cela contribuera à favoriser la confiance des enseignants dans leur capacité collective et à s'engager davantage dans le travail de collaboration (Leclerc *et al.*, 2007; Olivier et Hipp, 2006).

2.2.2.5 Créer un climat de responsabilité

À partir des années 1990, le concept de subsidiarité commence à émerger dans le monde de l'éducation (Corriveau *et al.*, 2009). Ce concept politique et social transposé en éducation se définit, selon Corriveau *et al.*, par une décentralisation des responsabilités et une participation des parties prenantes. En d'autres termes, ce mouvement a conduit à une sorte de transfert de responsabilités vers les enseignants et à la collaboration entre eux pour assurer la qualité en éducation (Barnabé, 1997; Legendre, 2002). Ce mouvement engage davantage les enseignants dans la réussite des élèves. La responsabilité de cette réussite est devenue, avec les différentes réformes, une tâche partagée par la direction et les enseignants. Les différentes études s'accordent pour dire que les membres d'une CAP se sentent responsables de la réussite de tous les élèves (King et Newman, 2001; Leithwood et Louise, 1998).

2.2.2.6 Fournir des occasions de développement professionnel

À la suite d'un recensement des écrits portant sur le rôle des enseignants dans la réussite des élèves, Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005) ont conclu que l'enseignant influence de façon considérable l'élève et son apprentissage. De là, nous comprenons davantage pourquoi plusieurs initiatives ont été proposées pour favoriser l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants.

Borman, Hewes, Overman et Brown (2003) ont mené une méta-analyse portant sur 232 études traitant des programmes de réforme de l'éducation aux États-Unis. Les auteurs soulignent que l'une des quatre caractéristiques de ces programmes de réforme est une formation professionnelle continue des enseignants.

L'amélioration de l'apprentissage professionnel des enseignants est devenue, avec les années, le pilier indispensable de toute réforme. Corriveau *et al.* (2009) précisent que le concept de *qualité* en éducation a une double dimension : « celle, d'une part, de l'évaluation des résultats, mais aussi, d'autre part, du développement professionnel des enseignants et nous ajoutons de leurs compétences individuelles et collectives » (p. 5).

Durant les CAP, les enseignants partagent leurs stratégies et leurs ressources, ainsi que les principales difficultés rencontrées en salle de classe (Hord, 2009; Toole et Louis, 2002). Cet échange de rencontres en CAP permet aux enseignants de personnaliser leur développement professionnel (Linder *et al.*, 2012). De plus, Eaker et Gonzalez (2006) soulignent l'importance de consulter les différentes études et recherches dans un domaine choisi afin de s'interroger continuellement et d'enrichir les approches pédagogiques pratiquées en salle de classe. Enfin, ces occasions de développement professionnel contribuent, entre autres, à promouvoir un sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants (Lecompte, 2004), ce qui facilite leur adaptation à ce nouveau mode de fonctionnement en CAP (Leclerc *et al.*, 2011).

En conclusion, ce chapitre a mis en lumière, les quatre principaux défis quant au travail en CAP, ainsi que les conditions physiques et humaines qui favorisent l'implantation et la progression de ce fonctionnement. Les études recensées soulignent que les enseignants doivent faire le passage nécessaire d'une indépendance professionnelle à une interdépendance qui valorise le travail en collaboration (Leclerc, 2012). À leur tour, les directions d'école sont invitées, elles aussi, à assurer un leadership partagé, à créer un climat de confiance dans leur école et à être des agents de changement (Mitchell et Castle, 2005). Ce travail ne sera pas facile pour les directions d'école et pour les enseignants, car ils n'en connaissent souvent que peu au sujet du fonctionnement en CAP et ils n'ont que rarement reçu de la formation et du soutien pour instaurer cette nouvelle structure (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Yamraj, 2008; Wells et Feun, 2007). Enfin, l'adaptation à un tel changement nécessite, chez les directions d'école et chez les enseignants, un sentiment d'efficacité personnelle et collective élevé. Afin de surmonter ces défis et de réussir l'implantation des CAP dans l'école, les différentes recherches ont exposé plusieurs conditions. À la lumière de nos lectures, nous suggérons de regrouper celles-ci selon deux catégories : l'une physique, l'autre humaine. Dans la composante physique, nous avons souligné l'importance : a) d'établir la mission et la vision de l'école, b) de consacrer un temps et une

structure pour les rencontres, c) de partir des résultats des élèves et d) d'obtenir un appui du conseil scolaire. Dans la composante humaine, nous avons mentionné que la direction devait :

- a) posséder certaines attitudes et certaines qualités, b) cultiver un climat de confiance,
- c) favoriser une culture de collaboration, d) pratiquer un leadership partagé, e) créer un climat de reddition de comptes et f) fournir des occasions de développement professionnel.

Après avoir abordé les différents défis afférents au travail en CAP, ainsi que les conditions favorables à l'implantation de ce fonctionnement, nous constatons que le travail collaboratif reste la pierre angulaire pour la réussite des CAP. Notre prochain chapitre présentera le cadre conceptuel qui guidera notre étude. Dans ce cadre, nous aborderons le modèle de la « dynamique interactive » sur lequel repose tout travail collaboratif.

Chapitre 3 : Cadre conceptuel

Ce chapitre présente les fondements conceptuels de notre recherche. Nous examinons le modèle de la « dynamique interactive » d'où résulte tout travail collaboratif (Corriveau *et al.*, 2009). À la fin de ce chapitre, nous exposerons notre question de recherche.

3.1 La dynamique interactive

Le modèle de la « dynamique interactive » développé par Corriveau, Boyer et Fernandez (2009) cherche à expliquer en quoi consiste le travail collaboratif. Selon ces auteurs, la collaboration entre les enseignants est le résultat d'une interaction entre trois types de liens chez les acteurs : des liens organisationnels, des liens identitaires et des liens relationnels. Ce modèle d'interaction repose sur la théorie de la structuration d'Anthony Giddens.

Selon la théorie de la *structuration*, l'ensemble de règles et de ressources appelé *structure* permet l'interaction entre les acteurs. Cette *structure* est à son tour façonnée par les interactions entre les acteurs, d'où l'influence de ces interactions sur l'avenir de cette *structure*. Giddens (1987) présente l'idée fondamentale de la théorie de la *structuration* à partir de la relation indissociable entre l'organisation (qui représente *la structure*) et l'activité des acteurs (leurs interactions). Pour Kechidi (2005), ces relations sont indissociables, car « elles sont la condition de l'activité, [et] les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent » (p. 352). À partir de cette relation entre les individus et l'organisation, Giddens a institué, entre autres, deux manières de regarder l'organisation : ou bien on s'intéresse à la figure globale de l'organisation, à sa forme, à sa persistance, ou bien on accorde son attention aux activités et à l'interaction des acteurs qui rendent une telle forme d'organisation possible (Corriveau *et al.*, 2009).

Le modèle de la dynamique d'interaction développé par Corriveau *et al.* focalise non pas sur l'organisation dans son ensemble, mais plutôt sur l'activité et l'interaction des enseignants qui façonnent l'identité d'une telle organisation. Corriveau *et al.* ont mené une recherche exploratoire sur le concept de la qualité en éducation auprès de deux écoles du Québec, l'une élémentaire, l'autre secondaire. Les résultats de leur recherche révèlent que le concept de « dynamique interactive » constitue la base indispensable à tout travail collaboratif. Cette

dynamique interactive repose sur une triple structuration : relationnelle, organisationnelle et identitaire. Voici une figure qui schématise la pensée de Corriveau *et al.* :

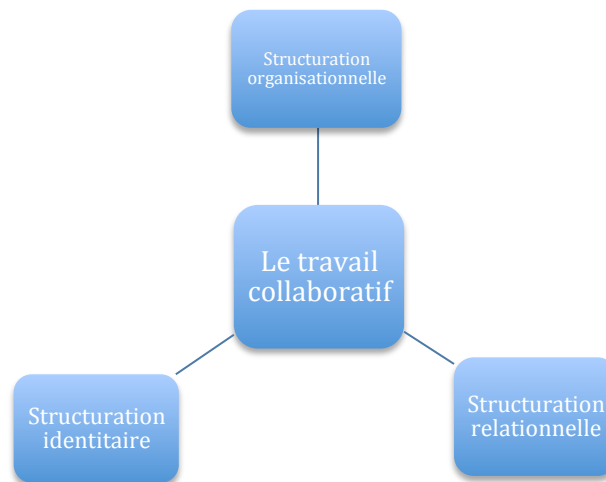


Figure 1. La collaboration est le résultat d’une interaction de trois types : organisationnels, relationnels et identitaires

3.1.1 La structuration organisationnelle

L’organisation du travail est « une des configurations qui marque distinctement la dynamique interactive dans les écoles » (Corriveau *et al.*, 2009, p. 12). Cette organisation touche différents aspects pratiques favorisant le travail collaboratif. L’un de ces aspects est de consacrer une salle de travail aux rencontres entre les enseignants et de trouver une plage horaire pour de telles rencontres. La structuration organisationnelle signifie une mise en œuvre d’un processus d’actions et de décisions. Ces différents aménagements dans le monde du travail incombent à la direction puisqu’elle doit assurer un contexte favorable pour implanter une culture de collaboration. Ces changements au niveau de l’organisation encouragent l’enseignant à sortir d’un certain individualisme professionnel, d’une « division parcellarisante de [son] travail » (Corriveau *et al.*, 2009, p. 14). En lien avec cette structuration, nous pouvons associer certaines conditions étudiées dans le chapitre 2. Notons le temps et la structure nécessaires pour les rencontres en CAP, et l’appui extrascolaire.

3.1.2 La structuration relationnelle

Un travail en équipe commence, entre autres, par un regroupement d'enseignants fondé sur certaines affinités. Cette relation d'affinités progresse d'une manière plus objective par le partage des valeurs, des visions et des croyances sur le plan de la pédagogie (Corriveau *et al.*, 2009). L'élément subjectif (comme la sympathie envers une autre personne) au début d'un travail de collaboration demeure un élément catalyseur qui mène vers un niveau plus objectif (Corriveau *et al.*, 2009).

Il faut remarquer qu'un fonctionnement en CAP ne requiert pas nécessairement un regroupement d'enseignants fondé sur une relation d'affinité parce que les équipes pourront être formées par niveau ou par thème, sans que les participants aient la possibilité de choisir leurs partenaires. Toutefois, il est vrai que les membres de l'équipe doivent partager des valeurs et une vision communes s'ils visent la réussite de tous les élèves de l'école. Développer un sentiment de confiance devient alors nécessaire pour la réussite du travail en équipe (Leclerc, 2012). De là, il nous semble que l'un des rôles de la direction, c'est de créer un climat bienveillant et propice à l'établissement de cette confiance entre les membres. En lien avec cette structuration, nous pouvons associer certaines conditions étudiées dans le chapitre 2. Notons le développement d'un climat de confiance et d'une culture de collaboration, et la pratique d'un leadership partagé par la direction.

3.1.3 La structuration identitaire

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) assimilent l'identité de l'enseignant à « l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale » (p. 29). La structuration identitaire fait appel à l'image que l'enseignant se donne de lui-même à partir de son expérience professionnelle. Cette dernière influence la perception de son identité professionnelle. Corriveau *et al.*, (2009) expriment la nécessité d'une certaine évolution dans l'identité professionnelle éloignée du simple fonctionnement individualiste. Cette évolution mènera l'enseignant à acquérir une identité professionnelle satisfaisante fondée sur l'interdépendance professionnelle (Leclerc *et al.*, 2011). De plus, Gohier *et al.* (2001) soulignent que l'identité professionnelle des enseignants est marquée par un devoir de *redevabilité* quant à la réussite scolaire de tous les élèves.

Corriveau *et al.* (2011) constatent que les éléments qui construisent l'identité professionnelle de l'enseignant sont liés aux interactions vécues par l'enseignant avec ses collègues et les autres acteurs scolaires. Ainsi, quand les interactions vécues sont positives, le niveau de collaboration et la capacité de performance du groupe seront élevés (Corriveau *et al.*). Quand l'enseignant vit une expérience positive avec ses collègues, il développe un sentiment d'efficacité collective (Goddard *et al.*, 2004). Ce sentiment renforce chez l'enseignant sa croyance dans les bienfaits du travail d'équipe sur la réussite des élèves (Goddard *et al.*). La collaboration dans l'école s'établit lorsque les enseignants développent chez eux un sentiment d'efficacité collective.

Goddard *et al.* (2004) affirment que le développement d'un sentiment d'efficacité collective chez les enseignants dépend des occasions où ces derniers font l'expérience de prise de décision au sein de l'école. En d'autres termes, quand la direction partage son leadership, elle contribue au développement d'un sentiment d'efficacité collective chez les enseignants. Leithwood et Jantzi (2008) et McCormick (2001) soulignent que la capacité des directions d'école à s'adapter au changement dépend de leur sentiment d'efficacité personnelle. De plus, les résultats de Génier (2013) soulignent un lien étroit entre le sentiment d'efficacité personnelle de la direction et sa capacité à partager son leadership et à travailler en CAP.

Nous constatons donc que le sentiment d'efficacité collective des enseignants se développe davantage quand la direction possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Différentes études soulignent que ses deux formes d'efficacité possèdent une influence l'une sur l'autre (Bandura, 1997; 2007; Goddard *et al.*, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle et collective trouve ses racines dans la théorie sociocognitive de Bandura. Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle renvoie à la croyance qu'a un individu en sa capacité à réaliser une tâche précise et à résoudre des problèmes spécifiques. Cette croyance varie selon les domaines et elle influence l'engagement et la motivation de l'individu dans la réalisation de la tâche à accomplir (Lecompte, 2004). Quant au sentiment d'efficacité collective, Bandura (2007) le définit comme « une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (p. 708). En d'autres termes, Bandura indique que le sentiment d'efficacité collective renvoie à la croyance en « la capacité de performance » d'un groupe (p. 469). En lien avec cette structuration identitaire, nous pouvons associer certaines conditions étudiées dans le chapitre 2. Notons l'offre d'occasions du développement professionnel et la création d'un climat de reddition de comptes.

Finalement, le modèle de la dynamique d'interaction a été élaboré dans ce chapitre comme base indispensable à tout travail collaboratif. En plus des deux structures organisationnelles et relationnelles, la dynamique interactive ajoute une structure identitaire. Cette dernière traite de l'image que l'enseignant construit de son identité et de l'importance du sentiment d'efficacité collective sur cette identité. Ce sentiment d'efficacité collective dépend largement du sentiment d'efficacité personnelle chez les directeurs et directrices d'école.

Bref, Corriveau *et al.* (2009) confirment qu'une interaction entre les trois structures (organisationnelle, relationnelle et identitaire) mène à l'institutionnalisation d'une culture de collaboration dans l'école. Cette culture constitue la pierre angulaire et la condition primordiale pour l'implantation et la progression des CAP. De ce fait, pour que le fonctionnement en CAP contribue à la réussite scolaire de tous les élèves, on doit établir, dans le milieu scolaire, un travail de collaboration fondé sur une dynamique interactive.

3.2 La question de recherche

À la lumière de notre recension des écrits et de notre cadre conceptuel, voici notre question de recherche : quelles sont les conditions qui favorisent l'implantation des CAP et qui assurent leur progression dans six écoles élémentaires et secondaires de langue française du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec ayant atteint un stade « avancé » de fonctionnement et ayant observé une amélioration des résultats scolaires?

Chapitre 4 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous exposons la méthodologie employée dans notre recherche. Gohier (2011) souligne que le chercheur est « également un producteur de texte » (p. 106), que son rôle ne se limite pas à la simple répétition des résultats des recherches préexistants. Les propos de Gohier encouragent le chercheur à faire preuve « de rigueur méthodologique, de transparence, en énonçant sa position épistémologique et théorique, mais également de créativité et d'imagination » (p. 106). Dans un premier temps, nous justifions notre position épistémologique. Dans un deuxième temps, nous exposons les milieux de recherche ainsi que les participants. Ensuite, nous présentons les instruments de collecte de données et le déroulement du projet. Enfin, nous abordons les considérations éthiques, la méthode d'analyse des données et les critères de scientificité.

4.1 Un projet inscrit dans un programme de recherche

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du 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* a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour les années 2010-2013. Ce projet comprenait plusieurs objectifs de recherche, dont celui d'identifier les conditions d'implantation d'un fonctionnement en CAP dans des écoles élémentaires et secondaires de langue française de trois provinces : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec. Au Nouveau-Brunswick, trois directions d'école ainsi que neuf enseignants provenant de deux écoles élémentaires et d'une école secondaire ont participé à des entrevues individuelles. De plus, un directeur de l'éducation d'un conseil scolaire a participé à l'étude. En Ontario, huit directions d'école ainsi que 20 enseignants provenant de quatre écoles élémentaires et quatre écoles secondaires ont participé à des entrevues individuelles. En outre, trois spécialistes du leadership en CAP de deux conseils scolaires ont aussi participé à l'étude. Au Québec, trois directions d'école ainsi que huit enseignants provenant de trois écoles élémentaires ont participé à des entrevues individuelles. Toutes les entrevues avec les directions, les enseignants, les spécialistes et les directeurs de l'éducation ont eu lieu de novembre 2012 à juin 2013 dans les écoles.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes attardé spécifiquement à décrire et à comparer les conditions favorables à l'implantation et à la progression des CAP dans six écoles

élémentaires et secondaires de langue française du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec. Nous visons l'étude de ses conditions dans une école élémentaire et une école secondaire par province.

4.2 La posture épistémologique

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) soulignent qu'en opposition à la recherche scientifique positiviste qui cherche à comprendre des comportements observables, la recherche qualitative/interprétative se fonde sur « un postulat *dualiste*, accordant une place aux comportements observables, mais seulement en relation avec des significations créées et modifiables par l'esprit » (p. 28). Notre posture épistémologique se situe dans une perspective interprétative. Il en découle que la création du sens (*sense-making*) construit le centre d'intérêt des problématiques interprétatives. Savoie-Zajc (2011) s'inscrit dans cette lignée et indique que la recherche qualitative/interprétative est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 124). La finalité de ce type de recherche est de comprendre un objet étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (Savoie-Zajc, 2011).

De ce fait, notre recherche s'inscrit dans le courant qualitatif/interprétatif ; elle cherche à comprendre le sens de l'expérience vécue par des directions et des enseignants dans une structure axée sur un fonctionnement en CAP. Cette recherche tente de décrire, à partir du vécu des directions d'école et des enseignants, les conditions favorables à l'implantation et à la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles élémentaires et secondaires ayant un fonctionnement avancé.

Aucune étude ne peut être considérée séparément des acteurs qui la réalisent (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi la présentation de la posture épistémologique adoptée vient-elle préciser les intentions de la recherche et crée une certaine cohérence entre les unités théoriques, les données recueillies et l'analyse de ces dernières. Dans une telle perspective, le contexte des acteurs joue un rôle déterminant par leurs actions et leurs réponses (Chamraz, 2005). Cette attitude nous aidera à mieux comprendre, à partir des réponses des participants, les conditions favorables à l'implantation et à la progression des CAP dans le contexte scolaire. De même, dans une perspective interprétative, la construction du sens est le produit d'une interaction entre le chercheur et les participants de l'étude (Savoie-Zajc, 2011). De plus, le savoir produit est « vu

comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité », ce qui influe sur la transférabilité des savoirs construits (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

Notre étude cherche à comprendre les conditions d'implantation des CAP dans des écoles élémentaires et secondaires issues de trois provinces différentes. Si nous trouvons plusieurs études menées au niveau élémentaire (Leclerc *et al.*, 2009), il n'en demeure pas moins que peu de recherches ont été conduites pour comprendre les conditions d'implantation et le développement du fonctionnement en CAP au palier secondaire. De plus, les différentes recherches dans ce domaine menées au Canada ne semblent pas tenir compte du milieu éducatif (provinces).

4.3 Les milieux de recherche et les participants

Nous avons mené notre recherche dans des écoles élémentaires et secondaires de langue française de trois provinces différentes. Ce choix nous a permis de voir s'il y avait une différence de conditions d'implantation des CAP entre le palier élémentaire et le palier secondaire, d'une part, et selon les provinces, d'autre part. Nous avons choisi ces provinces, car on y retrouve le plus grand nombre de francophones au Canada. Au Nouveau-Brunswick, un tiers de la population (235 270 habitants) déclare le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2006). En Ontario, 582 695 habitants (4,8 % de la population) déclarent le français comme langue maternelle (gouvernement de l'Ontario, 2009). Au Québec, la majorité de la population est francophone et 87 % des habitants déclarent le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2011).

Nous avons établi trois critères pour sélectionner les écoles de notre étude :

1. les communautés d'apprentissage professionnelles devaient avoir atteint un niveau avancé (stade 2 ou 3) selon la grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP d'IsaBelle *et al.* (2012) élaborée à partir de celle de Huffman et Hipp (2003) et de celle de Leclerc *et al.* (2010) (Annexe A);
2. une certaine augmentation dans les résultats des élèves devait être perçue durant les deux ou trois dernières années selon les données de l'école ou selon la perception des directions;

3. la direction devait être en poste dans la même école depuis au moins trois ans. Les enseignants devaient également avoir une expérience d'au moins trois ans dans le fonctionnement en CAP.

Les écoles participantes sont réparties dans trois provinces différentes : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec. Dans notre projet de recherche, nous avons sélectionné une école élémentaire et une école secondaire d'un même conseil scolaire dans chaque province. Nous n'avons pas trouvé au Québec d'école secondaire qui réponde aux trois critères de participation des écoles. Pour cette raison, nous avons mené l'étude dans deux écoles élémentaires au Québec.

L'échantillonnage des participants est intentionnel, car les écoles ont été sélectionnées à partir de références et de contacts. Les participants à cette recherche seront répartis en deux groupes : les membres de la direction et les enseignants. Dans chaque école, nous demandons la participation d'un membre de la direction et celle de deux enseignants. La durée de trois ans requise pour la participation des enseignants et des membres de la direction est nécessaire pour que les intervenants puissent transmettre leur expérience vécue ; elle permet ainsi de bien cibler les conditions favorables à l'implantation et au développement du fonctionnement en CAP.

Le nombre total des participants est de 18 (six membres de la direction, douze enseignants). Les entrevues avec les enseignants et les membres de la direction ont eu lieu de novembre 2012 à juin 2013. La partie suivante aborde les instruments que nous avons utilisés pour collecter les données.

4.4 Les instruments de collecte de données

Pour mieux comprendre les différentes conditions nécessaires à l'implantation et au bon fonctionnement des CAP, deux instruments de collecte de données ont été privilégiés : le matériel écrit et l'entrevue semi-dirigée.

4.4.1 Le matériel écrit

Le premier outil utilisé dans notre recherche est le matériel écrit. Au début de l'étude, pour être certain que le choix des écoles respectaient les critères de sélection mentionnés précédemment, certains documents ont été recueillis, tels que les données du rendement scolaire des élèves, la mission et la vision de l'école et les objectifs du fonctionnement en CAP. Après avoir sélectionné les écoles participantes, pour chacune d'elles, nous avons rassemblé des

documents sur leur fonctionnement en CAP (par ex. : les objectifs, les comptes rendus des rencontres, les suivis assurés par la direction, l'ordre du jour des rencontres CAP, l'horaire des rencontres CAP, les données du rendement scolaire des élèves). Tous ces documents nous sont fort utiles pour mieux analyser les données recueillies lors des entrevues et mieux saisir les conditions de mise en place de cette nouvelle structure : le fonctionnement en CAP.

Bref, en plus de nous aider lors de la sélection des écoles, ce type de documents est utile lors de l'analyse des données, car il facilite notamment la compréhension des données recueillies durant les entrevues. Pour Savoie-Zajc (2011), cet outil constitue « un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (p. 136).

4.4.2 Les entretiens individuels semi-dirigés

Comme deuxième outil de collecte de données, nous avons choisi de mener des entrevues semi-dirigées individuelles. Selon Touré (2010), dans les entretiens individuels, le participant n'a pas à subir l'influence de « qui que ce soit » ou de « quoi que ce soit » (p. 20). L'objectif de l'entretien semi-directif est de laisser le participant s'exprimer quant aux questions de la recherche. Les thèmes abordés dans les entrevues seront présentés ci-dessous.

Une entrevue individuelle a été menée avec chacun des 18 participants. L'entrevue a duré de 45 à 60 minutes, le temps nécessaire pour que le participant s'exprime sur les différents thèmes évoqués dans le guide d'entrevue. Toutes les entrevues ont été enregistrées et le participant a signé au début de l'entrevue un formulaire de consentement éthique relatif à sa participation à l'étude. L'enregistrement de l'entrevue a facilité la transcription des données pour que ces dernières soient mieux codées et formatées pour être ensuite traitées (Lessard-Hébert *et al.*, 1996).

Nous avons utilisé certaines sections des deux grilles d'entrevues d'IsaBelle *et al.* (2010). Elles ont été validées auprès d'une direction à la retraite et d'une ex-direction. Nous avons sélectionné des questions spécifiques qui correspondaient à notre projet. Voici donc la description des grilles adaptées : une pour les membres de la direction (Annexe B) comportant aussi des questions fermées sur le sentiment d'efficacité personnelle (Annexe C) et une autre grille d'entrevues pour les enseignants (Annexe D). Les mêmes thèmes étaient présents dans les deux grilles, mais les questions étaient plus adaptées à l'une ou à l'autre des catégories de participants.

L'entretien commençait par une série de questions de type descriptif (l'âge, le poste occupé à l'école, le nombre d'années d'expérience, le plus haut diplôme d'études obtenu) et, dès le début, nous rappelions aux participants que l'entretien était enregistré. L'entretien se poursuivait par une deuxième série de questions de type analytique. Ces questions abordaient les trois structures, organisationnelle, relationnelle et identitaire, favorisant le travail de collaboration (Corriveau *et al.*, 2009). Voici des exemples de questions adressées aux membres de la direction participant à notre étude :

Le premier groupe de questions (quatre questions) a invité le participant à décrire les changements organisationnels qui favorisent le fonctionnement en CAP.

1. Lors de votre arrivée à l'école, les CAP étaient-elles présentes et fonctionnelles? Expliquez.
2. Quelle est la structure organisationnelle de vos CAP? (les changements à l'horaire, l'intervalle des rencontres, la présence de la direction dans les rencontres).
3. Quelles sont la vision, la mission et les valeurs qui influencent vos CAP?
4. Comment établissez-vous vos objectifs SMART et vos parcours? (données/résultats des tests d'évaluation, résultats d'études).

Le deuxième groupe de questions (trois questions) a évoqué la structure relationnelle régnant entre les enseignants, d'une part, et entre ces derniers et leur direction, d'autre part.

1. Partagez-vous votre leadership pédagogique dans l'école? *Si oui, comment faites-vous?*
2. Que faites-vous pour favoriser la collaboration et le partage entre les enseignants?
3. Qui a établi les objectifs SMART de vos CAP et de quelle façon procède-t-on pour les rédiger? (*processus démocratique ou autoritaire*).

Le troisième groupe de questions (trois questions) a proposé au participant de décrire sa propre perception de son identité professionnelle à la suite de son expérience en CAP.

1. Personnellement, étiez-vous en faveur de mettre en place ce fonctionnement dans votre école? Pourquoi? Quelle était votre attitude, disposition pour ce fonctionnement?
2. Nommez les trois compétences en leadership qui vous ont le plus servis pour la mise en place et pour favoriser l'évolution du fonctionnement en CAP?
3. Nommez les trois compétences en leadership que vous auriez aimé que votre direction d'école posséder pour la mise en place et pour favoriser l'évolution du fonctionnement en CAP?

À la fin de l'entretien, nous avons demandé au participant s'il avait des informations complémentaires qu'il aimerait ajouter (Roche, 2009).

Afin d'évaluer la perception des directions d'école quant à leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), celles-ci ont répondu à un questionnaire (annexe C) composé de vingt questions fermées utilisant un choix de réponses similaire à une échelle de type Likert. Cette dernière contient cinq choix de réponse qui permettent à la personne interrogée de nuancer son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation (l'énoncé). Parmi les vingt questions, treize d'entre elles ont permis de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des directions d'écoles. Les sept autres questions qui ne traitent pas du SEP ont servi à mieux décrire les milieux de collecte de données. Les questions ont été composées à partir de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP d'IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe (2012) et ont été inspirées du questionnaire sur l'auto-efficacité généralisée de Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000). Les directions d'école ont répondu à ces questions à la suite de l'entrevue. Ces questions ont été soumises par écrit.

4.5 Le déroulement du projet

Au Nouveau-Brunswick, nous avons contacté le sous-ministre adjoint qui nous a référé à quatre directions générales de l'éducation avec lesquelles nous avons communiqué. Seule une direction générale nous a répondu. Elle nous a présenté les écoles pouvant participer à notre étude et qui correspondaient à nos critères.

En Ontario, nous avons acheminé une lettre d'explication du projet à la direction générale de trois conseils scolaires : le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, le Conseil scolaire de district catholique Centre-Est et le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. Seules les directions générales des conseils catholiques ont répondu à notre demande. Selon les références des directions générales et grâce à l'aide d'une directrice d'école à la retraite, nous avons pu identifier deux écoles, une élémentaire et une secondaire, qui correspondaient à nos critères.

Au Québec, les écoles participantes ont été référées par un contact personnel de la chercheuse principale du projet *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones*. Un directeur à la retraite de l'Ontario était responsable de former les directions d'école au fonctionnement en CAP au Québec. Comme ce

directeur n'a pas pu nous trouver d'école secondaire correspondant à nos critères, notre projet a alors été mené auprès de deux écoles élémentaires.

Une fois l'approbation des conseils scolaires reçue, nous avons établi un contact préliminaire avec les membres de la direction de chaque école afin d'expliquer les objectifs de la recherche et de nous assurer que l'école pouvait globalement répondre à nos critères de sélection : a) avoir atteint un stade avancé dans le fonctionnement en CAP, b) observer une certaine augmentation dans les résultats des élèves durant les deux ou trois dernières années et c) être en poste, comme direction, dans la même école depuis au moins trois ans. Les enseignants devaient aussi avoir une expérience d'au moins trois ans dans le fonctionnement en CAP.

Ce premier contact était aussi nécessaire pour créer une atmosphère de confiance entre le chercheur et le participant avant même l'entrevue. Savoie-Zajc (2011) évoque, en parlant de l'entrevue, l'importance de la qualité de la relation entre le chercheur et l'interlocuteur, car cette relation influencera la qualité de l'échange au cours de l'entrevue : « Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (Savoie-Zajc, 2011, p. 133).

