

Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas

Roxane Lamothe, B.A., B. Éd., Ottawa, Ontario, Canada

Faculté des études supérieures et postdoctorales

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

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
© Roxane Lamothe, Ottawa, Canada, 2017

Résumé

La présente étude multicas tente d'identifier les pratiques de leadership des directions d'école qui ont réussi la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles ainsi qu'à faire progresser ces communautés vers un stade avancé de fonctionnement dans deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires de langue française ontariennes.

Pour mieux comprendre la dynamique du leadership, nous avons associé les pratiques identifiées aux types de leadership en cours en éducation. De plus, nous avons présenté un modèle de leadership qui respecte les prémisses d'un milieu linguistique minoritaire et d'un milieu collaboratif.

Dans cette recherche, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de quatre directrices et de onze enseignants qui travaillent en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à un stade avancé afin d'y déceler les différentes pratiques qui ont une incidence positive sur le travail en CAP. Pour ce faire, nous nous préoccupons de bien refléter quatre différents milieux scolaires afin d'observer les pratiques de la direction, d'y déceler les convergences et les divergences dans la mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles harmonieuses.

À la suite de l'analyse des résultats, plusieurs catégories ont émergé qui sont cohérentes avec les conditions d'implantation des CAP retrouvées dans les études (DuFour, 2004 ; Leclerc et Moreau, 2009 ; Roberts et Pruitt, 2010). Nos résultats nous ont permis d'identifier plusieurs pratiques des directions que nous avons regroupées en sept catégories : 1) *garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école* ; 2) *s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue* ; 3) *est capable d'évaluer son environnement interne* ; 4) *adopte une approche démocratique dans le processus de décision* ; 5) *met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration* ; 6) *nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire* ; 7) *rend des comptes à la communauté*.

Parmi les pratiques des directions jugées les plus utiles dans la mise en œuvre et la progression des CAP, les directions et les enseignants ont identifié dans chaque catégorie : 1) *la*

direction encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration (les directions et les enseignants) ; 2) la direction cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et de l'extérieur (les directions et les enseignants) ; 2) la direction connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école (les directions et les enseignants) ; 3) la direction est présente à l'école et lors des rencontres (enseignants) ; 3) la direction sait analyser le climat organisationnel au sein de l'école (les directions) ; 4) la direction partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école (les directions) ; 4) la direction consulte et accueille la rétroaction de son personnel (les enseignants) ; 5) la direction établit et met en place un horaire fonctionnel (les enseignants) ; 5) la direction appuie ses leaders dans leur gestion des équipes (les directions) ; 6) la direction encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration (les directions et les enseignants) ; 7) la direction responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves (les enseignants). Ces résultats sont cohérents avec les recherches sur la contribution du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation dans la mise en œuvre et la progression des CAP (Génier, 2013 ; Maatouk, 2014) et l'importance de « mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées » (Leithwood, 2012, p. 12).

Plusieurs types de leadership sont nécessaires dans l'implantation réussie d'une innovation telle que les communautés d'apprentissage professionnelles (Lapointe, 2005 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Les résultats indiquent que les leaderships moral/éthique, transformationnel, pédagogique, partagé et managérial sont associés à la mise en œuvre réussie des CAP dans les quatre cas étudiés. Il semble que le leadership managérial revêt une importance pour que les CAP soient opérationnelles, en particulier dans les plus grandes écoles secondaires (Anderson *et al.*, 2013). Ainsi, ces résultats concordent avec ceux des chercheurs qui indiquent la nécessité d'une approche qui se caractérise par une complémentarité des types de leadership et de gestion pour l'atteinte des objectifs de l'école (Anderson *et al.*, 2013 ; Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998).

Remerciements

Ce projet de recherche se réalise à la suite d'une longue carrière dans l'enseignement et l'administration scolaire. Il aurait été impossible de terminer cette étude sans l'appui, les conseils et l'encouragement de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier tout particulièrement et à témoigner toute ma reconnaissance à la professeure Claire IsaBelle, ma directrice de thèse, pour sa patience, sa générosité et ses précieux conseils. Nos conversations professionnelles et ses questions ont nourri ma pratique réflexive. J'ai beaucoup appris.

J'exprime toute ma reconnaissance aux directions et aux enseignants qui ont participé à cette étude. Ils ont pris le temps de répondre à nos questions et sans leur collaboration, ce projet de recherche ne serait pas présenté.

Je remercie également M^{me} Sylvie Lamoureux et M. Louis Trudel, membres de mon comité de thèse. Je suis reconnaissante du temps que vous avez consacré à la lecture du projet de thèse et vos suggestions.

Je tiens à souligner que notre recherche s'inscrit dans un projet pancanadien intitulé *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* (IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chitpin, 2010). Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines pour son appui à ce projet d'envergure.

Enfin, à mon conjoint Donald et à ma fille Sara Chloé qui m'ont appuyée et encouragée depuis toutes ces années sans faillir à la tâche. Je vous en suis très reconnaissante.

Mieux vaut une réussite solidaire qu'une réussite solitaire.

Albert Jacquard

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iv
Définitions des termes	viii
Introduction	1
Chapitre 1 : Contexte et problématique	4
<i>Introduction</i>	<i>4</i>
<i>1.1. Le contexte ontarien.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2. Le contexte franco-ontarien.....</i>	<i>8</i>
1.2.1 Les défis en milieu minoritaire.....	9
1.2.2 La Politique d'aménagement linguistique.....	12
<i>1.3. Notre choix de définition d'une communauté d'apprentissage professionnelle.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4. Les bienfaits d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i>	<i>16</i>
<i>1.5. Les défis de la mise en œuvre des CAP.....</i>	<i>22</i>
<i>1.6 Les conditions d'implantation et de progression des CAP</i>	<i>24</i>
<i>1.7. Stades d'évolution d'un fonctionnement en CAP et le leadership de la direction d'école</i>	<i>31</i>
<i>1.8. But de l'étude</i>	<i>35</i>
<i>1.9. Pertinence de l'étude</i>	<i>36</i>
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	39
<i>Introduction et choix des types de leadership.....</i>	<i>39</i>
<i>2.1. Un modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire</i>	<i>40</i>
2.1.1 Le leadership participatif.....	42
2.1.2 Le leadership transformationnel.....	42
2.1.3 Le leadership moral ou éthique	43
<i>2.2 Le leadership pédagogique.....</i>	<i>44</i>
<i>2.3. Les leaderships transactionnel et managérial</i>	<i>46</i>
<i>2.4. Les responsabilités de la direction</i>	<i>49</i>
<i>2.5. Le leadership intégré</i>	<i>53</i>
<i>2.6. Questions de recherche.....</i>	<i>59</i>

Chapitre 3 : Méthodologie	61
3.1. <i>Le projet inscrit dans un programme de recherche.....</i>	<i>61</i>
3.2. <i>La posture épistémologique</i>	<i>61</i>
3.3. <i>L'étude multicas.....</i>	<i>62</i>
3.4. <i>Le choix des participants</i>	<i>63</i>
3.5. <i>Les instruments de collecte des données.....</i>	<i>65</i>
3.6. <i>Les considérations éthiques</i>	<i>68</i>
3.7. <i>Le déroulement de la recherche.....</i>	<i>69</i>
3.8. <i>La méthode d'analyse des données.....</i>	<i>69</i>
3.9. <i>Les sources de validation.....</i>	<i>71</i>
Chapitre 4 : Résultats de l'étude multicas	75
4.1. <i>La description des milieux de collecte de données et des participants</i>	<i>75</i>
4.1.1. Cas 1	75
4.1.2. Cas 2.....	77
4.1.3. Cas 3	79
4.1.4. Cas 4.....	81
4.2. <i>La présentation des résultats</i>	<i>83</i>
4.2.1 Réponse à la première question de recherche	84
4.2.1.1 La direction garde le focus sur la vision, la mission et les priorités de l'école ..	86
4.2.1.2 La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue	89
4.2.1.3 La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins? (env. interne).....	98
4.2.1.4 La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision	101
4.2.1.5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration	105
4.2.1.6 La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire.....	114
4.2.1.7 La direction rend des comptes à la communauté.....	118
4.2.2 Les réponses à la deuxième question	120
Chapitre 5 : Discussion et interprétation des résultats	128
5.1. <i>Réponse à notre première question de recherche.....</i>	<i>128</i>
5.1.1. La direction garde le focus sur la vision, la mission et les priorités de l'école	129
5.1.2. La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue.....	130

5.1.3. La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins	133
5.1.4. La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision....	134
5.1.5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration.....	135
5.1.6. La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire	136
5.1.7. La direction rend des comptes à la communauté	137
5.2. Réponse à la deuxième question	138
5.2.1. Le leadership pédagogique des directions.....	138
5.2.2. Le leadership managérial de la direction.....	140
5.2.3. Le leadership transformationnel la direction.....	142
5.2.4 Le leadership partagé de la direction.....	143
5.2.5. Le leadership moral/éthique de la direction	143
5.2.6 Synthèse	144
5.3. Les limites et voies de recherche	148
Conclusion	151
Liste de références	155
Annexe A	164
Annexe B.....	165
Annexe C	171
Annexe D	174
Annexe E :	177
Annexe F :	179
Annexe G	180
Annexe H	187

Définitions des termes

Termes	Définitions
CFORP	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
Enquête collaborative	Pratique inscrite dans les CAP qui consiste à faire participer le personnel enseignant en tant que chercheur. Elle vise à mieux comprendre les caractéristiques d'un apprentissage de qualité, à analyser les données, d'identifier ce qui fonctionne et à prendre les mesures pour apporter des améliorations et innover (EDU, 2014)
FARE	Service de perfectionnement professionnel et d'accompagnement offert aux écoles de langue française en Ontario
Journée CAP appui	Journée de rencontre CAP pour une partie du personnel enseignant. L'autre moitié supervise et appuie les élèves dans leur domaine particulier (ex. : littératie, numératie)
Objectifs SMART	Les objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels (DuFour et Eaker, 2004)
Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage	Une démarche de planification à rebours utilisée dans les équipes CAP
Skopus	Programme informatique qui collige les données à partir des bulletins scolaires

Introduction

Depuis les quinze dernières années en Ontario, l'obligation accrue pour les leaders de rendre compte de l'efficacité du système éducatif, de pair avec la nécessité d'évaluer l'atteinte des objectifs de rendement et de réussite scolaire (St-Germain, 2002) ont favorisé un changement dans le domaine de l'éducation (Fullan, 2012). Pour ce faire, le gouvernement ontarien a établi des objectifs axés sur la réussite scolaire en plus de créer divers outils pour évaluer l'atteinte de ces mêmes objectifs (ministère de l'Éducation, 2016 ; 2014). Ainsi, le secteur de l'éducation est-il mis au défi d'augmenter le rendement scolaire de tous les élèves afin de s'assurer de réduire les écarts de rendement au sein de sa population scolaire à partir des données fournies, entre autres par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (ministère de l'Éducation – EDU, 2014a ; Fullan, 2013 ; IsaBelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013 ; Leclerc et Moreau, 2011 ; Stewart, 2013). En fait, en Ontario comme dans plusieurs régions du monde, « l'obtention du diplôme d'études secondaires est aujourd'hui considérée, par la majorité des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), comme un strict minimum pour tous les jeunes » (Rousseau et Bertrand, 2005, p. 17).

Ce mouvement de reddition de compte fait suite aux préoccupations des instances politiques, économiques et scolaires concernant l'acquisition des compétences essentielles aux élèves pour faire face à la concurrence engendrée par la mondialisation de la société (Leclerc, 2013 ; OCDE, 2011 ; Rousseau et Bertrand, 2005). Plusieurs évaluations ontariennes et nationales avaient constaté le faible rendement des élèves ontariens notamment les élèves des écoles de langue française de la province (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC, 2007 ; Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario – OQRE, 2006, 2011). Pour le gouvernement ainsi que pour la population de l'Ontario, la qualité de l'éducation devient un enjeu important en particulier pour la minorité francophone qui cherche à assurer sa pérennité.

En plus de s'attaquer au faible rendement des élèves ontariens, les institutions scolaires cherchent à réformer l'éducation pour la rendre plus équitable et inclusive. Parmi les quatre objectifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario, le gouvernement prend les mesures pour

combler les écarts de rendement chez les élèves (EDU, 2013) pour mieux s'adapter au contexte social. Dans plusieurs milieux, le paysage scolaire est devenu plus hétérogène et les besoins des élèves sont plus diversifiés : apprentissage de la langue d'enseignement pour certains, retard scolaire, modifications pour les élèves en difficulté entre autres (Leclerc, Moreau et Clément, 2010 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario – EDU, 2009). Ainsi, les tenants d'un système scolaire ontarien plus équitable et inclusif réclament des adaptations aux pratiques pédagogiques de la part du personnel enseignant (Duchesne, 2011 ; EDU, 2009b ; Moisset, 2011).

En somme, plusieurs recherches font état d'un besoin de changement dans les structures organisationnelles traditionnelles et les divisions rigides du travail pour que l'école devienne plus efficace et mieux adaptée au contexte actuel (Corriveau et Boyer, 2009 ; Darling-Hammond et Friedlaender, 2008 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010). Parmi les diverses stratégies d'amélioration proposées, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) semblent avoir retenu l'attention du gouvernement ontarien responsable des institutions éducatives (EDU, 2007). L'objectif de ce virage vers la collaboration entre enseignants est d'abord et avant tout pour améliorer les pratiques en salle de classe afin de répondre rapidement aux besoins d'apprentissage spécifiques de chaque élève (Corriveau et Boyer, 2009 ; Fullan, 2006 ; Hord, 1997).

Ainsi, si plusieurs auteurs font état des multiples bienfaits du travail en CAP (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; Roberts et Pruitt, 2010), force est de constater que d'autres relatent les difficultés rencontrées lors de l'implantation de ce nouveau mode de fonctionnement. Ces chercheurs exposent le manque de formation des directions d'école qui ont mis en place cette pratique et le peu de progrès chez les élèves constaté dans plusieurs institutions scolaires ayant mis ce mode de fonctionnement à l'essai (Cranston, 2007 ; Fullan, 2006 ; Leclerc *et al.*, 2010).

Que font les directions qui réussissent à implanter et à maintenir les CAP dans leur école ? Dans notre étude, nous tenterons d'identifier et de décrire les pratiques de quatre directions qui ont réussi à mettre en œuvre les communautés d'apprentissage professionnelles au sein de leur école et à faciliter leur progression vers un niveau avancé de fonctionnement (IsaBelle, Davidson et Naffi, 2013 ; Leclerc *et al.*, 2010). En deuxième lieu, nous cherchons à comprendre ces mêmes pratiques en les associant aux types de leadership courants en éducation.

Notre recherche est effectuée auprès de directions et d'enseignants d'écoles élémentaires (2) et secondaires (2) de langue française d'un même conseil ontarien.

Ce document est composé de cinq parties. La prochaine section expose le contexte ontarien et franco-ontarien, puis la problématique de la mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles en Ontario. Par la suite, le cadre conceptuel sur les pratiques associées aux types de leadership en éducation est présenté. Le troisième chapitre traite de la méthodologie choisie pour répondre aux questions de recherche. Les deux dernières sections traitent de la présentation des résultats puis de leur analyse et de leur interprétation.

Chapitre 1 : Contexte et problématique

Introduction

Le premier chapitre porte sur le contexte et la problématique de la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles dans des écoles de langues françaises en Ontario. Les deux premières sections présentent le contexte ontarien et plus particulièrement le milieu franco-ontarien. En troisième lieu, nous traitons du leadership propice dans un milieu collaboratif. La quatrième section expose la définition des CAP et la raison de notre choix. Les cinquième et sixième sections décrivent les bienfaits et les défis de mise en œuvre de ce mode de fonctionnement. La septième section concerne le leadership de la direction d'école nécessaire pour la mise en œuvre des CAP. Pour clore ce chapitre, nous présentons le but et les objectifs de notre recherche ainsi que sa pertinence pour le système éducatif.

1.1. Le contexte ontarien

Cette section expose la situation des écoles publiques ontariennes au début de l'an 2000 et les raisons qui ont poussé le gouvernement provincial à proposer des changements dans le système éducatif en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Nous présentons ensuite les diverses stratégies adoptées et les progrès constatés dans la réussite scolaire depuis 2003. Nous terminons par les domaines qui demeurent problématiques en Ontario.

L'évolution des technologies de l'information et de la communication dans notre société a entraîné un changement dans les compétences que les élèves doivent acquérir pour réussir dans le monde du travail et pour contribuer à la société actuelle (OQRE, 2011). Deux organismes en particulier ont élaboré une liste des habiletés essentielles pour relever les défis d'un monde en mutation permanente grâce aux avancements technologiques et scientifiques (OQRE, 2011) : l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dont le principal objectif est de faire la promotion des politiques qui améliorent le bien-être économique et social dans le monde et le Conference Board du Canada qui cherche à favoriser une meilleure compréhension des tendances économiques et des grands dossiers pertinents à la société canadienne (Conference Board du Canada, 2000). À partir des compétences identifiées par ces organisations, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario (OQRE) a regroupé celles-ci en six catégories : la communication ; la numératie ; la pensée critique et la

résolution de problèmes ; la gestion de l'information ; les relations interpersonnelles et finalement la gestion personnelle (OQRE, 2011 ; Conference Board du Canada, 2000). En somme, l'instruction ne suffit plus, l'école doit assurer un apprentissage de qualité pour tous les élèves (Darling-Hammond, 2008 ; Hord, 1997).

Malgré tous les efforts déployés par ces organismes pour convaincre les instances politiques à adapter le système éducatif pour mieux répondre aux défis du nouveau siècle (OQRE, 2011 ; Conference Board du Canada, 2000), la situation des écoles publiques ontariennes, en 2003, tant de langue française que de langue anglaise, avait peu progressé : par exemple à l'élémentaire, 54 % des élèves atteignaient la norme provinciale (niveau 3 ou 70 %) en lecture, écriture et mathématiques et 17 % des élèves de la province obtenaient un niveau 1 ou inférieur dans les tests de l'OQRE dans ces mêmes domaines (Fullan, 2013). En fait, 800 écoles élémentaires sur 4 000 étaient identifiées à faible rendement (Fullan, 2013). À la suite de ces résultats, le pourcentage de gens satisfaits ou très satisfaits du système d'éducation publique ne s'élevait qu'à 43 % (Fullan, 2013). Conséquemment, selon Fullan (2013), ce faible taux de satisfaction de la population ontarienne et les nombreuses critiques du système éducatif ont eu des répercussions négatives sur le moral du personnel enseignant.

À l'instar des écoles élémentaires, les écoles secondaires faisaient face elles aussi à des difficultés. Le taux de diplomation des 900 écoles secondaires ontariennes se chiffraient à 68 % (Fullan, 2013). Au même moment, l'impact du décrochage scolaire sur les individus et sur la société canadienne entraînait des dépenses de 1 300 000 000 \$ par an principalement dans les programmes sociaux et dans le système de justice (Hankivsky, 2008). Accroître le taux de diplomation devient donc une priorité politique essentielle à la productivité future de l'économie et au bien-être des citoyens de la province (Hankivsky, 2008).

La nécessité d'améliorer la réussite scolaire dans un contexte d'inclusion et de développer chez les élèves des compétences mieux adaptées à notre société du 21^e siècle a poussé des ministères de l'Éducation de plusieurs provinces vers un changement de fonctionnement dans les institutions scolaires. Cet état de fait est mentionné notamment dans la thèse de doctorat de Cranston (2007) présentée à l'Université du Manitoba et dans un bilan sur la situation du système éducationnel en Ontario par Fullan (2013). Depuis 2003, les réformes

du système éducatif se sont succédé dans le but d'améliorer l'apprentissage et par conséquent la réussite du plus grand nombre d'élèves (Cranston, 2007 ; EDU, 2005, 2007).

Diverses initiatives ontariennes pour accroître l'efficacité des écoles et mieux répondre aux besoins des élèves sont proposées. La création du Secrétariat de la littératie et de la numératie en novembre 2004 ainsi que l'adoption de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans en 2003 sont deux exemples importants. De plus, les tests élaborés et administrés par l'OQRE fournissent annuellement des données sur le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Depuis 2007, ces tests indiquent un progrès continu, écoles francophones et anglophones, dans les résultats des élèves de 3^e, 6^e, 9^e et 10^e année en écriture, en lecture ainsi qu'en mathématiques (OQRE, 2011).