Dès que la direction nous autorisait à mener notre projet dans l'école, nous devions vérifier si celle-ci satisfaisait nos trois critères de sélection : la direction devait confirmer qu'elle était en poste dans l'école depuis au moins trois ans, elle devait remplir la grille des comportements afin de vérifier si l'école avait un fonctionnement en CAP qui a atteint le niveau 2 ou 3 et, enfin, elle devait fournir des preuves de la hausse des résultats scolaires de ses élèves. La collecte de données s'est échelonnée de l'automne 2012 au printemps 2013 sur les lieux de travail des participants.

4.6 Les considérations éthiques

Nous avons rempli le formulaire de demande éthique de l'Université d'Ottawa dont nous avons obtenu l'approbation. Les règles déontologiques du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa ont été respectées. L'anonymat des conseils scolaires, des écoles et des participants a été protégé tout au long du processus de recherche et aucune identité ne sera divulguée. Les personnes choisies ont été invitées à participer au projet sur une base volontaire et ont signé un formulaire de consentement. De plus, les données ont été conservées sur la clé USB de la directrice du projet global. Tous les participants (directions et enseignants) ont été assurés

de la confidentialité de leurs propos.

4.7 La méthode d'analyse des résultats

Erickson (1986) souligne que « l'ensemble du matériel recueilli sur le terrain ne constitue pas en soi des données (...) Tout ceci constitue du matériel documentaire à partir duquel les données doivent être construites grâce aux moyens formels qu'offre l'analyse » (p. 149). Pour Anadón et Savoie-Zajc (2009), le but de l'analyse des données est de mener une lecture interprétative par le chercheur, soutenu par les participants, qui mène à une clarification du sens. Notre étude cherche à comprendre les conditions favorables à l'implantation et au développement des CAP dans six écoles élémentaires et secondaires de langue française au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Québec. Johnson et Christensen (2004) indiquent que dans les études exploratoires en éducation, l'utilisation de la logique inductive est recommandée.

4.7.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée

Même si les différentes études convergent vers l'utilisation d'une logique inductive dans l'analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2011), l'induction n'est jamais « pure », indique Kelle (1995, p. 79). Savoie-Zajc (2011) présente trois positions quant à l'analyse inductive. Ces différentes positions témoignent du statut que le chercheur accorde au cadre théorique dans l'analyse de données qualitatives. Dans une position purement inductive, le chercheur mène sa collecte de données avec le moins d'influences théoriques possible. Une position inductive modérée reconnaît une certaine influence du cadre théorique tout en laissant la place, durant l'analyse, à l'émergence des catégories. La dernière position, la logique inductive délibératoire, trouve dans le cadre théorique un instrument qui guide purement et simplement le processus de l'analyse des données.

Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principal instrument de collecte de données nous a mené vers une « saisie en profondeur de ce que les interviewés disent, pensent et ressentent » (Gauthier, 2007, p. 89). De ce fait, notre analyse de données a suivi une logique inductive modérée. Dans cette logique, les concepts étudiés influencent l'émergence des catégories ou unités de sens (Savoie-Zajc, 2011). Van der Maren (1996) souligne que l'émergence des unités de l'analyse peut être influencée par le cadre conceptuel. Ainsi les unités de sens ou les catégories émergentes sont-elles dérivées des concepts étudiés au troisième chapitre de ce travail.

Malgré cette influence du cadre conceptuel, la richesse des données recueillies lors des entrevues peut compléter la grille initiale d'analyse (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Dès lors, notre analyse se construit « dans un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 3). Cette dynamique assurera une induction créative tout en se fondant sur les connaissances déjà existantes du sujet étudié (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

4.7.2 La procédure générale de l'analyse

Anfara, Brown et Mangione (2002) suggèrent aux chercheurs d'offrir une description détaillée des différentes étapes de l'analyse des données en recherche qualitative pour permettre des jugements sur l'ajustement entre les questions de recherche, les procédures de collecte de données et les techniques d'analyse de données. Pour ce faire, nous présentons les différentes étapes de notre analyse inductive modérée.

Notre codage repose sur un type de codage mixte. Pour Van der Maren (1996), ce type de codage comporte un ensemble de rubriques et de catégories « qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p. 436). Avant de procéder à l'analyse des données, la première étape était de revisiter le cadre conceptuel de notre recherche. Selon Van der Maren (1996), cette lecture « permet de construire une liste provisoire de thèmes clés, ou d'indicateurs » (p. 438). La lecture du cadre conceptuel de notre recherche nous a permis de bâtir une liste provisoire de thèmes clés composée des rubriques suivantes : a) l'organisation du travail en CAP (structure organisationnelle), b) la relation entre les différents acteurs engagés dans les CAP (structure relationnelle) et c) la perception de l'identité professionnelle lors du fonctionnement en CAP (structure identitaire).

La deuxième étape nous a conduit à une lecture des *verbatim*. Comme le souligne Van Der Maren (1996), cette lecture rapide est nécessaire si on veut se placer adéquatement dans le contexte de la production de l'information. Cette étape nous a aidé à identifier les unités d'analyse, d'une part, et les indicateurs des catégories, d'autre part. Nous les avons choisis en nous basant sur la recension des écrits et le cadre conceptuel de la recherche ou en nous appuyant sur les mots qui ont été utilisés par les personnes interrogées. Par exemple, un participant témoigne d'un certain appui reçu par le conseil scolaire : « Le district scolaire avait ordonné une structure organisationnelle en un sens que dans le calendrier scolaire il y a des journées qui

étaient déjà bloquées, que c'était les CAP » (directrice de l'école secondaire au Nouveau-Brunswick). Les propos de cette direction forment un indicateur pour la catégorie de l'appui du conseil scolaire. De même, certains mots utilisés par les participants ont été à leur tour de bons indicateurs des catégories. Par exemple, l'utilisation de mots en lien avec le temps de la rencontre, l'horaire scolaire et la structure des rencontres sont des indicateurs pour la catégorie sur la structure physique-mécanique.

La troisième étape était de dégager les messages signifiants et les segments représentatifs du matériel exprimé. Dans notre découpage, nous avons essayé de demeurer fidèle au contenu que le participant a exprimé. Les passages qui ne sont pas en rapport direct avec le sujet de notre étude ont été jugés comme des segments non représentatifs. Par exemple, une explication détaillée d'une initiative adoptée par l'enseignant dans sa classe et qui n'est pas en rapport avec le travail en CAP n'est pas pour nous un segment représentatif.

La quatrième étape a débuté par la lecture des passages signifiants déjà récupérés. Nous avons choisi pour chacun de ces passages le mot-clé le mieux adapté, puis nous avons classé les différentes unités en catégories et en sous-catégories. Par exemple, les propos suivants témoignent de la perception d'un participant quant à la mission et à la vision du travail en CAP : « La mission du travail en communauté d'apprentissage professionnelle est de s'assurer que l'élève est dans un milieu qui favorise son bien-être puis son estime de lui-même » (directrice de l'école élémentaire en Ontario). Dans les propos de cette direction d'école, nous soulignons deux mots clés : la mission et le bien-être. Nous retrouvons la mission du travail en CAP dans la recension des écrits comme conditions nécessaires pour le travail en CAP. Comme la mission regroupe plusieurs composants comme la réussite scolaire et le bien-être des élèves, elle constitue une catégorie dans notre grille d'analyse. Le bien-être des élèves évoqué par le participant forme une sous-catégorie que nous ne retrouvons pas dans la revue des écrits spécialisés. Chaque commentaire a été considéré d'une manière similaire et les données ont été examinées pour déterminer si elles correspondent à des catégories ou des sous-catégories provenant de la revue des écrits spécialisés ou si des catégories ou des sous-catégories doivent être générées. Ce travail a conduit à la construction de la grille d'analyse de l'entretien.

Comme notre codage est mixte, nous avons appliqué les différentes étapes citées ci-dessus sur un autre verbatim. Cela a contribué, au fur et à mesure, à l'ajustement de notre grille d'analyse (Van der Maren, 1996).

4.7.3 Les étapes d'analyse des résultats

Afin d'assurer une certaine rigueur à notre analyse inductive, nous avons adopté deux procédures décrites par Lincoln et Guba (1985), à savoir : le codage parallèle en aveugle et la vérification de la clarté des catégories. Dans le cadre de notre étude, nous avons procédé en cinq étapes :

- premièrement, un premier codage sur 15 % des participants a été fait par le chercheur principal;
- deuxièmement, un autre chercheur, une étudiante à la maîtrise, a mené un codage parallèle en aveugle des entrevues codées par le chercheur principal. Après discussion et à la suite de ce codage parallèle, nous avons ajouté des catégories et sous-catégories, et regroupé certaines rubriques;
- troisièmement, une chercheuse est intervenue, en l'occurrence la directrice de thèse; nous avons discuté avec elle des catégories et des sous-catégories émergentes. L'échange a permis de faire un premier regroupement de certaines sous-catégories. Par exemple, nous avons regroupé les sous-catégories « Les changements à l'horaire » et « Les intervalles de rencontre » dans une seule sous-catégorie intitulée « Établir un temps de rencontre »;
- quatrièmement, nous avons poursuivi le codage sur 50 % des participants. À la suite de ce travail, nous avons discuté de nouveau avec la directrice de thèse des catégories et des sous-catégories émergentes. Cela a permis de faire un nouveau regroupement de certaines sous-catégories;
- cinquièmement, une autre vérification de la clarté des catégories a été menée auprès de la directrice de thèse lors du codage de 100 % des entrevues. Des catégories ont été regroupées, d'autres supprimées. Tout ce travail nous a conduit à un nouvel ajustement de notre grille d'analyse. L'annexe E présente un tableau descriptif des différentes catégories et sous-catégories.

Cette phase de vérification de la fidélité intracodeur et intercodeur demeure un élément indispensable dans une recherche de type qualitatif (Van der Maren, 1996).

Nous avons utilisé le logiciel d'aide à l'analyse des données qualitatives QDAMiner pour faciliter la gestion du codage. Pour Bandeira de Mello et Garreau (2011), le choix d'un logiciel d'analyse n'est pas anodin pour une recherche. Nous avons choisi QDAMiner pour sa facilité à

coder des extraits de verbatim et à comparer les fréquences des codes selon différentes variables utilisées dans notre étude (écoles élémentaires ou secondaires selon les trois provinces, etc.).

4.8 Les critères de scientificité

Savoie-Zajc (2011) présente des critères de scientificité méthodologique qui conviennent à la recherche qualitative. Nous essayerons de respecter trois critères tout au long de notre travail de recherche. Le premier critère est celui de la crédibilité. Les moyens qui contribuent au respect du critère de crédibilité seront, entre autres, les techniques de triangulation (Savoie-Zajc, 2011). Dans un premier temps, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes où deux modes de collecte de données ont été utilisés : le matériel écrit et les entrevues semi-dirigées. Dans un second temps, nous avons recueilli des données auprès d'une direction et de deux enseignants par école, d'où une triangulation des sources.

Le deuxième critère est celui de la transférabilité. Les résultats de l'étude sont transférables lorsqu'ils « peuvent être adaptés selon les contextes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Le prochain chapitre présente une description du milieu de la recherche ainsi que les caractéristiques des échantillons, ce qui améliore les possibilités de transférabilité de nos résultats.

Le troisième critère est celui de la confirmation. Ce critère renvoie « au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Dans notre étude, les questions des entrevues sont justifiées par des études et l'analyse des résultats a été menée par trois chercheurs différents.

Ce chapitre a présenté la méthodologie qui a guidé notre recherche. Le choix de la posture épistémologique et de la méthode d'analyse des résultats a été abordé et justifié. Ainsi, nous avons indiqué le choix des participants, les instruments de collecte de données et le déroulement du projet. Le prochain chapitre expose les résultats de notre recherche.

Chapitre 5 : Résultats de la recherche

Ce chapitre est consacré à la présentation des données recueillies à partir du matériel écrit ramassé auprès des participants et lors des entrevues semi-dirigées avec les participants à cette recherche. Dans un premier temps, à la lumière du matériel écrit, nous décrivons les milieux de collecte de données, les moyennes des résultats scolaires des élèves des écoles participantes ainsi que les résultats au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des directions d'école. Ensuite, nous présentons les catégories et les sous-catégories issues du codage qui ont émergées. Le but de la recherche consiste à décrire et à comparer les conditions favorables à l'implantation et à la progression des CAP dans des écoles élémentaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec.

5.1 La description des milieux et la présentation des résultats portant sur le SEP des directions

Dans cette section, nous présentons les participants, les résultats scolaires des élèves ainsi que les résultats du SEP des directions de chacune des écoles de notre étude. Cette description est essentielle pour mieux comprendre le contexte duquel nos résultats ont émergé. Tel que déjà mentionné, le choix des écoles a été fait selon trois critères :

- 1) le stade avancé (niveau 2 ou niveau 3) d'un fonctionnement en CAP selon la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012);
- 2) le nombre d'années à la direction ou à la direction adjointe de l'école;
- 3) la perception et des données scolaires de preuve que le fonctionnement en CAP dans l'école contribue à l'augmentation de la réussite scolaire.

Ainsi, nous exposerons le contexte et le profil de chaque école, le stade du fonctionnement en CAP et les résultats scolaires des élèves. Comme l'anonymat des conseils scolaires, des écoles et des participants a été respecté tout au long de la recherche, les différents noms qui figurent dans cette partie dérivent de notre choix personnel et n'ont aucun lien avec la réalité.

5.1.1 Les participants du Nouveau-Brunswick

Deux écoles ont participé à l'étude, une école élémentaire et une école secondaire (Tableau I). L'école élémentaire Notre-Dame comprend les niveaux scolaires de la maternelle à la huitième année. L'école Notre-Dame compte près de 135 élèves et moins de 20 enseignants.

Le directeur d'école, que nous allons surnommer Nathanaël, est en poste depuis plus de trois ans. Il a plus de vingt ans d'expérience en éducation. Mentionnons aussi qu'il a passé moins de dix ans dans cette école. Il détient une maîtrise en administration scolaire. Lors de l'arrivée du directeur à l'école, les CAP n'étaient pas présentes. Aujourd'hui, l'école a atteint le stade 3 selon la grille développée par IsaBelle *et al.* (2012). Nathanaël a décrit 26 des 30 comportements observés à son école qui correspondent au troisième stade. À l'école Notre-Dame, les deux enseignants qui ont participé à notre recherche, Nicole et Noël, possèdent entre dix et quinze ans d'expérience en enseignement.

À la question *Est-ce que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves*, le directeur répond en confirmant que leurs résultats scolaires ont bel et bien augmenté. L'analyse du matériel écrit ramassé nous confirme que le pourcentage des élèves de la 5^e année ayant réussi l'examen provincial en mathématiques et en sciences a connu une augmentation continue entre 2009 et 2012. Le pourcentage de réussite a augmenté de 31 % en mathématiques entre 2009 et 2012 et de 39 % en sciences. Rappelons qu'au Nouveau-Brunswick, le fonctionnement en CAP a été adopté par le ministère de l'Éducation à partir de 2009.

L'école secondaire Napolétanie comprend 600 élèves répartis de la septième année à la douzième année. Moins de 45 enseignants travaillent à l'école. La directrice adjointe depuis moins de cinq ans, Nathalie, a fini sa maîtrise en administration scolaire. Elle possède moins de vingt ans d'expérience en enseignement. À l'école Napolétanie, deux enseignantes, Noémie et Nelly, ont participé à notre étude. Elles possèdent entre dix et vingt-cinq ans d'expérience en enseignement.

Lors de l'arrivée de la direction adjointe, le fonctionnement en CAP n'était pas tout à fait implanté. Selon elle, « on a commencé à en entendre parler... c'était embryonnaire ». La directrice adjointe a décrit 14 des 30 comportements observés comme étant représentatifs du stade 3; l'école se situe entre le stade 2 et le stade 3. À la question *Est-ce que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves*, la directrice adjointe répond à l'affirmative. Elle expose également certaines données scolaires. Par exemple, nous observons, grâce au matériel écrit, une augmentation de plus de 10 % chez les élèves de la 11^e année ayant réussi l'examen du niveau régulier en mathématiques et en français entre 2010 et 2012. Toutefois, quant au pourcentage des élèves de la 8^e année ayant réussi l'examen provincial en français, en sciences et en mathématiques, nous observons tantôt une augmentation, tantôt une baisse entre 2010 et 2012.

Les directions d'école ont été invitées à répondre à un questionnaire évaluant le SEP pour identifier leur capacité à s'adapter au changement et à soutenir le fonctionnement en CAP. Le questionnaire est composé de treize énoncés et propose un choix de réponse allant 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 treize.

Les résultats indiquent que les deux directions possèdent un SEP élevé. En effet, lorsqu'on compile les données, le directeur de l'école élémentaire obtient une moyenne de 4,92/5 pour les treize énoncés et la directrice adjointe à l'école secondaire obtient une moyenne de 4,08/5. Nathanaël a attribué une note de 5/5 à douze énoncés sur treize. Nathalie a attribué une note de 5/5 à trois énoncés sur treize et une note de 3/5 pour deux énoncés : a) *Je suis capable de prendre le temps de visiter les classes, d'observer et de faire les suivis auprès des enseignants.* b) *Je crois que je communique clairement la vision et les priorités de l'école.*

Tableau I
Les écoles et les participants du Nouveau-Brunswick

	Direction	Enseignants
École élémentaire Notre-Dame	Nathanaël <i>SEP : 4,92/5</i>	Nicole
		Noël
École secondaire Napolétanie	Nathalie <i>SEP : 4,08/5</i>	Noémie
		Nelly

5.1.2 Les participants de l'Ontario

En Ontario, deux écoles ont participé à l'étude : une école élémentaire et une école secondaire (Tableau II). L'école élémentaire Odessa comprend les niveaux scolaires de la maternelle à la sixième année. Cette école compte près de 400 élèves et moins de 30 enseignants. La directrice, que nous allons surnommer Orianna, est en poste depuis plus de cinq ans. Elle possède quarante ans d'expérience en enseignement, dont plus de quinze années d'expérience à la direction d'école. Elle détient une maîtrise en administration scolaire. À l'école Odessa, deux enseignantes ont participé à notre étude, Olia et Odile. Olia possède plus de vingt ans d'expérience dans le monde de l'éducation. Quant à Odile, c'est une jeune enseignante qui a moins de cinq ans d'expérience.

Lors de l'arrivée de la direction à l'école, le fonctionnement en CAP n'était pas établi. La direction souligne qu'il y avait « des rencontres d'équipe, mais je n'appellerais pas ça des communautés d'apprentissage professionnelles ». Elle a décrit 24 des 30 comportements observés à son école comme représentatifs du stade 3. À la question, *Est-ce que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves*, la directrice répond à l'affirmative. Les résultats de l'OQRE, issus de notre matériel écrit, témoignent d'une augmentation de moins de 5 % en lecture et en écriture entre 2012 et 2013 chez les élèves de la 6^e année. Cette augmentation s'élève à plus de 10 % en lecture et à plus de 5 % en écriture si on compare les années 2009 à 2013. En mathématiques, on observe une augmentation, et parfois, une baisse d'une année à l'autre.

Notre deuxième école participante en Ontario est l'école secondaire Océanne. Elle comprend plus que 1 100 élèves de la septième à la douzième année. Plus de 70 enseignants travaillent à l'école. La direction que nous avons rencontrée, Omerinne, occupe ce poste depuis moins de dix ans. Elle possède plus de quinze ans d'expérience en enseignement et une maîtrise en administration scolaire. Les deux enseignants que nous avons rencontrés, Olivier et Oscar, ont une expérience en enseignement qui varie de cinq à quinze ans.

Lors de l'arrivée de la direction à l'école, le fonctionnement en CAP n'était pas implanté. Aujourd'hui, cette direction classe son école entre le stade 2 et le stade 3 en décrivant 18 comportements sur 30 comme étant représentatifs du stade 3. À la question *Est-ce que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves*, la direction fait état d'une amélioration continue des résultats des élèves grâce à ce fonctionnement. En fait, les résultats des élèves selon l'OQRE, retrouvés dans notre matériel écrit, démontrent une augmentation de moins de 10 % dans le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) entre 2009 et 2013. Nous remarquons toutefois une légère diminution en 2012. Cela peut s'expliquer par un nombre accru de jeunes issus de l'immigration arrivés au milieu de l'année. La moyenne de l'école en TPCL demeure supérieure à celle du conseil scolaire et de la moyenne provinciale. Selon le test de l'OQRE, les résultats des élèves en mathématiques ont augmenté de plus de 10 % entre 2008 et 2013.

Les deux directions ont répondu au questionnaire évaluant le SEP. Les résultats indiquent que ces deux directions possèdent un SEP élevé. En effet, lorsqu'on compile les données, Orianna, directrice de l'école élémentaire, obtient une moyenne de 4,92/5 pour les treize énoncés

et Omerinne, directrice de l'école secondaire, obtient une moyenne de 4,15/5. Orianna a attribué une note de 5/5 à douze énoncés sur treize, alors que Omerinne, directrice de l'école secondaire, a attribué une note de 3/5 pour trois énoncés : a) *Je suis à jour dans les nouvelles stratégies d'enseignement efficaces et je suis dans la mesure de les modéliser avec le personnel enseignant.* b) *Je suis capable de prendre le temps de visiter les classes, d'observer et de faire les suivis auprès des enseignants.* c) *Je crois avoir acquis les connaissances approfondies pour faciliter la mise en place des CAP.*

Tableau II
Les écoles et les participants de l'Ontario

	Direction	Enseignants
École élémentaire Odessa	Orianna <i>SEP : 4,92/5</i>	Olia
		Odile
École secondaire Océanne	Omerinne <i>SEP : 4,15/5</i>	Olivier
		Oscar

5.1.3 Les participants du Québec

Au Québec, deux écoles élémentaires ont participé à notre étude, l'école des Quatre-Saisons et l'école des Quinze-Vingts (Tableau III). L'école des Quatre-Saisons comprend plus de 200 élèves dont l'âge varie de 4 à 12 ans. Près d'une trentaine d'enseignants et de professionnels travaillent dans cette école. La directrice d'école surnommée Quentynne possède plus de 20 ans d'expérience en enseignement, dont plus de cinq ans au poste de direction. Deux enseignantes de cette école ont participé à notre recherche, Queen et Quais. Queen est une jeune enseignante et possède moins de cinq ans d'expérience, tandis que Quais possède moins de dix ans d'expérience en enseignement.

Quentynne classe son école entre le stade 2 et le stade 3 selon la grille d'IsaBelle *et al.* (2012) en décrivant 20 énoncés sur 30 comme représentatifs du stade 3. La directrice affirme que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves. Pour le moment, la directrice ne possède pas des preuves tangibles ou des résultats quantitatifs qui démontrent cette amélioration des résultats. Or, selon la perception de la directrice, une certaine augmentation dans les résultats des élèves est perçue durant les trois dernières années.

L'école des Quinze-Vingts comprend les niveaux scolaires de la maternelle à la sixième année. Dans cette école, nous trouvons plus de 200 élèves et moins de 20 enseignants. La directrice d'école, Quassandra, détient une maîtrise en administration scolaire et possède plus de dix ans d'expérience dans ce domaine. Quassandra occupe ce poste à l'école depuis moins de cinq ans. Dans cette école, deux enseignantes, Quya et Quandra, ont participé à notre étude. Les deux enseignantes ont une expérience de plus de quinze ans en enseignement.

Quand la direction est arrivée à l'école, il n'y avait pas de fonctionnement en CAP. Aujourd'hui, Quassandra classe son école entre le stade 2 et le stade 3 selon la grille d'Isabelle *et al.* (2012) en décrivant 18 énoncés sur 30 comme représentatifs du stade 3. À la question *Est-ce que le fonctionnement en CAP favorise la réussite scolaire des élèves*, la directrice répond à l'affirmative ; elle ne nous présente pas des résultats quantitatifs, mais selon elle, les résultats des élèves s'améliorent depuis l'implantation du fonctionnement en CAP.

Les réponses des deux directions au questionnaire évaluant le SEP indiquent que ces deux directions possèdent un SEP élevé. En effet, lorsqu'on compile les données, Quentynne obtient une moyenne de 4,54/5 pour les treize énoncés et Quassandra obtient une moyenne de 4,23/5. Quentynne a attribué une note de 5/5 à sept énoncés sur treize. Quassandra a attribué une note de 5/5 à quatre énoncés sur treize et une note de 3/5 pour un énoncé : *Je suis à jour dans les nouvelles stratégies d'enseignement efficaces et je suis dans la mesure de les modéliser avec le personnel enseignant.*

Tableau III
Les écoles et les participants du Québec

	Direction	Enseignants
École élémentaire des Quatre-Saisons	Quentynne <i>SEP : 4,54/5</i>	Queen
		Quais
École élémentaire des Quinze-Vingts	Quassandra <i>SEP : 4,23/5</i>	Quya
		Quandra

5.2 La présentation des résultats portant sur les conditions d'implantation et de la progression du travail en CAP

L'analyse des données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées a fait émerger sept catégories thématiques qui aident à répondre à notre question de recherche :

1. établir une structure physique;
2. recevoir un appui du conseil scolaire;
3. établir une structure physique relationnelle;
4. s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP;
5. encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants;
6. assurer un développement et une insertion professionnels des enseignants;
7. établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève.

Ces catégories présentent les conditions qui ont favorisé l'implantation et la progression des CAP vers le stade 2 ou 3 dans les écoles élémentaires et secondaires étudiées. De ces sept catégories, des sous-catégories ont émergé. Nous présentons les résultats par catégorie et sous-catégorie. Le tableau IV présente les résultats de notre codage selon les catégories et les sous-catégories qui ont émergées de notre analyse.

Tableau IV
Les résultats des participants selon les catégories et les sous-catégories

Catégories	Sous-catégories	Province	Nouveau-Brunswick					Ontario					Québec						
		École	Notre-Dame Élém.			Napoléтаніe Sec.		Odessa Élém.			Océanne Sec.		Quatre- Saisons			Quinze- Vingts			
		Poste	D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.			
		Prénom	Nathanaël	Nicole	Noël	Nathalie	Noémie	Nelly	Orianna	Olia	Odile	Omerinne	Olivier	Oscar	Quentynne	Queen	Quais	Quassandra	Quya
Établir une structure physique	Établir un temps de rencontre	■	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
	S'assurer que les rencontres sont axées sur les évaluations et le soutien	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Rédiger des objectifs SMART				■	■	■	■	■		■	■	■				■	■	■
	Assurer une bonne planification de l'horaire scolaire	■					■		■	■	■	■					■	■	
	Établir des rencontres sur une base régulière	■											■				■		■
Recevoir un appui du conseil scolaire	Préparer le terrain (stade 0)	■			■			■			■	■					■		
	Créer de nouvelles structures organisationnelles	■	■		■	■													
	Recevoir un appui par des séances de formation	■	■	■	■	■		■		■		■					■	■	
	Recevoir un appui financier							■			■						■		
	Recevoir un appui en ressources humaines	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■				■	■	
	Recevoir un appui en ressources matérielles pédagogiques	■					■		■		■						■	■	
Établir une structure physique-relationnelle	Assurer un remplacement des enseignants							■	■		■	■	■				■	■	■
	Composer les équipes pour travailler	■	■		■	■		■		■	■	■			■			■	■
	Assurer un travail pour les élèves							■	■	■	■	■	■				■	■	■
	Être présente lors des rencontres en CAP (la direction)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
	Choisir une personne qui assure la coordination	■	■		■			■	■	■	■	■							
	Assurer un suivi de la part de la direction	■			■				■	■	■		■						

Catégories	Sous-catégories	Province	Nouveau-Brunswick					Ontario					Québec						
		École	Notre-Dame Élém.			Napoléтанie Sec.		Odessa Élém.			Océanne Sec.		Quatre- Saisons			Quinze- Vingts			
		Poste	D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.		D	Ens.			
		Prénom	Nathanaël	Nicole	Noël	Nathalie	Noémie	Nelly	Orianna	Olia	Odile	Omerinne	Olivier	Oscar	Quentynne	Queen	Quais	Quassandra	Quya
S'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP	Respecter les enseignants																		
	Encourager les enseignants à poursuivre	■						■	■		■		■	■	■		■		■
	Être réaliste													■				■	
	Démontrer une compétence pour guider les enseignants	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Connaître et comprendre les enseignants	■						■			■	■			■		■		■
	Écouter les enseignants et s'ouvrir à leurs idées	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Être honnête avec les enseignants		■					■			■						■		
Encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants	Partager le leadership		■	■		■	■	■	■	■			■	■	■		■	■	■
	Établir un climat de confiance		■	■				■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■
	Cultiver une culture de collaboration	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Avoir une attitude positive et une disposition ouverte	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■		■	■	■	■
Assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants	Comprendre davantage les résultats et les besoins des élèves	■	■	■	■	■	■		■			■		■			■		
	Utiliser de nouvelles stratégies pédagogiques	■	■	■			■		■	■	■	■			■		■		■
	Favoriser l'insertion professionnelle			■	■			■	■	■	■	■	■	■		■		■	
	Favoriser le développement professionnel des enseignants	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■		■		■	■	■
Établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève	Viser le soutien et la réussite de tous les élèves	■	■		■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■		■
	Répondre aux exigences de reddition de comptes	■			■	■	■	■	■		■								
	Tenir compte du bien-être de l'élève	■	■				■			■									

5.2.1 La première catégorie : établir une structure physique

La première catégorie de condition renvoie à ce que Corriveau *et al.* (2009) appellent la structure organisationnelle pour favoriser le travail en CAP. Dans cette catégorie, cinq sous-catégories ont émergé de notre analyse : établir un temps de rencontre, s'assurer que les rencontres sont axées sur les évaluations et le soutien, rédiger des objectifs SMART, assurer une bonne planification de l'horaire scolaire et établir des rencontres sur une base régulière.

Établir un temps de rencontre

La direction de l'école établit dans l'horaire scolaire un temps précis qui permet aux enseignants de se rencontrer en CAP. Au Nouveau-Brunswick, à la suite de l'initiative du conseil scolaire, les écoles ferment leurs portes un mercredi sur deux en après-midi. À l'école élémentaire Notre-Dame, les mercredis où les enseignants se réunissent en CAP, l'école se termine à 11 h 30 au lieu de 13 h 40 (Annexe F). À l'école secondaire Napolétanie, les cours se terminent à 12 h 20 au lieu de 15 h 36 lors des jours de CAP (Annexe F). Cela donne aux enseignants de l'école la possibilité de se rencontrer en CAP une fois toutes les deux semaines. Les deux directions d'école élémentaire et secondaire soulignent que les rencontres une fois toutes les deux semaines appuient la progression des CAP dans leur école.

En Ontario, les rencontres se font une fois toutes les deux semaines durant l'horaire scolaire. À l'école élémentaire Odessa, la direction précise que les rencontres se font les jours 2 et 7 et durent « une heure et demie, une fois toutes les deux semaines ». À l'école secondaire Océanne, la direction mentionne que les rencontres en CAP se tiennent deux fois dans un cycle de cinq semaines. Dans l'horaire scolaire, au jour 3, les périodes sont raccourcies pour donner une heure et demie pour de telles rencontres. Omerinne, directrice de l'école secondaire, explique la répartition de ces rencontres : « nous on le fait sur un cycle de cinq semaines : deux fois appui pour les élèves, deux fois rencontres en CAP et une fois un temps de préparation pour les enseignants ». Elle trouve qu'« il faut un temps précis » pour fonctionner en CAP.

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, Quentynne, place les rencontres en CAP en dehors de l'horaire scolaire. Toutes les deux semaines, les enseignants se rencontrent en CAP de 16 h à 17 h. Quentynne souligne l'importance d'avoir un temps de rencontre préétabli : « avoir du temps pour échanger et reconnaître ça, c'est quelque chose d'important, d'utile et de pertinent, pour moi, c'est vraiment essentiel ». Dans l'école

élémentaire des Quinze-Vingts, les rencontres se font à l'intérieur de l'horaire scolaire. La directrice de l'école mentionne que « tous les jours 9 en matinée, chaque équipe a sa libération de 60 minutes ». Quoique le temps de rencontre diffère d'une province à l'autre, la consécration d'un temps préétabli, qui varie entre 60 minutes et une demi-journée toutes les deux semaines, demeure une condition essentielle à l'implantation et à la progression des CAP, comme le soulignent les participants.

S'assurer que les rencontres sont axées sur les évaluations et le soutien

En se fondant sur les résultats des élèves, les rencontres en CAP cherchent le meilleur soutien pour ces derniers. Au Nouveau-Brunswick, la direction de l'école élémentaire Notre-Dame souligne que les rencontres en CAP sont « toujours axé[e]s sur les évaluations [des élèves] d'abord et avant tout ». Noël, enseignant à l'école élémentaire, mentionne que dans les rencontres en CAP, il y a « un partage d'évaluation dans lequel on s'entend sur certains RAG (Résultat d'apprentissage général) et RAS (Résultat d'apprentissage spécifique) pour s'assurer qu'on atteint les apprentissages ». La collègue de Noël à l'école élémentaire, Nicole, mentionne que « pendant les CAP, on prend les grilles, puis on fait l'analyse des grilles selon les évaluations des résultats des apprentissages des élèves ». À l'école secondaire Napoléon, la direction confirme que les rencontres en CAP sont axées sur les évaluations et le soutien de l'élève. Noémie, une enseignante à l'école secondaire, souligne que les rencontres en CAP dans son école sont axées sur « les apprentissages des élèves, les besoins des élèves ».

En Ontario, la direction de l'école élémentaire Odessa précise que durant les rencontres en CAP, « on regarde les données [des élèves] qu'on avait, les données de bulletin, les données de l'OQRE (...) et on se questionne, qu'est-ce qu'on voulait améliorer ». Olia, enseignante à l'école élémentaire, résume le fonctionnement des rencontres en CAP dans son école :

On utilise les données de l'OQRE puis on s'est ramassé aussi des données et puis on donne un diagnostic, on voit combien d'élèves réussissent, ensuite on fait une évaluation sommative. On essaie de mettre en place des stratégies pour les amener de plus en plus près de la norme. Ensuite on fait notre sommative, on voit si on a atteint notre but.

À l'école secondaire Océanne, la direction souligne qu'en se basant sur les résultats, les rencontres en CAP valorisent le soutien de l'élève. Oscar, enseignant à l'école secondaire, mentionne que durant les rencontres en CAP, les enseignants utilisent les données d'évaluation formative et sommative ou celles de l'OQRE pour trouver le meilleur soutien aux élèves. Dans la

même veine, au Québec, les deux directions d'école élémentaire rapportent que, durant les rencontres en CAP, il y a toujours un échange pour évaluer et choisir les meilleures stratégies pour l'élève. Pour Quandra, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, les rencontres en CAP cherchent, à partir des résultats des évaluations formatives et sommatives, à travailler sur les stratégies, sur « ce qu'on peut faire pour faire avancer nos élèves ». Les écoles élémentaires et secondaires des trois provinces ont souligné le fait que les rencontres en CAP réussies sont celles qui se préoccupent du soutien de l'élève en analysant les données des d'évaluations formatives et sommatives. C'est la seule sous-catégorie que l'on retrouve mentionnée par tous nos participants.

Rédiger des objectifs SMART

Afin de soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage, les participants aux rencontres en CAP sont invités à concrétiser ce soutien, soit à partir de la révision des objectifs SMART formulés à partir du plan d'amélioration de l'école ou bien à partir de la rédaction de nouveaux objectifs à la suite des résultats des évaluations des élèves. Au Nouveau-Brunswick, la direction de l'école élémentaire Notre-Dame ne mentionne pas la rédaction des objectifs SMART ; après chaque évaluation, les enseignants préparent plutôt un diagramme qui expose les résultats des élèves. Les élèves dans la zone rouge sont ceux qui n'ont pas compris le concept, en zone jaune, ceux qui ont plus ou moins appris, puis en zone verte se trouvent les élèves qui ont bien réussi. Alors, lors des rencontres en CAP, les objectifs sont élaborés pour cibler les élèves qui sont en zone rouge ou jaune. La direction de l'école secondaire Napolétanie souligne que ce sont les enseignants qui sont responsables de la rédaction des objectifs SMART. Pour Noémie, enseignante à l'école secondaire, les objectifs SMART sont établis au début de l'année, puis, à chaque rencontre en CAP, les participants font une sorte de rappel de ces objectifs.

En Ontario, la direction de l'école élémentaire Odessa mentionne que c'est « le comité de réussite qui fixe les objectifs SMART ». Ce comité est formé par des enseignants en présence de la direction. Pour Olia, enseignante à l'école élémentaire, les objectifs SMART doivent répondre à un besoin chez l'élève ; de ce fait, la rédaction de ces objectifs est influencée par le plan d'amélioration de l'école. Elle explique que selon les résultats de l'OQRE, la lecture « est toujours l'endroit où il y a le plus de difficultés, donc on se fixe de s'assurer à ce qu'on met en place des stratégies pour que les élèves réussissent mieux en lecture ». À l'école secondaire

Océanne, la direction souligne que « nous dirigeons nos efforts individuels et collectifs vers l'atteinte des objectifs identifiés au plan d'amélioration de l'école ». Oscar, enseignant à l'école secondaire, indique que l'objectif SMART est modulé « en fonction des élèves qui sont devant nous; c'est fondamental ». Donc, cet objectif est strictement basé sur les résultats des élèves. Olivier, enseignant à l'école secondaire, rapporte que « c'est un consensus, on se parle, puis on finit par avoir quelque chose dont tout le monde est satisfait ».

Au Québec, pour Quassandra, directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts, la rédaction des objectifs SMART est le fruit d'un « échange entre les enseignants, et ces derniers identifient le SMART ultimement ». À l'école des Quatre-Saisons, ni la directrice ni ses deux enseignants Queen et Quais ne mentionnent les objectifs SMART comme une condition d'un fonctionnement en CAP. Or, dans cette école, ils ont « une grille pour chaque compétence », comme le rapporte Quais : « on remplit chaque grille en compétence lecture, écriture, oral, raisonner et résoudre (...) puis on marque quelle activité on fait pour travailler cette compétence-là en fonction de la progression des apprentissages ».

Assurer une bonne planification de l'horaire scolaire

Le fonctionnement en CAP ne doit pas être conçu comme une surcharge de travail pour les enseignants. Il est donc important que dans la planification de l'horaire scolaire, les enseignants ne perdent pas de périodes d'enseignement et ne préparent pas de matériel pour les suppléants. Au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire a réorganisé l'horaire des écoles élémentaire et secondaire afin qu'un mercredi sur deux, les classes se terminent à 11 h 30 à l'école élémentaire et à 12 h 30 au secondaire. L'analyse du matériel écrit en fait foi. De là, le travail en CAP le mercredi après-midi n'est pas conçu comme une surcharge pour les enseignants puisque ces derniers sont libérés une fois toutes les deux semaines. La directrice de l'école secondaire, Nathalie, explique comment le conseil est arrivé à libérer les enseignants pendant une demi-journée entière pour le travail en CAP :

Nous, ce qu'on avait fait, c'est qu'on avait allongé un tout petit peu la journée scolaire de quelques minutes, pour faire le maximum de 27 heures et demie, mais on le faisait en quatre jours et demi au lieu de le faire en cinq jours.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa planifie l'horaire scolaire de sorte que les rencontres CAP ne touchent pas au temps de préparation des enseignants. Odile, enseignante à l'école élémentaire, se réjouit du fait que « les CAP sont toutes arrangées pour que

ça n'arrive pas en temps de préparation ». À l'école secondaire Océanne, la direction souligne « qu'au lieu d'avoir des classes de soixante-quinze minutes, on a des classes de soixante minutes. Donc on a cinq classes de soixante minutes. Une d'entre elles étant la période en CAP ». Pour Olivier, enseignant à l'école secondaire, une des conditions essentielles pour la réussite du fonctionnement en CAP, c'est la logistique : « tu es capable d'être en CAP sans perdre une période de classe, ça c'est gros, ça aide beaucoup à réussir les CAP ». Oscar, enseignant à la même école, mentionne l'importance d'une bonne planification de l'horaire : « on a refondu l'horaire pour permettre aux équipes de se rencontrer sans avoir recours à un irritant d'enfer qu'était la suppléance ».

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts planifie son horaire scolaire de sorte qu'elle libère ses enseignants pendant 60 minutes « une fois toutes les deux semaines de 8h à 9h, tous les jours 9 de l'horaire de 10 jours ». Les remplaçants assurent aux élèves de l'aide aux devoirs. Les propos de Quya, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, met en lumière l'importance d'une bonne planification de l'horaire pour le travail en CAP : « je ne suis pas certaine que ça aurait eu le succès que ça a eu, je ne suis pas certaine que, sans l'horaire, ça aurait aussi bien fonctionné ». À l'école élémentaire des Quatre-Saisons, la directrice a choisi de mener les rencontres en dehors de l'horaire scolaire, soit de 16 h à 17 h, toutes les deux semaines. Nos résultats indiquent que les écoles ont agi de plusieurs manières pour créer un temps préétabli favorable aux rencontres CAP. Ces arrangements varient d'une province à l'autre. Or, ce qui est commun, c'est la volonté de ne pas surcharger les enseignants par un travail supplémentaire, à l'exception de l'école élémentaire des Quatre-Saisons au Québec.

Établir des rencontres sur une base régulière

Une autre condition à la réussite d'un fonctionnement en CAP dans les écoles, c'est d'établir des rencontres sur une base régulière. Au Nouveau-Brunswick, les deux directions d'école ont mentionné l'importance d'établir des rencontres sur une base régulière pour favoriser la réussite du fonctionnement en CAP. En Ontario, Oscar, enseignant à l'école secondaire Océanne, était le seul à trouver que les rencontres sur une base régulière conduisent à l'évolution positive du fonctionnement en CAP. Au Québec, la direction de l'école élémentaire des Quinze-Vingts mentionne qu'« il y a une fréquence à maintenir, une fréquence d'équipe ». Parmi les mesures

qu'une école peut adopter pour améliorer le fonctionnement en CAP, on compte des rencontres plus fréquentes, comme le précise Quandra, une enseignante de l'école élémentaire des Quinze-Vingts.

En somme, pour cette catégorie, établir une structure physique, nous constatons que les directions et les enseignants des trois provinces participantes soulignent l'importance d'instaurer une structure physique qui vient appuyer et organiser le travail en CAP. Toutes les directions d'école élémentaire et secondaire ont remarqué l'importance d'avoir un temps préétabli dans l'horaire scolaire pour les rencontres en CAP. Cet avis rejoint les propos de Génier (2013) qui montrent combien il est important que la direction fournisse un temps précis de rencontre de qualité. De plus, ces auteurs indiquent que c'est la responsabilité de la direction d'assurer une telle structure qui favorise l'engagement des enseignants (Leclerc *et al.*, 2010).

De telles rencontres doivent être axées sur les résultats des évaluations formatives et sommatives ainsi que sur le soutien des élèves. C'est une condition nécessaire pour rendre les rencontres en CAP productives, comme l'affirment à l'unanimité les participants. Ces propos corroborent les résultats de l'étude de Toole et Louis (2002) qui montrent que, pour que les rencontres en CAP contribuent à l'amélioration du rendement des élèves, elles doivent être basées sur les résultats et les besoins des élèves. En se basant sur leurs résultats, les rencontres en CAP contribuent à la révision des objectifs SMART établis à partir du plan d'amélioration de l'école et à la rédaction de nouveaux objectifs. Cela rend les rencontres en CAP plus productives et assure l'engagement des enseignants dans ce processus de recherche (Génier, 2013; Leclerc *et al.*, 2009; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007).

Enfin, une bonne planification de l'horaire scolaire constitue un élément important dans l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP (DuFour et Eaker, 1998). Les écoles ont montré comment elles ont ajusté leur horaire scolaire afin d'avoir des rencontres sur une base régulière. Cette bonne planification n'engendre pas une surcharge pour les enseignants et les encourage à s'engager davantage dans ce fonctionnement (Yamraj, 2008). Seule l'école élémentaire des Quatre-Saisons au Québec planifie les rencontres CAP en dehors de l'horaire scolaire, ce qui est en contradiction avec les conseils de Leclerc (2012). Après avoir mené un grand nombre d'études au sein de plusieurs écoles élémentaires, Leclerc soutient que la planification des rencontres en CAP durant l'horaire scolaire facilite l'engagement des

enseignants dans le fonctionnement en CAP. Dans la prochaine section, nous présentons une autre catégorie qui se rapporte, elle aussi, à la structure organisationnelle de Corriveau *et al.* (2009).

5.2.2 La deuxième catégorie : recevoir un appui du conseil scolaire

La deuxième catégorie souligne l'appui reçu par le conseil scolaire comme condition à l'implantation et au développement des CAP. Dans cette catégorie, six sous-catégories ont émergé de notre analyse : préparer le terrain, créer de nouvelles structures organisationnelles, recevoir un appui par des séances de formation, recevoir un appui financier, recevoir un appui en ressources humaines et recevoir un appui en ressources matérielles pédagogiques. Il faut se rappeler que le conseil scolaire en Ontario (ou le district scolaire pour le Nouveau-Brunswick ou la commission scolaire pour le Québec) constitue un organisme qui fait le pont entre le ministère de l'Éducation et les écoles. Pour éviter la répétition, dans notre étude, nous avons utilisé le terme *conseil scolaire* pour parler de ces trois réalités.

Préparer le terrain

Pour implanter les CAP dans l'école, la direction a besoin de mieux comprendre leur fonctionnement. Le conseil scolaire fournit, avant l'implantation du fonctionnement en CAP, des occasions pour informer davantage les directions d'école et les enseignants quant à cette nouvelle structure. Au Nouveau-Brunswick, Nathanaël, directeur de l'école élémentaire Notre-Dame, mentionne que les directions d'école élémentaire de son secteur avaient le devoir de présenter le fonctionnement en CAP à leurs enseignants. Ainsi souligne-t-il l'importance des séances de présentation du travail en CAP qui sont offertes par le conseil scolaire. À l'école secondaire Napoléanie, la direction indique que c'est le conseil scolaire qui a commencé à présenter cette nouvelle structure de travail en CAP aux directions d'école. Puis, dans un second temps, « durant l'été, les directions se sont inscrites pour assister à une présentation de M. DuFour ». Dans le cadre de cette présentation, on fait état des principes et du mode de fonctionnement des CAP.

En Ontario, Orianna, la directrice de l'école élémentaire Odessa, confirme avoir suivi des rencontres de présentation du fonctionnement en CAP. Elle mentionne clairement que « c'était à

la Cité collégiale⁶ que M. DuFour est venu nous rencontrer parce que le directeur de l'éducation l'avait fait venir ». Et comme ce fonctionnement touche aussi les enseignants, d'autres mesures ont été prises pour préparer le terrain pour ce changement. Oscar, enseignant à l'école secondaire Océanne, parle d'un certain modelage reçu à Chicago : « Le conseil scolaire, à l'époque, nous avait démontré quelque part un modelage, quand on nous a permis d'assister à des rencontres d'équipes de collaboration vraiment chevronnées à Chicago ».

Au Québec, et dans la même lignée, la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts rappelle que « c'est une invitation de la direction générale à aller voir ce qui se passait chez nos voisins ontariens. Alors on a été un petit groupe de directions à aller en délégation pour observer ce qui se passait en Ontario ». La directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons n'a pas mentionné avoir participé à de telles rencontres de préparation. Donc, nous constatons que, dans les trois provinces, ce sont les conseils scolaires qui ont préparé le terrain au fonctionnement en CAP en suscitant l'intérêt des directions d'école et des enseignants.

Créer de nouvelles structures organisationnelles

De nouvelles structures sont établies pour soutenir les écoles dans leur travail en CAP. Au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire a adopté un horaire tel que l'école est fermée un mercredi sur deux pendant l'après-midi. Pour être précis, un mercredi sur deux, à l'école élémentaire, les élèves quittent l'école à 11 h 30 au lieu de 13 h 40; à l'école secondaire, les jeunes quittent l'école à 12 h 30 au lieu de 15 h 30 (Annexe F), ce qui donne aux enseignants l'occasion de se rencontrer en CAP. Les directions des deux écoles sont en faveur de cette nouvelle structure. Pour Nathalie, directrice de l'école secondaire Napoléon, « les changements qui ont été apportés au niveau du district dans les dernières années ont porté fruit ». Elle évoque une autre initiative qui touche les directions d'école : « les adjoints administratifs au début, ici, ils étaient à 16 heures/semaines. Maintenant ils sont à 31-36 heures et quart, ce qui fait que le travail de la direction est plus axé vers la pédagogie ».

En Ontario, le conseil scolaire appuie l'école secondaire dans la réorganisation de son horaire scolaire pour que, au jour 3, les périodes soient raccourcies afin de consacrer une heure et demie à ces rencontres. Au Québec, nous ne trouvons aucune mention des participants qui

⁶ Cet établissement se nomme maintenant La Cité.

indique la création, par les conseils scolaires, d'une nouvelle structure pour favoriser le fonctionnement en CAP.

Recevoir un appui par des séances de formation

Il existe une autre forme d'appui que le conseil scolaire peut proposer pour aider les écoles dans leur fonctionnement en CAP : les séances de formation. Cet appui ne se limite pas aux enseignants, mais il est aussi offert aux directions d'école, car leur rôle est primordial dans la réussite de l'implantation et de la progression du fonctionnement en CAP. Au Nouveau-Brunswick, la direction de l'école élémentaire Notre-Dame mentionne que le conseil scolaire a envoyé les directions d'école « dans d'autres provinces pour aller chercher cette formation ». L'enseignant à l'école élémentaire, Noël, mentionne que le conseil scolaire offrait des séances de formation sur une base mensuelle ou bimensuelle pour les enseignants afin d'améliorer leur participation dans les CAP à l'école. De même, Nicole, qui est enseignante dans la même école, souligne avoir participé à cinq journées de formation durant l'année. Nathalie, la directrice de l'école secondaire Napoléon, rappelle que :

Au niveau du district scolaire, la majorité des rencontres étaient mensuelles avec les directions; il y avait toujours un avant-midi qui portait sur les CAP, ça été là le cheval de bataille pour un gros deux ans (...) on nous faisait vivre à quoi ça peut ressembler une CAP, on a été très bien accompagnés.

En Ontario, Orianna, la directrice de l'école élémentaire Odessa, souligne que les séances de formation reçues par le conseil scolaire sont « toujours basées sur la recherche ». Elle ajoute « une des forces du conseil scolaire, c'est le perfectionnement professionnel (...) une banque de perfectionnement incroyable au niveau de notre conseil ». Ces séances de formation portaient sur des sujets qui favorisent une participation active des enseignants dans le travail en CAP. « On a fait un parcours fondamental avec le conseil avec d'autres écoles pour essayer d'inciter les élèves à justifier leur réponse », dit Odile, une jeune enseignante à l'école élémentaire. Elle trouve que la richesse de ces séances de formation, c'est qu'elles regroupent des enseignants de différentes écoles qui apprennent à collaborer. La direction de l'école secondaire, Océanne, témoigne avoir reçu des séances de formation en Ontario et ailleurs sur le fonctionnement en CAP. Cette direction mentionne avoir participé à une formation à Chicago « dans une école qui a une méthode qui fonctionne ». Oscar, enseignant à l'école secondaire, rapporte que « c'était des gens du conseil qui venaient donner la formation, il y a eu un module de formation sur le leadership ».

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts affirme avoir reçu de « quatre à six journées complètes d'accompagnement et de formation ». Quya, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, précise que ces séances de formation l'aident à mieux travailler en CAP. La directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons ne mentionne pas avoir reçu un appui par des séances de formation par le conseil scolaire. À la suite de ces données recueillies, nous constatons que l'appui en formation demeure un élément qui soutient les directions d'école et les enseignants dans leurs efforts de changer la structure de l'école pour fonctionner en CAP.

Recevoir un appui financier

Le conseil scolaire fournit un appui financier pour favoriser la mise en place du fonctionnement en CAP. Cette forme d'appui n'a pas été soulevée par les écoles participantes du Nouveau-Brunswick. Or, les deux directions de l'Ontario ont mentionné avoir reçu de l'appui financier par leur conseil scolaire pour favoriser le fonctionnement en CAP. Orianna, la directrice de l'école élémentaire Odessa, atteste que le conseil scolaire fournit un appui financier pour donner l'occasion aux enseignants de vivre des expériences de développement professionnel à l'extérieur de l'école. De plus, le conseil scolaire assume les frais de la suppléance quand l'enseignant est en formation pour les CAP.

Au Québec, seule la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts rapporte avoir reçu un appui financier. Elle souligne qu'elle reçoit des sommes importantes en aide aux devoirs et que le conseil scolaire a accepté d'utiliser ce budget pour les « gens qui vont en classe quand l'enseignant est en CAP ». Il est vrai que cette forme d'appui n'est pas répandue dans toutes les écoles ayant participé à notre étude, mais elle reste, selon quelques écoles, une condition qui facilite le travail en CAP.

Recevoir un appui en ressources humaines

L'appui du conseil scolaire ne se limite pas à assurer des formations ; il rend disponibles des experts qui visitent les écoles pour aider les directions d'école et les enseignants dans leurs rencontres CAP. Au Nouveau-Brunswick, des agents pédagogiques ont été envoyés par le conseil scolaire pour soutenir les directions et les enseignants dans leur travail en CAP.

Nathanaël, directeur d'école élémentaire Notre-Dame, ne cache pas le soutien qu'il a reçu de

l'agent pédagogique. Ce soutien des agents pédagogiques ne se limite pas à participer aux rencontres en CAP. Ils peuvent aussi guider les directions et les enseignants dans leur questionnement et leur réflexion, souligne Noël, enseignant à l'école élémentaire. Nathalie, directrice de l'école secondaire Napoléon, mentionne que ces agents pédagogiques envoyés par le conseil scolaire jouent un rôle important dans la progression du fonctionnement en CAP dans son école : « ils se déplacent pour aller assister aux CAP souvent avec les directions, avec les enseignants ». Ces agents « sont très disponibles pour apporter un soutien supplémentaire », ajoute Nathalie.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa trouve que la personne envoyée par le conseil scolaire les « a aidés avec la structure des CAP ». Dans la même veine, Olia, enseignante à l'école élémentaire, rapporte que l'agent pédagogique « aide à orienter nos interventions ». La directrice de l'école secondaire Océanne trouve que les écoles dans son conseil scolaire jouissent de la présence d'un agent pédagogique qui, selon elle, « vient nous voir de façon régulière ». Olivier, enseignant à l'école secondaire, trouve que la présence des agents pédagogiques « aide à améliorer nos CAP ».

Au Québec, cette forme d'appui est peu soulevée. Seule l'école élémentaire des Quinze-Vingts mentionne la disponibilité des conseillers pédagogiques. Ces derniers n'assistent pas régulièrement aux rencontres CAP, mais ils sont disponibles quand l'école fait appel à leurs services. Les conseillers pédagogiques, selon la directrice de l'école des Quinze-Vingts, aident les enseignants à trouver de nouvelles stratégies pour répondre aux besoins des élèves. Les participants de l'école élémentaire des Quatre-Saisons ne mentionnent pas avoir eu recours à ce service de conseillers pédagogiques. Les résultats nous révèlent que les écoles profitent de l'appui de ressources humaines. Au Nouveau-Brunswick et en Ontario, il semble que la présence des agents pédagogiques soit plus fréquente. Ces agents participent parfois aux rencontres en CAP et guident les participants dans le travail.

Recevoir un appui en ressources matérielles pédagogiques

Une dernière forme de soutien révélée par les participants est l'appui en ressources matérielles pédagogiques. Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame mentionne avoir reçu un accès à un logiciel appelé « la pyramide de l'intervention » qui guide le personnel dans son travail en CAP. Noémie, enseignante à l'école secondaire

Napolétanie, mentionne que l'agent pédagogique leur a donné « des stratégies et parfois du matériel » pour améliorer le rendement des élèves qui ont de faibles résultats. Ces ressources pédagogiques peuvent aider les enseignants à approfondir leur connaissance en CAP.

En Ontario, les deux directions d'école mentionnent avoir reçu un appui en ressources pédagogiques par leur conseil scolaire. Parmi ces ressources, nous retrouvons des articles portant sur des recherches. La directrice de l'école élémentaire Odessa souligne que le conseil lui a fourni un tableau pour mieux lire les résultats. Elle ajoute aussi que le conseil scolaire envoie « des articles de recherches sur lesquelles on doit se baser pour faire nos CAP, pour établir nos objectifs, toute la question de la gestion de données ». Cette direction trouve qu'« on est dans un milieu riche ; on est choyé vraiment ». Au Québec, seuls les participants de l'école des Quinze-Vingts mentionnent avoir utilisé des ressources pédagogiques envoyées par le conseil scolaire. La directrice de cette école mentionne qu'elle a eu « le support de la Commission scolaire qui nous ont apporté des éléments de réflexion, beaucoup de lectures ».

Cette deuxième catégorie, recevoir un appui du conseil scolaire, que nous venons de présenter, met en lumière le rôle du conseil scolaire dans l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles. Ce rôle est davantage relevé dans les études récentes (Génier, 2013; IsaBelle *et al.*, 2013). Ces dernières avancent la notion d'un leadership partagé entre le conseil scolaire, les directions d'école et les enseignants pour assurer la réussite du fonctionnement en CAP. Pour les écoles de notre étude, les conseils scolaires contribuent au développement du fonctionnement en CAP en offrant aux directions d'école des séances de formation qui présentent le fonctionnement en CAP. Cela rejoint les conclusions de Cranston (2009) qui suggèrent une meilleure formation pour les directions d'école afin de mettre en place les CAP. Ces séances de formation suggérées ainsi que l'appui en ressources humaines et en ressources matérielles pédagogiques aident les enseignants à s'adapter à une culture de collaboration. Nous constatons que les enseignants ont reçu plusieurs formes de soutien, ce qui corrobore les écrits de Yamraj (2008) soutenant que les enseignants ont besoin d'un certain appui pour collaborer et travailler en CAP. Dans la prochaine section, nous présentons la troisième catégorie de conditions qui appartient à la structure relationnelle de la dynamique interactive de Corriveau *et al.* (2009).

5.2.3 La troisième catégorie : établir une structure physique humaine/relationnelle

Dans cette catégorie, nous abordons le deuxième axe de la dynamique interactive de Corriveau *et al.* (2009) : la structure relationnelle. Celle-ci renvoie à l'instauration d'une structure physique humaine/relationnelle. Six sous-catégories sont ressorties de l'analyse : assurer un remplacement des enseignants durant les CAP, composer les équipes pour travailler en CAP, assurer un travail pour les élèves, être présente (la direction) lors des rencontres en CAP, choisir une personne qui assure la coordination et assurer un suivi de la part de la direction.

Assurer un remplacement des enseignants durant les CAP

Le remplacement des enseignants durant le fonctionnement en CAP est une condition importante à l'implantation de cette nouvelle structure. Au Nouveau-Brunswick, les deux écoles n'ont pas besoin d'assurer un remplacement pour leurs enseignants étant donné que les écoles sont fermées au moment des rencontres en CAP. En Ontario, quand nous observons le matériel écrit d'une planification de l'horaire, nous retrouvons deux manières différentes d'assurer le remplacement des enseignants lors des rencontres en CAP. À l'école élémentaire Odessa, les enseignants se rassemblent par niveau à des moments différents pour travailler en CAP. La direction mentionne qu'elle a eu recours aux suppléants pour remplacer les enseignants durant leurs rencontres en CAP. Ces suppléants accompagnent les élèves à la bibliothèque. La directrice de l'école secondaire Océanne témoigne d'un autre arrangement. Elle nous explique comment elle a procédé dans son école : « on veut que nos élèves soient en mode de travail. C'est un temps de travail quand même. Donc, de là, on s'est dit qu'une partie des profs pourraient être en CAP et l'autre partie en appui ». C'est une manière adoptée par l'école secondaire Océanne où la moitié des enseignants, lors du fonctionnement en CAP, travaille en CAP et l'autre moitié assure un appui pour les élèves.

Au Québec, l'école élémentaire des Quinze-Vingts embauche des suppléants pour remplacer les enseignants lors du fonctionnement en CAP. La directrice de cette école affirme que ces suppléants n'ont pas de tâches enseignantes à réaliser : « les gens qui vont en classe quand l'enseignant est en CAP sont assignés à l'aide aux devoirs ». De cette manière, les enseignants ne sont pas obligés de faire un travail supplémentaire de préparation pour l'heure de suppléance, mentionne Madame Quassandra, directrice de l'école des Quinze-Vingts. À l'école élémentaire

des Quatre-Saisons, la question du remplacement des enseignants n'est pas soulevée puisque les rencontres en CAP se font en dehors de l'horaire scolaire, soit de 16 h à 17 h.