Une autre initiative importante découle de la mise en œuvre du rapport intitulé *Éducation pour tous : rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de la numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers* (EDU, 2005). Ce rapport présente des principes directeurs ainsi que des recommandations visant l'amélioration de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale et des mathématiques en Ontario. Ainsi, y expose-t-on les pratiques d'enseignement jugées efficaces selon la recherche. Ce rapport souligne entre autres que « les communautés d'apprentissage professionnelles offrent un cadre idéal pour la mise en œuvre de stratégies et visent à favoriser l'apprentissage comme conception universelle » (EDU, 2005, p. 51). S'inspirant des écrits de Hord (1997), la table d'experts définit ainsi la communauté d'apprentissage professionnelle :

La communauté d'apprentissage professionnelle désigne un mode de fonctionnement qui favorise et reconnaît la contribution de chaque membre du personnel et encourage une vision partagée de l'école et la participation du personnel à des activités. C'est un milieu dans lequel les membres du personnel sont à la recherche constante d'une amélioration et cherchent à apprendre sans cesse. Une communauté d'apprentissage professionnelle se reconnaît à la collaboration des membres du personnel qui, grâce à un dialogue réfléchi, discutent de l'apprentissage des élèves, de l'enseignement et de l'apprentissage afin d'identifier les enjeux et les problèmes et de discuter des stratégies qui pourraient apporter une transformation réelle de la culture de l'organisme (p. 51).

Cette définition d'une communauté d'apprentissage professionnelle est adoptée par le gouvernement ontarien qui, à la suite des recommandations du rapport *Éducation pour tous* (2005), donne le mandat aux conseils scolaires d'implanter des communautés d'apprentissage

professionnelles (CAP) dans leurs écoles dans le but d'améliorer le rendement des élèves et de favoriser le perfectionnement professionnel (EDU, 2007). Depuis lors, le gouvernement ontarien réitère l'impact positif des CAP sur le rendement des élèves (EDU, 2007 ; 2013 ; Leithwood, 2012) et facilite leur implantation par l'entremise de ressources financières et de formations à l'échelle provinciale (EDU, 2013).

Dans son rapport sur les progrès du programme d'éducation en Ontario de 2003 à 2013, Fullan (2013) constate les progrès accomplis, tant dans les écoles de langue française que celles de langue anglaise, en plus de proposer des objectifs. À l'élémentaire, le pourcentage des élèves de 3^e et de 6^e ayant atteint la norme provinciale (niveau 3 = 70%) a passé de 54% à 70% aux tests de l'OQRE (Fullan, 2013). De plus, l'écart entre les élèves identifiés en difficulté d'apprentissage et les élèves non identifiés a été réduit de plus de 8 % (Fullan, 2013). Le taux de diplomation au secondaire s'élève à 82 % et le taux de satisfaction du public a grimpé de 43 à 65 % (Fullan, 2013, p. 5).

Certaines cibles établies pour 2010-2011 ne sont toujours pas atteintes. À l'élémentaire, 72 % des élèves de la province obtiennent au moins un niveau 3 (70 % ou B) aux évaluations de l'OQRE (2016) en 3^e et 6^e année (la cible est de 75 %). De plus, nous constatons une faiblesse dans les résultats en mathématiques : 50 % des élèves anglophones de 6^e année ont atteint la norme provinciale ; 45 % des élèves anglophones et 50 % des élèves francophones inscrits au cours de mathématiques appliquées (9^e année) ont atteint la norme provinciale (OQRE, 2016). Par ailleurs, la province a réussi à dépasser la cible de 85 % du taux de diplomation (85,5 % obtiennent leur diplôme en cinq ans et 78,3 % en quatre ans) (EDU, 2016).

En matière d'équité, nous observons que l'écart entre les filles et les garçons n'est pas résorbé comme l'attestent les résultats en lecture (une différence de 8 points en 3^e année ; 6 points en 6^e année) et en écriture (une différence de 9 points en 3^e année ; 12 points en 6^e année). De plus, nous notons une performance nettement inférieure à la moyenne provinciale des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les trois domaines évalués (un écart de 25 points en moyenne) (OQRE, 2016).

Les autorités ontariennes, conscientes de la nécessité du renforcement des capacités de leadership des directions d'école pour favoriser la mise en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces et favoriser la réussite scolaire, ont développé la Stratégie ontarienne en matière de

leadership en 2008 (EDU, 2012). Pour ainsi nourrir les efforts d'amélioration, l'Institut de leadership est fondé en 2006 « pour la mise en application de politiques et recherches sur le leadership efficace favorisant le rendement et le bien-être des élèves » (EDU, 2012, p. 1). Le Cadre de leadership de l'Ontario (Leithwood, 2012) présente les pratiques jugées efficaces selon la recherche pour servir de guide au développement des futurs leaders et d'outil d'auto-évaluation pour les directions plus chevronnées. Une des pratiques efficaces mises de l'avant dans le *Cadre de leadership* (Leithwood, 2012) est le fonctionnement en CAP que les leaders scolaires doivent implanter dans leur milieu scolaire afin de favoriser le développement professionnel des enseignants ainsi que la réussite des élèves.

L'implantation des CAP en Ontario est une initiative mandatée par le gouvernement ontarien qui vise l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves. Toutefois, plusieurs chercheurs ont constaté la complexité d'une telle entreprise et ils ont de plus souligné le rôle significatif du leadership de la direction d'école dans ce processus de mise en place (Cranston, 2007 ; Fullan, 2006 ; IsaBelle *et al.*, 2013 ; Leclerc *et al.*, 2010). Il s'avère donc important d'identifier les pratiques de leadership les plus utiles pour la mise en place des CAP et leur progression dans les écoles.

1.2. Le contexte franco-ontarien

Dans la section précédente, nous avons exposé les raisons qui ont incité le gouvernement ontarien depuis 2003 à adopter des mesures correctives au système des écoles publiques de la province (Fullan, 2013). Dans cette section, nous abordons la situation des francophones de l'Ontario en particulier de l'impact du décrochage scolaire et de la faible scolarisation sur une minorité linguistique. Nous traitons des défis en milieu minoritaire et de l'importance du système éducatif pour assurer la pérennité de ce groupe. Par la suite, nous exposons les progrès des élèves des écoles de langue française depuis 2003 ainsi que les principales mesures adoptées depuis lors par les instances gouvernementales : pour faciliter la transmission et le développement de la langue française et de la culture francophone ; pour améliorer la performance scolaire dans les écoles de langue française ; et finalement pour accroître le taux de rétention des élèves francophones.

1.2.1 Les défis en milieu minoritaire

À l'instar de leurs concitoyens anglophones, la minorité francophone de l'Ontario est également touchée par cette faible performance du système éducatif au début de l'an 2000. Plus critique encore, le décrochage scolaire et l'affaiblissement de l'usage du français mettent en péril la survivance même de la minorité francophone de la province.

En 2005, une étude est menée dans les écoles de langue française auprès des élèves qui ont quitté l'école, qui sont revenus aux études ou qui sont considérés comme susceptibles de décrocher. L'équipe de chercheurs de l'Université Laurentienne a reçu l'appui financier du ministère de l'Éducation pour étudier le décrochage scolaire en Ontario français (Allaire *et al.*, 2005). Les résultats de la recherche indiquent que la population francophone (c'est-à-dire les Ontariens dont la langue maternelle est le français) est moins scolarisée que l'ensemble de la population de l'Ontario ; en effet, 11,9 % des francophones ont un niveau de scolarité inférieur à la 9^e année comparativement à 8,1 % dans la population générale (Allaire *et al.*, 2005). De plus, le taux de francophones qui détiennent un diplôme d'études secondaires est de 67 % alors qu'il atteint 70,3 % pour toute la population de la province (Allaire *et al.*, 2005). Le décrochage scolaire est un problème majeur en particulier pour la population francophone. On associe ce phénomène à des problèmes de sous-performance et de sous-scolarisation créant ainsi des écarts importants au point de vue économique entre francophones et anglophones « mais également à une extrême précarité du point de vue de la vitalité culturelle et de la survie de la langue » (Allaire *et al.*, 2005, p. 11). Les chercheurs de cette étude, publiée en 2005, reconnaissent que « lutter contre le décrochage et donner aux jeunes franco-ontariens la possibilité de terminer leurs études secondaires en français est devenu (*sic*) l'une des grandes priorités du gouvernement ontarien durant la dernière décennie » (Allaire *et al.*, p. 12). Ainsi, dans leur recherche sur le décrochage scolaire en Ontario français, Allaire *et al.* (2005) recommandent entre autres que :

La minorité francophone se doit d'œuvrer collectivement et de façon concertée pour être mieux apte à briser la barrière de l'isolement, à relever les défis de l'éducation et à promouvoir la qualité et l'excellence dans ses établissements dans le but de réduire le décrochage scolaire (p. 54).

Depuis la publication de cette étude et à la suite des efforts concertés du gouvernement et des conseils scolaires francophones, nous observons une hausse importante du taux de

diplomation dans les écoles de langue française. En fait, le site du ministère de l'Éducation indique un taux de diplomation de 92,4 % dans les écoles de langue française, 8 % plus élevé que la moyenne provinciale de 85,5 % (EDU, 2016).

Parallèlement à cette situation, l'affaiblissement de la conservation de la langue française en Ontario est aussi l'objet d'inquiétudes (Allaire *et al.*, 2005 ; EDU, 2004). Ainsi, on remarque que l'usage du français à la maison a chuté : alors qu'il est de 81,1 % chez les enfants de 0 à 4 ans, il diminue à 79,2 % chez les 5 à 9 ans, puis à 70,6 % chez les 10 à 14 ans pour atteindre 65,9 % pour les jeunes de 15 à 19 ans (Allaire *et al.*, 2005). Dans son dernier rapport, Statistique Canada (2011) note une baisse du français parlé à la maison passant en moyenne de 74,7 % en 2006 à 73,7 % en 2011. De plus, on observe un problème de rétention des élèves francophones. En 2007-2008, Leduc (2011, p. 41) a constaté le départ de 2 433 sur 83 981 élèves (perte de 2,9 % entre la maternelle et la 12^e année) vers les écoles de langue anglaise. Plus récemment, le ministère de l'Éducation de l'Ontario chiffre à environ 500 à 600 élèves qui quittent chaque année les écoles de langue française pour s'inscrire dans les écoles anglophones (EDU, 2012). De plus, dans son plan d'action élaboré relié à l'*Entente Canada-Ontario relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la seconde langue officielle 2013-2014 à 2018* (EDU, 2014), le gouvernement ontarien constate que la proportion d'élèves inscrits dans les écoles de langue française diminue de 6,7 % (pourcentage des élèves de la maternelle (4 ans) en Ontario inscrits dans les écoles de langue française) à 3,1 % (pourcentage des élèves de 12^e année en Ontario inscrits dans les écoles de langue française) (EDU, 2014 ; Statistique Canada, 2011). La rétention dans les écoles de langue française demeure un enjeu de taille.

Un autre défi important pour la minorité francophone de l'Ontario est la performance scolaire des élèves inscrits dans les écoles de langue française. À l'instar des élèves des écoles de langue anglaise, les résultats des élèves inscrits dans les écoles francophones sont peu élevés en 2006 (OQRE, 2010). Quelques exemples significatifs sont : 56 % des élèves de 3^e année et 68 % des élèves de 6^e année ont atteint la norme provinciale en lecture en 2006 alors que dans la même année, 77 % des élèves de 10^e année ont réussi leur Test provincial de compétences linguistiques (OQRE 2010). Depuis, des progrès importants sont observés dans les résultats aux tests provinciaux de l'OQRE : 83 % des élèves fréquentant les écoles élémentaires de langue

française ont atteint la norme provinciale (niveau 3 ou 70 %), c'est une amélioration de 16 % en cinq ans (OQRE, 2016). De plus, au moins 91 % des élèves de 10^e année des écoles de langue française ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques (OQRE, 2016). Les résultats au Test provincial de mathématiques de 9^e année sont stables depuis quelques années avec 85 % des élèves du niveau théorique et 50 % du niveau appliqué ont atteint la norme provinciale (OQRE, 2016). Force est de constater qu'à certains égards, les écoles de langue française ont atteint les cibles établies par le gouvernement ontarien pour l'année scolaire 2010-2011 (Fullan, 2013).

En matière d'équité, il reste toutefois à réduire l'écart entre les filles et les garçons de l'élémentaire en lecture et écriture (un écart de 8 à 9 points) et à améliorer les résultats des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en particulier à l'élémentaire (25 points d'écart en moyenne) (OQRE, 2016).

Sur le plan national et international, comment se situent les élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario ? Sur le plan national, le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) nous fournit quelques indices. Ce programme est créé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada pour informer les Canadiens sur le système éducatif, en particulier dans quelle mesure ce dernier répond-il aux besoins des élèves et de la communauté (OQRE, 2013) ? Tous les trois ans, le programme mesure le rendement des élèves de 8^e année en lecture, en mathématiques et en sciences des provinces et des territoires. En Ontario, 2 180 élèves de 125 écoles de langue française ont écrit le test en 2013 en comparaison à 3 208 élèves de 150 écoles de langue anglaise. Dans son rapport (OQRE, 2013), le PPCE rapporte que le score moyen en lecture, mathématiques et sciences des élèves des écoles de langue française est inférieur non seulement aux élèves des écoles de langue anglaise, mais inférieur au score moyen du Canada.

Programme pancanadien d'évaluation : faits saillants des résultats de l'Ontario

Domaines	Ontario (F) Score moyen	Ontario (A) Score moyen	Canada (F) Score moyen	Canada (A) Score moyen
Lecture	481	526	501	510
Mathématiques	500	512	526	501
Sciences	464	513	483	505

L'OCDE, dont la mission est de faire la promotion des politiques qui favorisent le bien-être économique et social dans le monde, a établi le Programme international pour le suivi des acquis (PISA). Cette étude internationale mesure tous les trois ans, les habiletés des élèves âgés de 15 ans dans un des domaines suivants : lecture, mathématiques et sciences (OQRE, 2015). À l'analyse du rapport des résultats, nous constatons que les scores moyens estimés en mathématiques, en lecture et en sciences sont moins élevés chez les élèves fréquentant les écoles de langue française ontariennes en comparaison avec le score moyen du Canada. De plus, les résultats en lecture et en sciences de ce même groupe sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (Annexe A).

Si les résultats des élèves des écoles francophones au test international de PISA et du test de lecture canadien (PPCE) demeurent plus faibles que ceux des élèves anglophones, force est de constater que depuis le début du siècle, leurs résultats se sont améliorés. Les résultats des tests de l'OQRE et le taux de diplomation en font preuve. Il va de soi que les stratégies mises en œuvre pour appuyer les francophones de l'Ontario ont favorisé cette progression.

1.2.2 La Politique d'aménagement linguistique

En 2004, conscient de la nécessité d'appuyer les francophones en situation minoritaire en Ontario, le ministère de l'Éducation a adopté la *Politique d'aménagement linguistique* (PAL) (EDU, 2004) « pour mieux gérer la problématique de la transmission et du développement de la langue et de la culture en milieu minoritaire » (Leduc, 2011, p. 29). Les institutions scolaires ont le mandat juridique d'assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et la culture d'expression française en Ontario (EDU, 2004). En plus de l'aspect linguistique et culturel, la PAL intervient dans plusieurs domaines du système éducatif de langue française : améliorer la réussite scolaire des élèves, augmenter le taux de rétention, faciliter l'accueil des élèves issus de l'immigration et développer le leadership participatif au sein des écoles. Cette politique a identifié cinq secteurs d'activités appelés « axes d'intervention » : les axes de l'apprentissage, de la construction identitaire, du leadership participatif, de l'engagement et de la vitalité institutionnelle (EDU, 2004, p. 31). Ainsi, la PAL recommande de développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et

des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision d'apprentissage pour la vie (EDU, 2004). Les auteurs de cette *Politique* encouragent un plus grand partage du leadership entre la direction, le personnel de l'école et les élèves, mais qui inclut aussi dans la communauté apprenante les parents et les partenaires de la communauté qui travaillent ensemble à l'amélioration de l'école.

On reconnaît donc la nécessité d'un changement réel, à moyen et à long terme, dans les pratiques pédagogiques appropriées au milieu minoritaire. La CAP est identifiée comme un moyen privilégié d'abord pour favoriser « les changements durables à instaurer pour atteindre les résultats liés à la réussite scolaire des élèves » ensuite pour nourrir les débats sur l'apprentissage, le développement de l'identité, la pérennité de l'école et le développement durable de la communauté scolaire de langue française (EDU, 2004, p. 61). Pour réussir la transition vers une plus grande collaboration entre les principaux intervenants en éducation, l'intervention de la direction d'école avec l'appui du conseil scolaire revêt une grande importance dans la transformation de la culture de l'école (EDU, 2004).

Étant donné l'importance de l'école comme un agent socialisant nécessaire au développement de l'identité francophone (Landry et Allard, 1999 ; Lapointe, 2002), la direction d'école doit tenir compte du « caractère politique » dans son expérience de travail en particulier dans la gestion des relations inter-communautés et intra-communautés (Lapointe, 2002, p. 42). Les directions d'école ne peuvent plus fonctionner en vase clos et doivent partager leur leadership pour s'adapter à un nouveau contexte dans leur quête vers une plus grande collaboration entre enseignants et entre enseignants et la communauté pour la réussite de tous les élèves. Ainsi, le défi des institutions scolaires de langue française est celui de transformer l'école pour qu'elle contribue au maximum à la formation des leaders qui prendront en charge la destinée et l'épanouissement de la communauté francophone (Godin, 2004 ; Landry et Allard, 1999). Pour ce faire, les écoles de langue française sont invitées à mettre en place le fonctionnement en CAP pour atteindre leurs objectifs de réussite.

La prochaine section expose notre choix de définition et les conditions d'implantation des CAP à la lumière du contexte ontarien. En deuxième lieu, nous traiterons des bienfaits ainsi que les défis rencontrés lors de la mise en œuvre du fonctionnement CAP.

1.3. Notre choix de définition d'une communauté d'apprentissage professionnelle

L'école joue un rôle primordial au développement d'une minorité linguistique (Godin, 2004 ; Landry et Allard, 1999). Pour réussir leur mission éducative tout en favorisant l'épanouissement de la langue et de la culture, les écoles de langue française doivent fonctionner efficacement. La communauté d'apprentissage professionnelle est une stratégie mandatée par le ministère de l'Éducation pour mieux répondre aux besoins de la communauté et aux exigences de la réussite scolaire au 21^e siècle. La PAL (EDU, 2004) souligne également que la CAP peut avoir un aspect positif sur la vitalité des institutions scolaires de la minorité linguistique. Cette section traite de la CAP, de ses origines et de la définition choisie pour sa cohérence avec la réalité vécue dans les écoles de langue française. De plus, il importe aussi de définir le rôle de la direction dans ce changement important dans le fonctionnement de l'école.

Dès 1990, à la suite des travaux de Deming, on tentait « de transposer les principes de la qualité totale à une certaine conception de la gestion de l'éducation » (Corriveau et Boyer, 2009, p. 4). Dans son livre, *The Fifth Discipline*, Senge (1990) souligne que les membres peuvent développer une plus grande capacité à atteindre les résultats désirés s'ils travaillent en équipe dans une constante situation d'apprentissage. Dans un monde compétitif, les organisations doivent croître et faire des changements perpétuels (Roberts et Pruitt, 2010). Pour ce faire, une organisation apprenante doit développer cinq disciplines : la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, l'apprentissage par équipe, la construction d'une vision partagée et la pensée systémique (Senge, 1990). Le monde de l'éducation s'est inspiré des écrits de Senge en vue d'améliorer l'apprentissage et de mieux répondre aux besoins divers des élèves (Hord, 1997).

Dans le but d'assurer une amélioration continue en éducation, plusieurs modèles d'organisation apprenante ont été développés au cours des années. Parmi plusieurs études sur les communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; Roberts et Pruitt, 2010), le modèle le plus répandu dans les écoles ontariennes et le plus cohérent avec les politiques du ministère de l'Éducation de cette province est celui proposé par Richard DuFour et Robert Eaker (2004). Dans leur livre *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, ces auteurs décrivent une CAP comme un mode de fonctionnement qui mise sur la collaboration de tous les

intervenants et qui encourage le personnel à travailler en collaboration dans les activités et les réflexions en vue d'améliorer l'apprentissage.

D'autres chercheurs mettent l'accent sur le travail en CAP comme un processus de co-apprentissage. Dans leur définition, Hord et Sommers (2008) mettent aussi l'accent sur le terme apprentissage en communauté. Pour sa part, Orellana (2005) décrit la communauté d'apprentissage comme un processus de construction collective de connaissances :

Ayant comme fondement le socio-constructivisme, elle intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres.