Nous constatons que les directions d'école qui ont eu recours à la suppléance pour surveiller les élèves lors des rencontres CAP n'ont pas exigé de leurs enseignants un travail de préparation supplémentaire pour la suppléance. De plus, les écoles élémentaires ont eu recours aux suppléants, alors qu'à l'école secondaire Océanne, les enseignants sont divisés en deux groupes : un groupe qui se rencontre en CAP et l'autre qui assure un appui pour les élèves.

Composer les équipes pour travailler en CAP

Comme la culture de collaboration est un élément catalyseur pour la réussite des CAP, la composition des équipes est particulièrement importante. Au Nouveau-Brunswick, nous retrouvons deux types de fonctionnement en CAP : inter-école et intra-école. À l'école élémentaire Notre-Dame, le regroupement entre écoles est bien établi. Nathanaël, directeur de l'école, rapporte que son école s'est jointe à trois autres écoles de la région pour travailler en CAP. Désormais, souligne-t-il, « les enseignants de même niveau se regroupent de façon continue et régulière » pour le travail en CAP. Nathanaël ajoute que les directions de quatre écoles de la région ont composé une équipe CAP-direction pour travailler ensemble. Pour Nicole, enseignante à l'école élémentaire, le regroupement entre écoles devient un élément indispensable pour la réussite du fonctionnement en CAP dans son école, car celle-ci comprend moins de 150 élèves, soit une classe par niveau. Elle souligne que « là, on a juste une première année, une deuxième ... Ce qu'on a fait à travers les CAP, on rencontre des enseignants d'autres écoles. On est quatre écoles, on se rencontre pour justement partager nos bons coups, nos succès ». À l'école secondaire Napolétanie, la directrice confirme qu'« on a déjà commencé à permettre le rassemblement avec d'autres écoles ». Ce regroupement avec d'autres écoles répond à un besoin manifesté par les enseignants, comme le souligne Nathalie. Elle mentionne aussi qu'il y a des rencontres CAP au sein de l'école. Pour ces rencontres intra-école, les équipes se rencontrent par départements, « les sciences humaines c'est une CAP, une autre en français, une autre en anglais, donc tous les niveaux ensemble ». Ainsi les rencontres se font-elles par discipline et non par niveau. Noémie, enseignante à l'école secondaire, trouve que la composition des équipes selon les matières aide les enseignants à trouver les bonnes stratégies pour répondre d'une manière efficace aux besoins des élèves.

En Ontario, à l'école élémentaire Odessa, la directrice mentionne que la composition des équipes se fait par niveau. Elle rapporte : « ici c'est par niveau parce qu'on a suffisamment des personnes ». À l'école secondaire Océanne, la directrice souligne que le critère essentiel qui guide dans la composition des équipes est le nombre de participants : « une bonne CAP n'aura pas plus de 4-5 personnes, parce que sinon je trouve que c'est trop ». À cette école secondaire, les équipes se composent par départements, ce qui signifie que les rencontres se font par matière.

Au Québec, les deux écoles élémentaires composent leurs équipes selon les cycles. Quya, enseignante à l'école des Quinze-Vingts, explique que le « 3^e cycle, c'est 5^e et 6^e année, donc 5 personnes (...), le 2^e cycle on l'a élargi un peu, on a mis les deux profs de la 2^e année, l'enseignant de 3^e et moi de 4^e année (...); le 1^{er} cycle comprend les deux maternelles et la première année ». Les équipes se composent donc de trois à cinq enseignants. Les aides-spécialistes comme les orthopédagogues, les psychologues et la direction sont toujours présentes. Dans cette sous-catégorie, nous remarquons que les écoles secondaires composent leurs équipes selon les départements, donc par matière, alors que dans les écoles élémentaires, la composition des équipes varie selon le contexte.

Assurer un travail pour les élèves

Comme mentionné précédemment, au Nouveau-Brunswick, les écoles sont fermées les mercredis après-midi au moment où les enseignants se rencontrent en CAP. De ce fait, cette sous-catégorie n'a pas été mentionnée par les participants des deux écoles de cette province. En Ontario, à l'école élémentaire Odessa, les rencontres en CAP se font par niveau dans des moments différents. Chaque niveau est composé de deux ou trois classes. Comme la direction a deux suppléantes par semaine, elle compose :

Deux groupes distincts (de chaque niveau), dont un est à la bibliothèque pour ce qu'on appelle habituellement l'échange de livres, lecture dirigée, ça veut dire que quelqu'un leur lit un conte ou qu'ils ont à travailler à partir d'une lecture individuelle et donc ça c'est quarante minutes et de l'autre côté, bien, on a l'informatique, le laboratoire d'informatique et les enfants s'en vont là.

Odile, enseignante à l'école élémentaire, mentionne que les élèves en bénéficient quand ils passent en salle d'informatique. Elle affirme que « c'est bien, parce qu'on a seulement une période une fois par semaine, donc ça leur donne aussi du temps pour finir des travaux ». À l'école secondaire Océanne, la directrice a une autre façon pour assurer un travail pour les élèves

durant les CAP. Elle a lancé l'idée d'une période d'appui où une partie des professeurs pourrait être en CAP et l'autre partie en appui. Elle explique : « On fait un horaire pour les élèves, ils savent où ils vont, c'est exposé, c'est selon les niveaux, c'est selon les besoins (...) étudier, revoir leurs notes, s'avancer dans leurs devoirs, faire de la recherche, faire du travail d'équipe ». Olivier, enseignant à l'école secondaire, confirme la réussite de la stratégie d'appui avec ses élèves. Il souligne que « les élèves ont hâte d'aller à leur période d'appui une fois par semaine pour faire leur travail, faire leurs devoirs ».

Au Québec, à l'école élémentaire des Quatre-Saisons, les rencontres en CAP se font en dehors de l'horaire scolaire. Donc, il n'y a pas de travail à assurer pour les élèves lors des rencontres. À l'école des Quinze-Vingts, la directrice de l'école souligne que les suppléants embauchés assurent un travail d'aide aux devoirs pour les élèves quand les enseignantes sont en CAP. « C'est de l'aide aux devoirs et non de l'enseignement en tant que tel; c'est de l'aide aux apprentissages », mentionne une enseignante de cette école. Dans cette sous-catégorie, nous constatons le souci des directions d'école et des enseignants d'assurer un travail de qualité pour les élèves lors des rencontres en CAP des enseignants, que ce soit une période d'appui, comme c'est le cas à l'école secondaire de l'Ontario, ou une période d'aide aux devoirs dans les autres écoles élémentaires.

Être présente lors des rencontres en CAP

La majorité des directions d'école et des enseignants ont souligné que la présence de la direction d'école aux rencontres en CAP est une condition essentielle au bon fonctionnement de celles-ci. Cette présence peut prendre plusieurs formes selon le contexte de chaque école. Au Nouveau-Brunswick, à l'école élémentaire Notre-Dame, les équipes sont formées une fois par mois par un regroupement de quatre écoles, et parfois par cycle. Chaque direction fait le tour des équipes qui se réunissent dans son école. Quant à l'école secondaire Napolétanie, la directrice, Nathalie, trouve que sa présence durant les rencontres demeure un élément essentiel « pour suivre nos enseignants et les accompagner ». Tenant compte du grand nombre d'équipes dans son école, Nathalie fait un tour auprès des différentes équipes réunies et essaie de se présenter pour un moment dans chacune. Elle trouve que la direction « doit faire ses visites pendant les CAP ». Pour Nelly, enseignante à l'école secondaire, la présence d'un membre de sa direction lors des rencontres en CAP a favorisé le développement de ce fonctionnement dans son école.

En Ontario, à l'école élémentaire Odessa, la directrice et son adjointe partagent la tâche et assurent une présence pendant les rencontres en CAP. La présence de la direction « aide au niveau de l'engagement des gens », souligne Olia, enseignante à l'école élémentaire. À l'école secondaire Océanne, la directrice mentionne que les membres de la direction font toujours leur tour quand les rencontres en CAP sont tenues. Pour Olivier, enseignant à l'école secondaire, la présence de la direction durant les CAP rassure aussi les enseignants dans leur travail. Il explique : « Dans les premières périodes de l'année, je trouve que, quand on élabore notre objectif, ça s'aligne avec ce qu'elle (la directrice) aimerait qu'on vise en tant qu'équipe-école ».

Au Québec, les directrices des deux écoles participent à toutes les rencontres en CAP. La directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts trouve que « si on pense mettre en place les CAP mais que la direction n'est jamais présente aux rencontres, ça ne marchera pas ». Pour la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, la présence de la direction dans les rencontres montre aux enseignants l'importance de ce fonctionnement. Pour Quandra, enseignante à l'école des Quinze-Vingts, la présence de la directrice est essentielle parce qu'« elle est toujours présente là pour nous appuyer et pour nous faire réfléchir; elle nous pose des questions, elle veut nous faire avancer, oui vraiment ».

Choisir une personne qui assure la coordination des CAP

La présence d'une personne qui assure la coordination des rencontres facilite la tâche des participants. Au Nouveau-Brunswick, à l'école élémentaire Notre-Dame, les équipes ont leur propre coordinateur. Le directeur de l'école mentionne qu'il « ne peut pas être dans deux classes en même temps ». Il ajoute que les enseignants partagent cette tâche de coordination entre eux. À l'école secondaire Napolétanie, la directrice part de la réalité vécue dans son école pour souligner l'importance d'avoir une personne qui assure la coordination des CAP. L'école secondaire compte 600 élèves et la direction ne peut pas participer aux douze CAP qui se déroulent en même temps dans son école. Ce sont les responsables de matières qui assurent la coordination des groupes, rapporte Nathalie. Avoir un coordinateur pour chacune des rencontres en CAP est un élément essentiel dans cette école secondaire.

En Ontario, nous retrouvons aussi des personnes qui assurent la coordination des rencontres en CAP. À l'école élémentaire Odessa, la direction mentionne que nommer une personne qui assure la coordination est « une nouvelle tentative qu'on a fait cette année ». Dans une école de

plus de 400 élèves, il s'avère nécessaire d'avoir une personne qui assure la coordination des rencontres en CAP, rapporte la directrice. Olia, enseignante à l'école élémentaire, souligne que la présence d'un coordinateur « est une bonne formule qui fonctionne bien (...) je pense que c'est un élément qui a aidé au succès des CAP ». À l'école secondaire Océanne, la directrice mentionne que le coordinateur est « une personne contact pour l'équipe, je la rencontre trois fois dans l'année (...) elle est comme la gardienne, pour que ça reste toujours dans la même direction, dans le même sens ». La directrice explique que ces coordinateurs sont les chefs des départements. Cette directrice mentionne que dans une école de 1 100 élèves, il est indispensable d'avoir des coordinateurs pour les équipes.

Au Québec, les deux directrices des écoles élémentaires n'ont pas mentionné que des personnes assuraient la coordination des rencontres CAP dans leur école. Dans ces deux écoles qui comprennent 200 élèves chacune, la directrice est présente lors des rencontres CAP. La présence d'une personne qui assure la coordination des rencontres en CAP est mentionnée tant dans les écoles élémentaires que secondaires au Nouveau-Brunswick et en Ontario. Pour les écoles élémentaires, cette coordination semble être assurée par l'enseignant ressource, tandis que dans les écoles secondaires, c'est le responsable de département. Au Québec, la coordination semble être assurée par la direction elle-même.

Assurer un suivi de la part de la direction

Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame demande un rapport sur les questions discutées et les décisions prises lors des rencontres en CAP. Le matériel écrit ramassé à cette école en fait foi. Nathalie, directrice de l'école secondaire Napoléon, assure un suivi des rencontres en exigeant, elle aussi, un compte rendu sur ce qui a été travaillé lors des rencontres en CAP et sur l'impact que cela aura en classe sur l'enseignement et les élèves. En Ontario, les deux directrices d'école assurent un suivi des rencontres en CAP. Oscar, enseignant à l'école élémentaire, trouve que ce suivi favorise l'engagement des enseignants. À la fin de leur parcours fondamental d'enseignement d'apprentissage⁷, les enseignants de l'école élémentaire préparent une présentation pour leur direction. « On lui présente les résultats de

⁷ Le parcours compte trois grandes étapes : a) recueillir des données et planifier un bloc d'apprentissage, b) mettre le bloc d'apprentissage en pratique et mesurer ses effets sur les élèves en salle de classe et c) analyser les résultats du bloc d'apprentissage et vérifier si les élèves ont atteint leur objectif SMART.

notre classe puis, de là, elle peut nous donner de la rétroaction », signale Olia, enseignante à l'école élémentaire. À l'école secondaire Océanne, la directrice confirme qu'elle lit tous les rapports des rencontres, car elle les exige. Au Québec, les deux écoles ne mentionnent pas le suivi de la part de la direction comme condition qui a favorisé le travail en CAP, car les deux directions sont présentes lors des rencontres. Les participants qui ont souligné l'importance du suivi de la direction sont ceux qui ont eu recours à une personne qui assure la coordination des rencontres.

En somme, pour la troisième catégorie, établir une structure physique relationnelle, nos résultats indiquent qu'il est nécessaire d'établir une structure physique humaine/relationnelle qui permet d'organiser les rencontres en CAP de façon à ce que celles-ci contribuent à assurer le soutien et la réussite de tous les élèves. Dans les écoles où il est nécessaire d'organiser le remplacement des enseignants lors des rencontres en CAP, aucun travail de préparation supplémentaire n'a été demandé aux enseignants et les élèves ne perdent pas leur temps pendant ces rencontres. Les résultats de l'étude de Yamraj (2008) indiquent que de telles mesures contribuent à l'engagement des enseignants et à la réussite du fonctionnement en CAP dans l'école.

La composition des équipes en CAP demeure un élément essentiel pour favoriser la collaboration entre les membres des équipes (Corriveau *et al.*, 2009). Au palier secondaire, les équipes sont composées par département, alors qu'au palier élémentaire, la composition des équipes varie soit par niveau, soit par cycle. De surcroît, nos résultats révèlent le rôle positif que la personne qui assure la coordination peut apporter à l'équipe. Cela contribue aussi au partage de leadership de la direction avec les enseignants et à la formation des leaders (Caine et Caine, 2000).

Toutes les directions d'école ont mentionné être présentes, d'une façon ou d'une autre, durant les rencontres en CAP. C'est l'une des conditions nécessaires à la progression des CAP révélée dans les écrits (Leclerc *et al.*, 2009). Cette présence doit être active, doit rassurer et guider les enseignants, et les engager davantage dans le travail en CAP pour améliorer la réussite scolaire de leurs élèves. De plus, cette présence renforce l'engagement des enseignants, car elle fait comprendre à ces derniers que les rencontres en CAP sont une priorité pour la direction, comme l'a souligné la directrice de l'école des Quatre-Saisons. Mitchell et Castle (2005)

soulignent d'ailleurs que les priorités de la direction d'école deviennent souvent celles des enseignants.

5.2.4 La quatrième catégorie : s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP

La quatrième catégorie renvoie aux attitudes et aux qualités que la direction possède pour favoriser le travail en CAP. Cette catégorie se compose de sept sous-catégories : respecter les enseignants, encourager les enseignants à poursuivre, être réaliste, démontrer une compétence pour guider les enseignants, connaître et comprendre les enseignants, écouter les enseignants et s'ouvrir à leurs idées et être honnête avec les enseignants.

Respecter les enseignants

Une des qualités de la direction qui aide les enseignants à s'engager dans le travail en CAP est de montrer du respect à leur égard. Au Nouveau-Brunswick, les participants n'ont pas mentionné cette sous-catégorie comme une condition qui a favorisé le travail en CAP dans leurs écoles. En Ontario, les deux directrices, Orianna et Omerinne, trouvent que le respect des enseignants est un élément catalyseur qui les a amenées à développer les CAP dans leurs écoles. Orianna, directrice de l'école élémentaire Odessa, affirme que le respect était la base du travail en CAP : « on se respecte les uns les autres, on travaille avec les uns et les autres avec le respect des uns et des autres et dans la dignité aussi, on va se donner ça comme formule de base ».

Au Québec, ce sont les enseignants dans les deux écoles élémentaires qui ont souligné qu'ils se sentent respectés par leur directrice d'école. Queen, de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, trouve que la culture de collaboration est bien développée dans son école parce que la direction qui est en place « respecte les gens ». Pour Queen, sa directrice a pu transmettre cette valeur auprès de tous les enseignants, ce qui a développé une certaine qualité dans les relations interpersonnelles dans son école. Parmi les trois compétences de leadership qui favorisent le travail en CAP, Queen place justement le respect des autres comme une condition essentielle. Les propos de Quya, enseignante à l'école des Quinze-Vingts, corroborent ceux de Queen. Pour Quya, l'une des compétences nécessaires qui a contribué à rendre efficace le fonctionnement en CAP dans son école, c'est le respect de sa directrice envers le travail des enseignants en CAP.

Encourager les enseignants à poursuivre

Le fonctionnement en CAP opère un changement majeur dans les pratiques de l'enseignement. Il est donc important que la direction encourage ses enseignants à poursuivre leur cheminement en CAP. Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame souligne l'importance d'encourager les enseignants parce que « des fois il faut peut être reculer pour pouvoir mieux avancer ». Les enseignants au Nouveau-Brunswick n'ont pas mentionné qu'ils ont eu besoin d'être encouragés pour poursuivre leur travail en CAP. Il se peut que l'appui du conseil scolaire qui a créé une nouvelle structure organisationnelle pour soutenir le fonctionnement en CAP ait encouragé les enseignants à s'engager. Le fait de libérer les enseignants tout un après-midi, en fermant l'école pour les élèves, donne un message quant à l'importance que le conseil scolaire accorde au travail en CAP.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa répète souvent devant ses enseignants qu'ils sont « les meilleurs profs dans la meilleure école (...) on va se prouver les uns et les autres qu'on est les meilleurs ». De son côté, Olia, enseignante à l'école élémentaire, trouve que ces encouragements sont « un cadeau qu'elle (la directrice) a donné au personnel ». À l'école secondaire Océanne, la directrice précise que, depuis le début de l'implantation des CAP, elle encourage le travail de ses enseignants. Pour elle, la direction doit appuyer, encourager et espérer. « Dès qu'il y a un gain, une réussite, si minimes soient-ils, on doit célébrer. Il faut célébrer les réussites au début », affirme-t-elle. Oscar, enseignant à l'école secondaire, avoue que les encouragements de sa directrice ont aidé les enseignants à s'engager davantage dans le travail en CAP.

Au Québec, Quassandra, directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts, disait à ses enseignants lors de l'implantation du fonctionnement en CAP : « pour instaurer une CAP, la solution n'existe pas chez nos voisins ou ailleurs. Elle existe dans notre école. Vous ne pouvez pas me faire croire qu'une vingtaine de bacheliers n'ont pas de solutions à apporter à l'apprentissage ». Quassandra rapporte que l'une de ses enseignantes lui a dit, après que le fonctionnement en CAP a été développé à l'école, que « si tu n'avais pas été là pour nous accompagner, ça se serait arrêté au bout de la deuxième rencontre, parce qu'on a besoin de quelqu'un qui nous encourage, quelqu'un qui nous dit : continuez ». Pour la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, la clé de la réussite d'une direction est le pouvoir de « valoriser et d'encourager chaque pas dans la bonne direction ». Au moment de l'implantation du

fonctionnement en CAP, les enseignants peuvent vivre un certain malaise ou une incertitude, comme le signale Queen, enseignante à l'école des Quatre-Saisons. Ainsi, elle trouve qu'il est important de souligner l'effort. Queen mentionne également qu'elle a été encouragée par sa directrice. Elle remarque que sa directrice « souligne les bons coups que tu vas faire (...) elle va souligner l'effort que quelqu'un a mis à essayer ».

Être réaliste

La direction, dans sa relation avec les enseignants, doit toujours partir d'une compréhension des défis de l'enseignement et des relations interpersonnelles. Au Nouveau-Brunswick et en Ontario, cette sous-catégorie n'était pas considérée par les directions d'école et les enseignants comme une condition essentielle à l'implantation et à la progression du fonctionnement en CAP. Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons trouve que plusieurs aspects personnels tels que le tempérament de l'individu, sa relation avec les autres et les antipathies, peuvent rendre stérile le travail en CAP. Elle souligne la nécessité d'être réaliste dans de telles situations. Précisément, la directrice mentionne qu'« il faut ne pas les juger (les enseignants) quand ils viennent me dire qu'avec telle personne ça été difficile pour telle raison ». Quya, enseignante à l'école des Quinze-Vingts, a apprécié l'approche de sa directrice lors de l'implantation du fonctionnement en CAP, une approche qui l'a aidée davantage à s'engager dans ce nouveau fonctionnement. Elle rapporte que lors de la présentation des CAP pour les enseignantes, sa directrice s'est adressée à elles de cette façon : « Regardez les filles, je veux vous embarquer (dans les CAP), mais je dois aider le plus possible pour que ça ne soit pas un fardeau de plus sur tout le travail que vous avez déjà à faire ».

Démontrer une compétence pour guider les enseignants dans leur travail en CAP

Toutes les directions d'école et la majorité des enseignants participant à notre étude mentionnent que, pour favoriser le travail en CAP, la direction doit être un bon guide pour les enseignants. Au Nouveau-Brunswick, les deux directions d'école, élémentaire et secondaire, ont introduit le fonctionnement en CAP pour leurs enseignants et elles les ont guidés dans ce travail. Nathanaël, directeur d'école élémentaire Notre-Dame, souligne que, lors de l'implantation du fonctionnement en CAP dans les écoles élémentaires de son secteur, les directions de ces écoles avaient la responsabilité de « présenter ce qu'est la CAP, pourquoi elle existe, ce qui est relié, les

avantages (...) avec, bien sûr, un peu de coaching ». Il ne suffit pas pour Nicole, enseignante à l'école élémentaire, que la direction soit bien informée pour guider les enseignants ; pour elle, il faut que la direction croie aux bienfaits des CAP pour guider ses enseignants. Elle mentionne que « si le directeur essaie de nous vendre un produit auquel il ne croit pas, moi personnellement, j'aurai moins tendance à vouloir embarquer. Là il y croyait. Il nous a démontré les points positifs que ça pourrait nous apporter ». À l'école secondaire Napolétanie, la direction affirme sa responsabilité d'accompagner les enseignants dans leur travail en CAP « pour les amener plus loin ». Pour Nelly, enseignante à l'école secondaire, la compétence de la direction en matière des CAP a joué un rôle important dans l'engagement des enseignants. « La direction était déjà bien informée sur le sujet puis elle avait déjà suivi des sessions donc elle pouvait même nous guider, puis c'est ça qui nous a motivés, je pense ».

En Ontario, les deux directions trouvent que la compétence à guider les enseignants dans leur travail en CAP ne doit pas se limiter à les convaincre et à les lancer dans l'aventure. Ces deux directions sont d'accord pour dire qu'il est important que la direction accompagne les enseignants quand ils sont en CAP. Orianna, directrice de l'école élémentaire Odessa, remarque que « si tu veux faire des CAP aussi, il faut que toi-même (directrice) sois solide au niveau pédagogique ». Elle ajoute : « Il faut vraiment qu'ils sentent que, oui, ils vont s'engager dans quelque chose, mais qu'ils ne seront jamais seuls, qu'ils vont avoir du soutien ». Dans le cas d'Olivia, enseignante à l'école élémentaire, sa directrice les guide dans leur travail en CAP : « elle va nous donner une direction, elle va être claire dans ses attentes (...) et montre, comment on travaille tous ensemble ». À l'école secondaire Océanne, la direction trouve qu'elle a un devoir envers ses enseignants « d'expliquer et de décrire » ces attentes par rapport au fonctionnement en CAP dans son école. Oscar, enseignant à l'école secondaire, souligne l'avantage de l'accompagnement de sa direction : « elle intervient lors des CAP pour alimenter la discussion ».

Au Québec, les deux directions d'école trouvent qu'elles n'ont pas d'autre choix que de guider leurs enseignants si elles veulent assurer un fonctionnement efficace en CAP dans leurs écoles. Lors de l'implantation de ce fonctionnement en CAP, Quassandra, directrice de l'école des Quinze-Vingts, montrait « comment on va fonctionner, de quoi vous allez parler parce qu'on ne savait pas où on allait. Ça n'a pas été perçu comme de la gestion mal placée, plutôt comme de l'organisation pour permettre des échanges enrichissants ». Quandra, enseignante dans la même

école, trouve que la direction doit démontrer une compétence pour guider lors du travail des CAP, elle trouve que sa directrice est là « pour soutenir et pour nourrir ».

À partir de ces témoignages, nous constatons à quel point la capacité de la direction de pouvoir guider les enseignants dans leur travail en CAP est capitale. Il est important de signaler que cette sous-catégorie a été mentionnée par la majorité des participants, tant les directions que les enseignants des trois provinces.

Connaître et comprendre les enseignants

Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame trouve que pour faciliter la tâche de l'implantation des CAP, « il faut que tu apprennes aussi à comprendre les gens avec les forces de chaque personne, puis à exploiter ces forces-là au maximum ». La directrice et les enseignants de l'école secondaire Napoléon ne trouvent pas que cette sous-catégorie soit une compétence essentielle à l'implantation et à la progression des CAP.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa trouve qu'il est important de connaître et de comprendre les enseignants, car « tu as besoin d'identifier tes leaders et de savoir à qui tu as à faire ». Pour la directrice de l'école secondaire Océanne, connaître et comprendre ses enseignants est une compétence essentielle. En effet, elle rapporte que, « si tu ne connais pas bien ton enseignant et si tu ne le comprends pas, parfois ça risque que tu prennes ses commentaires comme une critique personnelle lors d'une rencontre en CAP ». Or, elle souligne qu'une telle compétence l'a aidée à gérer mieux le fonctionnement en CAP. Olivier, enseignant à l'école secondaire, trouve que cette compétence, chez sa direction, a fait progresser le fonctionnement en CAP vers un stade avancé dans son école. Selon lui, quand la direction connaît ses enseignants, elle ose effectuer des changements : « elle n'a pas peur de relever de nouveaux défis parce qu'elle sait qu'elle a un bon personnel ».

Au Québec, la directrice de l'école des Quinze-Vingts confirme qu'elle connaît bien son équipe, ce qui l'a aidée à mieux s'adresser à eux lors de l'implantation des CAP. Queen, enseignante à l'école des Quatre-Saisons, souligne que sa directrice connaît et comprend ses enseignants : « elle va tout le temps cibler les forces de chacun ». Cela a contribué à rendre efficace le fonctionnement en CAP, conclut Queen.

Écouter les enseignants et s'ouvrir à leurs idées

Le travail en CAP favorise le partage de leadership entre la direction et les enseignants, de là l'importance de la compétence de la direction en matière d'écoute et d'ouverture d'esprit. Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame trouve que l'écoute et l'ouverture aux idées des enseignants ont contribué largement à l'engagement de ces derniers. La directrice de l'école secondaire Napoléon rapporte que l'écoute et l'ouverture l'ont aidée à implanter le fonctionnement en CAP auprès des enseignants « parce que les enseignants il faut leur donner la chance de dire ben moi je pense que ça fonctionnerait comme ça ». Des enseignants de ces deux écoles ont confirmé les propos de leur direction et disent qu'ils se sentent écoutés.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa mentionne que l'écoute et l'ouverture sont un devoir pour toute direction au moment de l'implantation des CAP. Odile, enseignante à l'école élémentaire, confirme les propos de sa direction : « c'est certain que si on avait quelque chose à apporter, la porte est toujours ouverte, je dirais que l'on peut toujours parler et puis se faire entendre ». La directrice de l'école secondaire, Omerinne, trouve qu'il est très important, au moment de l'implantation du fonctionnement en CAP, que la direction soit à l'écoute de ses enseignants : « s'ils me parlent, il faut qu'ils se sentent écoutés ». À la suite des rencontres en CAP, Omerinne reçoit des enseignants qui demandent son avis, « puis là, ils me disent : on pense qu'on va changer ça complètement, parce que là on a découvert ça. Là, moi je trouve ça correct. Il faut être ouvert ». Un des éléments qui a favorisé la progression des CAP dans l'école secondaire Océanne est que les enseignants se sentent écoutés, rapporte Oscar, un enseignant à l'école secondaire. Pour lui, l'écoute et l'ouverture d'esprit vont de pair. Il ne suffit pas d'écouter, il est important de s'ouvrir aux idées des autres. Il ajoute : « être à l'écoute, c'est très important, parce que, pour prendre de bonnes décisions, il faut connaître les vrais problèmes ».

Au Québec, la directrice de l'école des Quatre-Saisons affirme que l'écoute est une préoccupation pour elle. Queen, enseignante à cette même école, confirme qu'elle est écoutée par sa directrice et trouve que cette qualité d'écoute aide la directrice à connaître les différents besoins et problèmes. Quais, sa collègue dans la même école, a présenté l'ouverture d'esprit comme la compétence principale qui a aidé sa directrice à faire progresser les CAP. Quandra, enseignante à l'école des Quinze-Vingts, témoigne aussi du fait que sa directrice « est très

ouverte au changement, aux nouvelles idées. Jamais elle ne va nous mettre des barrières.

Vraiment, c'est l'ouverture d'esprit ».

Nos résultats indiquent que toutes les directions d'école possèdent la compétence d'écouter et d'avoir une ouverture d'esprit. Cette compétence s'avère nécessaire pour le travail en CAP parce qu'elle prépare le terrain pour un vrai partage de leadership et une relation positive entre la direction et les enseignants.

Être honnête avec les enseignants

Au Nouveau-Brunswick, les deux directions d'école sont honnêtes avec leurs enseignants. Cette honnêteté contribue au développement du fonctionnement en CAP dans l'école. Cela est confirmé par le témoignage des enseignants qui travaillent dans ces deux écoles. À l'école élémentaire Notre-Dame, lors de l'implantation du fonctionnement en CAP, Nicole trouvait que son directeur était crédible quand il disait : « on s'embarque là-dedans, on ne sait pas où est-ce qu'on s'en va, nous aussi. Mais on essaie, puis on verra ce que ça va donner ». Cela encourage les enseignants à s'embarquer et à cheminer avec leur direction. Noémie, enseignante de l'école secondaire Napolétanie, affirme que sa directrice était honnête, ce qui a favorisé l'implantation du fonctionnement en CAP.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa mentionne qu'elle est toujours honnête avec ses enseignants pour pouvoir mieux les guider dans leur travail en CAP. « Comme leader pédagogique (...) il faut que tes interventions avec les gens soient crédibles, il faut qu'ils réalisent ça ». Elle n'a pas de difficulté à dire à ses enseignants : « je n'ai pas toutes les réponses (...) on va le faire ensemble ». Quant à la directrice de l'école secondaire Océanne, elle souligne qu'elle est transparente avec ses enseignants et qu'elle exprime d'une manière honnête ses propos et ses remarques.

Au Québec, la directrice de l'école des Quinze-Vingts trouve que pour réussir à implanter le fonctionnement en CAP, toute direction doit « travailler sa crédibilité comme personne, comme leader de l'école ». Même si cette compétence n'a pas été soulevée par les participants de l'école des Quatre-Saisons, cela n'indique pas l'absence de l'honnêteté de la part de la directrice. Par contre, cela explique que les participants n'ont pas trouvé que l'honnêteté de la directrice soit une condition ayant contribué à l'implantation et le développement du fonctionnement en CAP.

En résumé, cette quatrième condition, s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP, porte sur les différentes attitudes et compétences de la direction qui peuvent favoriser le travail en CAP. IsaBelle *et al.* (2013) ont déjà souligné que les compétences des directions jouent un rôle catalyseur pour la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles. Nos résultats confirment nettement leurs assertions. Les directions d'école et les enseignants de notre étude ont fait ressortir des attitudes et des compétences qui, lorsqu'elles sont pratiquées dans leur école, aident les enseignants à travailler en CAP.

Les directions d'école respectent toujours le travail et l'effort de leurs enseignants et les encouragent à poursuivre dans la même veine, car la mise en place des CAP constitue un changement majeur dans les pratiques d'enseignement des enseignants. De plus, dans toutes les écoles, les participants ont souligné l'habileté de la direction à guider son école dans le travail en CAP, et ce, en offrant toujours son aide.

De plus, nos résultats avancent que les enseignants trouvent que leurs directions les comprennent et les écoutent. Tout cela aide les enseignants à communiquer leurs inquiétudes et à cibler les priorités (IsaBelle *et al.*, 2013 ; Yamraj, 2008). Quelques enseignants trouvent que le réalisme de leur direction a favorisé l'implantation et le développement du fonctionnement en CAP dans leurs écoles. Enfin, l'honnêteté des directions d'école encourage les enseignants à s'embarquer facilement dans le travail en CAP sans avoir peur de cette nouvelle structure.

Les enseignants témoignent du fait que leur direction est un leader pédagogique qui, dans ses comportements, favorise le travail en CAP dans leur école. Il faut signaler que l'absence de certaines attitudes et qualités (liées à la direction) dans les propos des participants ne doit pas être vu comme une menace. Quand nous parlons d'attitudes et de compétences d'une personne, on s'attend à une telle diversité parce que les êtres humains possèdent des caractères divers et des approches différentes.

5.2.5 La cinquième catégorie : encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants

Notre cinquième catégorie s'inscrit, elle aussi, dans la structure relationnelle de la dynamique d'interaction de Corriveau *et al.* (2009). Cette catégorie se réfère à l'établissement d'un esprit d'équipe entre la direction et les enseignants. Quatre sous-catégories ont émergé de notre analyse : partager le leadership, établir un climat de confiance pour travailler en CAP,

cultiver une culture de collaboration et avoir une attitude positive et une disposition ouverte envers les CAP.

Partager le leadership

Le partage du leadership dans une école encourage l'esprit d'équipe entre tous les membres. Au Nouveau-Brunswick, les deux directions partagent leur leadership avec leurs enseignants. Cela est confirmé par les témoignages des enseignants. Noël, enseignant à l'école élémentaire Notre-Dame, mentionne que la direction délègue les tâches et partage son leadership : « certains personnes vont s'occuper de faire telle et telle chose, un va s'occuper de faire monter le montage des évaluations etc. alors une répartition des tâches ». Pour Nicole, enseignante à l'école élémentaire, ce partage de leadership a rendu les enseignants plus autonomes, ce qui développé chez eux un sentiment de leadership. À l'école secondaire Napolétanie, la direction a rassemblé une équipe d'enseignants pour faire la promotion du fonctionnement en CAP avec elle : « une bonne équipe qui sera capable de faire la promotion du projet CAP », souligne Nelly, enseignante à l'école secondaire.

De même, en Ontario, les directions d'école partagent leur leadership. En tant que directrice de l'école élémentaire, Orianna avait le rôle d'organiser les rencontres en CAP lors de son implantation dans l'école. Or, « la première chose que j'ai faite avec les enseignants, c'est d'identifier les endroits où ils pensent qu'ils avaient besoin de travailler », rapporte Orianna. Pour elle, ce travail de consultation et de partage de leadership ne se limite pas à ce stade d'identification des besoins. Elle signale que les différentes décisions durant les rencontres en CAP sont prises par ses enseignants : « on va laisser ça aux profs, c'est leur domaine d'expertise donc, ça leur appartient ». Orianna explicite la logique qui la pousse à partager son leadership : « chaque enseignant dans les CAP est un leader dans ma tête à moi, alors quand les enseignants sont assis en CAP pour travailler ensemble, ils sont des leaders pédagogiques ». Dans les deux écoles de l'Ontario, les enseignants sont conscients de l'apport positif du partage du leadership entre la direction et eux sur le fonctionnement en CAP ainsi que sur leur développement professionnel. Oscar, enseignant et responsable d'un dossier en CAP dans l'école secondaire Océanne, en témoigne :

Je pense que c'est une des beautés de faire partie de ce conseil de gestion [formé par les chefs de départements qui assurent la coordination des rencontres en CAP]; ce sont des rencontres définitivement consultatives et non pas informatives (...) on a vraiment le

sentiment de participer au processus de décision régulièrement (...) je pense que c'est un privilège d'être là, parce qu'on a l'impression de laisser sa trace dans la prise de décision.

Au Québec, le partage de leadership fait partie des mesures prises par les directions pour implanter et faire progresser le fonctionnement en CAP. La directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons mentionne qu'elle partage plusieurs tâches avec ses enseignants. Quassandra, directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts, le souligne : « ultimement ce n'est pas moi qui va prendre des décisions, ce sont elles qui s'entendent sur ce qui est réaliste, mesurable (...) je ne fais pas partie des décisions d'objectifs qu'elles vont se fixer ». Même dans les autres tâches réservées plutôt à la direction, Quassandra mène une gestion plus participative : « j'ai besoin de leur avis pour pouvoir prendre les meilleures décisions possibles ». Quya et Quandra, enseignants à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, confirment les propos de leur directrice et trouvent que le leadership partagé à l'école a contribué à l'établissement d'un esprit d'équipe, ce qui a favorisé le fonctionnement en CAP.

Nos résultats indiquent que le partage de leadership est présent dans les écoles élémentaires et secondaires des trois provinces. Les directions des écoles élémentaires et les enseignants parlent d'une délégation de tâches qui n'est pas aussi bien identifiée que dans les écoles secondaires. Au Nouveau-Brunswick, la directrice de l'école secondaire a rassemblé autour d'elle une équipe d'enseignants pour faire la promotion du fonctionnement en CAP. Les membres de cette équipe ne sont que les chefs de département qui, en même temps, assurent la coordination des rencontres en CAP. En Ontario, à l'école secondaire Napolétanie, la directrice a créé un conseil de gestion formé, comme au Nouveau-Brunswick, par les chefs de département.

Établir un climat de confiance pour travailler en CAP

Pour encourager un esprit d'équipe au sein de l'école, le climat de confiance est essentiel. Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame souligne que le développement d'un climat de confiance dans l'école a contribué à rendre efficaces les rencontres en CAP. Nicole, enseignante dans cette école, trouve que les enseignants sont chanceux à l'école parce que leur directeur a confiance en eux. « Maintenant je dois dire franchement que c'est vrai que la direction nous fait beaucoup confiance (...) C'est ça qui est important pour nous, de savoir qu'elle nous fait confiance », souligne Nicole. L'école secondaire reste silencieuse sur cette sous-catégorie.

En Ontario, dès les premiers jours de l'implantation du fonctionnement en CAP dans l'école élémentaire Odessa, la directrice mentionne avoir travaillé en priorité sur la création d'un sentiment de confiance. D'ailleurs, c'est l'un des éléments qui a contribué largement à rendre riches les échanges des enseignants durant les rencontres en CAP. Olia, enseignante à l'école élémentaire, confirme les propos de sa directrice :

C'est bien de sentir qu'on peut discuter de choses, qu'on peut être en désaccord, on peut être ouvert puis on ne se sent pas jugés, c'est quelque chose qui s'est cultivé (...) alors un lien de confiance s'est créé et ça, c'est très important d'avoir ce lien de confiance.

Omerinne, directrice de l'école secondaire Océanne, reconnaît que, quand la confiance règne, « on peut s'entraider, on peut combattre l'isolement, on peut baisser le stress, on peut construire ensemble ». Le témoignage des enseignants de l'école secondaire nous laisse comprendre que le climat de confiance règne dans leur école. Olivier, enseignant à l'école secondaire, trouve que le climat de confiance dans son école « a aidé définitivement à nous faire sentir capable de le [fonctionnement en CAP] faire réussir ».

Au Québec, les deux directions d'école élémentaire trouvent que le développement d'un climat de confiance est le point de départ pour implanter le fonctionnement en CAP dans leur école. En parlant de son équipe d'enseignants à l'école, Quentynne, directrice de l'école des Quatre-Saisons, affirme que « les gens se font confiance, échangent, donnent leur opinion, ne se sentent pas jugés, pas de critiques négatives quand ils parlent, c'est constructif (...) les gens parlent, disent ce qu'ils ont à dire, se sentent en confiance ». Queen, enseignante dans cette même école, explique dans ses propos pourquoi un tel climat de confiance est un élément favorable pour le travail en CAP :

Je pense que les enseignants dans ce cas-là (climat de confiance) ont moins peur de se prononcer puis de participer (...) on n'a pas peur de se tromper, on n'a pas peur d'accepter les commentaires. Tu sais, je pense vraiment que ça part de la personne qui gère aussi l'école.

Quya, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, place le développement d'un lien de confiance parmi un des trois éléments essentiels pour l'implantation d'un fonctionnement en CAP. À partir de ces témoignages, il nous semble que le climat de confiance facilite le travail en équipe et constitue un élément essentiel pour cultiver des relations interpersonnelles positives au sein de l'école.

Cultiver une culture de collaboration

Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire, Nathanaël, a développé « d'abord et avant tout, une culture de collaboration à l'intérieur de l'équipe » pour implanter le fonctionnement en CAP et encourager un esprit d'équipe. Aujourd'hui, Nathanaël trouve que cette culture de collaboration a aidé les enseignants à passer « d'une culture d'isolement de mes élèves à une culture d'ouverture à nos élèves ». Noël, enseignant à l'école élémentaire, mentionne que la culture de collaboration est incarnée par « le partage commun » des outils pédagogiques, des tâches et de l'expertise. Noémie, enseignante à l'école secondaire Napoléon, trouve que le développement d'une culture de collaboration fait partie d'une des trois compétences de leadership que sa direction possédait lors de l'implantation du fonctionnement en CAP. Une autre enseignante de l'école secondaire, Nelly, nous explique comment la collaboration prend forme dans son école. Lorsqu'un élève vit un échec à plusieurs reprises, « l'équipe stratégique, qui comprend les deux enseignants ressources, un membre de la direction et les travailleurs sociaux, se réunit pour démêler si c'est un problème de comportement ou un problème académique », rapporte Nelly.

En Ontario, les directions des deux écoles soulignent que la culture de collaboration a été encouragée dès le début du travail en CAP. Cette culture de collaboration est de plus en plus visible par le partage de l'expertise et des outils pédagogiques. Olia, enseignante à l'école élémentaire Odessa, mentionne que dans son école, « les enseignants vont amener de leur expérience, je reviens d'une formation où ils nous ont appris telle chose, on fait partager cette connaissance-là avec les autres ». Oscar, enseignant à l'école secondaire Océanne, parle d'une collaboration « plutôt pratico-pratique dans le sens où les enseignants se partagent les outils pédagogiques; quelqu'un va produire un document, va l'offrir à quelqu'un d'autre, les profs qui l'ont déjà enseigné, ils n'hésiteront pas à partager leur matériel ».

Au Québec, Quentynne, directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, nous fait savoir que dans son école le partage d'expertise et de formation a aidé les enseignants dans leur travail en CAP. Quentynne souligne que, quand deux de ses enseignants du premier cycle ont suivi une formation universitaire sur la coopération, ils ont partagé cela en organisant des ateliers pour leurs collègues. À l'école élémentaire des Quinze-Vingts, le partage de l'expertise et des outils pédagogiques est fréquent entre les enseignants. « C'est important d'échanger, parce que c'est la première fois qu'on le vit (les CAP) chacune; la première fois qu'on travaille à des

niveaux différents, c'est important de partager nos inquiétudes, on dit ce qui a moins fonctionné. Ça, c'est important », souligne une enseignante de l'école élémentaire des Quinze-Vingts. Les résultats de cette sous-catégorie indiquent que le développement d'une culture de collaboration a été l'un des premiers soucis des directions d'école élémentaire et secondaire lors de l'implantation du fonctionnement en CAP. De même, les résultats nous montrent comment la collaboration est vécue.

Avoir une attitude positive et une disposition ouverte envers les CAP

Une attitude positive et une disposition ouverte pour le travail en CAP encouragent l'esprit d'équipe dans l'école. Au Nouveau-Brunswick, les deux directions d'école soulignent qu'au départ, il faut que la direction soit convaincue de l'utilité du travail en CAP. Pour Nathanaël, directeur de l'école élémentaire Notre-Dame, une des conditions essentielles pour la mise en place du fonctionnement en CAP, « c'est d'avoir une très grande ouverture par rapport à la pédagogie nouvelle ». Au moment où le travail en CAP a été présenté, il trouvait que « ça faisait du gros bon sens ». Cette attitude positive envers le fonctionnement en CAP l'a aidé à faire progresser son école vers un stade avancé en CAP. Cette disposition ouverte sur les CAP de la part des directions influence à son tour les enseignants, ce qui facilite l'implantation d'un tel changement. Nicole, enseignante à l'école élémentaire, rapporte que, quand les enseignants ont trouvé à quel point leur direction d'école était en faveur de ce fonctionnement, « ça n'a pas été long (pour les enseignants); avec une attitude positive comme ça, on s'embarque ». À leur tour, les enseignants, une fois engagés dans le travail en CAP, développent une attitude positive et une disposition ouverte sur les CAP. Nicole confirme que le fonctionnement en CAP « est un plus pour tout le monde. Puis je souhaite vraiment que tout le monde puisse vivre ça. Je suis convaincue qu'ils ne voudraient pas (ses collègues) revenir en arrière après avoir vécu les CAP ». Nathalie, directrice de l'école secondaire Napoléon, trouve que le fonctionnement en CAP est « une réponse » à tous les problèmes de décrochage. Cela l'a incitée à tout faire auprès de son équipe pour implanter les CAP.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa affirme que, lors de l'implantation du fonctionnement en CAP dans son école, elle avait une attitude positive. La directrice de l'école secondaire Océanne affirme que la formation qu'elle a reçue à Chicago pour l'initier au fonctionnement en CAP l'a encouragée à adopter ce fonctionnement. De même, il nous semble

que les paroles d'Olivier, enseignant à l'école secondaire, témoignent de l'attitude de ses collègues par rapport au fonctionnement en CAP : « on a hâte d'en avoir une, on a hâte de jaser, on a hâte de partager ».

Au Québec, les deux directions d'école élémentaire mentionnent qu'elles ont manifesté une attitude positive envers les CAP dès le début. Pour réussir à implanter ce changement dans son école élémentaire des Quatre-Saisons, Quentynne a décidé de partager son attitude positive vis-à-vis des CAP avec ses enseignants : « Moi je vais faire en sorte qu'ils ne refusent pas, c'est-à-dire que je vais leur montrer tout au long de l'année à quel point c'est important, puis à quel point c'est utile pour eux et pour les élèves ». Quya, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, raconte que lorsque sa directrice est revenue d'une formation sur les CAP, « elle était vraiment changée sur ce qu'elle avait vu, ça l'avait beaucoup impressionnée, elle avait juste le goût de l'implanter tout de suite ». Les résultats de cette sous-catégorie indiquent que tout commence par une attitude positive et une disposition ouverte envers le fonctionnement en CAP de la part des directions d'école. Cette attitude et cette disposition de la part de la direction influencent à leur tour les enseignants, ce qui les encourage à s'engager davantage.

Concernant la cinquième condition, encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants, les participants de notre étude ont souligné le partage de leadership de la direction comme élément facilitateur de la création d'un tel esprit d'équipe. Nos résultats corroborent ceux des études qui soulignent l'importance du leadership partagé pour la réussite du fonctionnement en CAP (Feger et Arruda, 2008; Hargreaves et Fink, 2006; Huffman *et al.*, 2001). Toutes les directions partagent leur leadership et procurent aux enseignants des occasions d'assumer des rôles variés et de partager des tâches différentes (Génier, 2013; Hargreaves et Fink, 2006). Les rencontres en CAP deviennent des points de départ pour former des leaders en éducation (Caine et Caine, 2000).

Un autre élément favorable au fonctionnement en CAP est la présence d'un climat de confiance. Les résultats soulignent que ce climat de confiance se trouve entre les directions et les enseignants d'une part, et d'autre part, entre les enseignants eux-mêmes. Nos résultats indiquent que le sentiment de confiance entre les différents acteurs scolaires a contribué au développement des relations interpersonnelles positives, ce qui a favorisé le travail en CAP.

L'importance de la culture de collaboration au sein de l'école a été mentionnée par la majorité des participants. En effet, c'est la pierre angulaire de toute initiative implantée pour augmenter la réussite scolaire et contrer le taux de décrochage, indique Little (2003). Cette culture de collaboration a aidé les enseignants à quitter un mode de travail fondé sur l'isolement professionnel pour vivre plutôt une certaine interdépendance professionnelle (Leclerc, 2012). Le partage de pratiques professionnelles contribue à l'émergence d'une culture de collaboration (Wahlstrom et Louis, 2008). Enfin, l'attitude positive et la disposition ouverte des directions d'école et des enseignants envers les CAP contribuent à la construction d'un esprit d'équipe. Les directions d'école ont rapporté comment le fonctionnement en CAP est devenu une priorité pour elles-mêmes, ce qui a influencé leurs enseignants à s'y engager.

5.2.6 La sixième catégorie : assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants

La sixième catégorie renvoie à l'insertion et au développement professionnels des enseignants. Cette catégorie de conditions appartient à la structure identitaire de la dynamique d'interaction développée par Corriveau *et al.* (2009). Dans cette catégorie, quatre sous-catégories ont émergé de notre analyse : comprendre davantage les résultats et les besoins des élèves, utiliser de nouvelles stratégies pédagogiques, favoriser l'insertion professionnelle et favoriser le développement professionnel des enseignants.

Comprendre davantage les résultats et les besoins des élèves

Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame mentionne que les enseignants, lors des rencontres en CAP, regardent et critiquent les évaluations formatives et sommatives des élèves. « Il y a une analyse de résultats » qui se fait, rapporte le directeur. Pour Noël, enseignant à l'école élémentaire, la compréhension des résultats est un outil de base pour monter les différentes stratégies de soutien pour l'élève. Sa collègue, Nicole, signale qu'à travers le fonctionnement en CAP, elle a appris à mieux comprendre les résultats. « On monte notre enseignement d'après les résultats des élèves ». La directrice de l'école secondaire Napoléanie soutient que les rencontres en CAP deviennent une occasion pour « démontrer et faire voir par les résultats l'urgence de la situation ». Noémie, enseignante à l'école secondaire, souligne que le travail en CAP repose sur une compréhension des besoins de l'élève et qu'il est possible de

constater ces besoins en tenant compte de ses résultats. Noémie affirme « qu'il y a toute une réflexion (...) on va prendre nos résultats pour s'orienter ».

En Ontario, les propos des enseignants révèlent que la compréhension des résultats et des besoins des élèves est la pierre angulaire dans un fonctionnement efficace en CAP. Les enseignants dressent un tableau des résultats et, ensemble, ils l'interprètent ; ils choisissent les meilleures stratégies pour répondre aux besoins des élèves. Olivier, enseignant à l'école secondaire Océanne, rapporte que la compréhension des résultats des élèves les a « vraiment aidés à voir quelle unité est plus faible et pourquoi les élèves réussissent moins ». D'ailleurs, nous avons amassé plusieurs copies de compte-rendu et de compilation des données. Ce matériel écrit nous permet de constater l'importance des tableaux de résultats servant à mieux assurer le suivi auprès des élèves.

Au Québec, la directrice de l'école des Quinze-Vingts mentionne qu'il y a une certaine prise de conscience chez ses enseignants quand ils regardent ensemble les résultats scolaires. Elle souligne que « les enseignants font un retour sur ce qu'ils faisaient en salle de classe, sur l'incidence de ces pratiques sur l'élève ». La directrice de l'école des Quatre-Saisons signale que la réflexion sur les résultats des élèves mène parfois à discuter « les critères d'évaluation ». De cette sous-catégorie, nous retenons que la compréhension des résultats et des besoins de l'élève demeure un élément central pour un fonctionnement efficace en CAP. Ce fonctionnement invite les enseignants à cibler leurs objectifs à partir des données relatives aux élèves et de leurs besoins.

Utiliser de nouvelles stratégies pédagogiques

Le travail en CAP assure un développement professionnel pour les enseignants. L'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques est le signe d'un tel développement. Au Nouveau-Brunswick, des enseignants témoignent d'un renouvellement dans l'utilisation des stratégies pédagogiques. Nicole, enseignante à l'école élémentaire Notre-Dame, nous présente une stratégie adoptée dans son école : les services intégrés. Elle explique :

Les services intégrés, c'est ceci : on prend la classe, puis on fait les trois figures. Les élèves qui ont acquis ce concept-là ; les élèves pour qui le concept est plus ou moins acquis et puis ceux pour qui c'est non acquis. On est trois enseignantes, on partage le groupe en trois (...) là, on trouve des stratégies gagnantes pour essayer de faire vivre des succès aux enfants, finalement.

Pour Noémie, enseignante à l'école secondaire Napolétanie, il faut toujours « aller chercher du nouveau. Puis il faut être au dernier cri de la mode ». En Ontario, Odile, enseignante à l'école élémentaire Odessa, trouve qu'à la suite du travail en CAP, elle a « beaucoup appris de choses dont (elle) n'était pas au courant, certaines stratégies ». La directrice de l'école secondaire Océanne mentionne que le travail en CAP a favorisé chez les enseignants une capacité d'adaptation au changement en lien avec leurs stratégies pédagogiques.

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts trouve que le gain le plus important du travail en CAP, c'est « le changement dans les pratiques ». Elle précise que, grâce à ce changement, les résultats se sont améliorés et que les enseignants sont « convaincus du bien-fondé de la mise en place des CAP ». Dans l'école élémentaire des Quatre-Saisons, les résultats des élèves témoignent d'une amélioration croissante. Queen, enseignante à cette école, attribue la réussite scolaire au renouvellement des pratiques pédagogiques. Nous constatons donc que le travail en CAP conduit les enseignants à se questionner sur les meilleures façons de s'adresser à leurs élèves. Ce mode de questionnement conduit, par ricochet, à un renouvellement des stratégies adoptées, ce qui favorise le développement professionnel des enseignants.

Favoriser l'insertion professionnelle

Le fonctionnement en CAP favorise l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Au Nouveau-Brunswick, Noël est arrivé en tant que jeune enseignant à l'école élémentaire Notre-Dame, et le fonctionnement en CAP était déjà implanté. Il témoigne de son expérience par ces paroles : « La première année pour moi dans les CAP, j'étais celui qui observe et recueille l'information des autres, donc ça, c'était bénéfique pour moi de ce côté-là ». Aujourd'hui, après plus de cinq ans d'expérience en enseignement, Noël trouve que c'était « une bonne expérience, puis ça a facilité grandement mon insertion de nouveau dans le système scolaire et puis, c'est bénéfique ». La directrice de l'école secondaire Napolétanie souligne que, pour ces jeunes enseignants, le fonctionnement en CAP constitue une occasion, toutes les deux semaines, de discuter avec des collègues qui ont plus d'expérience.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa postule que le travail en CAP facilite l'insertion des jeunes enseignants : « c'est un ciment pour ces gens-là (les jeunes enseignants), ils deviennent des vedettes rapidement (...) des leaders dans les CAP ». Odile, enseignante à l'école élémentaire, est consciente de l'apport des CAP quant à son insertion professionnelle : « pour

moi, entre ma première année et ma troisième année je peux dire que les CAP m'ont beaucoup appris ». Olia, enseignante dans la même école, trouve que les CAP aident les jeunes enseignants à s'intégrer davantage dans le système. Ces derniers voient devant eux, durant les rencontres en CAP, des enseignants avec plusieurs années d'expérience qui se questionnent toujours sur leurs pratiques, comme le rapporte Olia. Cela rassure ces jeunes enseignants qui comprennent « qu'après tant d'années on se questionne toujours ». La directrice de l'école secondaire Océanne a accompagné plusieurs jeunes enseignants et trouve que le fonctionnement en CAP, « ça permet aux nouveaux enseignants qui sont souvent débordés de travail de voir comment les autres font et d'apprendre des trucs du métier un peu plus vite ».

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons, Quentynne, souligne que les CAP n'ont pas seulement favorisé l'insertion de ses jeunes enseignants, mais qu'ils ont cultivé « un désir de se dépasser aussi ». Quya, une enseignante de l'école élémentaire des Quinze-Vingts, mentionne le fait que le travail en CAP permet aux jeunes enseignants « de partager puis de voir aussi des enseignants qui ont un peu plus de l'expérience (...) qui peut amener une certaine sagesse en quelque part ».

Nous constatons que le fonctionnement en CAP n'est pas considéré par les jeunes enseignants comme une tâche supplémentaire qui s'ajoute à leur travail. Les propos présentés dans cette sous-catégorie confirment que les directions d'école et les enseignants sont conscients de l'apport positif de ce fonctionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, ce qui contribue à leur engagement.

Favoriser le développement professionnel des enseignants

Le fonctionnement en CAP a favorisé le développement professionnel des enseignants dans toutes les écoles participantes. Au Nouveau-Brunswick, dans les deux écoles, le développement professionnel des enseignants a favorisé l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP. Nathanaël, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame, découvre une certaine maturité professionnelle chez ses enseignants : « Dans le groupe, tu peux voir la nature des discussions, les questionnements qui se posent dans le groupe, l'autoévaluation qu'ils se donnent à l'intérieur de leur pratique, pour évaluer leur pratique ». À la suite du travail en CAP, Noël, enseignant à l'école élémentaire, offre son témoignage : « Moi, personnellement, je ne me sens pas enseigner de la même façon que j'enseignais il y a 5 ans. Je pense qu'on a tous une nouvelle approche, (...) »

c'est un changement ». Pour Noémie, enseignante de l'école secondaire Napolétanie, le travail en CAP « nous a permis de nous remettre en question comme enseignants », ce qui a contribué à son développement professionnel. Dans la même école, Nelly a appris « à différencier les problèmes de comportement des problèmes d'apprentissage à un moment donné ».

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa mentionne que les rencontres en CAP fournissent « un perfectionnement individuel pour les enseignants (...); c'est une aide pour aligner encore mieux la façon d'enseigner en salle de classe pour que les enfants réussissent ». Odile, enseignante à l'école élémentaire, trouve que le travail en CAP « est une façon de faire de la formation ». Elle indique que les enseignants « apprennent à être vraiment meilleurs enseignants, à avoir un regard critique sur leur travail (...) on apprend surtout la pensée critique ». La directrice de l'école secondaire, Omerinne, souligne le fait que, ce qui mène ces enseignants à travailler en CAP, « c'est qu'ils sentent qu'ils construisent ensemble ». Omerienne conclut donc que ce travail de collaboration contribue au développement professionnel de ces enseignants.

Au Québec, la directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts signale un certain changement chez ses enseignants : « j'ai vraiment senti les choses changer, le regard sur leur propre travail ». Quya, enseignante à la même école, confirme les propos de sa directrice : « oui, ma pédagogie a changé (...) c'est bon pour nos élèves mais c'est bon pour moi aussi ». Queen, l'enseignante à l'école élémentaire des Quatre-Saisons, trouve que le partage durant les rencontres en CAP modifie et enrichit ses connaissances, ce qui favorise son développement professionnel.

Nous pouvons postuler que la sixième catégorie, assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants, demeure une condition essentielle pour favoriser l'implantation et la progression des CAP dans les écoles participant à notre étude (DuFour *et al.*, 2005; Leclerc, 2012). Des enseignants ont souligné que le travail en CAP les a aidés à varier leur façon d'enseigner et à utiliser de nouvelles stratégies pédagogiques, ce qui a conduit à l'amélioration des résultats de leurs élèves. L'utilisation de nouvelles stratégies ne peut être utile que lorsque les enseignants comprennent davantage les résultats et les besoins des élèves. Un enseignant a d'ailleurs affirmé que, désormais, il ajuste son enseignement selon les besoins de ses élèves,

rejoignant ainsi les propos de Leclerc *et al.* (2007) et de Strahan (2003) indiquant que le besoin des élèves est au centre du travail en CAP.

Qui plus est, le travail en CAP favorise l'insertion des jeunes enseignants. Ces derniers sont souvent conscients de l'apport positif de ce fonctionnement sur leur insertion professionnelle et cela les encourage à s'engager à travailler en CAP (Yamraj, 2008). Quant aux enseignants ayant plusieurs années d'expérience, le travail en CAP favorise leur développement professionnel. L'un de nos participants a souligné que les rencontres en CAP sont une sorte de formation. Les propos des différents participants à notre étude confirment ce que mentionne DuFour (2005) sur la promotion du développement professionnel continu, à savoir qu'il s'agit de l'un des principaux objectifs du fonctionnement en CAP. Le développement professionnel est explicité, selon une des directions, par l'auto-évaluation des enseignants.

5.2.7 La septième catégorie : établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite des élèves

La septième catégorie de conditions porte sur l'établissement de la mission, de la vision et des valeurs du travail en CAP. À l'instar de la précédente, cette catégorie de conditions appartient à la structure identitaire de la dynamique d'interaction développée par Corriveau *et al.* (2009). Dans cette catégorie, trois sous-catégories de critères ont émergé de notre analyse : viser le soutien et la réussite de tous les élèves, répondre aux exigences de reddition de comptes et tenir compte du bien-être de l'élève.