L'analyse de De Lièvre *et al.* (2010) ajoute une dimension affective au travail en CAP. Cette dimension, déterminante pour le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle, correspond au partage ainsi qu'au climat de respect et de soutien (De Lièvre *et al.*, 2010, p. 10). Ces chercheurs définissent ainsi la communauté d'apprentissage professionnelle :

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 (p. 9).

En lien avec les études de DuFour et Eaker (2004) et Leclerc *et al.* (2010), IsaBelle (2015) définit une CAP comme :

«un mode de fonctionnement dans une école qui 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 en plus de favoriser le développement professionnel des enseignants. À partir de différentes évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives), l'élève est suivi de près par l'équipe école (*sic*) et par les professionnels pour lui permettre de recevoir les ressources nécessaires afin d'atteindre son plein épanouissement. Au niveau macro (*sic*), ce mode de fonctionnement n'est possible que si l'équipe école (*sic*) reçoit le soutien constant

des différents paliers du système éducatif afin de favoriser un travail collaboratif de qualité. À *fortiori* (*sic*), la volonté “systémique” des instances socio-politiques (*sic*), économiques et culturelles constitue une condition *sine qua none* (*sic*) pour instaurer avec succès ce fonctionnement. »

Cette définition est élaborée dans le cadre d’un projet pancanadien intitulé *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* (IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chitpin, 2010) dans lequel s’inscrit notre recherche. De plus, nous nous inspirons de cette dernière définition puisqu’elle repose sur des données d’études récentes (Génier, 2013 ; IsaBelle, Davidson, Rochon, Naffi, Lamothe et Génier, 2013 ; Maatouk, 2014) et qu’elle représente le fonctionnement CAP en cours dans les écoles ontariennes. De plus, ce modèle de fonctionnement est aussi en lien avec les diverses stratégies de formation appuyées par le ministère de l’Éducation (EDU, 2013, 2012, 2007, 2005 ; Leithwood, 2012).

La définition choisie souligne le rôle important des différents paliers du système éducatif pour instaurer le fonctionnement CAP. Au sein de l’école, la direction est l’artisan de la mise en œuvre et la progression des CAP (Fullan, 2010 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010 ; Reeves, 2009). Ainsi, la direction, appuyée par le conseil scolaire et la province, met en place les structures nécessaires pour faciliter les rencontres, favorise un environnement propice pour la collaboration et encourage la progression des CAP vers un fonctionnement plus avancé (Cranston, 2007 ; Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Leclerc *et al.*, 2009 ; Maatouk, 2014). Nous traitons plus en détail le rôle clé de la direction dans la section 1.6 sur les conditions d’implantation de progression des CAP ainsi que dans la section 1.7 sur les stades d’évolution d’un fonctionnement CAP et le leadership de la direction. La prochaine section traite des bienfaits du fonctionnement en CAP.

1.4. Les bienfaits d’une communauté d’apprentissage professionnelle

Après avoir défini une communauté d’apprentissage professionnelle, il importe de souligner les bienfaits de ce mode de fonctionnement. Nous présentons des recherches qui ont étudié les facteurs qui influencent positivement l’apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Par la suite, nous examinons plus précisément comment le travail en CAP favorise l’amélioration des pratiques pédagogiques et le développement professionnel continu.

Plusieurs recherches identifient le climat de l'école et le caractère des relations entre les enseignants et les élèves comme les facteurs liés à l'école qui ont une grande influence sur les résultats scolaires (Lapointe et Gauthier, 2005 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Pelletier *et al.*, 2015). Une étude récente menée au Québec par Pelletier, Colletterte et Turcotte (2015) examine les liens entre les indicateurs de réussite des élèves, persévérance scolaire, résultats de 71 % et plus en français et en mathématiques aux épreuves du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, les taux d'échecs à ces épreuves, le taux d'absentéisme, et les pratiques de gestion de la direction et les caractéristiques d'école. Les données ont été recueillies à partir de questionnaires auprès de 17 directions, 20 professionnels scolaires et 1 560 élèves. Les données ont été comptabilisées et cotées « selon la robustesse des liens avec la réussite scolaire » (Pelletier *et al.*, 2015, p. 12). Chaque variable décrivant une des 35 pratiques de gestion et les caractéristiques de l'école est associée aux indicateurs de réussite. Sur les variables associées à l'école qui expliqueraient entre 12 à 20 % de la variance de la performance scolaire, de 5 à 7 % relèveraient directement du leadership de la direction « alors que les variables associées à la salle de classe expliqueraient plus de 33 % des effets mesurés » (Pelletier *et al.*, 2015, p. 4).

Ces auteurs reconnaissent qu'à première vue, l'impact du leadership de la direction est de faible magnitude. Toutefois, son influence « semble s'exercer de façon indirecte par le truchement de variables intermédiaires » (Pelletier *et al.*, 2015, p. 6). La direction, en instaurant un climat harmonieux et en orientant les efforts du personnel sur la réussite scolaire, affecte directement les pratiques pédagogiques des enseignants qui, à leur tour, ont un effet positif sur l'apprentissage (Pelletier *et al.*, 2015). C'est le cumul des facteurs, dont les pratiques de gestion et le leadership des directions, qui a un plus grand impact sur la réussite scolaire. Pelletier *et al.* (2013) précisent les pratiques de la direction fortement associées à la réussite scolaire dans les domaines pédagogique et de la gestion : le contrôle des comportements ; l'entretien de bonnes relations et une bonne communication dans la communauté scolaire ; adoption des mesures concrètes pour atteindre les objectifs d'apprentissage ; la promotion des attentes élevées ; une préoccupation des pratiques pédagogiques du personnel enseignant ; et le soutien au développement professionnel (p. 13). Toutefois, Pelletier *et al.* (2015) notent que l'influence des pratiques de la direction diffère selon le contexte scolaire et les défis à surmonter. Les

résultats de cette étude sont cohérents avec deux méta-analyses publiées précédemment aux États-Unis. Il faut par contre souligner l'absence de données recueillies sur la perception des enseignants des six écoles secondaires étudiées puisqu'ils n'ont pas participé à cette recherche. De plus, nous n'avons pas de données indiquant si les pratiques de gestion dites efficaces sont différentes d'un milieu scolaire à un autre (Pelletier *et al.*, 2015, p. 18).

La première méta-analyse importante sur les effets du leadership sur la réussite scolaire a été publiée en 2005 par des chercheurs américains. Marzano *et al.* font une recension de 69 études quantitatives sur l'effet du leadership sur l'apprentissage des élèves. Puis, ils ont entrepris leur étude quantitative dans 2 802 écoles pour enfin publier leurs résultats dans une monographie intitulée *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Suivant une méthodologie propre à la méta-analyse, une technique statistique est utilisée pour l'analyse des données qui a permis aux auteurs d'identifier 21 comportements de la direction (appelés responsabilités) qui influencent directement ou indirectement l'apprentissage (Marzano *et al.*, 2016). À partir des résultats obtenus, les chercheurs ont pu établir des généralisations sur la relation entre le leadership de la direction et le rendement scolaire (Marzano *et al.*, 2016). Plus précisément, un coefficient moyen de corrélation est calculé entre chaque responsabilité et le rendement scolaire utilisé dans les 69 recherches originales (tests en mathématiques et en littérature dans chaque État américain). Selon cette étude, les auteurs estiment qu'une augmentation des résultats aux tests de dix percentiles est possible dans une école si la direction démontre une amélioration dans toutes les 21 responsabilités par un écart-type de 1 (Marzano *et al.*, 2016). Au chapitre 2, nous présentons les résultats plus détaillés. Marzano *et al.* ont souligné que la direction d'école influence la culture de l'école et le travail des enseignants, qui à leur tour ont un impact sur le rendement scolaire « notre méta-analyse de 35 années de recherche indique que le leadership scolaire a un effet considérable sur le rendement des élèves » (Marzano *et al.*, 2016, p. 16). La monographie de Marzano *et al.* (2016), *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*, présente clairement les principaux comportements qu'une direction d'école doit adopter pour être efficace et améliorer le rendement des élèves. De plus, au chapitre 7, un modèle d'action pour une réforme complète de l'école est suggéré. Mais comment une direction peut-elle arriver à développer les habiletés requises pour démontrer les 21 responsabilités décrites ? Peu d'indices nous sont fournis sur la manière d'y arriver.

En 2010, une deuxième méta-analyse menée conjointement par l'Université du Minnesota et l'Université de Toronto s'est intéressée aux facteurs qui contribuent à l'amélioration du rendement scolaire. La Fondation Wallace, qui a pour objectif d'accroître la capacité du leadership en éducation, a attribué une bourse à des chercheurs pour cette vaste étude de six ans. Son but est d'identifier les pratiques de leadership au niveau de l'école, du district et de l'état qui favorisent l'amélioration des pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves. À l'instar de Marzano *et al.* (2016), ces chercheurs ont recensé les études quantitatives sur le leadership en lien avec l'apprentissage. De plus, des études qualitatives sont consultées afin de mieux comprendre la façon dont s'opèrent ces pratiques de leadership dans différents milieux (Louis *et al.*, 2010). À la suite de la recension, les chercheurs ont poursuivi leur recherche auprès de 8 391 enseignants et 471 administrateurs scolaires répartis dans neuf États américains. Plusieurs outils sont utilisés pour la collecte de données, dont les sondages, les résultats aux tests de mathématiques dans les neuf États, puis des entrevues d'enseignants et de directions d'école. L'analyse des résultats suit une méthode corrélationnelle pour vérifier les relations entre le rendement en mathématique et différentes variables telles que la pratique d'enseignement ciblé ; le fonctionnement en CAP ; le leadership pédagogique de la direction ; la confiance des enseignants et de parents en la direction ; le leadership partagé ; puis les niveaux élémentaire et secondaire. Parmi ces différentes variables, les coefficients de corrélation les plus significatifs (N = 106 écoles) sont : les pratiques d'enseignement (enseignement ciblé, 0,269), la confiance en la direction (0,249) et la communauté d'apprentissage professionnelle (0,198).

Dans leur rapport final de recherche, Louis *et al.* (2010) ont réitéré que l'environnement en salle de classe et la qualité de l'enseignement sont les facteurs liés à l'école qui ont le plus d'impact sur l'apprentissage. Toutefois, l'effet du leadership de la direction représente de 5 à 7 % de l'apprentissage, pourcentage non négligeable selon les auteurs de cette étude (Louis *et al.*, 2010, p. 8). Le chapitre 2 de notre projet présente la recherche de Louis *et al.* (2010) avec de plus amples détails. Également, cette recherche exhaustive démontre bien qu'il y ait un lien entre le leadership de différentes sources (enseignants, direction, communauté, district et province) et le rendement des élèves. Nous connaissons quelles pratiques ont un effet positif sur l'apprentissage, mais la façon d'y parvenir n'est pas explicitée. De plus, l'étude ontarienne d'Anderson *et al.* (2013) sur les écoles élémentaires performantes et non performantes aux tests

de l'OQRE précise que les comportements des directions d'écoles sont semblables puisqu'elles suivent les mêmes recommandations du ministère de l'Éducation. La qualité d'exécution de ces pratiques et la bonne gestion de l'apprentissage semblent faire la différence selon ces chercheurs. Ces deux aspects méritent d'être approfondis.

Il appert, selon ces deux études, que l'amélioration des pratiques d'enseignement par le développement professionnel continu, les attentes élevées et « l'encouragement dans l'atteinte des objectifs liés à ces attentes » (Lapointe et Gauthier, 2005, p. 42) ont un impact positif sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Or, ces facteurs de réussite identifiés par ces deux méta-analyses ainsi que d'autres recherches seraient favorisés par le travail des enseignants en communautés d'apprentissage professionnelles, appuyé par la direction d'école et aligné aux attentes du macrosystème éducationnel (conseil scolaire et ministère de l'Éducation) (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; IsaBelle *et al.*, 2013 ; Leclerc *et al.*, 2010 ; Louis *et al.*, 2010 ; Maatouk, 2014 ; Roberts et Pruitt, 2010).

Il faut souligner que la mise en place des CAP demande un changement important de paradigme pour le personnel scolaire (Hord, 1997 ; Roberts et Pruitt, 2010) : du travail isolé et autonome de jadis vers une interdépendance et une collaboration professionnelle. Toutefois, les effets observés dans les écoles qui ont réussi ce virage semblent être bénéfiques sur la qualité du système éducatif et sur la réussite du plus grand nombre d'élèves (Darling-Hammond et Friedlaender, 2008 ; Dufour et Eaker, 2004 ; Hord 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010).

Pour les élèves, on note une amélioration du rendement scolaire, une augmentation de l'obtention des diplômes et par conséquent une baisse du décrochage scolaire (Cranston, 2009 ; Darling-Hammond et Friedlaender, 2008 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009 ; 2010). Dans leur recherche collaborative, Leclerc *et al.* (2010) mettent aussi en évidence l'impact positif du fonctionnement en CAP sur l'apprentissage de la lecture en plus d'observer l'influence bénéfique sur le comportement et la motivation des élèves à apprendre. Lors des rencontres avec des enseignants du cycle primaire, deux orthopédagogues et la direction d'une école francophone ontarienne, les chercheurs ont pu déceler les changements vécus à la suite de l'émergence d'une CAP dans leur milieu et leur impact sur les élèves (Leclerc *et al.*, 2010). En plus d'une progression et une plus grande motivation en lecture chez les élèves, les chercheurs

ont noté que « les interventions sont mieux ciblées selon les forces et les besoins des élèves » (Leclerc *et al.*, 2010, p. 13). Lors de leur recherche interprétative présentée dans le cadre de l'European Conference on Educational Research, Leclerc *et al.* (2009) ont souligné que les meilleurs résultats scolaires en lecture, en mathématiques, en sciences et en histoire sont obtenus dans les écoles qui fonctionnent en CAP (Lee, Smith et Croninger, 1995 ; Bobbett, Ellett, Teddlie, Olivier et Rugutt, 2002, cités par Leclerc *et al.*, 2009, p. 3). Cette étude multicas visait à mieux comprendre les actions qui favorisent le développement des CAP dans 14 écoles élémentaires francophones de l'Ontario et une école élémentaire de l'Outaouais. Cranston (2007, 2009), dans sa thèse de doctorat sur les perceptions des directions d'école concernant les CAP, en arrive à des conclusions semblables sur l'importance du travail en collaboration dans l'amélioration de l'apprentissage et de la motivation à apprendre chez les élèves. Bien qu'ils n'aient pas étudié spécifiquement le fonctionnement CAP, Corriveau et Boyer (2009) dans leur recherche sur la qualité en éducation au Québec ont aussi constaté que le travail en collaboration entre enseignants influence la qualité des systèmes éducatifs facilitant la résolution de problèmes pédagogiques favorisant ainsi une plus grande réussite des élèves.

Pour les enseignants, les résultats positifs de la collaboration entre les membres du personnel peuvent se résumer par la réduction de l'isolement, la responsabilité partagée des résultats, un développement professionnel continu, une plus grande satisfaction au travail et une baisse de l'absentéisme (Hord, 1997). Leclerc *et al.* (2010) notent aussi une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle, un plus grand engagement dans la profession et une attitude plus positive face aux nouvelles pratiques. De plus, Cranston (2009, p. 2) conclut que les communautés d'apprentissage professionnelles améliorent l'apprentissage et le fonctionnement de l'école tout en fournissant une approche efficace au développement professionnel du personnel enseignant et des directions d'école. Les études présentées au symposium du *Réseau francophone de recherche en éducation et formation de Nantes*, dont De Lièvre *et al.* (2010) font état dans leur éditorial, illustrent les retombées positives de la collaboration entre collègues, « en stimulant la créativité, l'originalité et l'esprit d'entreprise par l'articulation et la coordination des compétences que chaque individu possède et qu'il doit avoir l'occasion de mettre en œuvre pour le bien commun » (De Lièvre *et al.*, 2010, p. 5). Ainsi, pour ces chercheurs, la communauté d'apprentissage professionnelle est d'abord un puissant moteur de

développement professionnel pour les enseignants afin de mener à bien des transformations dans les pratiques pédagogiques (De Lièvre *et al.*, 2010). Il faut de plus ajouter que le travail en CAP favorise l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants grâce au développement professionnel, la planification commune et le partage des expériences (IsaBelle *et al.*, 2013).

Ainsi, les communautés d'apprentissage professionnelles deviennent pour plusieurs éducateurs le moyen le plus prometteur pour une amélioration continue et substantielle de l'enseignement et de l'apprentissage (Cranston, 2009). On remarque des changements positifs dans les pratiques d'enseignement, une amélioration des connaissances et des compétences et l'apparition d'une culture de collaboration mieux adaptée au partage de l'expertise et à la résolution de problèmes (Leclerc *et al.*, 2010). Collectivement, les enseignants prennent la responsabilité des résultats obtenus et travaillent ensemble vers l'atteinte des objectifs de réussite de tous les élèves (Leclerc *et al.*, 2010).

Bien que la recherche sur le travail en collaboration souligne l'impact positif sur l'apprentissage et les conditions de travail du personnel enseignant (Corriveau et Boyer, 2009 ; Cranston, 2009, Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010 ; Louis *et al.*, 2010 ; Roberts et Pruitt, 2010), la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle est une opération complexe qui exige des changements importants autant organisationnels qu'humains. Plusieurs défis attendent les directions d'école qui entament ce processus de changement. La prochaine section expose les défis de la mise en œuvre des CAP.

1.5. Les défis de la mise en œuvre des CAP

Pour améliorer le rendement des élèves et bénéficier des bienfaits présentés dans la section précédente, les directions d'école font la mise en œuvre des CAP dans leur école. Cette section traite des défis auxquels font face les leaders scolaires pour implanter ce mode de fonctionnement et pour s'assurer que les CAP apportent les effets escomptés.

Dans leur livre *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Eaker, DuFour et DuFour (2004) constatent que plusieurs écoles travaillaient en équipe plutôt qu'en communauté d'apprentissage professionnelle. D'autres (Cranston, 2007 ; Leclerc *et al.*, 2010) relatent les efforts timides dans l'implantation des CAP dans les écoles en raison du manque de formation des leaders scolaires et de l'absence

de changements significatifs dans les structures organisationnelles et relationnelles du milieu scolaire. L'isolement traditionnel des enseignants, la culture de l'organisation et le peu d'ouverture à l'évaluation des pairs forment souvent des barrières difficiles à franchir. Ces difficultés s'expliqueraient par les modifications importantes requises dans la façon dont les enseignants pratiquent leur profession (Corriveau et Boyer, 2009 ; Roberts et Pruitt, 2010).

En outre, les CAP mettent l'accent sur l'interdépendance et l'interaction professionnelles alors que pendant des décennies, les enseignants ont travaillé de façon isolée et ont profité d'une certaine autonomie (Leclerc *et al.*, 2010). Briser l'isolation des enseignants et s'assurer que ces derniers ont le temps et les ressources pour collaborer sont deux défis de taille pour les leaders scolaires. En fait, les remarques de Leithwood (2010) sur l'expérience des CAP dans les écoles ontariennes sont révélatrices. Les CAP sont efficaces dans la mesure où on constate la présence de certaines conditions de fonctionnement : on observe la mise en place d'une planification et des évaluations communes en lien avec les objectifs d'apprentissage et surtout parce qu'on y discute des résultats des élèves. Toutefois, il souligne que le personnel enseignant participe rarement au processus appelé la « déprivatisation de la pratique » (Leithwood, 2010, p. 8) c'est-à-dire se rendre dans les classes de leurs collègues pour observer leurs méthodes d'enseignement et discuter de leurs observations au sein de leur équipe, notamment en émettant des critiques constructives. Ainsi, il en conclut que l'impact sur les pratiques d'enseignement demeure limité jusqu'à ce jour (Leithwood, 2010).

On peut aussi constater qu'un bienfait de la CAP, le développement professionnel, est souvent perçu comme une amélioration individuelle et non collective (Leithwood, 2010). Dans l'espoir d'un milieu plus collaboratif, les instances scolaires recherchent d'abord une responsabilisation collective de l'apprentissage par un praticien qui travaille en équipe et qui s'investit dans la gestion de l'enseignement dans son établissement (Corriveau et Boyer, 2009 ; EDU, 2005). Le but du développement professionnel dans la CAP vise surtout une amélioration des pratiques qui auraient des impacts sur l'équipe et non seulement sur un individu.