Viser le soutien et la réussite de tous les élèves

Le soutien et la réussite de tous les élèves font partie de la mission et de la vision de tout travail en CAP. Au Nouveau-Brunswick, la direction de l'école élémentaire Notre-Dame confirme que « notre mission c'est que chaque enfant s'améliore ». Nicole, enseignante à l'école élémentaire, affirme que « c'est vraiment la réussite scolaire de nos élèves » qui est la priorité du travail en CAP : « On veut apprendre à nos enfants comment apprendre. On veut que les enfants vivent le succès ». Dans la même veine, la directrice de l'école secondaire Napolétanie trouve dans le fonctionnement en CAP « une réponse surtout pour cibler les élèves qui sont en danger puis pour les aider à sortir de là ». Elle conclut que le soutien et la réussite de tous les élèves sont au centre de la mission et de la vision du travail en CAP dans son école. Noémie, enseignante à

l'école secondaire, précise que la vision pour les prochaines années, c'est de voir de moins en moins d'élèves qui échouent.

En Ontario, le soutien et la réussite des élèves constituent le fondement de la mission du travail en CAP dans les deux écoles. Orianna, directrice d'école élémentaire Odessa, mentionne le fait que l'amélioration des résultats des élèves est la priorité dans l'implantation du fonctionnement en CAP : « Nos premiers CAP, ça a été d'identifier des pratiques gagnantes qu'on allait harmoniser dans l'école pour pouvoir améliorer nos résultats ». Olia, enseignante à l'école élémentaire, avoue que l'école « cherche des façons de fonctionner pour mieux aider la réussite des élèves ». Oscar, enseignant à l'école secondaire Océanne, résume la mission et la vision du travail en CAP dans son école par « la réussite pour tous et pour tous la réussite ».

Au Québec, Quassandra, directrice de l'école élémentaire des Quinze-Vingts, a mis en place le fonctionnement en CAP « pour faire réussir les élèves (...) ; on veut que la majorité, que le plus d'élèves possible soient capables de réussir ». Quandra, enseignante à l'école élémentaire des Quinze-Vingts, trouve que le travail en CAP peut garantir le soutien et la réussite des élèves. « C'est bon ce qu'on fait dans les CAP, ce n'est que du bon, ça fait évoluer l'enfant pour le mieux », rapporte Quandra. De même, la directrice de l'école élémentaire des Quatre-Saisons souligne que la mission du fonctionnement en CAP est de viser la réussite pour tous les élèves. Toutes les écoles élémentaires et secondaires ont souligné que le soutien et la réussite des élèves constituent une composante fondamentale dans la mission, la vision et les valeurs d'un fonctionnement en CAP.

Répondre aux exigences de reddition de comptes

Dans un climat de reddition de comptes, le personnel se trouve responsable en ce qui concerne la réussite de tous les élèves. Au Nouveau-Brunswick, le directeur de l'école élémentaire Notre-Dame trouve que son mandat, « c'est de s'assurer qu'il y a une amélioration continue » relativement aux résultats des élèves. La directrice de l'école secondaire Napoléonie souligne que le travail en CAP a rendu les enseignants responsables de la réussite de tous les élèves : « les gens ont commencé à mieux collaborer, c'est qu'on s'est dit à quelque part : ce ne sont pas tes élèves, ce sont nos élèves ». À la suite du travail en CAP, Nelly, enseignante à l'école secondaire, rapporte que c'est plus facile « de justifier la faillite d'un élève; c'est facile de dire aux parents qu'il n'a pas passé (...) malgré qu'on a cherché dans 4 sessions en CAP

différentes stratégies pour le supporter ». Noémie, enseignante dans la même école, mentionne que « tu dois rendre des comptes puis dire pourquoi il réussit, pourquoi il ne réussit pas (...) puis on veut savoir qu'on a bien enseigné ».

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa souligne qu'« on a pas de choix; la réussite ce n'est pas négociable; il faut tout mettre en place pour que les enfants réussissent ». Olia, enseignante à l'école élémentaire, avoue que « c'est le conseil scolaire, c'est dans sa vision qu'on travaille pour la réussite de tous les élèves et puis ça nous est transmis par la direction ». Omerinne, directrice de l'école secondaire Océanne, trouve que, dans sa province, « on [le conseil scolaire] nous le dit clairement que nous sommes redevables ». Au Québec, les participants des deux écoles élémentaires n'ont pas mentionné la présence d'un climat de reddition de comptes dans leur travail en CAP. Au Nouveau-Brunswick et en Ontario, le travail en CAP aide les directions d'école et les enseignants à s'adapter à ce climat de reddition de comptes et à l'intégrer à leur quotidien.

Tenir compte du bien-être de l'élève

Lors d'un fonctionnement en CAP, l'attention ne se limite pas aux résultats scolaires, mais aussi aux axes affectifs et psychologiques qui assurent le bien-être de l'élève. Au Nouveau-Brunswick, Nathanaël, directeur de l'école élémentaire, déclare que « ce que j'essaie de développer à l'intérieur de l'école, c'est que chaque élève soit un peu plus apte à se connaître, à développer une idée de l'avenir, c'est pour ça qu'on développe des stages en milieu de travail ». Nicole, enseignante à l'école élémentaire, rapporte que le fonctionnement en CAP dans son école cherche « à ce que l'élève soit bien, puis on va chercher beaucoup le côté affectif ». Dans cette optique, Noémie, enseignante à l'école secondaire souligne que l'attention au bien-être de l'élève fait partie de la mission et des valeurs du travail en CAP.

En Ontario, la directrice de l'école élémentaire Odessa souligne que le travail en CAP « assure le bien-être de l'élève ». Elle nous explique comment elle comprend ce bien-être : « s'assurer que l'élève est dans un milieu qui favorise son bien-être puis son estime de lui-même ». La directrice de l'école secondaire Océanne trouve que la mission des CAP vise le « développement et l'épanouissement de tous les élèves au niveau académique, social et personnel ». Au Québec, les participants des deux écoles sont restés silencieux quant à cette sous-catégorie. Les directions d'école, élémentaire et secondaire, au Nouveau-Brunswick et en

Ontario, ont souligné que la mission du fonctionnement en CAP renvoie à la réussite scolaire de l'élève et à son bien-être.

La dernière condition d'implantation, établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève, est essentielle pour les différentes écoles ayant participé à notre étude. Cela rejoint les propos d'Eaker *et al.* (2004) qui soutiennent que l'école peut fonctionner en CAP uniquement lorsqu'on établit une mission et une vision communes. Les directions d'école et les enseignants ont précisé dans leurs propos les éléments qui constituent cette mission et cette vision. Cette conscientisation des éléments qui constituent la mission et la vision assure la réussite de l'implantation et la progression des CAP, comme le souligne Leclerc (2012). Nos résultats démontrent que le soutien et la réussite de tous les élèves font partie de la mission et de la vision qui orientent les CAP. Ces deux éléments constituent une caractéristique fondamentale pour le travail en CAP (Leclerc *et al.*, 2007).

Au Nouveau-Brunswick et en Ontario, nous constatons que le travail en CAP a aidé les directions d'école et les enseignants à répondre aux exigences de reddition de comptes. Cette dernière se manifeste par une responsabilisation accrue vis-à-vis de la réussite des élèves. Des enseignants dans ces deux provinces ont souligné que le travail en CAP les rend responsables de la réussite des élèves. De plus, le travail en CAP les a aidés à montrer aux parents les efforts mis en place pour améliorer la situation de leurs enfants. Ainsi, nos résultats indiquent qu'au Nouveau-Brunswick et en Ontario, l'une des principales valeurs du fonctionnement en CAP est de prendre soin de la personne dans son ensemble. Les participants dans ces deux provinces sont d'avis que le travail en CAP les a aidés à se soucier du développement scolaire, personnel et social de leurs élèves.

Ce chapitre a présenté nos résultats de recherche. Nous avons exposé les conditions qui ont favorisé l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP vers un stade avancé dans des écoles élémentaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec. Ces conditions ont été classées en sept catégories et trente-cinq sous-catégories. Les résultats ont reflété le point de vue des directions d'école ainsi que celui des enseignants. Le chapitre suivant permet d'analyser ces résultats, tout en explorant les similitudes et les différences qu'on trouve entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires, d'une part, et entre les trois provinces où nous avons mené notre étude, d'autre part. Nous abordons aussi les implications de notre étude ainsi que ses limites.

Chapitre 6 : Discussion et interprétation des résultats

Le but de cette recherche est de décrire et de comparer les conditions mises en place dans six écoles élémentaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec dont le fonctionnement en CAP a évolué vers un stade avancé et qui ont vécu une hausse des résultats scolaires des élèves. Plusieurs études ont souligné le manque de formation et d'appui chez les directions d'école et les enseignants concernant le fonctionnement en CAP (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Yamraj, 2008). De là notre étude tire son importance, puisqu'elle présente des pratiques gagnantes quant à l'implantation et à la progression du fonctionnement en CAP.

À la lumière de ce que proposent les écrits, nous présentons dans ce chapitre l'interprétation des résultats. Le chapitre est subdivisé en deux parties. Nous tentons, dans la première, de répondre à notre question de recherche en nous fondant sur l'analyse des résultats. Nous réalisons cette tâche en fonction des éléments conceptuels et théoriques trouvés dans les écrits. Dans la deuxième partie, nous présentons ce qu'apporte notre recherche, nous mentionnons ses limites et nous mettons en évidence quelques avenues possibles pour d'autres études.

6.1 La réponse à notre question de recherche

Les résultats de notre recherche révèlent une certaine cohérence entre les conditions d'implantation du fonctionnement en CAP mentionnées dans les écrits sur le sujet et celles soulignées par les directions d'école et les enseignants qui ont participé à notre recherche. Ainsi, les résultats de cette recherche apportent des éléments qui permettent d'enrichir ou de clarifier le corpus conceptuel ou théorique du sujet étudié. Cette première partie s'attarde aux catégories de conditions émergentes présentées dans le chapitre précédent. Des similarités et des divergences seront présentées selon la diversité contextuelle des écoles participantes.

6.1.1 Établir une structure physique

Les propos des participants à notre étude nous ont conduits à proposer une différence entre une structure physique et une structure physique humaine relationnelle. La structure physique fait référence à l'aspect organisationnel. Dans cette section, les thèmes du temps des rencontres, de leurs structures et de leurs fréquences sont interprétés et discutés.

Nos résultats révèlent que toutes les directions d'école ayant participé à notre étude ont créé un horaire pour faciliter les rencontres pour le travail en CAP. Nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Leclerc *et al.* (2009) qui indiquent que l'une des tâches de la direction d'école est de fixer des moments précis de rencontre. Au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire a créé une structure qui libère les enseignants un mercredi sur deux dans l'après-midi pour les rencontres en CAP. En Ontario et au Québec, les directions d'école ont trouvé, selon leur contexte, la meilleure façon pour d'établir un moment pour les rencontres.

À l'instar des écrits de Hord et Sommers (2008), nos directions ont fourni aux enseignants l'occasion de se questionner sur leurs pratiques professionnelles et de s'engager davantage dans le travail en CAP. Leclerc (2012) souligne que les rencontres préétablies dans l'horaire scolaire favorisent l'engagement des enseignants et le développement du fonctionnement en CAP. Finalement, les écrits de Stoll *et al.* (2003) soutiennent que le temps alloué aux échanges professionnels assure une culture de collaboration.

Or, au Québec, l'école élémentaire des Quatre-Saisons a choisi d'établir les rencontres en dehors de l'horaire scolaire. Ainsi, d'autres études devraient être menées auprès des écoles qui n'ont pas intégré les rencontres dans l'horaire d'école afin de voir si l'engagement et la culture de collaboration peuvent atteindre un niveau élevé.

Dans les écoles où les rencontres se déroulent durant l'horaire scolaire, les directions se sont assurées que les enseignants ne perdent pas de périodes d'enseignement et qu'ils ne préparent pas de matériel pour les suppléants. Ces conditions concordent avec ce que nous suggère Yamraj (2008), à savoir que les enseignants développent une disposition positive vis-à-vis de ce nouveau mode de fonctionnement quand ils n'y voient pas de surcharge de travail. Comme l'ont préconisé DuFour et Eaker (1998), une telle mesure est centrale pour une implantation efficace du fonctionnement en CAP. Toutes les écoles élémentaires et secondaires participant à notre étude ont indiqué que les rencontres en CAP sont axées sur les évaluations et le soutien de l'élève. Ces résultats rejoignent les écrits de White et McIntosh (2007) et ceux de Toole et Louis (2002) qui postulent que les rencontres en CAP doivent être basées sur les résultats scolaires et les besoins des élèves.

Nos résultats indiquent que les rencontres en CAP sont une occasion pour que les enseignants révisent leurs objectifs en partant des besoins des élèves. Les résultats de notre recherche concordent avec ce que nous suggèrent les documents de l'AEFO (2006), c'est-à-dire

que, lors des rencontres en CAP, les participants s'entendent sur les stratégies pédagogiques qui leur permettent d'atteindre ces objectifs. Les écrits de Strahan (2003) abondent dans le même sens en indiquant que, lorsque les enseignants s'entendent sur les besoins de leurs élèves, ils sont encouragés à collaborer davantage, ce qui favorise le travail en CAP.

Deux enseignants, l'un de l'école secondaire de l'Ontario et l'autre d'une école élémentaire du Québec, ont noté que le fonctionnement en CAP pouvait s'améliorer dans leur école si la fréquence des rencontres était plus élevée. Dans ces deux écoles, les rencontres en CAP varient de 60 à 90 minutes à toutes les deux semaines. Or, dans les écoles du Nouveau-Brunswick où les rencontres sont tenues pendant une demi-journée (de 90 à 120 minutes) un mercredi sur deux, les enseignants n'ont pas manifesté ce besoin d'augmenter le temps des rencontres. En fait, lors des rencontres en CAP, les enseignants doivent arriver à une compréhension commune des résultats scolaires de leurs élèves, comme le soulignent Leclerc *et al.* (2009) et à s'entendre sur les meilleures stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves selon les propos de Linder *et al.* (2012). D'après les témoignages des enseignants, nous constatons que le temps idéal des rencontres en CAP, que ce soit dans les écoles élémentaires ou les écoles secondaires, doit dépasser 60 minutes ou 90 minutes, toutes les deux semaines. Il nous semble que l'expérience vécue au Nouveau-Brunswick où les rencontres en CAP s'échelonnent sur une durée qui varie de 90 à 120 minutes toutes les deux semaines aide les enseignants à assurer un travail efficace en CAP. D'autres études plus approfondies devraient être conduites pour comparer le temps de rencontre sur l'efficacité de celles-ci.

6.1.2 Recevoir un appui du conseil scolaire

Une deuxième condition consiste à l'appui du conseil scolaire aux écoles dans leur travail en CAP. Comme l'ont préconisé Anderson et Togneri (2003), Génier (2013) et IsaBelle *et al.* (2013), notre étude met en évidence l'importance de ce soutien. Les résultats de notre recherche corroborent ceux de Doherty *et al.* (2001) et MacGilchrist *et al.* (2004), qui soulignent que l'aide du conseil scolaire peut prendre plusieurs formes. L'une des formes que nous avons constatée dans les trois provinces était l'appui sous la forme de ressources humaines. Les écoles témoignent avoir reçu le soutien d'un conseiller pédagogique durant leurs rencontres en CAP. Le rôle de ce conseiller est d'aider les directions d'école quand ils rencontrent des défis dans le fonctionnement en CAP de leur école. De plus, ce conseiller aide les enseignants à cibler leurs

objectifs en leur présentant de nouvelles stratégies pédagogiques. Cet accompagnement vient combler le besoin relevé par les enseignants dans l'étude de Yamraj (2008). Les participants à notre étude témoignent du fait que le soutien du conseil ne se limite pas à l'appui humain et qu'il procure aussi des formations supplémentaires pour les directions d'école et les enseignants. Ces occasions de développement professionnel justifient les résultats des études de Cranston (2009) et de Yamraj (2008) qui soulignent le besoin de telles formations.

Au Nouveau-Brunswick, l'appui financier n'est pas mentionné par les participants. L'aide financière a permis aux écoles de l'Ontario et du Québec de payer les suppléances des enseignants lors des rencontres en CAP. Au Nouveau-Brunswick, la question du remplacement n'est pas posée puisque lors des rencontres en CAP, les élèves ne sont pas en classe. Donc, aucun surplus financier n'est nécessaire pour rembourser les remplacements des enseignants. Hord et Sommers (2008) indiquent que les directions d'école sont responsables de faire preuve de créativité pour assurer des moments de rencontre de qualité pour les enseignants. Or, nos résultats dressent aussi une autre voie. Le conseil scolaire peut, par la création de nouvelles structures, faire preuve de créativité pour assurer des moments de rencontre de qualité pour le travail en CAP.

Il faut souligner que dans les provinces du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, les participants ont soulevé l'appui du conseil scolaire comme élément ayant favorisé le fonctionnement en CAP dans leurs écoles, plus que ceux du Québec. Il nous semble que cette différence vient du fait qu'au Nouveau-Brunswick et en Ontario, les ministères de l'Éducation se sont prononcés en faveur du fonctionnement en CAP et ont fortement encouragé les différents conseils scolaires à l'implanter (MEO, 2007; MENB, 2009), alors qu'au Québec, nous n'avons pas trouvé de document du MELS encourageant les écoles à instaurer ce nouveau fonctionnement en CAP.

Finalement, dans cette deuxième catégorie, plusieurs directions d'école et plusieurs enseignants ont mentionné que le conseil scolaire a préparé le terrain pour favoriser l'implantation du fonctionnement en CAP. Comme le préconisent Anderson et Togneri (2003), cette préparation du terrain est une forme de conscientisation nécessaire et préalable à l'implantation du travail en CAP. Cette conscientisation s'est adressée directement, dans la majorité des cas, aux directions d'école. Le témoignage des enseignants de notre étude révèle que toutes les directions sont arrivées à convaincre plusieurs membres de leur personnel à

s'engager dans ce nouveau fonctionnement. Cet état de fait corrobore avec la proposition d'Isabelle *et al.* (2012) qui suggèrent d'ajouter un stade de conscientisation qui précède le stade d'initiation à l'instauration d'un fonctionnement en CAP dans l'école.

6.1.3 Établir une structure physique-humaine/relationnelle

Dans cette section, on s'intéresse au rapport interpersonnel dans l'école. Selon Little (2003), les rapports interpersonnels positifs sont une pierre angulaire à l'implantation d'une culture de collaboration. Pour Leclerc *et al.* (2009), l'organisation des rencontres en CAP durant l'horaire scolaire est une condition importante. Afin de respecter cette condition, les directions d'école ont planifié un remplacement des enseignants durant les rencontres en CAP ainsi qu'un travail pour les élèves. Ce remplacement est assuré par les suppléants dans les écoles élémentaires. Au secondaire, ce sont les enseignants eux-mêmes qui assurent un appui aux élèves quand leurs collègues se rencontrent en CAP.

Dans les écoles élémentaires, les équipes s'organisent par niveau, par cycle ou entre écoles. Or, dans les écoles secondaires, les équipes se composent par départements. Il nous semble que l'effectif des élèves joue un rôle déterminant dans cette composition à l'élémentaire. Au Nouveau-Brunswick, comme il n'y a qu'une classe par niveau, l'école s'est regroupée avec trois autres écoles. L'école élémentaire en Ontario compose ses équipes par niveau, car cette école comprend plus de 400 élèves, donc deux ou trois classes du même niveau. Quant aux écoles du Québec, les équipes se composent selon les cycles pour pouvoir rassembler de quatre à cinq enseignants par équipe.

Nos résultats indiquent que la composition des équipes demeure une question vitale pour le fonctionnement en CAP, ce qui rejoint les propos de Corriveau *et al.* (2009) qui soutiennent que la composition des équipes demeure un élément essentiel pour favoriser la collaboration. Malgré la différence dans la composition des équipes entre le palier élémentaire et le palier secondaire, toutes les directions d'école ont organisé leur équipe de façon à ce qu'elles soient composées de quatre à six participants, ce qui appuie les écrits de Leclerc (2012). Pour cette auteure, cela encourage et facilite le partage et la collaboration entre les membres de l'équipe. Cet échange conduit les enseignants non seulement à répondre aux besoins des élèves, mais aussi à leur assurer un développement professionnel, comme le souligne Philips (2003).

Deux points, peu soulevés dans les écrits, ont attiré notre attention dans la composition des équipes : les CAP entre écoles et les CAP des directions. Il faut souligner que nous retrouvons ces deux points uniquement dans les écoles du Nouveau-Brunswick. L'importance de ces rencontres est qu'elles rendent service davantage aux petites écoles où on ne trouve qu'un seul enseignant par niveau. Les CAP entre directions ont été planifiées par le conseil scolaire avant même que ce fonctionnement soit mis en place dans l'école. Ces CAP entre les directions ont plusieurs buts. D'abord, il vise à faire vivre aux directions ce qu'elles allaient demander aux enseignants. Ensuite, il cherche à aider les directions à faire progresser le fonctionnement en CAP dans leur école par le partage d'expertise. Cette forme de rencontres entre directions corrobore les écrits de Cranston (2009), de Dumas (2010) et de Marshall (2007) qui soulignent que les directions d'école ont besoin d'être accompagnées pour implanter et faire progresser les CAP.

Un autre fait intéressant a été énoncé dans cette catégorie : la coordination des rencontres en CAP. Les travaux des chercheurs n'expriment pas clairement la nécessité de choisir une personne qui assure la coordination des CAP. Or, dans les écoles élémentaires et secondaires du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, les équipes ont leur coordinateur. Toutefois, nos résultats révèlent que, dans les écoles élémentaires, ce sont les enseignantes-ressources qui assurent la coordination des équipes, alors que dans les écoles secondaires, ce sont les chefs de département. Les propos des participants à notre étude soulignent l'importance d'une présence active de la direction lors des rencontres en CAP, ce qui corroborent les écrits de Leclerc *et al.* (2009) qui trouvent que cette présence rassure les enseignants dans leur choix d'objectifs et de stratégies. De plus, nos résultats indiquent que la présence des directions d'école renforce l'engagement des enseignants, appuyant donc les écrits de Mitchell et Castle (2005) qui soulignent que les priorités des directions seront adoptées par les enseignants.

Dans les écoles où plusieurs rencontres en CAP se tiennent en même temps, les directions ne peuvent pas être présentes. Dans ce cas, les coordinateurs assurent le lien entre les équipes et la direction. Nos résultats concordent avec ce que nous suggèrent Caine et Caine (2000), soit que le fonctionnement en CAP contribue à la formation des leaders. Au Québec, les deux écoles élémentaires ne comprennent pas plus de 200 élèves chacune et les deux directrices sont présentes dans toutes les rencontres en CAP. Elles sont aussi accompagnées des agentes pédagogiques.

6.1.4 S'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP

Les propos des participants révèlent le rôle essentiel des directions dans l'implantation du fonctionnement en CAP. Des études antérieures comme celles de Leclerc (2012) et de l'AEFO (2009) ont déjà souligné que c'est sur les directions d'école qu'incombe la responsabilité d'implanter le fonctionnement en CAP. Les résultats de notre étude ont mis en évidence, à l'instar des travaux de Leclerc *et al.* (2009), des attitudes et des qualités chez les directions d'école participantes qui ont mené au succès de l'implantation et du développement du fonctionnement en CAP. Les résultats de notre recherche concordent avec ce que nous suggèrent IsaBelle *et al.* (2013) : les directions respectent les enseignants et les encouragent à poursuivre leur travail en CAP. Elles sont réalistes, connaissent leurs enseignants et comprennent les défis de l'enseignement. Ce sont des leaders pédagogiques dans le sens où elles guident et accompagnent les enseignants dans leur travail en CAP. Nous retrouvons le concept de l'accompagnement des enseignants par leur direction, mentionné dans les écrits de Leclerc (2012), comme une condition essentielle pour la réussite d'un fonctionnement en CAP. De même, nos résultats sont conformes à ceux rapportés par IsaBelle *et al.* qui soulignent l'importance de l'écoute et de l'ouverture d'esprit des directions dans le travail en CAP.

Une autre qualité intéressante qui a été peu soulevée dans les écrits spécialisés est l'honnêteté des directions d'école. Les enseignants, lors de l'implantation des CAP, ont apprécié l'honnêteté de leurs directions. Ces dernières n'ont pas hésité à exprimer, devant les enseignants, leur incertitude vis-à-vis de ce nouveau mode de fonctionnement. Cette honnêteté a rassuré les enseignants qui comprennent qu'ils ne sont pas seuls dans cet état et, en même temps, elle les a encouragés à s'engager davantage dans cette nouvelle initiative. Cette qualité, être honnête, rejoint l'émergence de la notion de leadership authentique qui, de plus en plus, semble être une qualité pour travailler en collaboration, comme le préconisent Kouzes et Posner (2005).

Démontrer une compétence pour guider les enseignants dans leur travail en CAP a été la qualité mentionnée par presque tous les participants des trois provinces, ce qui confirme les propos de Yamraj (2008) sur le besoin des enseignants d'être accompagnés lors de l'implantation des CAP.

6.1.5 Encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants

Les résultats de notre étude indiquent que les écoles qui ont atteint un stade avancé en CAP le doivent, entre autres, à la qualité du leadership de la direction. Cette condition rejoint les écrits de Feger et Arruda (2008) et de Hargreaves et Fink (2006) qui soutiennent qu'un leadership partagé de la part de la direction assure la réussite du fonctionnement en CAP. À partir des résultats, nous constatons une différence dans la pratique du partage de leadership entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires. Au palier élémentaire, il nous semble que le partage de leadership est plutôt informel. Ce partage, dans ces écoles, se concrétise par la délégation des tâches, alors qu'au palier secondaire, les enseignants parlent davantage d'un partage de leadership plus organisé. Dans ces écoles, nous retrouvons des conseils de gestion formés par les chefs des départements qui sont aussi les coordinateurs des rencontres en CAP. Cette différence de partage de leadership entre le palier élémentaire et secondaire peut être influencée par la composition des équipes de travail en CAP. En effet, l'organisation des équipes par matière où le chef de département est le coordinateur facilite la création d'un conseil qui rassemble tous les coordinateurs. Au sein de ce conseil, la direction consulte les membres relativement aux décisions à prendre, d'où un partage de leadership. Aux deux paliers, l'élémentaire et le secondaire, le partage de leadership contribue à augmenter le niveau d'efficacité de l'école, ce qui appuie les écrits de Wahlstrom et Louis (2006) qui avancent que les enseignants, sollicités davantage dans le processus de prise de décision, deviennent des leaders en éducation.

À partir de l'analyse des résultats, nous constatons que le climat de confiance et la culture de collaboration sont deux éléments interdépendants. La majorité des enseignants se sentent en sécurité en travaillant en CAP. Ils n'ont pas peur de partager leurs propos avec les collègues. Ce climat a été signalé dans les études de Firestone et Rosenblum (1998) et de Louis (1992) comme une des conditions nécessaires à l'engagement professionnel des enseignants et à la collaboration. Les directions d'école soulignent avoir travaillé à établir un climat de confiance et une culture de collaboration dans leur école lors de l'implantation du fonctionnement en CAP. Le climat de confiance a conduit à la formation de relations interpersonnelles positives, ce qui a encouragé une culture de collaboration dans l'école. Cet état de fait corrobore les écrits de Corriveau *et al.* (2009), de Louis *et al.* (1995) et de Bryk *et al.* (1999) qui soulignent que les

relations positives au sein de l'école assurent un terrain favorable à un travail collégial entre les enseignants.

Un autre élément intéressant a été mentionné par toutes les directions d'école : l'attitude positive et la disposition ouverte envers le fonctionnement en CAP. Cet élément est devenu une condition centrale pour la réussite de l'implantation du fonctionnement en CAP dans les écoles participantes. En effet, des enseignants de toutes les écoles ont mentionné que la croyance aux CAP par les directions les a encouragés à s'engager, ce qui appuie les propos de Mitchell et Castle (2005). Nos résultats indiquent que tous les conseils scolaires, dans les trois provinces, ont préparé le terrain pour le fonctionnement en CAP en suscitant l'intérêt des directions d'école. Cette préparation du terrain a développé une certaine croyance aux bienfaits du fonctionnement en CAP chez les directions. À l'instar d'Isabelle *et al.* (2012), nous constatons que le point de départ est une conscientisation pour les directions sur les bienfaits du fonctionnement en CAP. Cette conscientisation renforce les croyances des directions qui, à leur tour, doivent travailler cette conscientisation auprès de leurs enseignants, contribuant ainsi à la réussite de l'implantation du fonctionnement en CAP dans l'école.

6.1.6 Assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants

Dans les écoles de notre étude, le fonctionnement en CAP a amélioré la qualité de l'enseignement. Grâce à ce fonctionnement, les enseignants font l'expérience d'une meilleure compréhension des résultats et des besoins des élèves, ce qui appuie les écrits de Reichstetter (2006). Cette compréhension a conduit les enseignants des écoles participantes à collaborer entre eux pour assurer la réussite scolaire. Ces résultats convergent avec ceux de Strahan (2003) qui indiquent que la compréhension des besoins des élèves incite les enseignants à s'entraider pour la réussite des élèves. Cette compréhension des résultats des élèves et de leurs besoins a conduit les enseignants à utiliser de nouvelles stratégies pédagogiques en classe, ce qui appuie les études de Leclerc *et al.* (2007) et de Strahan (2003). En effet, à l'instar de Linder *et al.* (2012) le partage des stratégies et des ressources durant les rencontres entre les enseignants a enrichi leur expérience et leur a permis de personnaliser leur développement professionnel.

Les rencontres en CAP permettent aux enseignants de renouveler leurs approches pédagogiques et leurs stratégies d'enseignement. Roy et Hord (2006) indiquent que l'un des signes du développement professionnel des enseignants, c'est l'évaluation continue de

l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement. De plus, les rencontres en CAP permettent une formation continue pour les enseignants et sont de bons moments de perfectionnement professionnel. L'importance de cette formation continue chez les enseignants appuie les écrits de Borman *et al.* (2003). À l'instar de Lerclerc (2012), nos résultats montrent que le fonctionnement en CAP a facilité l'insertion de jeunes enseignants dans la profession et a assuré un développement professionnel pour tous les enseignants. Il est vrai que le fonctionnement en CAP a pour mission d'améliorer la réussite des élèves, mais il assure aussi un développement professionnel pour les enseignants. Les résultats de notre étude confirment les propos de Roberts et Pruitt (2009) qui soulignent que les CAP contribuent non seulement à favoriser l'apprentissage, mais aussi à améliorer l'enseignement.