Un autre défi concerne la direction d'école responsable de la mise en œuvre et de l'évolution de la CAP (Cranston, 2009, Leclerc *et al.*, 2010). Plusieurs reprochent que les directions ont des connaissances peu approfondies sur l'implantation d'un tel changement (Cranston, 2009 ; Leclerc, Moreau et Clément, 2010). Plus précisément, plusieurs se demandent

si les directions d'école sont outillées pour amorcer ce changement de fonctionnement et si elles peuvent entamer ces modifications sans l'appui des instances politiques et scolaires (Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Maatouk, 2014).

Un fait demeure, un changement organisationnel n'est pas facile (Corriveau *et al.*, 2009 ; Reeves, 2006). Selon Reeves (2006), le leader efficace doit constamment inciter le personnel et l'organisation à travailler ensemble pour une amélioration continue alors que le changement n'est pas toujours populaire et sans risque. St-Germain (2002) constate, dans son étude sur le leadership socioconstructiviste, la transformation de la conception de l'autorité. Il souligne « l'avènement d'une scolarisation plus poussée a fait en sorte que les individus sont plus sceptiques et sont moins enclins à suivre aveuglément l'autorité » (St-Germain, 2002, p. 119). De plus, ce chercheur fait remarquer que l'individu a besoin d'abord de donner un sens à ce qu'il fait et d'un leader capable de lui faire découvrir à partir de ses expériences, un sens et une vision. Cette nouvelle conception de l'autorité modifie considérablement le travail des directions d'école qui ne sont pas nécessairement outillées à cette approche plus socioconstructiviste.

Les directions font face à un autre défi. Fullan (2008) constate que plusieurs directions sont souvent submergées d'initiatives diverses imposées par les instances gouvernementales. Cette surcharge managériale et opérationnelle distrait les leaders scolaires des vrais enjeux de leur communauté (Fullan, 2008 ; Reeves, 2006). Ainsi, Fullan (2008) et Reeves (2006) proposent de modifier le travail de la direction d'école afin de permettre à ces leaders de focaliser d'abord sur l'apprentissage.

Nous avons exposé les bienfaits du fonctionnement CAP ainsi que les défis rencontrés dans la mise en place de ce mode de fonctionnement. La prochaine section se propose d'examiner les conditions d'implantation des CAP pour minimiser les défis susmentionnés.

1.6 Les conditions d'implantation et de progression des CAP

Dans cette section, nous présentons les huit conditions essentielles pour la mise en œuvre et pour faire progresser les CAP au sein d'une école. Ces conditions impliquent non seulement le leadership de la direction, mais l'appui des leaders scolaires du conseil et des autorités provinciales.

L'analyse de ce mode de fonctionnement a fait ressortir huit principales conditions pour implanter et faire progresser les CAP au sein d'une école (DuFour et Eaker, 2004 ; Génier, 2013 ; Hord, 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; Leclerc *et al.*, 2009 ; Maatouk, 2014 ; Roberts et Pruitt, 2010). D'abord, à la suite d'un examen de la documentation scientifique portant sur les CAP, Leclerc *et al.* (2009) ont établi sept conditions pour l'émergence et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles (p. 11). La thèse de maîtrise de Génier (2013) a fait ressortir l'importance de l'appui du conseil scolaire dans ce processus de changement. Cette huitième condition a émergé lors des entrevues du chercheur avec les enseignants et les directions de deux écoles élémentaires de langue française en Ontario. Les directions d'école et les enseignants ont souligné que l'appui en ressources humaines, financières et organisationnelles du conseil scolaire a facilité la mise en œuvre des CAP dans leur école respective. L'étude de Maatouk (2014) sur les CAP dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario, confirme l'importance de recevoir l'appui du conseil scolaire. Dans sa thèse de maîtrise, ce chercheur constate une progression plus avancée des CAP dans les provinces qui ont mandaté l'implantation de ce mode de fonctionnement. Ainsi, la direction, responsable de la mise en place des CAP, doit s'assurer que ces huit conditions sont présentes à son école :

1. Une mission, une vision, des valeurs partagées et des objectifs basés sur l'engagement de tous les intervenants envers la réussite de tous les élèves doivent encadrer le travail en CAP

Selon Louis *et al.* (2010), le leadership a deux fonctions principales : d'abord élaborer une vision, puis exercer une influence sur les membres afin de réaliser cette vision. Celle-ci est établie d'un commun accord avec le personnel enseignant à partir des valeurs et des buts communs concernant l'enseignement et l'apprentissage. La mission établit la raison d'être ou la fonction d'une organisation alors que la vision indique la direction à suivre (DuFour et Eaker, 2004, p. 71). Ainsi, une vision commune est essentielle au travail de collaboration. Elle présente un avenir réaliste et attrayant pour motiver le personnel de l'école à collaborer afin de la réaliser (DuFour et Eaker, 2004). Pour ce faire, la vision doit être comprise, partagée par tous et reflétée dans la pratique pédagogique (Leclerc *et al.*, 2009 ; Louis *et al.*, 2010). La contribution de l'équipe-école dans l'identification des priorités et à l'élaboration des objectifs favorisent une

responsabilisation accrue du personnel envers la réussite scolaire de tous les élèves (Maatouk, 2014). Cet engagement favorise l'amélioration de l'apprentissage des élèves et la pratique réflexive au cœur du professionnalisme enseignant (Leclerc *et al.*, 2009 ; Louis *et al.*, 2010). Pour être efficaces, les CAP ont besoin d'être encadrées par des valeurs et une vision de l'apprentissage privilégiant le long terme (Hargreaves, dans Hord et Sommers, 2008, p. X).

2. Les conditions physiques et humaines doivent permettre aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble

D'abord, la direction d'école doit opérer un changement de structure organisationnelle afin de favoriser « cette dynamique interactive de nature collaborative » (Dufour et Eaker, 2004, p. 6). Sur le plan organisationnel, Leclerc *et al.* (2010) préconisent un changement de structures qui inciteraient les enseignants à partager leurs expertises et à apprendre les uns des autres afin de modifier leurs pratiques et ainsi avoir un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur le rendement scolaire des élèves. Plus précisément, le changement requiert une proximité physique des membres de l'équipe, un temps pour les rencontres, des groupes d'élèves en commun, une communication efficace, une plus grande autonomie des enseignants pour mieux répondre aux besoins particuliers de leurs élèves (Dufour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010, Maatouk, 2014). Il faut donc que l'organisation du travail change pour faciliter les rencontres collaboratives et briser l'isolement des enseignants (Leclerc et Moreau, 2009). Les équipes sont composées d'enseignants qui partagent une expertise semblable : soit un même niveau, la même matière ou les mêmes élèves (Leclerc *et al.*, 2009). Pour faciliter ce changement de structures, Maatouk (2014) a constaté, dans plusieurs écoles où le fonctionnement CAP est bien établi, que la direction était appuyée par un ou des membres du personnel dans la gestion des équipes CAP : l'élaboration d'un horaire fonctionnel, la planification de la supervision des élèves, la rédaction des comptes rendus et les suivis entre les équipes et la direction. Ainsi, la gestion du fonctionnement CAP n'est pas seulement du ressort de la direction, mais implique aussi des leaders-enseignants dans l'école (Maatouk, 2014). Finalement, pour que le travail en collaboration soit efficace, il doit être régi par des règles de fonctionnement adoptées par tous les membres et révisées à des intervalles réguliers (Cranston, 2009 ; DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; EDU, 2010).

3. Une culture collaborative doit être présente au sein de l'école

Le facteur humain est un autre élément important pour favoriser le travail en collaboration. Pour qu'elle soit productive, les membres de l'équipe de collaboration doivent être ouverts à la rétroaction de leurs pairs et de s'efforcer à améliorer leurs pratiques (Hord, 1997). On doit maintenir un climat de confiance et de respect mutuel par des stratégies intenses de socialisation (Louis et Kruse, 1995, cités dans Hord, 1997). Le respect et la confiance entre collègues, les connaissances pédagogiques et les habiletés de base pour un enseignement efficace sont d'autres caractéristiques essentielles au bon fonctionnement d'une CAP (Hord, 1997). Ainsi, on reconnaît la collaboration entre collègues selon les caractéristiques suivantes : les enseignants partagent leurs idées sur les stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage ; ils prennent des décisions par consensus sur des questions pédagogiques ; ils se remettent en question sur les élèves à risque ; et finalement quand ils évaluent en équipe les stratégies utilisées (Cranston, 2009 ; DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009 ; Roberts et Pruitt, 2010).

4. La direction doit partager son leadership

Pour réussir ce virage vers la collaboration, le leadership exercé par la direction d'école est un facteur essentiel pour créer le climat propice à ce nouveau mode de fonctionnement (Cranston, 2009 ; Louis *et al.*, 2010). Leithwood (2012) définit le leadership comme l'exercice d'une influence sur les membres d'une organisation dans le but de définir et de réaliser la vision et les objectifs de cette même organisation. Le leadership est partagé quand l'influence est exercée par ceux et celles qui sont responsables de l'apprentissage, c'est-à-dire la direction et les enseignants (Louis *et al.*, 2010). Ainsi, Hord (1997) mentionne que les enseignants devront jouer un plus grand rôle dans la prise de décision au sein de leur école. Hord et Sommers (2008) ajoutent que tout changement dans l'école doit être accepté, estimé et nourri par la direction. Dans ce modèle, on insiste non seulement sur la participation du personnel à la prise de décision, mais aussi au partage de la responsabilité pour l'atteinte des objectifs fixés. Les CAP permettent aux enseignants d'exercer leur leadership tout en facilitant les processus d'amélioration continue (Hord et Sommers, 2008). Le fait de partager le leadership augmente le sentiment de responsabilité et de la créativité pour répondre aux besoins pressants de l'école. De plus, Crespo

(2008) note que la distribution du leadership a une influence positive sur l'efficacité des enseignants et sur l'engagement des élèves. Notons que dans les études consultées, le leadership distribué et le leadership partagé sont souvent définis de façon interchangeable (Luc et Le Saget, 2013).

Selon DuFour et Eaker (2004), deux stratégies sont considérées comme efficaces pour créer un climat propice aux CAP, une direction d'école doit : « faire participer les enseignants au processus de décision et les autoriser à mettre leurs idées en œuvre » (Kouzes et Posner, 1987, cités dans DuFour et Eaker, 2004, p. 210). Une seule personne ne peut entamer un changement en profondeur sans s'allier des collaborateurs. On précise toutefois que la participation des intervenants se fait à grande échelle pour que plus d'enseignants aient « un droit de regard dans les décisions qui les motivent » (DuFour et Eaker, 2004, p. 210). Bref, la direction pose plus de questions qu'elle résout elle-même les problèmes. (DuFour et Eaker, 2004 ; Louis *et al.*, 2010). Ainsi, s'éloigne-t-on des structures de contrôle hiérarchiques conventionnelles vers un réseau où les employés sont impliqués activement dans le processus décisionnel et où la coopération et la collégialité entre employés ont remplacé la structure hiérarchique dans la coordination du travail et dans la résolution des problèmes (Louis *et al.*, 2010, p. 19).

Toutefois, il faut préciser que les tâches ne sont pas nécessairement dévolues à certaines personnes occupant des postes de responsabilité, mais bien selon un partage intentionnel, planifié et coordonné de la part de la direction d'école (Leithwood, 2013). Nous retrouvons donc une coordination des initiatives des différents leaders de l'école avec l'encouragement et l'attention constante de la direction qui semble la plus efficace (Leithwood, 2013). Selon Lezotte (1997, cité par DuFour et Eaker, 2004), la place de la direction est au centre et non au sommet de la hiérarchie.

Ce leadership partagé au sein de l'école doit être présent pour que les équipes de collaboration puissent devenir efficaces dans leur gestion de l'apprentissage et leur développement professionnel (DuFour et Eaker, 2004, Hord, 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; Louis *et al.*, 2010). En somme, le partage du leadership favorise l'émergence et la progression d'un milieu collaboratif en plus d'assurer une amélioration durable et continue (Stronge, 2008).

5. Les thèmes abordés en CAP concernent l'enseignement et l'apprentissage des élèves

Le but de toute action dans une CAP doit être l'amélioration des pratiques d'enseignement pour favoriser un meilleur apprentissage de tous les élèves. Pour y parvenir, les membres de la CAP doivent tenir compte du profil de leurs élèves et de leurs résultats d'apprentissage dans les prises de décisions sur les programmes, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (DuFour et Eaker, 2004). Ainsi, les échanges sont ciblés sur les stratégies gagnantes selon la recherche en tenant compte des forces et des besoins des élèves identifiés par les évaluations diagnostiques et formatives (Hord et Sommers, 2008 ; Leclerc *et al.*, 2009). Les suivis des surintendants et l'accompagnement des experts lors de l'élaboration du plan d'amélioration de l'école aident l'équipe-école à cibler ses priorités et à formuler les objectifs SMART.

6. La direction encourage et participe à la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif

Les membres considèrent les équipes de collaboration comme un moyen efficace de développement professionnel continu (Cranston, 2009 ; Hord, 1997 ; Dufour et Eaker, 2004, Leclerc *et al.*, 2009). On partage l'expertise et on fait du modelage entre collègues suivi d'une rétroaction. Le temps des rencontres est utilisé pour approfondir des sujets en lien avec la pédagogie et la recherche. C'est une forme d'accompagnement de groupe servant à développer une plus grande connaissance et de meilleures compétences en éducation (Dufour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997). De plus, cet apprentissage collectif implique que l'on pose des questions qui portent à réfléchir, à des dialogues réflexifs pour faire évoluer autant l'enseignant chevronné que le débutant. Cet apprentissage collectif n'est pas exclusif au personnel enseignant puisque Hord (1997) constate que la direction devient au même titre que les enseignants une apprenante qui questionne, enquête et recherche des solutions.

7. La prise de décision est basée sur l'utilisation des données précises sur le rendement des élèves

Les décisions importantes sur les programmes et les stratégies employées sont prises à partir des données recueillies auprès des élèves et de la recherche. À l'intérieur de l'équipe, les enseignants rendent disponibles les données sur le rendement de leurs élèves, les analysent en groupe et vérifient si les cibles sont pertinentes (évaluation diagnostique), si elles sont atteintes

(évaluations formative et sommative). C'est aussi à partir des données recueillies lors de ces évaluations et en consultant les recherches pertinentes que les stratégies sont jugées efficaces pour résoudre les problèmes liés l'enseignement (Leclerc *et al.*, 2009 ; Roberts et Pruitt, 2010). Un mode de fonctionnement en communautés d'apprentissage professionnelles valorise et soutient la collaboration entre enseignants pour assurer la qualité, le développement professionnel et la prise de décision à la suite de l'analyse des données (Hord, 1997).

8. La direction cherche l'appui des experts du conseil et du ministère de l'Éducation

De récentes recherches ont permis de reconnaître la contribution importante du conseil scolaire et de ses principaux acteurs (Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013) pour implanter et faire avancer les CAP à un stade avancé (IsaBelle *et al.*, 2012). En plus d'être nourrie par les recherches, la direction a besoin de recevoir des appuis humains, organisationnels et financiers du conseil scolaire pour réussir l'implantation et favoriser la progression des CAP. Le rôle des surintendants et des experts est d'abord remarqué dans les activités de conscientisation, stade important pour « préparer le terrain » auprès des directions et des enseignants (IsaBelle *et al.*, 2013 ; Maatouk, 2014). Également, l'accompagnement, les formations sur l'analyse des données et sur les stratégies pédagogiques efficaces offertes aux directions et aux enseignants permettent de bâtir la capacité par le développement professionnel.

Bien que les appuis humains soient essentiels, il ne faut pas ignorer l'importance de l'appui financier et organisationnel dans les conditions physiques et humaines nécessaires pour les rencontres CAP. Les suppléances, les outils d'analyse de données, la dotation supplémentaire pour libérer les coordonnateurs CAP sont tous des éléments qui rendent le travail en CAP plus efficace (Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013 ; Maatouk, 2014).

Le conseil contribue en outre à développer le leadership des enseignants lors des formations et des rencontres des différents comités, dont celui portant sur la réussite. Ainsi, on observe un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants dans le processus de décision sur les priorités de l'école (Génier, 2013).

À la suite de la recherche pancanadienne intitulée *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophone*, IsaBelle *et al.* (2013b) ont constaté une progression au stade avancé des CAP plus répandue dans les provinces qui ont

mandaté l'implantation des CAP (Maatouk, 2014). En Ontario, le ministère de l'Éducation a cherché à appuyer les conseils scolaires de diverses façons. Ainsi, les directions et les enseignants peuvent profiter des publications, des outils et des formations offerts par des experts. De plus, les conseils scolaires ontariens ont reçu un appui financier afin de faciliter l'implantation des CAP (EDU, 2013).

L'implantation des CAP encourage de meilleures pratiques dans une nouvelle structure d'école qui met l'accent sur l'interdépendance et l'interaction professionnelles d'abord entre le personnel enseignant et entre la direction et les enseignants (Leclerc *et al.*, 2009). Si les CAP ont comme objectif d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord et Sommers, 2008), il est nécessaire d'examiner les différents stades d'évolution et le rôle de la direction d'école dans la mise en œuvre de celles-ci.

1.7. Stades d'évolution d'un fonctionnement en CAP et le leadership de la direction d'école

Cette section décrit le processus de changement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en trois stades : l'initiation, l'implantation et l'institutionnalisation. Par la suite, nous présentons une recherche récente qui suggère deux stades additionnels : la conscientisation et le rayonnement. En dernier lieu, nous exposons le rôle clé de la direction dans ce processus.

La réorganisation du travail dans les écoles doit être bien ancrée pour en tirer l'impact positif escompté (Cranston, 2009 ; Leclerc *et al.*, 2010 ; Leclerc *et al.*, 2009). Ainsi, les conditions d'implantation, les stades d'évolution ainsi que les pratiques de leadership favorisant une culture propice à la collaboration prennent toute leur importance dans ce processus de changement. Selon DuFour et Eaker (2004), le rôle de la direction dans le contexte des CAP se résume en trois points. D'abord, la direction dirige par l'entremise d'une vision et de valeurs communes. En lien avec l'apprentissage, ces dernières deviennent la force motrice de l'amélioration de l'école. Conséquemment, la direction communique clairement cette vision et la défend lorsqu'elle perçoit une incohérence entre la vision et les comportements au sein de l'école. De plus, elle favorise le consensus et la résolution de problèmes par l'entremise de la vision commune et des valeurs partagées (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord et Sommers, 2008 ; Roberts et Pruitt, 2010). Deuxièmement, la direction engage le corps enseignant à participer au

processus de prise de décision de l'école et lui donne le pouvoir d'agir. Finalement, la direction fournit aux membres du personnel l'information, la formation et l'encadrement dont ils ont besoin pour prendre des décisions avisées et « pour maîtriser les compétences qui leur permettront d'atteindre plus efficacement les objectifs de l'école » (DuFour et Eaker, 2004, p. 212).

De façon plus précise, Huffman et Hipp (2003) proposent trois stades d'évolution des CAP et décrivent le rôle de la direction à chaque stade. Le premier, l'initiation, est caractérisé par le développement d'une vision qui est encore peu partagée. Les rencontres formelles sont occasionnelles et selon les besoins. On remarque aussi que les rencontres sont peu efficaces et qu'elles ne concernent pas toujours l'apprentissage des élèves. Les enseignants utilisent des données imprécises. À ce stade, la direction prend les décisions. Elle tente d'établir les conditions de travail pour faciliter la collaboration (horaire et lieu de rencontres). De plus, elle fournit le soutien pédagogique, les ressources matérielles et humaines pour développer l'expertise chez les enseignants. Finalement, la direction favorise un climat de respect mutuel dans les équipes et dans l'école en général (Huffman et Hipp, 2003 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Leclerc *et al.*, 2009).

Au deuxième stade, l'implantation, on remarque un plus grand partage entre les membres de l'équipe. Les échanges ne sont pas toujours efficaces et les membres sont encore préoccupés par la logistique c'est-à-dire la gestion des horaires, du temps et du travail à accomplir. D'un autre côté, la vision est partagée et concerne la réussite des élèves. Les enseignants sont à l'aise à donner leurs opinions, toutefois c'est la direction qui prend la décision définitive (Huffman et Hipp, 2003 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Leclerc *et al.*, 2009).

Enfin au troisième stade, l'institutionnalisation, les CAP prennent une identité propre selon le milieu scolaire (IsaBelle *et al.*, 2013b). La vision se reflète dans la pratique pédagogique (IsaBelle *et al.*, 2013b). Il existe dorénavant une cohérence entre la vision et les priorités ciblées par l'école. Les rencontres sont à des intervalles réguliers et sont autogérées par les enseignants. Les décisions sont prises par consensus suivant une analyse des données et du profil des élèves. Dorénavant, les enseignants considèrent les rencontres autant une occasion de développement professionnel qu'un travail collaboratif efficace. Ainsi, les enseignants sont impliqués dans la

prise de décision en particulier en ce qui concerne l'apprentissage (Huffman et Hipp, 2003 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Leclerc *et al.*, 2009).

À la suite de ses recherches, IsaBelle *et al.* (2013c) proposent deux stades additionnels nécessaires à la mise en œuvre d'un fonctionnement en CAP. Ainsi, dans le stade de conscientisation (stade 0), la direction est responsable de « préparer le terrain » (IsaBelle *et al.*, 2013c, p. 20) en vue du changement à venir. C'est à ce stade qu'on remet en question le fonctionnement traditionnel et que l'on présente le bien-fondé du changement. Dans ce processus, les principaux intervenants (enseignants, parents et membres de la communauté) sont invités à y participer.

Au stade 4, la socialisation ou le rayonnement, les équipes de collaboration s'ouvrent à la communauté. On bâtit la capacité des équipes en favorisant les échanges d'abord entre écoles, puis entre districts pour finalement créer un réseau professionnel à l'échelle provinciale, nationale et internationale. De plus, ces chercheuses recommandent qu'une évaluation de l'atteinte des objectifs soit effectuée après chaque stade. Ainsi, les interstades deviennent une occasion d'apporter les correctifs nécessaires à la progression à un stade supérieur et ainsi éviter une régression au sein de l'école (IsaBelle *et al.*, 2013).

Pour mener à bien ce changement dans le mode de fonctionnement de l'école, plusieurs chercheurs soulignent le rôle clé de la direction dans ce processus (Fullan, 2010 ; Hord, 1997 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Reeves, 2009). Louis *et al.* (2010) précisent que le facteur déterminant affectant l'existence des CAP dans une école est un leadership fort de la direction. Le leadership de la direction d'école joue un rôle clé dans l'élaboration de la vision et au développement d'un climat propice à l'émergence des CAP (Cranston, 2007 ; Leclerc *et al.*, 2010). D'autres comparent le rôle de la direction à la colle qui joint la vision à la pratique, qui appuie le travail des professionnels et sert de catalyseur (Hord et Sommers, 2008). Cranston (2009) abonde dans le même sens en soulignant que la réussite de la mise en place des CAP est fortement influencée par le leadership de la direction et que les efforts sont inutiles si cette dernière n'a pas une vision claire de la nature des CAP et de ce qui est requis pour transformer son école. Lapointe (2005) ajoute que la direction peut exercer une influence sur le personnel enseignant en créant un climat propice à la conception d'organisations apprenantes et en valorisant le développement professionnel continu, le partage des expériences en plus de la pratique réflexive.

Bien que la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle soit une entreprise complexe et de longue haleine, les écoles soucieuses de l'amélioration de l'apprentissage entreprennent ce long périple avec l'appui des instances gouvernementales et du conseil scolaire, ce qui représente, selon IsaBelle *et al.* (2013), une condition essentielle à la réussite du fonctionnement en CAP.

Dans leur étude sur les initiatives de redressement d'école en Ontario, Leithwood et Strauss (2008) ont étudié l'impact du leadership sur l'amélioration des écoles en Ontario. Ils ont conclu que le leadership efficace de la direction est « le pivot de tout redressement d'école » (Leithwood et Strauss, 2008, p. 5). Ainsi, l'école doit changer pour mieux répondre aux besoins d'une société en redéfinition et le rôle de la personne à la tête de l'école doit s'adapter à ce nouveau contexte (Langlois et Lapointe, 2002). Toutefois, pour réussir dans ses démarches vers le changement, la direction doit posséder les connaissances, les compétences, les outils et l'autonomie requis pour adapter la mise en œuvre selon les conditions locales. De plus, Louis *et al.* (2010) soulignent que la direction doit avoir des attentes élevées concernant l'apprentissage, mais précisent que ces mêmes attentes, pour être pertinentes, doivent être en lien avec les besoins de la communauté scolaire. Ainsi, le leadership exercé par la direction doit tenir compte des conditions locales (Louis *et al.*, 2010).

Par conséquent, dans ses efforts d'amélioration de l'école franco-ontarienne, la direction œuvrant dans un milieu linguistique minoritaire doit bien connaître les problématiques spécifiques associées à la communauté scolaire (Lapointe, 2002). De plus, les concepts de leadership pédagogique et éducationnel sont amenés à jouer un rôle important dans la vitalité des institutions éducatives ontariennes en mettant l'accent sur les capacités « à induire des changements stratégiques assurant la pérennité et le développement durable des institutions de la communauté francophone » (Lapointe, 2002, p. 32). Langlois et Lapointe (2002) définissent le leadership pédagogique comme l'influence exercée par les éducateurs professionnels dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. D'autre part, pour ces mêmes auteurs, le concept de leadership éducationnel est plus englobant et désigne autant le leadership exercé par les administrateurs, les parents et la communauté des apprenants que celui exercé par le personnel enseignant (Langlois et Lapointe, 2002, p. 2).

Si plusieurs types de leadership existent, force est de constater que ces types développés depuis les années 1950 ne permettent pas nécessairement d'outiller les directions pour faire face à ces nouveaux défis (Langlois et Lapointe, 2002). Le fonctionnement en CAP demande un leadership adapté au contexte collaboratif bien différent du modèle traditionnel qui se caractérise par un travail isolé (Coleman, 2011 ; St-Germain, 2002). Plusieurs types de leadership ont déjà été soulignés dans les conditions de mise en œuvre des CAP.

La CAP fait partie du monde de l'éducation d'aujourd'hui, mais peu de recherches sont consacrées à la nature du leadership nécessaire pour favoriser cette collaboration en milieu scolaire (Coleman, 2011). En outre, nous avons peu de données sur le leadership en éducation dans un contexte linguistique minoritaire (Lapointe, 2002). La prochaine section expose le but et la pertinence de notre étude.

1.8. But de l'étude

Depuis quinze ans, le système scolaire ontarien connaît des changements importants. Observé dans plusieurs pays, le mouvement de reddition de compte en éducation a pris de l'ampleur en Ontario et oblige les leaders scolaires d'évaluer l'atteinte des objectifs en matière d'apprentissage (Fullan, 2012 ; St-Germain, 2002). Ainsi, les institutions scolaires doivent assurer une éducation de meilleure qualité, plus équitable et mieux adaptée au contexte socio-économique (EDU, 2014 ; St-Germain, 2002). De plus, les institutions scolaires en milieux linguistiques minoritaires doivent s'assurer du maintien et de la valorisation de la langue et de la culture de la minorité (EDU, 2004 ; Lapointe, 2002).

En fait, à la suite de cette préoccupation de moderniser le rôle de la direction d'école, plusieurs études ont présenté une variété de types de leadership offrant différentes perspectives (Coleman, 2011 ; Lapointe, 2002 ; Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010 ; St-Germain, 2002). Malgré ces propositions d'un nouveau leadership, Coleman (2011) ne peut que constater le manque de recherches dans le domaine du leadership dans un contexte collaboratif. Leithwood (2010) ajoute que les recherches fournissent assez « d'éléments d'information » sur les pratiques essentielles pour assurer la réussite des leaders dans leur quête d'amélioration de l'apprentissage toutefois, peu d'indications sont fournies sur les pratiques efficaces pour faire progresser les CAP vers un stade de fonctionnement avancé (IsaBelle *et al.*, 2013). De plus, Lapointe (2002)

souligne que ces types anglo-saxons ne tiennent pas compte des défis dans un contexte minoritaire.

Ainsi, le but de notre recherche vise à identifier et à décrire les pratiques exercées par des directions qui ont réussi la mise en œuvre des communautés d'apprentissage dans leur école et qui, par la suite, ont facilité leur évolution à un niveau avancé de fonctionnement. Cette étude est effectuée auprès de directions et d'enseignants d'écoles élémentaires (2) et secondaires (2) de langue française d'un même conseil ontarien.

1.9. Pertinence de l'étude

Notre recherche permet d'identifier et de documenter les pratiques de la direction dans deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires franco-ontariennes qui ont réussi la mise en œuvre et à faire progresser leurs CAP. Plusieurs études exposent les conditions de mise en place des CAP (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009), toutefois nous en savons peu sur les pratiques de la direction d'école et les différents types de leadership qui amènent un virage vers la collaboration. Les études reconnaissent l'importance du leadership de la direction comme agent de changement au sein de l'école (Marzano *et al.*, 2005 ; Tschannen-Moran et Gareis, 2004), mais peu de recherches sont consacrées aux écoles secondaires d'où l'originalité de notre recherche. Ainsi, les résultats de notre étude permettent de cerner, à l'aide d'exemples concrets, les pratiques qui ont été utiles pour l'évolution des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre différents milieux scolaires (primaires et secondaires).

De plus, sachant que les écoles qui fonctionnent en CAP obtiennent de meilleurs résultats pour les élèves en plus d'offrir un milieu professionnel enrichissant pour les enseignants, il s'avère important que le système éducationnel puisse appuyer les directions dans la mise en place d'un changement de fonctionnement au sein de leur école.

Le travail en collaboration a des limites. Les CAP demandent de la part des participants du respect et de la confiance (DuFour *et al.*, 2004 ; Leclerc *et al.*, 2009). La direction, en implantant les CAP, doit s'assurer que les relations interpersonnelles sont positives et que les interventions sont faites dans un contexte propice à la collaboration (Corriveau *et al.*, 2009). Une mise en œuvre mal entamée d'un tel fonctionnement pourrait avoir des impacts négatifs sur

la culture et les relations interpersonnelles au sein d'une école (Corriveau *et al.*, 2009 ; Eaker, DuFour et DuFour, 2004).

Par nos résultats, nous espérons outiller les directions et directions adjointes qui sont responsables de mettre en place un mode de fonctionnement CAP axé sur une culture de collaboration dans leur école. Les données de terrain recueillies peuvent servir aux conseils scolaires et aux facultés d'éducation dans la formation des leaders scolaires déjà en poste et ceux qui émergent du milieu éducatif. Il semble essentiel que la sélection des leaders à la tête de l'école soit cohérente avec les connaissances, les compétences et les pratiques jugées efficaces selon les nouveaux paradigmes en éducation.

En outre, il faut aussi tenir compte du contexte dans lequel évoluent les directions en milieu linguistique minoritaire et du double mandat qui leur est conféré : la réussite scolaire ; le maintien et la valorisation de la langue et de la culture. Pour mener à bien ce double mandat, les directions doivent posséder en plus les connaissances et les outils pour faire face aux problématiques spécifiques de la communauté francophone minoritaire. La *Politique d'aménagement linguistique* (EDU, 2004) requiert l'intervention des directions dans cinq secteurs d'activités : l'apprentissage ; la construction identitaire ; la participation du personnel aux processus de décisions ; l'engagement des parents et de la communauté ; et la vitalité institutionnelle. Le leadership de la direction est crucial afin d'assurer que les initiatives adoptées soient d'une qualité propre au milieu minoritaire (EDU, 2004). Nous espérons que notre recherche puisse fournir des éléments dans le choix de critères de sélection aux postes de leaders scolaires dans les écoles et aux conseils scolaires. C'est pourquoi elle contribue à enrichir le corpus de connaissances sur le sujet.

Finalement, le chapitre 1 a présenté la CAP comme un mode fonctionnement qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage les enseignants à travailler en collaboration dans les activités et les réflexions en vue d'améliorer l'apprentissage (DuFour et Eaker, 2004). En plus d'en exposer les bienfaits, nous avons constaté que la mise en œuvre des CAP comporte plusieurs défis. Ainsi, la direction se voit responsable de mettre en œuvre et de maintenir ce processus d'amélioration continue sans nécessairement avoir acquis toutes les connaissances ni les compétences pour mener à bien cette entreprise. Le prochain chapitre expose notre cadre conceptuel qui présente un modèle hypothétique de leadership éducationnel

en milieux linguistiques minoritaires ainsi que deux recherches sur les pratiques des directions ayant une incidence positive sur l'apprentissage des élèves.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Introduction et choix des types de leadership

Dans le précédent chapitre, nous avons présenté les pratiques de la direction qui ont un impact positif sur le climat de l'école et sur le travail des enseignants puis indirectement sur la réussite scolaire. Pour mieux comprendre comment s'exerce l'influence de la direction sur les membres de l'école dans la réalisation de la vision et des objectifs, nous associons ces pratiques aux différents types de leadership en éducation. Ainsi, chaque type regroupe des pratiques cohérentes à un accent particulier : la pédagogie, le climat de l'école, les valeurs, le partage du pouvoir, etc. Ainsi, selon le contexte ou la tâche, un leader choisit de mettre l'accent sur un ou des types de leadership qui semblent être plus efficaces pour faire face aux défis de son milieu scolaire (St-Michel et Wielhorski, 2011). Nous avons indiqué au chapitre 1 les changements apportés au système éducatif en plus de modifier le rôle de la direction d'école. Les différents types de leadership reflètent l'évolution des connaissances dans ce domaine pour mieux répondre au défi de transformer l'école afin qu'elle puisse mieux répondre aux besoins actuels des élèves (Godin, 2004). Ainsi, de nouveaux types de leadership ont-ils émergé. Racine (2008) dans sa thèse de doctorat, en souligne l'importance : « Ces nouveaux leadership se révèlent cruciaux pour les organisations qui évoluent avec des objectifs de haute performance dont les écoles de langue française qui œuvrent en contexte linguistique et culturel minoritaire » (p. 69). En effet, une revue de la documentation scientifique indique qu'il existe de nombreux types de leadership. Pour notre thèse, nous retenons sept types spécifiques de leadership couramment abordés en éducation : les leaderships de compétence, d'autoempowerment, participatif, transformationnel, moral/éthique, pédagogique, managérial et transactionnel. Ensuite, nous exposons deux études qui présentent des pratiques efficaces de la direction d'école qui, selon les recherches (Leithwood et Duke ; 1998 ; Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Owens, 1998), ont un impact sur la réussite scolaire des élèves et sur le climat organisationnel propice à l'implantation des CAP en milieu linguistique minoritaire. De ces deux études, un huitième type de leadership sera présenté : collectif.

D'abord, nous présentons le modèle axé sur un leadership en milieu linguistique minoritaire qui tient compte du contexte particulier dans lequel évoluent les directions francophones. En deuxième lieu, nous présentons les leaderships transactionnel et managérial

toujours présents dans les écoles. En troisième lieu, nous exposons deux études sur les pratiques efficaces des directions pour favoriser la réussite scolaire : la méta analyse de Marzano *et al.*, (2005, 2016) et le leadership intégré de Louis *et al.* (2010) qui sert de référence à l'élaboration du *Cadre de leadership de l'Ontario* (Leithwood, 2012).

Notre but est de dégager les pratiques de leadership jugées efficaces dans l'implantation et la progression des CAP en s'inspirant des différents types de leadership en éducation.

2.1. Un modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire

Cette section présente un modèle de leadership éducationnel qui reflète la réalité des écoles de langue française en milieu minoritaire. Contrairement à leurs collègues anglophones, les directions des écoles de langue française en Ontario font face à des défis supplémentaires liés à l'apprentissage de la langue, l'appropriation de la culture, le recrutement et la rétention des élèves (EDU, 2004 ; Lapointe, 2002 ; Racine, 2008). C'est pour cette raison que nous exposons en premier lieu le Modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire de Lapointe (2002) à l'intérieur duquel nous retrouvons quatre types de leadership : transformationnel, participatif, pédagogique et éthique.

Lapointe (2002) propose un modèle axé sur un leadership en milieu minoritaire dont le fondement se trouve « dans la profonde connaissance de la problématique spécifique dans laquelle l'école évolue » (p. 45). La plupart des recherches sur le leadership en éducation proviennent du milieu anglo-saxon et peu d'études se consacrent à la gestion de l'éducation dans un contexte minoritaire. Il serait donc raisonnable de nous questionner sur la nature de l'impact d'un tel contexte sur le fonctionnement de l'école et sur les pratiques de la direction.

Avant de tenter d'y répondre, la chercheuse définit une minorité linguistique par quatre critères : une langue différente de la langue parlée par la majorité de la population, une descendance commune, l'existence de traits distincts et une organisation sociale (Lapointe, 2002). La préoccupation principale pour la minorité linguistique est sa survie par le maintien de sa langue et de sa culture non seulement à la maison, mais aussi dans ses institutions sociales. Le processus de socialisation des enfants revêt un caractère essentiel pour la vitalité ethnolinguistique de toute la communauté. Force est de constater que l'école est devenue, de

nos jours, un des principaux agents socialisants et par le fait même, l'établissement scolaire reçoit un double mandat : l'instruction et l'éducation des élèves ; la protection et la valorisation de la langue et de la culture minoritaire (Lapointe, 2002). Plusieurs recherches ont confirmé l'influence de la culture d'un groupe minoritaire « sur les représentations et les pratiques des chefs d'établissements scolaires » (Lapointe, 2002, p. 42). Comme mentionné plus tôt, l'Ontario a adopté la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (2004) qui énonce les lignes directrices pour développer un cadre d'intervention en aménagement linguistique tant au niveau du ministère de l'Éducation que des conseils scolaires de langue française afin de mieux répondre aux besoins de la communauté. Les auteurs de cette politique reconnaissent que l'expérience de la direction d'une école en milieu minoritaire revêt un caractère unique dans « sa gestion des relations inter-communautés et intra-communauté » (EDU, 2004 ; Lapointe, 2002). Il faut toutefois constater la rareté des études sur les caractéristiques spécifiques pour exercer un leadership dans un contexte scolaire en milieu linguistique minoritaire.

Pour répondre à ce besoin, Lapointe (2002) a conçu un Modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire sous forme pyramidale à cinq niveaux. Le concept de leadership éducationnel réfère au leadership « exercé par les administratrices et les administrateurs, les parents et la communauté des apprenants que celui exercé par le personnel enseignant » (Lapointe, 2002, p. 2). À la base de la pyramide, on y retrouve les premiers niveaux « qui constituent le point de départ permettant de combler les besoins particuliers des milieux minoritaires : le leadership de compétence et le leadership d'autoempowerment » (Godin, 2004, p. 24). Au niveau du leadership de compétence, les compétences qui doivent être acquises par la direction réfèrent à une bonne connaissance et une co-préhension de la problématique et des enjeux sociaux et linguistiques : une maîtrise de la langue minoritaire et une connaissance approfondie de la culture. Lapointe entend par co-préhension « une compréhension des éléments en jeu dans la réalité environnante qui mène à une préhension de cette réalité, c'est-à-dire à un engagement confiant dans l'action » (Lapointe, 2002, p. 45). Pour être efficace, la direction doit posséder ces compétences au préalable avant de passer aux prochains niveaux. Cette étape est essentielle pour le leader scolaire afin de s'assurer de bien remplir sa double fonction : favoriser la réussite scolaire et la « consolidation de l'identité ethnolinguistique des élèves » (Lapointe, 2002). Le deuxième niveau est un

leadership d'autoempowerment caractérisé par un sentiment de contrôle et d'auto-efficacité dans la capacité d'accomplir sa double mission éducative. Les deux premiers niveaux du modèle de Lapointe (2002) ont été créés par l'auteur. Les niveaux trois, quatre et cinq renvoient à des types de leadership connus dans la recherche portant sur l'éducation. Nous les abordons de façon détaillée dans les sections suivantes.

2.1.1 Le leadership participatif

Au troisième niveau, nous retrouvons le leadership participatif où la direction en collaboration avec sa communauté élabore une vision de l'école qui doit comprendre la protection de la langue et de la culture. Le leadership participatif se caractérise par une approche ouverte et démocratique dans le processus décisionnel de l'école (Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998). C'est un leadership partagé entre la direction, le personnel, les parents et les élèves et qui encourage une construction commune de la vision « de la mission de l'école, à définir les objectifs à atteindre et à s'entendre sur les moyens pour y arriver » (Lapointe, 2005, p. 45). Le leader participatif considère les besoins et les attentes des membres dans la gestion des objectifs afin de rendre l'organisation plus efficace (Crespo, 2008). Ainsi, ce processus de construction en groupe permet de forger des liens plus étroits avec les membres du personnel de l'école et la communauté facilitant ainsi l'implantation de nouvelles initiatives à partir des besoins de la communauté scolaire ou mandatées par le conseil scolaire ou la province (Leithwood et Duke, 1998).