6.1.7 Établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou la réussite de l'élève

Les directions d'école ont établi la mission et la vision de leur fonctionnement en CAP lors de l'implantation, ce qui a contribué à l'engagement du personnel. Pour Eaker *et al.* (2004), l'établissement d'une mission et d'une vision communes demeure des éléments essentiels quant à la mise en place des CAP dans une école.

À l'instar de Cameroun *et al.* (2008) et de Labelle *et al.* (2013), toutes les écoles ont rapporté que le soutien et la réussite de tous les élèves étaient au centre de la mission et de la vision de leur travail en CAP. Nos résultats indiquent que, durant les rencontres en CAP, les enseignants se questionnent sur leurs pratiques afin d'assurer l'utilisation des meilleures stratégies qui répondent aux besoins de leurs élèves et assurent leurs réussites ce qui rejoint les écrits de Bryk *et al.* (1999). La réussite des élèves est largement reconnue dans les écrits : elle est le fondement et la raison d'être du fonctionnement en CAP (Eaker *et al.*, 2004; IsaBelle *et al.*, 2013).

Nous assistons à une période où l'on vit une sorte de transfert de responsabilités vers les enseignants pour assurer la qualité en éducation, indique Legendre (2002). Ce transfert de responsabilité crée un climat de reddition de comptes dans les écoles. Les enseignants dans les écoles de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick trouvent que le fonctionnement en CAP les aide à répondre aux exigences de reddition de comptes. Il est intéressant de voir que cela ressort dans les provinces de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick où le fonctionnement en CAP a été adopté par le ministère de l'Éducation. Les propos des enseignants dans ces provinces soulignent à quel

point le travail en CAP les rend conscients de cette responsabilité auprès des élèves, des parents et de la communauté en général. Les résultats des études de King et Newman (2001) et de Leithwood et Louise (1998) vont dans le même sens en concluant que les membres d'une CAP reconnaissent une responsabilisation accrue vis-à-vis de la réussite des élèves. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs n'a pas adopté le fonctionnement en CAP comme une initiative ministérielle, comme c'est le cas en Ontario et au Nouveau-Brunswick.

Aussi notre recherche révèle-t-elle une autre dimension pour la mission du fonctionnement en CAP : prendre soin du bien-être global des élèves. Cette dimension est rarement soulevée dans les écrits spécialisés : Les écoles du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario avaient comme mission de prendre soin non seulement des résultats scolaires de l'élève, mais aussi de son développement personnel, social et affectif. Cela nous conduit à nous questionner : à quel point l'adoption du fonctionnement en CAP dans les écoles contribue-t-elle à élargir la mission de ce fonctionnement vers une réussite au plan personnel et social? En effet, ce fonctionnement semble non seulement favoriser la réussite scolaire, mais aussi la réussite éducative, ce qui appuie les écrits de Kanouté et Lafortune (2011).

Les résultats de notre étude indiquent que les conditions qui favorisent l'implantation du fonctionnement en CAP ne se limitent pas à des conditions humaines ou physiques. Les sept catégories qui ont émergé de notre analyse renvoient au modèle de la dynamique interactive de Corriveau *et al.* (2009). Rappelons que ce modèle repose sur une triple structuration : relationnelle, organisationnelle et identitaire. De là, notre étude avance que pour qu'un fonctionnement en CAP s'institutionnalise dans une école, trois types de conditions sont indispensables : les conditions relationnelles, les conditions organisationnelles et les conditions identitaires. La structuration identitaire fait appel à l'image que l'enseignant se donne à partir de son expérience professionnelle (Corriveau *et al.*, 2009). Dans notre étude, les deux dernières catégories : a) assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants et b) établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève [...] renvoie à des conditions qui influencent la perception de l'enseignant de son identité professionnelle. Nos résultats indiquent que le fonctionnement en CAP a assuré, entre autres, un développement professionnel chez les enseignants et une capacité à répondre aux exigences de

reddition de comptes. Cela les a menés à s'engager davantage dans le fonctionnement en CAP dans leur école.

Enfin, selon certains documents recueillis et la perception des participants rencontrés, le fonctionnement en CAP semble favoriser la réussite scolaire des élèves, ce qui confirme les propos de Lee *et al.* (1995). D'après les preuves fournies par les directions, la majorité des résultats scolaires des élèves, dans les six écoles participantes, ont augmenté de façon continue de 2008 à 2012. De plus, selon la perception des six directions d'école qui ont participé à notre étude, les résultats scolaires des élèves s'améliorent d'une année à l'autre. Pour toutes les directions d'école, cela prouve que le travail en CAP atteint ses objectifs. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas de parler de l'impact du fonctionnement en CAP sur le taux de décrochage de nos écoles participantes.

Cette partie a présenté les liens entre les différentes catégories qui ont émergé de notre analyse et les éléments conceptuels et théoriques trouvés dans les écrits spécialisés. La prochaine partie s'attarde à expliciter la contribution de notre étude vis-à-vis du fonctionnement en CAP.

6.2 Les contributions, les limites et les voies de recherche

Dans cette partie, nous exposons les contributions de notre recherche au domaine de l'éducation, ses limites quant à la méthodologie ainsi que les voies pour de futures recherches.

6.2.1 Les contributions de notre recherche

Les résultats de notre étude rejoignent ce que mentionnent les recherches sur les conditions qui favorisent l'implantation du fonctionnement en CAP dans une école. À l'instar de ces études (Génier, 2013; IsaBelle *et al.*, 2012; Leclerc, 2010), nos résultats avancent sept conditions qui ont favorisé l'implantation et le développement des CAP, à savoir : a) établir une structure physique-mécanique, b) recevoir un appui du conseil scolaire, c) établir une structure physique relationnelle, d) s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP, e) encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants, f) assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants et g) établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève.

Notre recherche révèle des données pertinentes et permet aussi d'apporter quelques clarifications quant aux conditions déjà soulevées dans les écrits sur ce sujet. Notre travail répond à un double besoin souligné par d'autres recherches. Le premier besoin, révélé par Leclerc *et al.* (2009), est d'identifier les conditions de l'implantation du fonctionnement en CAP dans les écoles secondaires. Pour cela, en plus des quatre écoles élémentaires, deux écoles secondaires ont participé à notre recherche. À partir des résultats recueillis, il nous semble que les écoles secondaires se distinguent des écoles élémentaires par :

1. le remplacement des enseignants : dans les écoles secondaires, les suppléants ne sont pas sollicités pour remplacer les enseignants qui se rencontrent en CAP;
2. la coordination des rencontres en CAP : ce sont les chefs de département qui assurent cette coordination et non pas l'enseignant-ressource ou le directeur comme c'est le cas dans les écoles élémentaires;
3. la composition des équipes : ces dernières se composent par département et non pas par cycle ou par niveau comme c'est le cas dans les écoles élémentaires;
4. le partage de leadership : les écoles secondaires font preuve d'un partage de leadership structuré à partir d'un conseil de gestion, tandis que, dans les écoles élémentaires, ce partage se limite à une distribution ou à une délégation des tâches.

Le deuxième besoin est soulevé par les conclusions de l'étude de Génier (2013). Cet auteur invite à mener des études dans des écoles issues de conseils scolaires variés afin de vérifier si les conditions d'implantation recensées sont les mêmes. Les écoles participant à notre étude sont issues de trois provinces différentes, soit du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec. Les résultats de notre étude nous ont permis de comprendre davantage le rôle du contexte sur l'implantation et sur la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles.

En effet, il semble que les écoles au Nouveau-Brunswick et en Ontario aient largement profité de la décision de leurs ministères de l'Éducation qui se sont prononcés en faveur du fonctionnement en CAP et qui ont encouragé les différents conseils scolaires à les implanter. Ce mandat a incité les deux conseils scolaires dans ces deux provinces à assurer des soutiens multiples. Au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire a même créé une nouvelle structure en libérant les enseignants le mercredi après-midi, ce qui a favorisé le fonctionnement en CAP. En Ontario, les participants ont témoigné de l'appui en ressources humaines accordé aux directions

d'école et aux enseignants. Au Québec, puisque le ministère de l'Éducation n'adopte pas le fonctionnement en CAP comme une initiative ministérielle, les conseils scolaires ne se sentent pas obligés de s'engager et de s'investir dans cette démarche. Comme les recherches soulignent de plus en plus le rôle du conseil scolaire dans l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP, notre recherche présente les différentes formes d'appui qui font du conseil scolaire un partenaire dans le fonctionnement en CAP auprès des directions d'école et des enseignants.

De plus, cette recherche a élargi le répertoire des compétences et des qualités que la direction doit posséder lors de l'implantation des CAP en ajoutant une nouvelle compétence, celle de l'honnêteté. Cette qualité fait sortir la direction d'école de ce que Perrenoud (1995) appelle la comédie de la maîtrise et de la toute-puissance.

En période de reddition de comptes, l'attention de toutes les réformes scolaires est tournée vers l'amélioration des résultats scolaires (Cormier, 2011). Cet intérêt accru pour les résultats nous porte à nous questionner : qui vient en premier plan, les élèves ou les résultats? Notre étude indique que la mission du fonctionnement en CAP dans les écoles du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario se distingue par l'attention qu'elle porte au bien-être de l'élève. Les résultats de notre étude indiquent que la mission du fonctionnement en CAP n'est pas limitée à assurer une simple réussite scolaire, mais elle semble aussi être axée sur une réussite plus globale, une réussite éducative pour tous les élèves.

La contribution de notre étude ne se limite pas à la réponse qu'elle apporte sur le double besoin révélé dans les écrits spécialisés, à savoir : identifier les conditions de l'implantation des CAP dans les écoles secondaires (Leclerc *et al.*, 2009) et mener des études dans des écoles issues de conseils scolaires variés (Génier, 2013). En se fondant sur la théorie de la structuration de Giddens (1987) et sur la dynamique interactive de Corriveau *et al.* (2009), notre étude souligne l'importance de l'interaction entre les trois structures, organisationnelle, relationnelle et identitaire, pour mener le fonctionnement en CAP vers un stade avancé (Isabelle *et al.*, 2012). Les résultats de notre étude présentent les catégories et les sous-catégories issues de ces trois types de structure. Ainsi, cette étude a présenté les moyennes que les directions d'école participantes ont reçues au questionnaire portant sur le SEP. Toutes les directions de ces écoles rendues à un stade avancé en CAP ont reçu une moyenne élevée quant au SEP. Cela nous mène à

conclure qu'un SEP élevé chez la direction contribue entre autres à favoriser l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP dans une école.

Il est vrai que plusieurs études ont souligné le manque de compétence chez les directeurs et les directrices d'école ainsi que chez les enseignants quant à l'implantation et au fonctionnement des CAP (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Yamraj, 2008), mais les résultats de notre étude dressent un bilan plus positif. En effet, après quelques années des études mentionnées ci-dessus, les résultats de notre étude révèlent que les directions d'école participantes reçoivent des formations supplémentaires sur le fonctionnement en CAP. De plus, les enseignants sont accompagnés davantage par des experts pour améliorer leur contribution durant les rencontres en CAP. Il est certain qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir, mais nos résultats montrent que nous sommes sur la bonne voie.

6.2.2 Les limites de notre recherche

Notre recherche a présenté les conditions mises en place par quatre écoles élémentaires francophones et deux écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Québec. Cependant, malgré toutes les mesures prises pour respecter les critères de scientificité, notre recherche comporte certaines limites :

1. notre étude s'inscrit dans un projet de recherche pancanadien plus large. Cette réalité nous a limité dans le choix de nos questions lors des entrevues semi-dirigées puisque l'instrument de collecte de données avait été déjà monté par la directrice de ce projet;
2. nous avons visé, dans le cadre de notre recherche, à mener notre étude dans une école élémentaire et une autre secondaire dans chaque province. Or, comme nous n'avons pas trouvé, au Québec, une école secondaire qui répondait à nos trois critères de participation, nous avons mené l'étude dans deux écoles élémentaires;
3. nous avons mené une étude auprès des écoles, élémentaires et secondaires, ayant atteint un stade 2 ou 3. Ainsi nos résultats reflètent-ils la perception de directions et d'enseignants travaillant déjà en CAP;
4. nous avons choisi les entrevues semi-dirigées comme instrument principal de collecte de données. Or, Savoie-Zajc (2011) accorde une place importante au chercheur lui-même dans un processus de recherche. C'est du chercheur que le processus de recherche démarre et c'est par lui que la recherche prend forme. De ce fait, malgré

- tous les efforts d'objectivité, l'attente du chercheur pourrait notamment avoir influencé les propos de l'interviewé;
5. nous sommes conscient que les propos du participant pourraient refléter les valeurs partagées dans sa communauté et l'attente sociale de l'interviewé. Savoie-Zajc (2011) souligne que le matériau verbal dans une entrevue ne sera qu'« une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (p. 133);
 6. les résultats de notre recherche reflètent la réalité de six écoles participantes issues de trois conseils scolaires. Ainsi nos résultats ne peuvent-ils être généralisés.

6.2.3 Les voies de recherche

Vu que notre recherche souligne l'appui essentiel du conseil scolaire pour la réussite des CAP dans les écoles participantes, il serait fort intéressant de mener des recherches auprès des membres du conseil scolaire. Des entrevues semi-dirigées menées auprès des directeurs d'éducation, des surintendants et des conseillers pédagogiques pourront révéler davantage les politiques adoptées par le conseil pour assurer un développement des CAP dans leurs écoles.

Les écoles du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario ont souligné l'appui explicite de leur conseil scolaire pour favoriser le travail en CAP. Nous avons interprété ce soutien à la lumière de la décision des ministères de l'Éducation de ces deux provinces d'adopter le fonctionnement en CAP dans les écoles. Il sera pertinent de mener d'autres recherches dans d'autres écoles de ces deux provinces issues de différents conseils scolaires. Une telle recherche contribuera à confirmer nos propos et à souligner l'importance du rôle du macrosystème éducationnel (ministère de l'Éducation et conseil scolaire) dans le développement des CAP.

Notre interprétation des résultats nous a conduit à tisser un certain rapport entre l'engagement et l'appui du conseil scolaire pour les écoles et l'adoption du fonctionnement en CAP par le ministère de l'Éducation. Il sera important de mener d'autres recherches dans les différentes provinces du Canada. De tels travaux nous permettraient de mieux comprendre le rapport entre l'adoption du fonctionnement en CAP comme initiative ministérielle et le soutien des conseils scolaires pour ce fonctionnement.

Nos résultats indiquent que les conditions recensées dans les écrits pour le palier élémentaire semblent s'appliquer aussi pour le niveau secondaire. Une autre voie de recherche pertinente serait de mener plusieurs recherches sur les conditions d'implantation des CAP dans des écoles

secondaires. Ces recherches révéleraient davantage si les conditions d'implantation diffèrent entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires.

Une certaine amélioration dans les résultats des élèves, à la suite de l'implantation du fonctionnement en CAP, a été soulignée dans les six écoles. Il serait intéressant de mener une étude longitudinale dans les mêmes écoles dans les prochaines années pour observer où en sont rendus les acteurs et dans quelle mesure le fonctionnement en CAP a eu ou non un impact positif sur la réussite des élèves et sur le décrochage scolaire.

Pour mieux comprendre l'impact du fonctionnement en CAP sur la réussite des élèves, une étude comparative serait intéressante. Cette recherche sera administrée dans des écoles où le fonctionnement en CAP est à un stade avancé, d'une part, et, d'autre part, des écoles qui n'adoptent pas ce fonctionnement.

Enfin, des années se sont écoulées depuis les travaux de Cranston (2007), de Marshall (2007) et de Yamraj (2008). Il serait intéressant de revenir sur les compétences des directions d'école et des enseignants sur le fonctionnement en CAP afin de vérifier si le manque, quant à la formation des directions d'école et des enseignants, est toujours présent, là où les efforts des conseils scolaires ont amélioré la situation.

Conclusion

Au moment où plusieurs réformes visent l'amélioration des résultats scolaires, le fonctionnement en CAP se présente comme une pratique pertinente pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves et pour assurer un développement professionnel pour les enseignants. L'étude de Lee *et al.* (1995) était parmi les premières à souligner que le travail en CAP dans une école contribue à améliorer le rendement scolaire ainsi que le développement professionnel des enseignants. Et, depuis, les résultats de nombreuses recherches ont confirmé cette réalité.

Nous avons mené notre étude afin de décrire les conditions favorables à l'implantation et à l'évolution des CAP, en vue d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves, et ce, tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire. D'ores et déjà, plusieurs recherches mettent en exergue les conditions nécessaires au bon fonctionnement des CAP dans les écoles élémentaires canadiennes et états-uniennes (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Feger et Arruda, 2008). Toutefois, peu d'études ont abordé le fonctionnement en CAP dans les écoles secondaires. Ainsi notre recherche trouve-t-elle son originalité par l'étude des conditions favorables à l'implantation et à l'évolution du fonctionnement en CAP tant au palier élémentaire que celui du secondaire, et ce, dans trois provinces canadiennes.

Les résultats de notre étude corroborent ceux des travaux antérieurs menés au palier élémentaire (Génier, 2013; IsaBelle *et al.*, 2012; Leclerc, 2010). À l'instar de ces études, nos résultats avancent des conditions qui se résument par l'importance : a) d'établir une structure physique, b) de recevoir un appui du conseil scolaire, c) d'établir une structure physique relationnelle, d) de s'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP, e) d'encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants, f) d'assurer un développement et une insertion professionnels des enseignants et g) d'établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou à la réussite de l'élève. Les écrits sur les CAP tendent à présenter ces conditions sans les catégoriser. Notre étude se démarque en classifiant les sept conditions selon trois grandes structures : physiques, humaines et identitaire.

Quant aux conditions du palier secondaire, n'ayant que peu d'études sur lesquelles s'appuyer, notre recherche a permis de montrer que les conditions recensées dans les écrits pour le palier élémentaire semblent s'appliquer aussi pour le niveau secondaire.

Enfin, notre étude étant menée dans trois provinces différentes, les résultats obtenus permettent de mieux comprendre la contribution du contexte éducatif (politique ministérielle,

l'engagement du conseil scolaire) dans la mise en place et l'évolution du fonctionnement en CAP. Nos résultats indiquent qu'au Nouveau-Brunswick et en Ontario, les conseils scolaires semblent avoir initié la mise en place des CAP dans les écoles et semblent continuer à appuyer ce fonctionnement en apportant des ressources humaines et financières aux écoles. Au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire a créé une nouvelle répartition de l'horaire scolaire ; l'école est donc fermée un mercredi sur deux pendant l'après-midi, afin d'assurer un temps de qualité pour le travail en CAP. Il s'avère donc important de souligner que si nous désirons mettre en place un fonctionnement en CAP, il faut avoir l'appui du conseil scolaire. Cet appui constitue une condition *sine qua non* pour implanter et faire progresser le fonctionnement en CAP dans une école.

Ce projet de recherche, sur le plan personnel, m'aidera à planifier, dans les prochaines années, une tentative d'implantation du fonctionnement en CAP dans mon pays, le Liban. Dans ce pays, comme ailleurs, l'amélioration du rendement scolaire et la diminution du taux de décrochage demeure un défi. Ainsi, l'engagement de tous les acteurs scolaires, et en particulier du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires, s'avère indispensable pour une telle implantation.

Notre étude vient confirmer les propos de IsaBelle *et al.* (2013) sur l'importance de l'appui du macrosystème éducationnel (conseils scolaire, ministères d'Éducation) pour la progression du fonctionnement en CAP dans les écoles. De plus, notre recherche a souligné que le soutien des conseils scolaires, au Nouveau-Brunswick et en Ontario, a aidé les écoles à considérer non seulement les résultats scolaires des élèves, mais aussi leur développement personnel, social et affectif. En effet, il pourrait être pertinent d'entreprendre des recherches plus avancées afin de vérifier si les écoles qui ont atteint un stade avancé d'un fonctionnement en CAP s'inscrivent aussi dans une approche globale de l'école qui promeut la santé (IsaBelle et Poirel, 2013). Cette réflexion, de manière générale, nous mène à conclure qu'un appui plus intensif et soutenu du macrosystème éducationnel bénéficierait davantage aux jeunes canadiens de langue française.

Liste des références

- Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D. et Diallo, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes...* Rapport de recherche soumis à la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré le 14 mars 2013 du site du ministère : <http://edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, S. E. et Togneri, W. (2003). School district approaches to professional community building : Intentions, inventions, and tensions. Paper presented at the Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia, January.
- Anfara, V., Brown, K. et Mangione, T. (2002). Qualitative Analysis on Stage : Making the Research Process More Public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- 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 16 janvier 2014 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.
- Bandeira de Mello, R. et Garreau, L. (2011). L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la théorisation enracinée (MTE) : panacée ou mirage? *Recherches qualitatives*, 30(2), 175-202.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (2^e éd.)*. Paris, France : Éditions De Boeck Université.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Blais, A.-M. et Sinclair-Desgagné, B. (2002). *Le leadership en 3C : Capacités, Conduite, Circonstance*. Montréal, Canada : Cirano. Récupéré le 11 avril 2013 : <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2002RB-04.pdf>

- Blanchard, K., Meyer, P. J. et Ruhe, D. (2007). *Know can do! Put your know-how into action*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, J. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. et Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report RP637). Nottingham, UK : Department for Education and Science, DfES Publications.
- Borman, G. D., Hewes, J. M., Overman, L. T. et Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Brochu, P., Deussing, M.A., Houme, K. et Chuy, M. (2013). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques en lecture et en sciences*. Récupéré le 2 mai 2014 du site du Conseil des Ministres de l'Éducation au Canada (CMEC, 2013) : http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_FR_Web.pdf
- Bryk, A., Camburn, E. et Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Supplement), 751-781.
- Bryk, A. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. New York, NY : Russell Sage.
- Caine, G. et Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 7-14.
- Cameron, G., McIver, M. et Goddard, R. (2008). A different kind of community. *Changing Schools*, 57, 6-7.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21th century. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.). *Handbook of Qualitative Research* (3^e éd.), Thousand Oaks, CA : Sage, 507-535.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25.
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), 1-23.
- 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 le 22 octobre 2013 du site de l'Université du Manitoba : http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal_v2.pdf

- Cranston, J. (2009). Holding the reins of professional learning community : Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- Crespo, M. (2008). Leadership and Conceptions of Organization : Contours of Distributed Perspective. *LEARNING Landscapes*, 1(2), 55-71.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. et Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World : Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute.
- Deniger, M. A. et Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés : enjeux historiques et perspectives contemporaines. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (27-38). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Dionne, L. (2003). La collaboration des collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada). Récupéré le 12 mai 2013 du site de l'université : <http://www.archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I. et McCall, J. (2001). Do schools need critical friends?. Dans J. MacBeath et P. Mortimore (eds). *Improving school effectiveness*. Berkshire, England : Open University Press.
- DuFour, R., DuFour, R. et Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work : New insights for improving schools*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- DuFour, R. et Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- DuFour, R., Eaker, R. et DuFour, R. (2005). *On common ground : The power of professional learning communities*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- Dumas, C. (2010). Building leadership : The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning. (Thèse de doctorat, University of Nebraska at Lincoln). Récupéré le 2 février 2014 du site de l'université : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddress>
- Dumont, M., Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). *French adaptation of the general self-efficacy scale*. Récupéré le 21 février 2014 du site de l'Université libre de Berlin : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>

- Eaker, R., DuFour, R. et DuFour, R. (2004). *Premier pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Eaker, R. et Gonzalez, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6-13.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*, New York, NY : Macmillan, 119-161.
- Feger, S. et Arruda, E. (2008). *Professional learning communities : Key themes from the literature*. Providence, RI : The Education Alliance, Brown University.
- Firestone, W. A. et Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 93, 285-299.
- 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* (20-30). New York, NY : Teachers College Press.
- Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions : collaboration skills for school professionals*. New York, NY : Longman.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Fondation pour l'innovation politique, 1-39.
Récupéré le 16 mai 2013 du site de la fondation :
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2005a?616d13afc6835dd26137b409bec9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>
- Génier, É. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire*. (Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa). Récupéré de l'archive de publication électronique de l'Université d'Ottawa :
http://ruor.uottawa.ca/en/bitstream/handle/10393/24012/Genier_Eric_2013_these.pdf?sequence=3
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : PUF.
- Goddard, R., Hoy, W. et Woolfolk, H. (2004). Collective efficacy beliefs : Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches (4^e éd.)*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 83-108.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. 21-56.
- Gouvernement de l'Ontario (2009). *La communauté francophone de l'Ontario*. Récupéré le 5 mai 2013 du site du gouvernement : http://www.gov.on.ca/fr/communities/francophones/profile/ONT05_024296.html.
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 550-565.
- Hinson, R. G. (2000). Shoreline elementary. Dans S. M. Hord *et al.*, *Multiple mirrors : Reflections on the creation of professional learning communities* (40-51). Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hipp, K. A. (2000). Two steps forward, on step back : The dance of Foxdale. Dans S. M. Hord *et al.*, *Multiple mirrors : Reflections on the creation of professional learning communities* (6-21). Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities : Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities : Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- 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., 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), 448-463.
- IsaBelle, C., Davidson, A. L. et Naffi, N. (Accepté). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et le succès des élèves. Dans M. Moldoveanu (à venir). *Le développement*

professionnel en éducation et en santé : conceptualisations, finalités et stratégies. Montréal, Canada : Éditions Peisaj.

- IsaBelle, C., Davidson, A. L., Rochon, R., Naffi, N., Lamothe, R. et Génier, É. (2013). *eCAP... à notre service!* Communication présentée au colloque de l'ACFAS 2013, La gestion de l'éducation au-delà des frontières, Québec.
- IsaBelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- IsaBelle, C. et Poirel, E. (2013, mai) *CAP vers une école en santé : représentations des conditions qui favorisent une éducation saine et de qualité*. Colloque international de l'AFIRSE 2013 Montréal, Qc.
- IsaBelle, C., Rochon, S., Génier, É. et Lamothe, R. (2012). Grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP. Ottawa, document inédit. Université d'Ottawa. 8 pages.
- Johnson, B. et Christensen, L. (2004). *Educational research : Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). New York, NY : Allyn & Bacon.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39 (1), 80-92.
- Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles*, 60(2), 348-369.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London : Sage.
- King, M. B. et Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development : Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management* 15(2), 86-93.
- Knapp, M. S., Copland, M. A. et Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning : Reflective tools for school and district leaders*. Seattle, WA : University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy.
- Kouzes, M. J. et Posner, B. Z. (2005). *The leadership Challenge*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 458 p.
- Krus, S., Seashore-Louis, K. et Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in restructuring schools* 6, 3-6. Récupéré le 21 février 2014 du site du Wisconsin Center for Educational Research : http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf

- Labelle, F. (2006) La série : les quatre générations du leadership. Montréal, Canada : Observatoire de gestion stratégique des RH. ESG UQAM. Récupéré le 15 septembre 2013 : http://vista4.uottawa.ca/webct/RelativeResourceManager/Template/5630web%20dossier/5630web/Module4/LABELLE/Article_FL-La_4eme_%20generation.pdf
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.
- Lacroix, M. et Potvin, P. (2008). *Ce que la recherche nous apprend sur le décrochage scolaire*. Récupéré du site du Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE) le 27 avril 2014 : <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>
- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires. *Revue échange*, 101, 29-42.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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, 51-70.
- 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., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et 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*, 35(2), 153-171.
- Leclerc, M., Moreau, A. et Lépine M. (2009, septembre). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER 2009), Vienne, Autriche.
- 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, 60-90.

- Lee, V. E., Smith, J. B. et Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring : Issues in restructuring schools*. School of Education, Center on Organization and Restructuring Schools. Madison, WI : University of Wisconsin.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise maintenant*. Montréal, Canada : Guérin.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning : The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Jantzi, D. et Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. Dans K. Leithwood et K. S. Louis (dir.). *Organizational learning in schools*. Lisse, Pays-Bas : Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K. et Louis, K. S. (dir.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Pays-Bas : Swets and Zeitlinger.
- Leo, T. et Cowan, D. (2000). Launching professional learning communities : Beginning actions. *Issues...about change*, 8(1), 1-16.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. 2^e édition, Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Linder, R. A., Post, G. et Calabrese, K. (2012). Professional learning communities : Practices for successful implementation. *International Journal of Professional Educators*, 78(3), 13-21.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community : Representations of classroom practice. *Teachers College Board*, 105(6), 913-945.
- Louis, K. S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. Dans A. Lieberman (dir.), *The changing contexts of teaching*. Chicago, IL : National Society for the Study of Education Yearbooks. Vol. 1; pp. 138-156.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools : Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, K. S., Kruse, S. et Bryk, A. S. (1995). Professionalism and community : What is it and why is it important in urban schools? Dans K. S. Louis, S. Kruse et al. (1995). *Professionalism and community : Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA : Corwin.

- Louis, K. S., Marks, H. M. et Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- MacGilchrist, B., Myers, K. et Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London, UK : Sage Publications.
- Marshall, M. J. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities : Principles used by elementary administrators* (Thèse de maîtrise, Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada). Récupéré le 7 juin 2013 de la bibliothèque de Brock University : 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), 22-33.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans*. Récupéré le 6 mai 2013 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/studentsuccess.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Accroître la capacité*. Récupéré le 5 mars 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2012). *L'école j'y tiens*. Récupéré le 5 mai 2013 du site du ministère : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/>
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2006). *Les enfants au premier plan*. Récupéré le 3 mai 2013 du site du ministère : <http://www.gnb.ca/0000/kidsfirst-f.asp>.
- Mitchell, C. (1999). Building learning communities in schools : The next generation or the impossible dream? *Interchange*, 30, 283-303.
- Mitchell, C. et Castle, J. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 409-433.
- Mitchell, C. et Sackney, L. (2000). *Profound improvement : Building capacity for a learning community*. Lisse, Pays-Bas: Swets and Zeitlinger.
- 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 17 juin 2013 du site de l'OQRE : http://www.eqao.com/pdf_f/10/OQRE_Provincial_Report_Secondary2010.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, 505-519.
- Pearce, C. L. et Conger, J. A. (2003). All those years ago : The historical underpinnings of shared leadership, dans *Shared leadership : Reframing the hows and whys of leadership*, Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1-18.
- Pearce, C. L. et Manz, C. C. (2005). The New Silver Bullets of Leadership : The Importance of Self- and Shared Leadership in Knowledge Work, *Organizational Dynamics*, 130-140.
- Perrenoud, Ph. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124
- Pfeffer, J. et Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap : How smart companies turn knowledge into action*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning : creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, 293-320.
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M. et Gundlach, L. (2003), *Making Sense of Leading Schools : A Study of the School Principalship*. New York, NY : The Wallace Foundation.
- Racine, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario*. (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa. Ontario, Canada).
Récupéré le 15 septembre 2013 du site de l'université :
<http://www.ruor.uottawa.ca/en/bitstream/handle/10393/29689/NR49390.PDF?sequence=1>
- Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community : A literature review. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258. Récupéré le 22 janvier 2013 du Wake County Public School System :
http://new.wcpss.net/results/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf
- Reichstetter, R. et Baenen, N. (2007). Professional learning community (PLC) implementation WCPSS 2006-07 baseline survey results. Récupéré le 28 décembre 2013 du site du conseil scolaire Wake County :
http://www.wcpss.net/results/reports/2007/0619plc2006_07survey.pdf
- Roberts, S. et Pruitt, E. (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Roche (2009). Réaliser une étude de marché avec succès. *Les études qualitatives*, 31-48.

- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Sanzo, K. L., Myran, S. et Clayton, J. K. (2011). Building bridges between knowledge and practice : A university-school district leadership preparation program partnership. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 292-312.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches (4^e éd.)*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 123-147.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. et Osborn, R. N. (2010). *Comportement humain et organisation*. 3^e édition. Traduction de Claire de Billy. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York, NY : Currency Doubleday.
- Statistique Canada (2006). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones du Nouveau-Brunswick*. Récupéré le 5 mai 2013 du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011005-fra.pdf>
- Statistique Canada (2009). *Langue maternelle de la personne*. Récupéré le 5 février 2014 du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-fra.htm>
- Statistique Canada (2010a). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Récupéré le 13 mars 2013 du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>
- Statistique Canada (2010b). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones du Nouveau-Brunswick*. Récupéré du site de Statistique Canada le 5 février 2014 : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011005-fra.pdf>
- Statistique Canada (2010c). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Récupéré du site de Statistique Canada le 5 février 2014 : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2011). *Le français et la francophonie au Canada : Langue, recensement de la population de 2011*. Récupéré le 6 mars 2014 du site de Statistique Canada : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf
- Statistique Canada (2012a). *Population occupée selon le niveau de scolarité*. Récupéré le 27 février 2013 du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/labor62-fra.htm>

- Statistique Canada (2012b). *Enquête sur la population active*. Récupéré du site du site du ministère d'emploi et du développement social le 5 février 2014 : http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32#M_3
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Stoll, L., Fink, D. et Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London : RoutledgeFalmer.
- Supovitz, J. A. et Christman, J. B. (2003). *Developping communities if instructional practice : Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Récupéré le 29 janvier 2014 du site de The Consortium for Policy Research in Education : http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb39.pdf
- 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.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherche qualitatives*, Hors série, 5, 38-45.
- Tubbs, J. E. et Garner, M. (2008). The Impact of School Climate on School Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 17-26.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). Le codage et le traitement des données. Dans *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e édition, Bruxelles : De Boeck, 427-457.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2006). Review on professional learning communities : What do we know? *Paper presented at the NSRF Research Forum*. Récupéré le 28 janvier 2014 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), 458-495.
- White, S. H. et McIntosh, J. (2007). Data delivers a wake-up call. *Journal of Staff Development*, 28(2), 30-35.
- Wells, C. et Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles : A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Yamraj, J. (2008). *The challenges and complexities of initiating a professional learning community of teachers*. (Thèse de doctorat, Queen's University, Kingston, Canada). Récupéré le 20 janvier 2014 du site de l'université : https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/1121/1/Yamraj_Jasmattie_200804_PhD.pdf

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

(IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012)

Cochez les comportements observés à votre école (au moins pour une ou deux équipes)

	Stade 1	Stade 2	Stade 3	Références
	Vision ou mission	Vision ou mission	Vision ou mission	
1.	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)
2.	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.	Les priorités de l'école concernent la réussite de tous les élèves en lien avec le plan stratégique du conseil. Quelques priorités sont identifiées et clarifiées avec tous les intervenants pour l'année scolaire.	Priorités (Leclerc et Moreau, 2009c)
3.	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.	<u>But précis</u> (Wald, 1999)
4.	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.	<u>Vision dans la pratique pédagogique</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)
	Conditions physiques et humaines	Conditions physiques et humaines	Conditions physiques et humaines	Références

5.	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont décidés 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 2 ou 3 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)
6.	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.	
7.	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 des activités du type BAM).	<u>Temps de planification commun</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010b)
8.	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 3 à 4 personnes qui partagent le même niveau, le même cours ou les mêmes élèves.	<u>Expertise du même niveau</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
9.	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 (OQRE-Ontario)</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Horde, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner <i>et al.</i> , 2008)

10.	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.	<u>Échanges efficaces</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; Leclerc et Moreau, 2009c; Dooner <i>et al.</i> , 2008)
11.	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)
12.	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, etc.) 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
13.	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>Habilités interpersonnelles</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)
14.	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.	<u>Sentiment de confiance, de collégialité et d'entraide</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Lindahl, m2006; MEO, 2010a; 2010b)

15.	Les membres ne considèrent pas que le travail de collaboration soit 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
16.	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 finale revient à la direction.	La direction donne une 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, m2006; Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010a; 2010b)
17.	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)
18.	Peu de suivis à faire après que le compte rendu est envoyé.	La direction assure des suivis suite aux 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 aux besoins.	<i>Ibidem</i>
19.	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)
20.	La direction fait confiance à l'expertise pédagogique des membres. Elle intervient peu.	La direction a une vision claire en pédagogie 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.	<u>Leadership pédagogique de la direction</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007; MEO, 2010b)

21.	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.	<i>Ibidem</i>
	Thèmes abordés dans les CAP	Thèmes abordés dans les CAP	Thèmes abordés dans les CAP	Références
22.	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 (OQRE-Ontario)</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Horde, 2008; 2009; Hipp <i>et al.</i> , 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner <i>et al.</i> , 2008)
23.	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).	<i>Ibidem</i>
24.	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 l'évaluation diagnostique.	<u>Planification à partir du profil de l'élève</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2009)
25.	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.	<i>Ibidem</i>
	Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Références

26.	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).	<u>Observation en salle de classe</u> (Cranston, 2007; Hipp <i>et al.</i> , 2008; MEO, 2010a; 2010b) <u>Soutien</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
27.	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.	<u>Empowerment des enseignants</u> (Cranston, 2007; Hipp <i>et al.</i> , 2008) <u>Partage des pratiques gagnantes</u> (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	Références
28.	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)
29.	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 questionnaire.	<i>Ibidem</i>
30.	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 2 ou 3 semaines, les données sont disponibles aux membres de l'équipe.	<i>Ibidem</i>

Références

Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community : Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (90), 1-22.

- Dufour, R., Dufour, R. et Eaker, R. (2008). *Revisting Professional Learning Communities at Work : New Insights for Improving Schools*. Bloomington: Solution Tree.
- 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), 564-574.
- Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington: National Educational Service.
- Hallinger, Philip (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4 (3), p. 221-239.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A. et Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities : Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M. et Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22-23.
- Kristmanson, P., et al. Exploring the Teaching of Writing through a Professional Learning Community. *Education Canada*, Vol. 48, No. 3 (Summer 2008), 37-9.
- 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* : Publication de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) XXXV2 : 153-171.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2009a). La réussite des élèves en lecture au cœur du travail collaboratif. *Le Journal de l'immersion*, 31(1), 24-33.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2009b). Toujours plus loin en littératie : Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. Disponible en ligne : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/TORONTO09.pdf>
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2009c, mai). Accompagnement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage. Quelles sont les exigences pour les directions Présentation ACFAS, Ottawa, Ontario (du 10 au 14 mai 2009).
- Leclerc, M., Moreau, A. et Lépine, M. Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Actes de colloque to the European Conference on Educational Research (ECER), Vienne. (2009). Disponible en ligne : <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- Lindahl, Ronald (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. *Connexions*. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Stratégie ontarienne en matière de leadership conseils pour engager la conversation. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/EngagerConversation.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf
- National College for school leadership (2006). *Setting professional learning communities in an international context* [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/programme-leaflets/professional-learning-communities/professional-learning-communities-06-booklet3.pdf>
- Wald, P. J. et Castleberry, M. S. (Ed.). (1999). *Realigning our schools : Building professional learning communities. limited edition*

Annexe B : Canevas d'entrevue pour la direction

I. QUESTIONS D'IDENTIFICATION

1. Quel poste occupez-vous à cette école?
2. Combien y a-t-il d'élèves et d'enseignants dans cette école?
3. En tout, combien d'années d'expérience à la direction possédez-vous?
 - a. combien à la direction adjointe?
 - b. combien en enseignement?
4. Quel est votre plus haut niveau d'études?
 - a. Dans quel domaine?
 - b. En quelle année l'avez-vous reçu?
5. Quel est votre âge? De moins de 30 ans, entre 30 et 40 ans, 41 et 50 et 51 et 60 ans

II. QUESTIONS

A. La structure organisationnelle

5. **Lors de votre arrivée à l'école, les CAP étaient-elles présentes et fonctionnelles?**

Expliquez.

6. **Quelle est la structure organisationnelle de vos CAP?** (les changements à l'horaire, l'intervalle des rencontres, la présence de la direction dans les rencontres).
7. **Quelles sont la vision, la mission et les valeurs qui influencent vos CAP?**
8. **Comment établissez-vous vos objectifs SMART et vos parcours?** (données/résultats des tests d'évaluation, résultats d'études).

B. La structure relationnelle

4. **Partagez-vous votre leadership pédagogique dans l'école? *Si oui, comment faites-vous?***
5. **Que faites-vous pour favoriser la collaboration et le partage entre les enseignants?**
6. **Qui a établi les objectifs SMART de vos CAP et de quelle façon procède-t-on pour les rédiger? (*processus démocratique ou autoritaire*)**

C. La structure identitaire

4. **Personnellement, étiez-vous en faveur de mettre en place ce fonctionnement dans votre école?**
Pourquoi? Quelle était votre attitude, disposition pour ce fonctionnement?
5. **Nommez les trois compétences en leadership qui vous ont le plus servis pour la mise en place et pour favoriser l'évolution du fonctionnement en CAP?**
6. **Nommez les trois compétences en leadership que vous auriez aimé que votre direction d'école posséder pour la mise en place et pour favoriser l'évolution du fonctionnement en CAP?**

Annexe C : Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) pour direction

A. Identification

1. Homme _____ Femme _____
2. Nombre d'années d'expérience en éducation : _____
3. a) Nombre d'années à la direction adjointe d'une école : _____
 b) Nombre d'années à la direction d'une école : _____
 b) Nombre d'années au poste de direction dans l'école où vous travaillez présentement : _____
4. Type d'école dans lequel vous exercez présentement :
 _____ Élémentaire (Maternelle – 6^e année)
 _____ Élémentaire (Maternelle – 8^e année)
 _____ Intermédiaire (7^e et 8^e années)
 _____ Secondaire (de la 7^e à la 12^e année)
 _____ Secondaire (de la 9^e à la 12^e année)
 _____ Secondaire (sec. I à V)
5. Nombre d'élèves dans l'école où vous travaillez présentement : _____

B. Sondage

	Totalemment désaccord		neutre		totalemment en accord	
1. J'ai de la difficulté à modifier l'horaire pour faciliter le temps de rencontre (temps de préparation commun ou période d'études).	1	2	3	4	5	
2. Je suis capable de convaincre la majorité du personnel enseignant des avantages de travailler en communauté d'apprentissage professionnel.	1	2	3	4	5	
3. J'ai les compétences pour convaincre le personnel de l'école du besoin de changement dans les pratiques pédagogiques.	1	2	3	4	5	
4. J'ai rencontré mon équipe-école avant de proposer un fonctionnement CAP.	1	2	3	4	5	
5. En collaboration avec le personnel de l'école, j'ai pu élaborer les objectifs communs dont la vision, la mission et les objectifs SMART.	1	2	3	4	5	
6. Je suis à jour dans les nouvelles stratégies d'enseignement efficaces.	1	2	3	4	5	
7. Je suis capable de modéliser avec le personnel enseignant, les nouvelles stratégies d'enseignement efficaces.	1	2	3	4	5	
8. À partir des données des élèves, je suis capable de cibler les besoins et les priorités de l'école.	1	2	3	4	5	

9. Je communique clairement la vision et les priorités de l'école auprès de l'équipe école.	1	2	3	4	5
10. Je possède les habiletés nécessaires pour établir un consensus parmi le personnel sur la réussite de tous les élèves.	1	2	3	4	5
11. Je peux faciliter la mise en place des CAP dans mon école.	1	2	3	4	5
12. Je crois posséder les compétences nécessaires pour faire une analyse approfondie des données scolaires de mon école.	1	2	3	4	5
13. Le leadership pédagogique est assumé par certains enseignants de mon école.	1	2	3	4	5
14. Je suis capable de partager mon leadership avec des enseignants.	1	2	3	4	5
15. Je suis capable de faire les suivis des rencontres CAP.	1	2	3	4	5
16. Mon budget d'école me permet d'investir dans la formation professionnelle des enseignants de mon école.	1	2	3	4	5
17. J'ai suivi plusieurs formations sur le fonctionnement CAP.	1	2	3	4	5
18. J'ai effectué des lectures sur les recherches portant sur les pratiques d'enseignement efficaces.	1	2	3	4	5
19. 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
20. 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
21. Je peux prendre le temps de visiter les groupes de collaboration et d'observer.	1	2	3	4	5

Annexe D : Canevas d'entrevue pour les enseignants

I. QUESTIONS D'IDENTIFICATION

1. Quel poste occupez-vous à l'école?
2. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste?
3. En tout, combien d'années d'expérience en éducation possédez-vous?
4. Quel est votre plus haut niveau d'études?
 - a. En quelle année l'avez-vous reçu?

II. QUESTIONS

A. La structure organisationnelle

1. **Pouvez-vous décrire comment fonctionne votre CAP dans votre école? (quelles procédures suivez-vous?)**
2. **Comment votre direction d'école a-t-elle procédé pour implanter ou faire évoluer le fonctionnement en CAP dans votre école?**
3. **Quelles sont la vision, la mission et les valeurs qui influencent vos CAP?**
4. **Comment établissez-vous vos objectifs SMART et vos parcours? (données/résultats des tests d'évaluation, résultats d'études).**

B. La structure relationnelle

1. **Votre direction partage-t-elle son leadership dans l'école? Expliquez**
2. **Retrouve-t-on une culture de collaboration et de partage entre les enseignants? Comment avez-vous atteint cette culture?**
3. **Qui a établi les objectifs SMART de vos CAP et de quelle façon procède-t-on pour les rédiger? (*processus démocratique ou autoritaire*)**

C. La structure identitaire

1. **Personnellement, étiez-vous en faveur de mettre en place ce fonctionnement dans votre école?**
2. **Comment faites-vous pour savoir que votre travail en CAP atteint les objectifs (au niveau du développement professionnel et des résultats scolaires)**
3. **Trouvez-vous que le fonctionnement en CAP favorise votre insertion ou développement professionnel? Expliquez**

Annexe E : Tableau descriptif des catégories et des sous-catégories

	CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIE	DÉSCRIPTION	EXEMPLE DE VERBATIM
O R G A N I S A T I O N	Établir une structure physique	Établir un temps de rencontre	<i>Les changements à l'horaire; les intervalles des rencontres</i>	<i>« On se rencontre à deux reprises à chaque 5 semaines »; « Tous les mercredis à chaque 2 semaines »</i>
		S'assurer que les rencontres sont axées sur les évaluations et le soutien	<i>En se basant sur les évaluations des élèves, les rencontres CAP cherchent le meilleur soutien pour les élèves</i>	<i>« C'est certain qu'on se base toujours sur des évaluations des élèves pour le parcours »; « on est vraiment axés, c'est les apprentissages des élèves, les besoins des élèves »</i>
		Rédiger des objectifs SMART	<i>Comment les objectifs SMART sont rédigés? Est-ce d'une manière démocratique? Sur quoi est basé ce choix?</i>	<i>« C'est un consensus/on s'en parle puis on finit par avoir quelque chose que tout le monde est satisfait avec »; « nous les objectifs SMART dans notre école sont strictement basés sur les résultats des élèves »</i>
		Assurer une bonne planification de l'horaire scolaire	<i>Les enseignants durant les CAP ne perdent pas des périodes d'enseignement et ne préparent pas de matériel pour les suppléants</i>	<i>« Alors puisque les enseignants perdent une partie de leur période de préparation à chaque fois qu'on a cette journée/ces minutes s'accumulent et au bout de 5 semaines/on reçoit un temps de préparation supplémentaire pour tenter d'équilibrer là le tout »; « tu es capable d'être en CAP sans perdre une période de classe »</i>
		Établir des rencontres sur une base régulière	<i>Les rencontres en CAP dans l'école doivent être fréquentes</i>	<i>« Donc il y a une fréquence à maintenir, une fréquence d'équipe »; « avoir des rencontres informelles plus fréquentes avec ses leaders/de dégager des moments comme ça »</i>

Recevoir un appui du conseil scolaire	Préparer le terrain (Stade 0)	<i>Des mesures adoptées pour préparer l'implantation des CAP</i>	<i>« Le conseil scolaire à l'époque nous avait démontré quelque part un modelage quand on nous a permis d'assister à des rencontres d'équipe de collaboration vraiment chevronnée »; « dans un premier temps, c'est une invitation de la direction générale à aller voir ce qui se passait chez nos voisins ontariens »</i>
	Créer de nouvelles structures organisationnelles	<i>Un changement dans le calendrier scolaire</i>	<i>« Le district avait ordonné une structure organisationnelle en un sens que dans le calendrier scolaire il y a des journées qui étaient déjà bloquées, que c'était les CAP »</i>
	Recevoir un appui par des séances de formation	<i>Un appui fourni aux enseignants et aux directions</i>	<i>« C'était des gens du conseil qui venaient donner des formations »; « l'agente pédagogique du district nous a organisé quelque chose »</i>
	Recevoir un appui financier	<i>Un budget pour appuyer les écoles dans le développement de leur CAP</i>	<i>« Quand on a la chance d'un perfectionnement professionnel du conseil, les suppléants sont inclus/on va chercher les suppléants mais c'est fourni/c'est payer par le central »</i>
	Recevoir un appui en ressources humaines	<i>La présence d'une animatrice pédagogique ou une personne ressource pour supporter le travail en CAP</i>	<i>« Au début elle était là à presque toute les rencontres de CAP/on avait l'horaire il était défini avec elle beaucoup selon ses disponibilités parce qu'elle allait nous accompagner là-dedans »</i>

		Recevoir un appui en ressources matérielles pédagogiques	<i>Le conseil prépare des grilles ou des ressources pédagogiques qui facilitent le travail en CAP</i>	« On a eu aussi le support des services éducatifs de la Commission scolaire qui nous a emmené des éléments de réflexion »; « il leur donne des stratégies parfois des matériels »
R E L A T I O N	Établir une structure physique-humaine/ relationnelle	Assurer un remplacement des enseignants	<i>Comment les remplacements des enseignants sont assurés lors des rencontres CAP; Que font ceux qui assurent un remplacement?</i>	« Il y a des enseignants suppléants/quand les enfants sont à la bibliothèque/on a deux enseignants qui sont embauchés à chaque fois qu'on a des CAP »; « les gens qui vont en classe quand l'enseignant est en CAP sont dédiés à l'aide aux devoirs »
		Composer les équipes pour travailler	<i>Comment les équipes sont-elles composées? Qui les forment? Un regroupement entre différentes écoles pour former un CAP</i>	« Ici ce sont des CAP qui englobent les enseignants de la 7 ^e à la 12 ^e année »; « là, nous, on est 2 écoles. On a St-Jude et Curé-Lequin »
		Assurer un travail pour les élèves	<i>Que font les élèves pendant que leurs enseignants sont en CAP?</i>	« C'est de l'aide au devoir ce n'est pas de l'enseignant en tant que tel c'est de l'aide aux apprentissages »; « nos élèves sont soit à la bibliothèque ou à l'informatique »
		Être présente lors des rencontres en CAP (la direction)	<i>La direction assure une présence dans les rencontres</i>	« la directrice est majoritairement présente la plupart du temps »; « moi je les ai accompagnés à chaque rencontre »
		Choisir une personne qui assure la coordination	<i>Une enseignante ressource qui prend soin du côté opérationnel</i>	« On a l'enseignante ressource qui est avec nous/qui dirige un peu la CAP »; « on a un leader CAP »
		Assurer un suivi de la part de la direction	<i>La direction assure un suivi des décisions prises lors des rencontres CAP</i>	« j'essaie de faire des rétroactions/en même temps on essaie d'être proactif aussi »; « on présente les résultats de notre classe puis de là elle peut nous donner de la rétroaction »

R E L A T I O N	S'assurer que la direction possède des attitudes et des qualités pour le travail en CAP	Respecter les enseignants à poursuivre	<i>La direction respecte le travail de l'enseignant, respecte ses difficultés d'enseignement, respecte ses idées</i>	<i>« Elle est beaucoup une directrice qui respecte les gens, j'ai déjà entendu parler d'un autre collègue jamais »</i>
		Encourager les enseignants	<i>La direction encourage les enseignants quand ils font un pas vers l'avant ou quand ils n'arrivent pas à le faire</i>	<i>« Si tu n'avais pas été là pour nous accompagner là-dedans, ça se serait arrêté au bout de la 2^e rencontre parce qu'on a besoin de quelqu'un qui nous encourage, quelqu'un qui nous dit continuez »; « elle va souligner l'effort que quelqu'un à essayer »</i>
		Être réaliste	<i>La direction dans sa relation avec les enseignants part d'une compréhension de la réalité de la salle de classe et des défis de l'enseignement</i>	<i>« Je viens à la réunion avec cette liste de documents j'avoue que je n'ai pas lu elle dit merci de me le dire il n'y a pas de problème c'est normal »; « Elle nous a dit je ne pourrai pas tout régler la première année »</i>
		Démontrer une compétence pour guider les enseignants dans leur travail en CAP	<i>La direction guide et accompagne ses enseignants dans leur travail en CAP; elle constitue un modèle de leader qui motivent les enseignants à s'embarquer dans ce qu'elle propose</i>	<i>« Pascal était capable de nous prendre et de nous mener où est ce qu'on doit aller là... elle savait où ce que... qu'est qu'on veut faire avec... où est ce qu'on va arriver avec ces CAP-là »; « juste sa manière d'être c'est une naturelle donc on suit »</i>
		Connaître et comprendre les enseignants	<i>Elle connaît les points forts et les points faibles de ses enseignants; elle sait à qui demander et quoi demander</i>	<i>« Tu as besoin d'identifier tes leaders dans l'école/de savoir à qui tu as affaire »</i>
		Écouter les enseignants et s'ouvrir à leurs idées	<i>Elle possède une qualité d'écoute et elle accepte la remarque; elle adopte les propositions de ses enseignants</i>	<i>« Elle nous écoute donc on ne se sent pas mal à l'aise d'apporter un certain sujet de parler de certaines choses on est à l'aise avec elle »; « elle est très ouverte au changement, aux nouvelles idées. Jamais elle ne va nous mettre des</i>

				<i>barrières. Vraiment c'est l'ouverture d'esprit »</i>
		Être honnête avec les enseignants	<i>Le directeur n'a pas peur d'exprimer son incertitude quant à un changement ou une stratégie</i>	<i>« Mais il faut être honnête. Même le directeur, il dit : écoute, on s'embarque là-dedans, on ne sait pas où est-ce qu'on s'en va, nous autres aussi. Puis, je me souviens qu'il nous a dit ça. On ne sait pas trop où on s'en va nous autres aussi, mais on essaie, puis on verra ce que ça va donner »</i>
R E L A T I O N	Encourager un esprit d'équipe dans la relation entre la direction et les enseignants	Partager le leadership	<i>La direction n'impose pas ses idées mais elle encourage le partage des opinions</i>	<i>« Je pense que c'est un privilège d'être là parce que on a l'impression de laisser sa trace dans la prise de décision »; « quand M. Pierre prend une décision, il prend ça avec l'équipe »</i>
		Établir un climat de confiance pour travailler en CAP	<i>Le personnel est capable de donner son avis et de s'exprimer librement; on n'a pas peur de se tromper</i>	<i>« Il faut créer un climat où les gens se sentent qu'ils sont en sécurité/qu'ils sentent autant la confiance »; « je pense qu'il faut avoir un lien de confiance bien solide avec notre équipe »</i>
		Cultiver une culture de collaboration	<i>Un climat d'entraide et de soutien intra-école et inter-école; la direction ou les enseignants partagent leur connaissance avec les autres</i>	<i>« Les enseignantes entre elles suivant les CAP vont beaucoup s'aider »; « le travail d'équipe, la collaboration ça c'est bien important »</i>
		Avoir une attitude positive et une disposition ouverte envers les CAP	<i>La direction et les enseignants croient aux bienfaits des CAP; ils trouvent que c'est riche et ils profitent</i>	<i>« Je suis très satisfaite avec les CAP. Je ne voudrais pas perdre ça. C'est un plus pour tout le monde. Puis je souhaite vraiment à ce que tout le monde puisse vivre ça. Je suis convaincue qu'ils ne voudront pas revenir en arrière après avoir vécu les CAP »</i>

I D E N T I T É	Assurer une insertion et un développement professionnels des enseignants	Comprendre davantage les résultats et les besoins des élèves	<i>Les différentes stratégies et interventions répondent aux besoins manifestés par les résultats scolaires des élèves</i>	<i>« Si j'ai quelques élèves pour qui il y a un concept qui est tout rouge, je sais que je vais faire mon enseignement suite à mon évaluation, selon les rouges que j'ai eus »</i>
		Utiliser des nouvelles stratégies pédagogiques	<i>Le renouvellement des pratiques pédagogiques</i>	<i>« J'ai beaucoup appris des choses que je n'étais pas au courant/certaines stratégies »</i>
		Favoriser l'insertion professionnelle	<i>Les jeunes enseignants se trouvent à l'aise dans leur travail grâce au CAP</i>	<i>« Pour moi comme nouvelle enseignante puisque j'ai beaucoup appris je trouve que c'est très bénéfique moi je peux en profiter pour apprendre des nouvelles choses »; « ça a facilité d'une façon là grandement mon insertion »</i>
		Favoriser le développement professionnel des enseignants	<i>Les enseignants trouvent ce fonctionnement comme contributeur à leur développement professionnel</i>	<i>« En quelque part que ça va amener certains enseignants à se sortir de la zone de confort, d'enseigner de la même façon, avec le même texte, tu vois il faut aller chercher les élèves puis faut trouver du nouveau. Puis il faut être au dernier cri de la mode si je puis dire »</i>
I D E N T I T É	Établir la mission, la vision et les valeurs liées à l'imputabilité ou la réussite de l'élève	Viser le soutien et la réussite de tous les élèves	<i>Le travail en CAP aide les élèves à s'adapter davantage au monde de l'école et vise améliorer les résultats des élèves et vise la réussite de tous les élèves</i>	<i>« Je vais faire pour venir en aide à ton enfant. Les CAP c'est ça que c'est »; « mais la première chose c'est qu'on veut augmenter nos résultats. On veut des élèves dans le rouge le moins possible »</i>
		Répondre aux exigences de reddition des comptes	<i>Le personnel se trouve responsable en ce qui concerne la réussite de tous les élèves</i>	<i>« L'autre côté on n'a pas le choix la réussite c'est pas négociable/il faut tout mettre en place pour que les enfants réussissent »; « tu</i>

				<i>dois rendre des comptes puis dire pourquoi il réussit, pourquoi il ne réussit pas »</i>
		Prendre soin du bien-être de l'élève	<i>L'attention ne se limite pas aux résultats scolaires mais aux différents axes affectifs et psychologiques qui assurent le bien-être de l'élève</i>	<i>« S'assurer que l'élève est dans un milieu qui favorise son bien-être puis son estime de lui-même »; « c'est le sentiment d'appartenance, à l'école on m'aime on prend soin de moi... »</i>

Annexe F : Horaire scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick

École élémentaire Notre-Dame
Horaire 2013-2014

HEURES	Jour 1	Jour 2	Mercredi	Jour 3	Jour 4	Heures Mercredi pédag.	Mercredi Pédagogique	
7 h 35-7 h 50	ARRIVÉE DES AUTOBUS					7 h 35-7 h 50	Arrivée autobus	
8 h-8 h 5	ENTRÉE DES ÉLÈVES					8 h-8 h 5	Entrée des élèves	
8 h 5-8 h 50						8 h 5-8 h 50		
8 h 50-9 h 35							8 h 50-9 h 35	
9 h 35-10 h 20								
10 h 20-10 h 35	RÉCRÉATION					9 h 35-9 h 50	Récréation	
10 h 35-10 h 40	ENTRÉE DES ÉLÈVES					9 h 50-9 h 55	Entrée des élèves	
10 h 40-11 h 25						9 h 55-10 h 45		
11 h 25-12 h						10 h 45-11 h 20		
12 h-12 h 55	DÎNER					11 h 30	Départ des élèves	
12 h 55-13 h 5	ENTRÉE DES ÉLÈVES							
13 h 5-13 h 30								
13 h 30-13 h 40	PRÉPARATION À LA SORTIE							
13 h 40	DÉPART DES AUTOBUS							

École secondaire Napoléon
Horaire 2013-2014

Lundi, Mercredi et Vendredi

8h32	Déplacement
8h36	Bloc A (67 min)
9h43	Déplacement
9h46	Bloc B (65 min)
10h51	Pause
11h01	Déplacement
11h04	Bloc C (65 min)
12h09	Diner
13h09	Déplacement
13h13	Bloc D (65 min)
14h18	Pause
14h28	Déplacement
14h31	Bloc E (65 min)
15h36	Fin

Mardi et Jeudi

8h32	Déplacement
8h36	Bloc A (57 min)
9h33	Déplacement
9h36	Classe-clinique (27 min)
10h03	Déplacement
10h06	Bloc B (55 min)
11h01	Pause
11h11	Déplacement
11h14	Bloc C (55 min)
12h09	Diner
13h09	Déplacement
13h13	Bloc D (65 min)
14h18	Pause
14h28	Déplacement
15h36	Fin

Mercredi pédagogique

8h32	Déplacement
8h36	Bloc A (41 minutes)
9h17	Déplacement
9h20	Bloc B (41 minutes)
10h01	Déplacement
10h04	Bloc C (41 minutes)
10h45	PAUSE
10h55	Déplacement
10h58	Bloc D (40 minutes)
11h38	Déplacement
11h41	Bloc E (40 minutes)
12h21	Fin