2.1.2 Le leadership transformationnel

Au quatrième niveau de la progression, nous retrouvons le leadership transformationnel, défini au départ par Bass (1985) et Burns (1978, cité dans Marzano *et al.*, 2016). Le leader transformationnel dans un milieu minoritaire modélise des comportements cohérents avec la vision de l'école en ce qui a trait à la valorisation de la langue et la culture. De plus, ce leader cherche à favoriser le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez les membres de la communauté minoritaire. Le leader transformationnel cherche un niveau élevé d'engagement des membres envers les buts de l'organisation ainsi que la capacité accrue pour atteindre les buts fixés (Leithwood et Duke, 1998). Il favorise le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez tous les membres du personnel d'une école. Le leader

transformationnel défie le statu quo et focalise sur le changement nécessaire pour atteindre les objectifs (Marzano *et al.*, 2016). Ses « valeurs sont l'encouragement mutuel, l'empowerment [autonomisation] et la transformation des membres de l'équipe en leaders » (Lapointe, 2005, p. 45). Les différents moyens par lesquels le leader transformationnel influence les membres de la communauté scolaire sont : communique une vision stimulante ; établis des attentes de haute performance pour les élèves et pour le personnel ; projette une image de confiance en soi et exprime sa confiance aux autres dans leur capacité d'atteindre les objectifs ; modélise les comportements appropriés en particulier en ce qui a trait à la valorisation de la langue et de la culture ; finalement, énonce clairement la raison d'être collective (Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). En plus de créer un climat de confiance au sein de l'école, ce type de leadership favorise le développement professionnel et stimule intellectuellement les membres du personnel en encourageant les échanges et les discussions entre eux (Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998 ; Marzano *et al.*, 2005). Dans l'étude de Silins et Mulford (2002, cités par Lapointe, 2005), les directions qui assumaient un style de leadership transformationnel ont constaté une augmentation dans la participation des élèves à l'école, leur engagement scolaire et leur confiance en soi. De plus, le leadership transformationnel exercé par la direction d'école a une influence sur le personnel enseignant en favorisant un climat positif et en valorisant, par l'entremise des organisations apprenantes, « le développement professionnel continu, la réflexion et le partage des expériences » (Lapointe, 2005, p. 48). Finalement, Leithwood (2012) ajoute que les pratiques associées au leadership transformationnel favorisent l'émergence d'un sentiment d'engagement commun fondé sur une vision commune de la réussite scolaire et par conséquent contribue au développement d'un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant.

2.1.3 Le leadership moral ou éthique

Le cinquième niveau de progression touche au leadership moral ou éthique à l'intérieur duquel l'orientation du fonctionnement est basée sur les valeurs propres de la communauté, sur le respect d'une langue et d'une culture ainsi que sur la reconnaissance de la contribution positive de la communauté minoritaire à la société en général. Selon Langlois (2002), deux éléments sont importants dans l'implantation d'un leadership moral ou éthique dans toute organisation :

d'abord l'intégration d'une orientation morale à son fonctionnement basée sur un profond respect de l'être humain et deuxièmement le développement d'un savoir-vivre et d'un savoir-faire ensemble à partir de valeurs profondes partagées par les membres du personnel de l'école. Puisque les décisions prises ont un impact sur la vie des gens (Lapointe, 2005), il importe pour le leader moral d'en être conscient et de permettre aux membres de choisir leur niveau de participation et d'engagement (Lapointe, 2005). L'autorité ne revient pas à un seul individu, mais à tous les intervenants préoccupés par la réussite scolaire, la protection et la valorisation de la langue et de la culture de la communauté (Lapointe, 2005). Ainsi, Langlois (2002) conclut que le leadership éthique « doit s'appuyer sur la solidarité du genre humain, sur l'engagement et sur la pratique maximale d'un dialogue qui assure la croissance et le développement d'une communauté éducative » (p. 89). La pratique d'un tel leadership a un impact positif sur le climat organisationnel autant pour les élèves que pour les enseignants (Lapointe, 2005).

Godin (2004) apporte un ajout au modèle hypothétique de Lapointe (2002) : de manière transversale à la pyramide, le leadership pédagogique se retrouve « présent aux différents niveaux de la pyramide » (p. 26).

2.2 Le leadership pédagogique

Dans cette section, nous exposons les différentes définitions du leadership pédagogique et de l'importance de la direction comme leader pédagogique dans les écoles. Nous discutons entre autres, de l'évolution de ce concept à la lumière du développement des connaissances pédagogiques.

L'étendue sémantique du leadership pédagogique varie selon les auteurs depuis que ce type de leadership est apparu vers les années 1980 dans les travaux de Hallinger *et al.* (Racine, 2008). Lors de leurs recherches sur les écoles efficaces, ces auteurs ont remarqué le leadership fort des directions dans les domaines du curriculum et de l'enseignement. Selon Racine (2008), le leadership pédagogique « jouit d'un grand cadre conceptuel validé par plusieurs chercheurs » citant entre autres Andrews et Sober (1987), Hallinger (1987, 1992, 2000) et Leithwood et Montgomery (1982) (p. 75). Toutefois, la définition la plus répandue est celle de Smith et Andrews (1989, cités dans Marzano *et al.*, 2016) qui décrivent en quatre dimensions le rôle du leader pédagogique : « fournisseur de ressources, ressource pédagogique, communicateur et

présence visible » (p. 23). Plus récemment, Lapointe (2005) définit ce leadership comme « un comportement de leader ancré dans la préoccupation pédagogique, une approche qui influence positivement les processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 46). Bien que certains limitent ce type de leadership au rôle de pédagogues experts et de modèles joués par les directions d'école (Lapointe, 2005), DuFour et Mattos (2013) réfutent cette dernière définition. Ces derniers exposent les raisons de leur intervention : d'abord, l'intervention directe de la direction dans les salles de classe n'est pas une stratégie efficace selon les résultats des recherches, puis force est de constater que peu de directions possèdent une connaissance approfondie dans toutes les disciplines enseignées (en particulier aux paliers intermédiaire et supérieur) pour faire les rétroactions constructives en vue d'améliorer l'enseignement. Ils affirment donc que la stratégie la plus efficace n'est pas une microgestion de l'enseignant, mais plutôt des interventions de la direction favorisant l'émergence d'une culture collaborative et d'une responsabilité collective dans l'apprentissage tant chez l'adulte que chez l'élève (DuFour et Mattos, 2013). Le leader devient alors un apprenant qui met l'accent sur l'apprentissage pour les élèves et les adultes.

Louis *et al.* (2010) et Leithwood (2012) soulignent qu'un leader pédagogique doit connaître les caractéristiques d'un enseignement de qualité et les programmes pour s'assurer que les contenus/attentes sont enseignés aux élèves. De plus, à l'instar des auteurs cités précédemment, ils concluent que l'appui informé et constant de la direction fait une différence dans l'amélioration de l'enseignement. En somme, le leadership pédagogique met plutôt l'accent sur l'amélioration de l'environnement d'apprentissage et sur les habiletés des directions à stimuler chez les enseignants un comportement innovateur (Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010). Bref, le leadership pédagogique de la direction a un impact significatif sur le travail des enseignants (Louis *et al.*, 2010).

Concrètement, les directions des écoles efficaces recensées dans cette étude mettent l'accent sur les stratégies qui favorisent l'apprentissage selon la recherche en plus de les adapter aux besoins de la communauté scolaire (Louis *et al.*, 2010). Leur vision est centrée sur une performance scolaire élevée et la croissance professionnelle des enseignants. De plus, selon Louis *et al.* (2010), cette vision possède un caractère personnel en lien avec la réalité de l'école et n'est pas basée sur des standards imposés externes. Ces chercheurs ont de plus noté une

différence dans le leadership pédagogique exercé par les directions dans les écoles secondaires. Ces directions tiraient parti de leur influence sur l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre du recrutement, du développement d'une culture, de l'utilisation des données et du travail avec une équipe de leaders (DuFour et Mattos, 2013, Leithwood, 2012). Dans cette perspective, le leadership pédagogique au secondaire est principalement une activité qui met à profit l'expertise d'autres leaders. L'action pédagogique semble s'exercer par les observations directes, les conversations avec les enseignants dans la classe et en rencontre.

Selon Blase et Blase (1999, cités par Marzano *et al.*, 2016), le leadership pédagogique est caractérisé par les pratiques suivantes : favoriser les relations basées sur le coaching par les pairs (*peer coaching*), faciliter les efforts collaboratifs entre enseignants, utiliser la recherche pour prendre des décisions et adopter une approche andragogique envers les enseignants. Marzano *et al.* (2016) ajoutent que les leaderships transformationnel et pédagogique sont connexes parce qu'ils aspirent à accroître les efforts des membres pour le bien de l'organisation tout en développant les compétences des élèves et des enseignants.

Pour les besoins de notre étude, nous retenons le profil du leader pédagogique qui appuie le développement pédagogique des enseignants ; supervise et évalue la qualité de l'enseignement ; établit des orientations claires en lien avec le rendement ; alloue stratégiquement les ressources aux stratégies d'enseignement et à l'apprentissage efficaces ; mesure régulièrement le progrès des élèves ; crée des alliances et des partenariats avec les parents et la communauté ; possède des connaissances pédagogiques approfondies et ponctuelles (DuFour et Mattos, 2013 ; Lapointe, 2005 ; Leithwood, 2010 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2005).

En plus des types de leadership participatif, transformationnel, moral-éthique et pédagogique abordés, d'autres types de leadership en éducation sont pertinents dans le fonctionnement des CAP. Dans la prochaine section, nous abordons les leaderships transactionnel et managérial.

2.3. Les leaderships transactionnel et managérial

Cette section décrit deux types de leadership présents dans les écoles. Nous exposons les types de leadership transactionnel et managérial parce qu'ils ont un impact positif, selon la

recherche, sur le climat organisationnel, l'engagement de l'équipe-école et la qualité de l'enseignement qui sont des facteurs importants pour la mise en place et la progression des CAP (DuFour et Eaker, 2004 ; Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998 ; Louis *et al.*, 2010).

Le leadership transactionnel met surtout l'accent sur l'échange et la négociation entre le leader et le personnel de l'école dans l'élaboration des objectifs, sur les moyens à prendre pour l'atteinte de ces mêmes objectifs ainsi que sur la définition des rôles de chacun à l'école (Marzano *et al.*, 2016 ; Owens, 1998). Dans sa définition du leadership moderne, Burns (1978, cité par Marzano *et al.*, 2016) fait la distinction entre le leadership transactionnel « qui se situe dans la logique d'échanges tandis que le leadership transformationnel met davantage l'accent sur le changement » (p. 18). Pour certains chercheurs, les leaderships transactionnel et transformationnel se trouvent aux extrémités d'un continuum ou comme Leithwood le qualifie : le leader transformationnel est le prolongement d'un leader transactionnel (Leithwood et Duke, 1998 ; St-Michel et Wielhorski, 2011). En fait, ce qui distingue le leadership transactionnel est sa logique de transaction qui se préoccupe d'abord des moyens d'améliorer les performances alors que le leadership transformationnel s'intéresse au processus qui favorise un engagement mutuel basé sur une vision et des valeurs partagées. Selon Bass et Avolio (1994, cités par Marzano *et al.*, 2016), le type de leadership transactionnel incite les employés à maintenir le statu quo. Tout le personnel travaille ensemble vers l'atteinte des objectifs identifiés et participe au processus décisionnel sans toutefois mettre en question les structures hiérarchiques (Owens, 1998 ; Lapointe, 2005). Ainsi, un leader peut se comporter à la fois de façon transactionnelle et transformationnelle (St-Michel et Wielhorski, 2011). Selon Lapointe (2005, p. 44), le leadership transactionnel « ne serait pas porteur de véritable développement professionnel chez les enseignants, (*sic*) ni d'un climat de confiance durable ».

On constate que dans le leadership managérial selon Stronge (2008), la direction appuie, gère et supervise l'organisation, son opération et ses ressources. On reconnaît ainsi la responsabilité des directions d'écoles sur les aspects administratifs nécessaires à un fonctionnement efficace de l'école (Lapointe, 2005). Selon Leithwood et Duke (1998), les tâches, les comportements et les fonctions de la direction ont pour objectifs d'organiser et de faciliter le travail des enseignants. Autrefois, les directions s'acquittaient de leurs responsabilités de gestionnaires sans nécessairement s'impliquer dans la réussite des élèves et dans la formation

pédagogique des enseignants. Racine (2008) reconnaît cependant que la gestion scolaire connaît une nouvelle orientation. « On doit aller au-delà du management en adoptant des attitudes de leadership qui puissent transformer les établissements scolaires en écoles de qualité » (p. 36). En somme, l'influence du leader s'exerce donc en structurant le milieu de travail et en mettant en place des processus facilitant ainsi la mise en œuvre de stratégies innovatrices et pertinentes à l'atteinte des objectifs de réussite scolaire (Louis *et al.*, 2010).

Une recherche de Anderson *et al.* (2013) de l'Institut de recherches en éducation de l'Ontario et financée par l'OQRE du gouvernement de l'Ontario a aussi reconnu l'importance d'un leadership managérial pour appuyer les stratégies d'amélioration de l'apprentissage. Les auteurs de cette recherche ont analysé les données des tests de 3^e année et de 6^e année de l'OQRE (2010-2011) pour identifier les écoles francophones et anglophones performantes (93 % des élèves ont atteint les niveaux 3 et 4) issues de divers milieux socio-économiques en Ontario. En les comparant aux caractéristiques des écoles non performantes (59 % ou moins des élèves ont atteint la norme provinciale, niveau 3), les auteurs ont fait émerger les facteurs qui ont contribué au succès de certaines écoles élémentaires (Anderson *et al.*, 2013). Au départ, les chercheurs reconnaissent que le contexte provincial a permis une plus grande harmonisation dans les écoles de l'Ontario due entre autres : aux attentes spécifiques dans les programmes d'enseignement ; aux bulletins provinciaux, aux tests standardisés (OQRE) ; aux encouragements et appuis fournis pour l'adoption et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage des élèves ; et à l'appui aux directions d'école sur les pratiques de leadership reconnues pour leur impact sur la réussite scolaire (Anderson *et al.*, 2013, p. 190). En fait, selon ces chercheurs, ce qui différencie les écoles performantes des autres est le leadership de la direction et ses capacités de gestionnaire efficace dans l'amélioration continue au sein de son école. Ils soulignent l'importance de la mise en place d'une structure de l'organisation propice à l'atteinte des objectifs. Plus précisément, ils définissent une approche managériale du leadership pédagogique qui se caractérise par l'établissement des objectifs clairs ; l'utilisation des données dans le processus de décision ; l'appui aux enseignants dans la collaboration et leur formation pédagogique, la supervision et l'engagement des experts de l'école et de l'extérieur. Selon cette recherche, cette approche est privilégiée par les écoles francophones efficaces. Dans les écoles en difficulté (anglophones et francophones), on

remarque un laissez-faire de la direction et une gestion inefficace dans l'administration de l'école (Anderson *et al.*, 2013, p. 194).

La prochaine section expose une recherche sur les comportements de la direction qui ont un impact positif sur la réussite scolaire. Par la suite, nous présentons le tableau tracé par Lapointe (2005) qui expose ces comportements identifiés en lien avec les types de leadership décrits précédemment.

2.4. Les responsabilités de la direction

Nous avons présenté brièvement la méta-analyse de Marzano *et al.* (2016) au chapitre 1. Cette section expose les résultats de la recherche sur les liens entre le rendement des élèves aux épreuves de littératie et de mathématiques et les responsabilités (pratiques) de la direction d'école. Nous exposons les pratiques les plus efficaces pour effectuer un changement en profondeur de l'école. Nous soulignons ainsi l'importance de cette recherche pour les éducateurs soucieux de réformer le système scolaire dans le but de favoriser la réussite des élèves.

Nous rappelons que la méta-analyse de Marzano *et al.* (2005, 2016), *School Leadership That Works*, a analysé 69 recherches quantitatives concernant 2 802 écoles américaines. Les résultats indiquent que le leadership de la direction est important pour qu'une école fonctionne efficacement et pour améliorer le taux de réussite des élèves et leurs taux de diplomation de manière considérable (Lapointe, dans Marzano *et al.*, 2016). Selon Marzano *et al.* (2016), un élève qui fréquente une école efficace a plus de chance de réussir que s'il fréquente une école inefficace (un écart de 44 %) (p. 6). En ce qui concerne l'impact de la direction d'école, les chercheurs ont calculé une corrélation de 0,25 qui représenterait 6 % de la variance totale dans les résultats scolaires. Ainsi, l'analyse des études sur le leadership a permis de définir 21 comportements associés au leadership de la direction qui auraient une incidence positive (influence directe et indirecte) sur le rendement scolaire. Ces auteurs ont nommé ces comportements « responsabilités » pour souligner qu'au-delà des constatations de l'étude, ce sont des comportements que toute direction devrait adopter dans les procédures standardisées et opérationnelles de l'école (Marzano *et al.*, 2016).

À partir des résultats de la recherche, Lapointe (2005) trace un tableau indiquant les 21 responsabilités en lien avec les types de leadership en éducation. Nous présentons le

tableau 2.1 qui est adapté pour refléter les corrections apportées plus tard par Marzano *et al.* (2005, 2016) aux corrélations de rendement et à l'ajout du leadership transactionnel (absent dans le tableau tracé par Lapointe).

Après avoir identifié les 21 responsabilités, Marzano *et al.* (2005) ont étudié l'importance de ces responsabilités sur la mise en œuvre d'un changement. Selon ces auteurs, il y a deux types de changements : le changement progressif qui demande une amélioration continue (changement de premier ordre) et le changement en profondeur du système qui exigerait une nouvelle façon de penser et d'agir. En ce qui concerne le changement de premier ordre, les 21 responsabilités sont importantes dans la gestion quotidienne d'une école.

Lors de l'implantation d'un changement de deuxième ordre (en profondeur), sept parmi les 21 responsabilités explicitées émergent comme des facteurs essentiels au succès de l'innovation. D'abord, la direction doit bien connaître l'innovation afin de mesurer l'impact de celle-ci sur les programmes et les pratiques pédagogiques (**Connaissances des programmes, des pratiques pédagogiques**). Ainsi, faisant preuve d'un leadership pédagogique, la direction d'école doit être capable de guider son personnel dans les adaptations requises aux pratiques d'enseignement et d'évaluation lors de la mise en œuvre. De plus, elle est aussi une leader pédagogique lors de **la supervision et l'évaluation**. Cette deuxième responsabilité est nécessaire à un changement profond puisque la direction doit régulièrement évaluer l'impact de l'innovation sur le rendement des élèves. Troisièmement, la direction doit motiver et convaincre les enseignants (**motivation**) qu'il est possible d'atteindre des résultats exceptionnels si tous s'engagent à faire les efforts nécessaires pour implanter ce changement. La quatrième responsabilité d'une direction efficace est la **stimulation intellectuelle**. Le leader est au courant de la théorie et des nouvelles recherches en lien avec l'innovation et s'assure de partager ses connaissances avec le personnel par l'entremise de lectures et de discussions. Cinquièmement, il n'est pas étonnant de constater que la direction joue le rôle important **d'agent de changement**, capable de défier le statu quo et de procéder dans l'implantation malgré l'absence de toute garantie de succès. En plus, la direction ajuste son style aux circonstances de la mise en œuvre (**flexibilité**) en étant plus ou moins directive selon les besoins exprimés et selon le contexte. Ces quatre dernières responsabilités – motivation, stimulation intellectuelle, agent de changement et flexibilité – sont généralement associées au leadership transformationnel. La septième

responsabilité (**idéaux/valeurs**) exige qu'il y ait cohérence entre les valeurs du leader et l'innovation à mettre en œuvre (Marzano *et al.*, 2005, 2016), ainsi la direction devient un leader éthique. En résumé, trois types de leadership sont associés aux sept responsabilités liées au changement en profondeur : pédagogique, transformationnel et éthique (Lapointe, 2005 ; Marzano *et al.*, 2005).

Tableau 2.1

Responsabilités et leur corrélation en fonction des profils (types) de leadership

(Lapointe, 2005 ; Marzano *et al.*, 2005, 2016)

adapté par R. Lamothe, 2015

Leadership	Responsabilités (corrélation sur le rendement des élèves)	Description de la responsabilité
Transactionnel	Affirmation (0,19)	• célèbre les réussites et reconnaît les échecs ; • responsabilise les élèves et les enseignants en s'attaquant à la question de la performance.
	Encouragement (0,24)	• reconnaît les bons résultats et le travail des individus ; • récompense les bonnes performances.
Transformationnel	Agent de changement (0,25)*	• défie le statu quo ; • accepte les défis ; • se préoccupe de la gestion de la qualité.
	Culture (0,25)	• nourrit le partage des valeurs ; • fait la promotion du sens de la communauté et de la coopération ; • s'assure que la mission et la vision sont comprises et partagées.
	Flexibilité (0,28)*	• adapte son leadership aux besoins et aux situations ; • est à l'aise avec la dissidence.
	Accent (0,24)	• établit des buts clairs ; • engage l'école dans un progrès soutenu et continu vers un but de performance ; • poursuit des objectifs concrets avec ténacité ; • rend le personnel imputable pour leur accomplissement ; • garde une attention sur les buts et objectifs.
	Participation (0,25)	• invite le personnel dans l'élaboration et l'implantation des politiques et des décisions importantes affectant l'école ; • implique les équipes de leaders dans le processus de décision.

	Stimulation intellectuelle (0,24)*	• s'assure que les enseignants et le personnel connaissent les théories récentes et les pratiques efficaces ; • favorise les discussions pédagogiques pour qu'elles deviennent un aspect courant de la culture de l'école.
	Motivation (0,20)*	• possède une attitude positive ; • inspire et motive le personnel vers de nouvelles initiatives stimulantes ; • cherche à dépasser les attentes.
	Ressources (0,25)	• fournit aux enseignants le matériel et le développement professionnel nécessaires.
Managérial	Communication (0,23)	• établit des lignes de communication ouvertes et efficaces avec le personnel et les élèves ; • facilite les liens de communication entre les enseignants.
	Ordre (0,25)	• établit des procédures standardisées de fonctionnement et des routines ; • crée des structures qui favorisent le leadership ; • fournit le temps, les ressources le travail pédagogique ; • clarifie les règlements et procédures pour le personnel et les élèves pour ensuite les appliquer.
	Conscience des situations/contextes (0,33)	• connaît bien les détails et les particularités de la gestion de son école ; • lit bien son environnement et utilise les informations pour prévenir ou résoudre les problèmes ; • ne se laisse pas distraire par les détails quotidiens dans l'évaluation de son école.
Pédagogique	Discipline (0,27)	• protège les enseignants des problèmes et des influences qui les peuvent les distraire de leur travail ; • protège le temps de classe.
	Implication dans les programmes, l'enseignement et l'évaluation (0,20)	• s'engage directement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes ainsi que dans les nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation ; • connaît les programmes et la pédagogie ; • visite régulièrement les salles de classe pour apprendre, reconnaître et décrire les bonnes pratiques ; • donne régulièrement de la rétroaction ; • participe à l'évaluation et au calibrage du travail des élèves.

	Connaissances des programmes, des pratiques pédagogiques (0,25)*	• maîtrise les contenus des programmes et des méthodes d'évaluation ; • connaît les meilleures pratiques en gestion des programmes, de classe et en pédagogie.
	Supervision et évaluation (0,27)*	• supervise et évalue l'efficacité des pratiques en fonction de l'apprentissage ; • fournit régulièrement de la rétroaction.
Moral/éthique	Idéaux/valeurs (0,22)*	• communique et travaille sur la base d'idéaux et de croyances solides sur l'apprentissage ; • son comportement est cohérent avec ses valeurs et croyances.
	Relations publiques (0,27)	• représente et défend son école auprès de sa communauté ; • fait preuve d'ouverture aux parents et à la communauté ; • lit bien son environnement externe pour mieux anticiper les occasions et les tendances politiques.
	Relations internes (0,18)	• établit des liens personnels avec les enseignants ; • est sensible aux aspects personnels de la vie des employés de l'école ; • est conscient des besoins des élèves et du personnel.
	Visibilité (0,20)	• établit des interactions de qualité avec les enseignants et les élèves ; • transmet au personnel son intérêt et son engagement à l'école ; • est présent à l'école et visite régulièrement les classes.

* Les pratiques qui favorisent un changement de deuxième ordre.

La prochaine section expose un modèle de leadership intégré. À l'instar de l'analyse de Marzano *et al.* (2016), la recherche de Louis *et al.* (2010) se préoccupe de l'effet du leadership sur l'amélioration de l'apprentissage.

2.5. Le leadership intégré

Cette section présente une deuxième méta-analyse sur les liens entre le rendement scolaire et les pratiques efficaces de leadership au sein de l'école, du district et de l'état. Nous rappelons les principales caractéristiques de cette recherche exposées au premier chapitre. Nous présentons les résultats de cette vaste étude qui ont d'ailleurs servi à l'élaboration du *Cadre de leadership de l'Ontario* (Leithwood, 2012).

En 2010, une deuxième étude s'est intéressée aux facteurs liés à l'amélioration du rendement en particulier la contribution du leadership (au sein de l'école, du district et de l'État) dans la mise en œuvre des initiatives dont le but ultime est l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Louis *et al.*, 2010). Cette recherche mixte (étude de cas qualitative et recherche quantitative) se caractérise par le grand nombre de données recueillies au cours de six années de recherche de 2004 à 2010 : observations en salle de classe ; entrevues avec 581 enseignants, 428 administrateurs, politiciens, membres des médias et de la communauté tant au niveau de l'école que du district et de l'État, et finalement consultation par sondage auprès de 8 391 enseignants et 471 administrateurs (Louis *et al.*, 2010). En fait, toutes ces données proviennent de 180 écoles élémentaires et secondaires situées dans 43 districts scolaires répartis dans neuf États américains.

À la suite de l'analyse de ces données, Louis *et al.* (2010) concluent que l'effet du leadership de la direction d'école représente de 5 à 7 % sur l'apprentissage, un pourcentage non négligeable selon les auteurs de cette étude (Louis *et al.*, 2010, p. 8). À l'instar de Marzano *et al.* (2005, 2016), les auteurs ont précisé que certaines pratiques associées au leadership de la direction d'école ont des effets positifs significatifs sur les relations de travail des enseignants et indirectement sur la performance scolaire (Louis *et al.*, 2010). Outre les variables intrinsèques liées à l'élève, l'étude réitère que l'impact le plus important sur l'apprentissage (lié à l'école) est l'environnement de la salle de classe et la qualité de l'enseignement (Louis *et al.*, 2010). Les auteurs affirment que la communauté d'apprentissage professionnelle fournit un moyen efficace pour s'assurer que les pratiques pédagogiques mises en œuvre soient associées à la réussite de tous les élèves. La CAP et la performance scolaire sont liées par le climat scolaire qui encourage des attentes élevées envers les élèves et le personnel enseignant (Louis *et al.*, 2010).

En somme, les leaders scolaires ont le potentiel de libérer les capacités latentes d'une organisation et de créer une synergie de toutes les variables liées à l'apprentissage. Cette synergie implique les actions coordonnées de la direction pour favoriser l'apprentissage tel que l'appui aux enseignants, le maintien d'un climat d'apprentissage sain et respectueux, des attentes élevées ainsi qu'une ouverture à la participation parentale dans la vie de l'école. À partir des données recueillies, l'étude a donc identifié les pratiques des directions d'école qui ont apporté les améliorations d'apprentissage escomptées tout en tenant compte des différents

contextes organisationnels (Louis *et al.*, 2010). L'étude de Louis *et al.* (2010) reconnaît 15 pratiques efficaces regroupées en quatre catégories : 1) établir des orientations ; 2) nouer des relations et développer la capacité des gens ; 3) mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées ; et 4) améliorer le programme d'enseignement.

Dans le but de développer, d'appuyer et de maintenir un leadership scolaire de qualité dans les écoles de la province, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est inspiré de la recherche de Louis *et al.* (2010) pour développer le *Cadre de leadership* (Leithwood, 2012). Il est à noter que Ken Leithwood (2012), coauteur de cette recherche sur le leadership intégré et chercheur à l'Institut de recherches pédagogiques de l'Ontario, a reçu le mandat d'élaborer des cadres de croissance détaillés pour définir le leadership efficace et adapté aux différents contextes retrouvés en Ontario (ex. : langue d'enseignement, écoles catholiques). Pour mieux refléter les priorités ontariennes (Fullan, 2013 ; OQRE, 2011), Leithwood (2012) a proposé une cinquième catégorie, assurer l'imputabilité, en plus d'ajouter six pratiques supplémentaires (Leithwood, 2012). Le tableau 2.2 résume l'ensemble des 21 pratiques selon l'étude de Louis *et al.* (2010) et le *Cadre de leadership de l'Ontario* (Leithwood, 2012).

Tableau 2.2
Les pratiques de leadership efficaces en lien avec le rendement scolaire
(Louis *et al.*, 2010 ; Leithwood, 2012)

Catégories	Pratiques
Établir les orientations	• élaborer une vision commune ; • définir les objectifs communs et à court terme ; • établir des attentes élevées en matière de rendement ; • communiquer la vision et les objectifs.
Nouer les relations et développer la capacité des gens	• offrir du soutien et donner une attention individuelle au personnel ; • stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel ; • modéliser les valeurs et les pratiques de l'école ; • <i>bâtir une relation de confiance avec et entre le personnel, les élèves et les parents*</i> ; • <i>établir des relations de travail productives avec les représentants des associations des enseignantes et enseignants*</i>.
Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées	• bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership ; • structurer l'organisation pour faciliter la collaboration ;

	• établir des relations productives avec les familles et les collectivités ; • établir des liens entre l'école et la collectivité ; • <i>maintenir un environnement scolaire sain et sécuritaire*</i> ; • <i>allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs éducatifs.*</i>
Améliorer le programme d'enseignement	• affectation du personnel au programme d'enseignement ; • fournir du soutien pour l'enseignement ; • superviser les progrès des élèves et l'amélioration de l'école ; • maximiser le temps d'apprentissage (minimiser les distractions).
<i>Assurer l'imputabilité*</i>	• <i>développer un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant*</i> ; • <i>satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe*.</i>

* Les six pratiques et la catégorie *Assurer l'imputabilité* ajoutées dans le *Cadre de leadership de l'Ontario* (Leithwood, 2012).

Selon la recherche de Louis *et al.* (2010), les directions et le personnel enseignant des écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires semblent être d'accord sur les pratiques de leadership les plus utiles en pédagogie : d'abord impliquer toute l'école vers l'atteinte des objectifs liés au meilleur rendement scolaire (**établir les orientations**) ; en deuxième lieu, faciliter le développement professionnel selon les besoins du personnel enseignant (**nouer les relations et développer les capacités des gens**) ; finalement, créer des structures et faciliter les occasions pour la collaboration entre enseignants (**mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées**). L'importance attribuée à ces trois pratiques « reflètent (*sic*) la théorie sociale selon laquelle le rendement des membres de l'organisation dépend de leur motivation, de leurs capacités et du contexte de travail » (Leithwood, 2012, p. 12).

En fait, ces trois pratiques jugées utiles dans la recherche de Louis *et al.* (2010) sont intimement liées aux conditions d'implantation des CAP identifiées par la recherche (DuFour et Eaker, 2004 ; Génier, 2013 ; Leclerc *et al.*, 2010) : 1) une mission, des valeurs partagées et des objectifs basés sur l'engagement de tous les intervenants envers la réussite doivent encadrer le travail en CAP ; 2) les conditions physiques et humaines doivent permettre aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble ; 3) la direction encourage et participe à la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif.

Il faut préciser que les 21 pratiques de leadership efficaces en lien avec le rendement scolaire figurant dans le tableau 2.2 (Louis *et al.*, 2010 ; Leithwood, 2012) ne se préoccupent pas seulement du contexte de travail à l'intérieur de l'école. En fait, Louis *et al.* (2010) encouragent les directions à s'engager dans un leadership collectif avec les principaux intervenants de la communauté. Ce type de leadership est défini dans cette recherche comme l'étendue de l'influence exercée par les membres d'une organisation et les autres intervenants dans le processus de décision de leur école (Louis *et al.*, 2010). Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'école ne peut opérer en vase clos et doit tenir compte des besoins de la communauté dans son fonctionnement (EDU, 2004 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998 ; Louis *et al.*, 2010). En bref, les directions d'école et le personnel enseignant sont appelés à collaborer plus étroitement avec les familles afin de réduire les écarts de rendement scolaire dus en grande partie aux différences familiales (Leithwood, 2010, p. 3). À la suite de l'analyse des données, Louis *et al.* (2010) ont ainsi constaté que le leadership collectif a une incidence positive supérieure sur la réussite des élèves qu'un leadership individuel. L'approche de ce type de leadership reconnaît la contribution différenciée de plusieurs sources de leadership (direction, enseignants, élèves, parents, district scolaire ou membres de la communauté) qui sont réunies dans un but commun (*Ibid.*). La participation de plusieurs groupes de la communauté ne diminue pas l'influence des directions et des leaders du district, au contraire ces derniers conservent une plus grande influence sur les décisions dans toute l'école (Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010).

À la suite des résultats, Louis *et al.* (2010) proposent un modèle intégré qui vise d'abord « à rendre compte des efforts directs des leaders efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (leadership pédagogique) ainsi que des efforts pour créer au sein de l'organisation des conditions favorables (leadership transformationnel) » (Leithwood, 2012, p. 12). En plus, les auteurs suggèrent une approche partagée du leadership qui devient complémentaire et nécessaire à ces deux catégories de leadership (Leithwood, 2012).

Comme mentionné précédemment, la recherche de Louis *et al.* (2010) a contribué à l'élaboration du *Cadre de leadership de l'Ontario* (Leithwood, 2012). Par la suite, pour mieux répondre aux divers contextes retrouvés en Ontario, ce document a été adapté et modifié pour

y inclure deux grandes parties : les pratiques et les compétences en leadership ainsi que les pratiques et les procédures (Leithwood, 2012). Dans *le Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles de langue française* (Leithwood, 2012), l'application des pratiques est modifiée pour tenir compte de la *Politique d'aménagement linguistique* (EDU, 2004) et du leadership en milieu minoritaire (Leithwood, 2012). Ainsi, parmi les pratiques et les compétences listées dans *le Cadre de leadership des directions des écoles de langue française* (Leithwood, 2012), nous y retrouvons les compétences de leadership exposées dans le modèle de Lapointe (2002) en particulier en ce qui a trait à la connaissance des enjeux linguistiques et sociaux des francophones en Ontario et de l'engagement de la direction dans sa double mission éducative : favoriser la réussite scolaire et le développement de l'identité ethnolinguistique des élèves (Lapointe, 2002).

En conclusion, les auteurs reconnaissent que les connaissances en matière de leadership sont dynamiques et en constante évolution et ils suggèrent de réviser périodiquement les connaissances dans ce domaine (Louis *et al.*, 2010 ; Leithwood, 2012). Grâce à l'étude de Louis *et al.* (2010), on peut retirer trois constatations : premièrement, dans les écoles où la direction et le personnel enseignant partage le leadership, les relations de travail sont plus fortes et le rendement des élèves est plus élevé ; deuxièmement, quand les enseignants font partie d'une CAP, ils sont plus enclins à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement liées à l'amélioration de l'apprentissage ; finalement, les écoles jugées efficaces cherchent la contribution (input) de plusieurs sources dans la communauté et réciproquement, les directions ont l'occasion d'influencer les parents, les enseignants et les élèves (Louis *et al.*, 2010).

Il est important de souligner que les pratiques listées dans ce chapitre ne constituent pas une recette efficace à toute épreuve. De prime abord, une direction doit bien connaître son milieu, ses forces et ses besoins (Lapointe, 2002). Les pratiques et le type de leadership adoptés doivent refléter le contexte scolaire et la nature de l'innovation à implanter (Louis *et al.*, 2010 ; Pelletier *et al.*, 2015). De plus, la direction d'école doit adapter son profil de leadership et ses pratiques en respectant la progression et le rythme d'apprentissage du personnel (IsaBelle *et al.*, 2013c). Chaque cas étudié dans notre recherche présente des défis particuliers qui ont demandé à leur direction une approche distinctive.

Nous avons exposé le modèle intégré développé à partir de 21 pratiques efficaces ayant un impact positif sur l'apprentissage des élèves. Ces pratiques se déclinent dans quatre principaux types de leadership énumérés ultérieurement : transformationnel, pédagogique, partagé et collectif.

Nous avons décrit les types de leadership en éducation qui sont cohérents avec le fonctionnement en CAP. La section suivante expose les questions de recherche de notre étude à la lumière de notre cadre conceptuel.

2.6. Questions de recherche

Selon les études, la mise en place réussie du fonctionnement en CAP peut améliorer la réussite des élèves et le développement professionnel du personnel enseignant (Cranston, 2009 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010). Nous avons également vu que la direction d'école joue un rôle important dans le succès de la mise en œuvre du fonctionnement en CAP. Des études exposent des pratiques essentielles que la direction doit respecter pour assurer une mise en place d'un fonctionnement en CAP réussi. De plus, différents types de leadership en éducation ont été exposés ainsi que des pratiques de la direction d'école qui ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

Notre étude vise à recenser les pratiques que les directions ont mises en place pour instaurer et faire progresser un fonctionnement en CAP dans leur école. Également, notre étude tente d'établir des liens entre ces pratiques recensées, les huit types de leadership exposés et les pratiques des directions d'école abordées dans notre cadre conceptuel.

Notre étude comprend deux questions. Premièrement, elle vise à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques que les directions d'école ont utilisées dans la mise en œuvre des CAP et qui ont permis à leurs équipes de collaboration d'atteindre un stade avancé de fonctionnement ? Deuxièmement, quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques recensées auprès des participants dans la mise en place des CAP, les huit types de leadership en éducation et les pratiques des directions d'école qui favorisent la réussite scolaire abordés dans notre cadre conceptuel ? Telles sont nos deux questions de recherche.

Ce chapitre a présenté le cadre conceptuel basé sur les types de leadership et les pratiques de la direction qui ont un impact sur la réussite des élèves particulièrement dans un contexte scolaire collaboratif et en milieu francophone. En effet, considérant que les participantes de l'étude œuvrent dans un contexte linguistique minoritaire, nous avons aussi exposé un modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire dans lequel la direction d'école agit en fonction d'un double mandat : la réussite scolaire et la protection de la langue et de la culture. Le prochain chapitre explore la méthodologie employée pour répondre à nos trois questions de recherche.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la méthodologie choisie pour notre recherche. Nous présentons d'abord notre posture épistémologique. En deuxième lieu, nous énonçons notre démarche qualitative ainsi que notre choix de méthode de recherche, l'étude multicas. Nous abordons par la suite l'échantillonnage, les instruments de collecte de données et les considérations éthiques. Finalement, nous décrivons la méthode d'analyse des résultats et les critères de scientificité à respecter.

3.1. Le projet inscrit dans un programme de recherche

Notre recherche s'inscrit dans un plus vaste projet pancanadien intitulé *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* (IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chitpin, 2010). Cette recherche, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines pour les années 2010-2013, a pour objectif d'étudier le fonctionnement CAP dans trois provinces canadiennes : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Québec. En exposant les conditions favorables à l'implantation et à la progression des CAP, les chercheuses visent à outiller les conseils scolaires en particulier les directions d'école à entamer le virage vers la collaboration. Notre projet cible les pratiques de directions d'école franco-ontariennes en lien avec la mise en œuvre et la progression des CAP vers un niveau élevé de fonctionnement selon le point de vue de directions et d'enseignants.

3.2. La posture épistémologique

Notre posture épistémologique s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (interprétative) puisque notre recherche a pour but de comprendre la dynamique du leadership de la direction qui favorise le développement des CAP au sein de leur école (Creswell, 2009 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Par souci de cohérence et puisqu'elle en fait partie, notre posture épistémologique est la même que celle exposée dans le projet de recherche d'IsaBelle *et al.* (2015). Nous cherchons donc à saisir une réalité à partir des différentes interprétations des participants, ces interprétations étant construites par leurs expériences vécues à l'intérieur d'un paramètre historique et culturel particulier (Creswell, 2009).

La perspective socioconstructiviste (interprétative) sous-entend que le rôle du chercheur établit un rapport avec le savoir qui est rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Le savoir ainsi produit est « vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité, ce qui influe sur la transférabilité des savoirs coconstruits » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

Nous reconnaissons d'autre part que notre démarche est subjective et teintée par nos expériences personnelles, culturelles et historiques (Creswell, 2009). La chercheuse ne peut faire complètement abstraction de sa formation, son expérience en enseignement ainsi que les sept années passées à la direction d'une école secondaire de langue française. Dans notre analyse, nous tentons d'objectiver nos données. (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

3.3. L'étude multicas

Nous avons choisi une méthode de recherche de plusieurs cas pour analyser les pratiques de leadership des directions d'école en lien avec la mise en œuvre des CAP et leur progression. Nous cherchons surtout à décrire les pratiques d'un phénomène humain. En fait, l'étude multicas a été la méthode de recherche privilégiée parce qu'elle consiste à étudier entre autres des organisations (quatre écoles) et à porter une attention particulière à la problématique, en l'occurrence les pratiques de leadership de la direction dans la mise en œuvre et la progression des CAP (Merriam, 2002). De plus, l'étude multicas est la méthode de recherche qui convient le mieux pour illustrer la complexité d'un phénomène (Karsenti et Demers, 2011), en ce qui nous concerne le leadership des directions en lien avec les CAP au sein de quatre écoles francophones d'un même conseil scolaire de l'Ontario. Notre but est donc d'identifier les pratiques de leadership dans deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires afin d'y déceler des convergences entre ces cas, « tout en visant les particularités de chacun » (Yin, 1994, cité par Karsenti et Demers, 2011, p. 313). Les quatre écoles présentent des contextes différents qui pourraient expliquer une variation des pratiques de leadership. Malgré ces différences de milieu, il est possible que nous observions les mêmes pratiques dans la mise en œuvre réussie des CAP. L'étude multicas nous permet d'étudier les pratiques de leadership en contexte naturel tout en observant l'interaction de plusieurs facteurs, « ce qui permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Karsenti et Demers, 2011, p. 230). Ainsi, l'étude de cas

replaces le sujet d'étude dans son contexte naturel et analyse l'interaction entre les acteurs (Roy, 2003).

À l'instar de Creswell (2009) et Merriam (2002), la conduite de cette étude multicas s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative qui permet de recueillir des données décrivant des situations puis de laisser les explications émerger (Savoie-Zajc, 2011). En fait, nous tentons d'identifier et de comprendre les pratiques des directions qui ont réussi à faire progresser à un niveau avancé les CAP, et ce, « à partir du sens que communiquent les participants à la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 318). À la suite de résultats obtenus en lien avec les types de leadership, nous espérons que cette compréhension nouvelle de la réalité découlera vers de nouvelles applications pratiques au sein des écoles (Savoie-Zajc, 2011).

En ce qui a trait à la méthodologie, notre recherche revêt plusieurs caractéristiques : heuristique, particulariste, inductive et descriptive. D'abord, notre projet a une dimension heuristique puisque nous mettons l'accent sur la découverte et sur la compréhension plus approfondie du travail complexe de la direction en lien avec les différents types de leadership en cours en éducation. En deuxième lieu, nous nous préoccupons spécifiquement des pratiques de la direction dans le contexte des CAP, notre étude multicas est donc particulariste (Allaire, 2013). Puis, nous avons procédé de façon inductive, laissant émerger les catégories pour faire certaines observations (Merriam, 2002). Puisqu'il y a peu d'études consacrées à la mise en place des CAP surtout au palier secondaire, notre analyse se fera de façon inductive (exploratoire) à partir des faits observés et des interactions documentées (Karsenti et Demers, 2011). Finalement, notre recherche fournit une description des quatre milieux de collecte de données et de leurs participants, leurs directions et leurs enseignants.

3.4. Le choix des participants

Nous avons mené l'étude dans deux écoles élémentaires (de la maternelle à la 6^e année) et deux écoles secondaires (de la 7^e à la 12^e année) de langue française d'un même conseil scolaire en Ontario. Les participants sont quatre directions à temps plein et deux à quatre enseignants dans chacune des écoles. Pour participer à notre recherche, les directions doivent être à la gestion d'une école qui respecte les critères suivants :

1. Chaque école participante devait avoir au moins deux équipes CAP fonctionnant au stade deux ou trois selon la grille de comportements associés aux critères d'évolution des CAP

d'IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe (2012 – Annexe B). Cette grille est basée sur les recherches de Huffman et Hipp (2003) sur les trois stades des CAP ainsi que sur le tableau des critères d'évolution de Leclerc *et al.* (2009). Lors de l'élaboration de la grille, nous avons tenu compte des conditions d'implantation des CAP ainsi que des différents critères fournis par la recherche ;

2. La direction doit occuper ce poste depuis au moins trois ans dans la même école ;
3. Nous avons recueilli les résultats aux évaluations provinciales de l'OQRE (lecture, écriture et mathématiques en 3^e et 6^e année ; mathématiques en 9^e année ; et compétences linguistiques en 10^e année). Les écoles participantes doivent avoir amélioré les résultats sur plusieurs années (au moins 2 à 3 ans).

À la suite de la sélection des directions, nous avons demandé à ces dernières de sélectionner au moins deux à quatre personnes parmi le personnel enseignant qui accepteraient de répondre à un questionnaire écrit et aux questions de la chercheuse dans le cadre d'un entretien pendant la journée scolaire. Aucun critère n'a été transmis à la direction autre que ces enseignants devaient participer régulièrement à une équipe de collaboration. Une professeure universitaire, une étudiante au doctorat et une étudiante à la maîtrise ont rencontré ces enseignants individuellement sans la présence de la direction.

L'échantillonnage est intentionnel critique c'est-à-dire que nous avons choisi les cas à partir de critères établis et en fonction du but de notre étude (Creswell, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011) : les pratiques des directions dans la mise en œuvre et la progression des CAP à un stade 2 ou 3 (IsaBelle *et al.*, 2012). Il semblerait que peu d'écoles ont atteint ce niveau de fonctionnement en particulier au palier secondaire. Grâce à l'expérience et la réussite dans les CAP, les directions sélectionnées sont donc en mesure de fournir une « information riche » (Creswell, 2012) capable de nourrir les questions de notre recherche. Nous avons procédé à la sélection des écoles qui respectent ces critères à partir de références et contacts. De plus, nous avons tenté de choisir des écoles provenant de différents quartiers d'une même ville, tant au niveau élémentaire que secondaire, afin d'y déceler si les variables « contextuelles locales » (Karsenti et Demers, 2011, p. 236) peuvent influencer les pratiques de la direction.

Lors de notre recherche, dans le conseil scolaire choisi, 73 % de femmes se retrouvaient à la direction des écoles élémentaires et 50 % à la direction des écoles secondaires. Toutefois, les directions à choisir étaient déterminées par les critères de sélection des écoles explicités précédemment en particulier celui qui demande que les directions soient en poste depuis au moins trois ans à leur école.

Finalement, pour faciliter l'étude des convergences et des particularités des différents cas (Karsenti et Demers, 2011), nous avons préféré choisir les quatre directions dans un même conseil. Il y a lieu de croire que les aspects stratégiques et opérationnels seront semblables dans une même organisation scolaire et que ces aspects sont susceptibles d'influencer le mode de fonctionnement des CAP : les surintendants ; le service du soutien à l'apprentissage ; le service de l'imputabilité et de la performance organisationnelle ; le service des finances et de la technologie, entre autres. Nous avons préféré limiter ces variables externes à l'école (vision et priorités du conseil, les finances et les outils de supervision du conseil) pour mieux cerner les pratiques de la direction dans son milieu de travail.

Nous avons validé notre choix des quatre directions par l'envoi de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP pour s'assurer qu'au moins deux équipes de collaboration fonctionnent aux stades 2 ou 3 (IsaBelle *et al.*, 2012 – Annexe B). À partir des sept indicateurs d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) et d'une recension des écrits sur les CAP, les comportements associés aux CAP sont définis et regroupés selon les stades 1, 2 ou 3. Cette grille a permis aux directions d'évaluer à quel stade leurs équipes de collaboration performant. Les grilles ainsi remplies nous ont été remises par les directions. À la même occasion, nous avons confirmé que les directrices sont en poste depuis trois ans à leur école. Finalement, nous avons consulté les résultats sur le site Web de l'OQRE (2011 ; 2012) pour valider le dernier critère.

Il faut toutefois noter que la grille a été conçue en 2012 et elle a servi à la sélection des écoles participantes à l'étude. Or, les recherches de Génier (2013) et de Maatouk (2014) sur les conditions d'implantation des CAP ont permis d'ajouter de nouvelles conditions au corpus : l'appui nécessaire du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation. Donc, lors du choix des écoles, la grille ne contenait pas ces deux nouvelles conditions. Cependant, lors de la collecte de données et de l'analyse des résultats, ces nouvelles conditions ont émergé et nous en avons tenu compte dans nos résultats.

3.5. Les instruments de collecte de données

Préalablement à la collecte de données, nous avons utilisé deux instruments pour la sélection des écoles participantes. D'abord, la grille de comportements associés aux CAP

(IsaBelle *et al.*, 2012 – Annexe B) remplie par la direction nous a permis d'évaluer le niveau de fonctionnement des CAP dans les quatre écoles. Nous rappelons que les écoles participantes devaient avoir au moins deux CAP fonctionnant au niveau 2 ou 3. De plus, les résultats aux tests provinciaux de l'OQRE nous ont indiqué que l'école a amélioré le rendement des élèves au cours de deux ou trois années.

Pour répondre à nos questions, nous avons utilisé deux stratégies de collecte de données (Savoie-Zajc, 2011), soit l'entrevue et le questionnaire. Nous avons employé deux outils de collecte de données : premièrement, une grille d'entrevue pour les directions (Annexe C) ; deuxièmement, une grille d'entrevue pour les enseignants (Annexe D). En second lieu, pour corroborer certaines données (Savoie-Zajc, 2011), nous avons employé deux questionnaires : le premier à remplir par la direction (Annexe E) et le deuxième par les enseignants (Annexe F).

Grilles d'entrevues

Savoie-Zajc (2011) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 132). Nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée individuelle en utilisant des grilles d'entrevue (IsaBelle *et al.*, 2012 – Annexes C et D) qui réunissent les principaux thèmes à explorer lors de la rencontre (Boutin, 1997). Notre objectif est de couvrir les points essentiels reliés à ces thèmes tout en gardant une forme spontanée de l'entrevue (Boutin, 1997). Nous cherchons à connaître la perception des directions sur les pratiques réussies lors de mise en œuvre des CAP et qui ont favorisé leur progression. Toutes les entrevues ont été enregistrées avec un magnétophone numérique.

Pour les directions d'école :

Notre recherche s'interroge sur les pratiques de la direction dans la mise en place et dans la progression du fonctionnement en CAP à un niveau avancé. Ainsi, les participantes sont invitées à partager leur expérience en lien avec notre première question de recherche, la grille d'entrevue ne servant qu'à assurer une certaine constance entre les différentes entrevues (Savoie-Zajc, 2011). Toutefois, trois questions descriptives nous concernent plus particulièrement parce

qu'elles nous aident à mieux comprendre les actions posées par la direction pour la mise en place et pour favoriser le fonctionnement des CAP à l'école (Annexe C) :

1. Lors de votre arrivée à l'école, les CAP étaient-elles présentes et fonctionnelles ?
 - a. Si oui qu'avez-vous fait pour les maintenir ?
 - b. Si non, depuis quand et quelles procédures avez-vous suivies pour implanter les CAP ?
2. Nommez les trois compétences en leadership qui vous ont le plus servi pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?
3. Nommez les trois compétences en leadership que vous auriez aimé posséder pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?

Si nous avons porté une attention plus particulière à ces trois questions, nous avons retenu toutes les données de l'entrevue puisque les directions ont fait état de leurs pratiques à divers moments dans l'entretien. Ne pas avoir tenu compte de leurs propos, nous aurait privés de données pertinentes pour notre recherche. De plus, les verbatim des entrevues ont été envoyés aux participants afin de s'assurer du respect de leurs propos. Cette démarche contribue au respect du critère de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011).

Pour les enseignants :

Les questions destinées aux enseignants (Annexe D) fournissent une nouvelle perception des pratiques de la direction en lien avec les CAP. Ainsi, leurs propos peuvent enrichir ou même consolider les informations divulguées par la direction d'école. À l'instar de l'entrevue de la direction, l'entretien se déroule de façon spontanée à partir de questions ouvertes portant sur les mêmes thèmes.

1. Comment votre direction d'école a-t-elle procédé pour implanter et faire évoluer la CAP dans votre école ?
2. Nommez les trois compétences en leadership (propose des ressources matérielles et humaines, des innovations pédagogiques) que votre direction d'école possède et lui ont été utiles pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?
3. Nommez les trois compétences en leadership (propose des ressources matérielles et humaines, des innovations pédagogiques) que vous auriez aimé que votre direction d'école possède pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?

Questionnaires

À la suite de l'entrevue, les directions ont été invitées à répondre à un questionnaire de 21 questions fermées utilisant un choix de réponses similaire à une échelle de Likert (1932) à

cinq niveaux. Élaborées à partir de la grille de comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012), ce questionnaire comprend treize questions sur le sentiment d'efficacité personnelle de la direction et huit questions (# 4,6 et 16-21) sur les pratiques de leadership de la direction et sur le milieu de collecte de données (Annexe E). Pour les besoins de notre recherche, les huit questions (pratiques de leadership et milieu) ont été retenues pour corroborer ou enrichir les données recueillies lors de l'entretien (Savoie-Zajc, 2011).

Également après l'entrevue, les enseignants ont répondu à un questionnaire de onze questions fermées avec un choix de réponses de type d'une échelle de Likert (1932) à cinq niveaux. Ces questions portent sur la perception des enseignants en lien avec le fonctionnement en CAP et le climat de l'école (Annexe F). Ainsi, ces données recueillies nous permettent de mieux connaître le milieu de collecte de données.

Il est important de souligner que ces deux instruments de collecte de données (Savoie-Zajc, 2011) sont complémentaires pour s'assurer de tracer un portrait juste du leadership exercé par la direction des écoles étudiées et de faire ressortir les aspects associés au travail en collaboration.

Préalablement à la collecte de données, la grille de comportements associés aux critères de progression des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012 – Annexe B), les grilles d'entrevue et les questionnaires ont été validés auprès d'une direction et une enseignante (Deslauriers, 1991). Par la suite, des modifications ont été apportées afin de préciser certaines questions et d'écourter les grilles d'entrevue.

3.6. Les considérations éthiques

Les règles de déontologie du comité d'éthique de l'Université d'Ottawa ont été respectées. Préalablement à la collecte de données, le projet *Documenter et analyser les CAP pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* (IsaBelle *et al.*, 2010) a obtenu un certificat d'approbation déontologique (04-11-19). Nous avons aussi obtenu au préalable l'autorisation des supérieurs hiérarchiques (les surintendants des écoles ciblées) et du conseil scolaire.

De plus, nous avons préservé l'anonymat du conseil scolaire, des écoles et des participants au cours de notre recherche. Les participants ont signé un formulaire de consentement.

3.7. Le déroulement de la recherche

Les entrevues se sont déroulées entre juin 2012 et avril 2013 dans quatre écoles franco-ontariennes d'un même conseil. La semaine précédant les entretiens, les directions ont reçu par courriel la grille d'entrevue pour la direction ainsi que la grille d'entrevue à remettre aux enseignants participants. De plus, la suppléance pour une journée a été payée afin de permettre aux enseignants de participer à cette recherche. Nous avons donné un nom fictif à tous les participants, aux écoles ainsi qu'au conseil scolaire afin de respecter leur anonymat.

Quatre directions et onze enseignants ont été rencontrés individuellement par trois chercheuses, dont une professeure universitaire, une étudiante au doctorat ainsi qu'une étudiante à la maîtrise. Chaque participant a signé le formulaire de consentement. Les entretiens et la passation du questionnaire ont duré entre 35 à 60 minutes. Les participants ont répondu d'abord aux questions d'identification puis ils ont été invités à parler de leur expérience personnelle sur les CAP. En dernier lieu, ils ont répondu au questionnaire. Ces échanges ont permis de préciser les pratiques de la direction qui ont été jugées les plus utiles selon leur expérience (IsaBelle *et al.*, 2013).

3.8 La méthode d'analyse des données

Le chercheur, dans son analyse des données, vise à découvrir la signification du discours construit par une personne à partir de sa réalité (L'Écuyer, 1987). Martineau et Blais (2006) précisent que le chercheur a pour tâche de « donner un sens aux données brutes dans le but de faire émerger les catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (p. 2). Ainsi, le sens est une construction mentale qui se bâtit lors d'une expérience vécue par un individu et mise en lien avec ses autres expériences antérieures (Martineau et Blais, 2006). Donc, l'interprétation du discours par le chercheur lui permet de saisir comment cet individu perçoit les phénomènes tels que les activités exercées par la direction dans le cadre des CAP en milieu scolaire.

Étant donné la nature qualitative de notre recherche, l'analyse des données s'inscrit dans une logique inductive modérée parce qu'elle s'appuie surtout sur le raisonnement du chercheur « qui part d'énoncés recueillis pour découvrir les interactions et les concepts » (Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013, p. 132). De plus, Blais et Martineau (2006) soulignent

que ce type d'analyse se prête bien à l'analyse des données « portant sur des objets de recherche de type exploratoire » (p. 4). Par la suite, nous procédons selon une logique inductive modérée « qui consiste à reconnaître l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Bref, nous avons choisi de procéder selon une logique modérée parce que nous cherchons à identifier les pratiques utilisées par la direction lors de la mise en place, ainsi que les pratiques qui ont facilité la progression des CAP vers un niveau 2 ou 3 à partir du vécu et des perceptions des participants. Nous avons laissé émerger les catégories et les sous-catégories selon le sens du message communiqué (Savoie-Zajc, 2011). Paillé et Mucchielli (2003, p. 147-148, cités par Martineau et Blais, 2006) définissent une catégorie ainsi :

Une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche... elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification (p. 4).

Les concepts présentés dans notre cadre conceptuel nous ont servi à regrouper les différentes catégories selon les types de leadership. Les concepts sur le leadership sont utiles pour reconnaître les pratiques de la direction décrites par les participants lors des entrevues. Ainsi, les unités de sens ont été regroupées et examinées à la lumière des indicateurs relevés dans le cadre conceptuel (Leclerc *et al.*, 2013).

Enfin, un des avantages de l'étude multicas est sa grande polyvalence dans le continuum qualitatif/quantitatif (Leclerc *et al.*, 2013). Ainsi, pour enrichir les perspectives, des données de nature quantitative (tableaux de fréquences) feront complément aux données qualitatives. Nous espérons que ces données permettent de dégager des tendances « qui peuvent aiguiller le regard interprétatif posé sur les cas étudiés » (Allaire, 2013, p. 19). Selon Savoie-Zajc (2011), l'utilisation des données quantitatives en appui aux données qualitatives fournit une vision plus complète et plus nuancée de la réalité. Elle ajoute : « une recherche qualitative n'élimine pas *de facto* l'utilisation des données quantitatives... les chiffres ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude » (p. 116). Également, Creswell (2007) mentionne qu'un traitement quantitatif sur des données qualitatives augmente la valeur de celles-ci.

Par la suite, nous avons entrepris la lecture approfondie des verbatim. Nous avons finalement procédé à un premier niveau de catégories en lien avec nos questions de recherche.

La poursuite de la révision et du raffinement des catégories (Blais et Martineau, 2006) a suivi une dynamique itérative entre la chercheuse et la directrice de thèse tout au long de ce processus pour s'assurer de la clarté et de la pertinence des catégories en lien avec le but de notre recherche. De plus, un contre codage en aveugle de deux entrevues a été mené par un étudiant à la maîtrise afin d'assurer une plus grande rigueur à notre analyse. Enfin d'autres modifications ont été apportées à la lumière du contre-codage et d'une vérification de la directrice de thèse. Nous avons ainsi regroupé, clarifié et ordonné les catégories pour notre grille d'analyse.

Pour faciliter le processus de codification, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner de Provalis Research. Nous avons choisi ce logiciel d'abord pour sa facilité à coder des extraits et à comparer les différentes variables (secondaire et élémentaire ; direction et enseignants ; entre écoles) à partir des tableaux de fréquences de codes (Tableaux 4.2 et 4.3).

3.9 Les sources de validation

Pour Yin (2003, cité par Karsenti et Demers, 2011), il y a trois types de validité : « la validité du construit, la validité interne et la validité externe » (p. 243). La validité assure le chercheur que les données recueillies correspondent réellement au problème étudié. Ainsi, le chercheur doit vérifier que les données et les interprétations sont crédibles, fidèles à la réalité et peuvent être confirmées. À cette fin, la triangulation semble être la méthode la plus efficace pour l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2011). Savoie-Zajc (2011, p. 143) définit la triangulation comme « une stratégie au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives ». Selon cette même chercheuse, la triangulation remplit deux objectifs : d'abord d'explorer le problème étudié sous plusieurs angles, puis de favoriser « l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 143).

Pour la validité du construit, nous avons fait usage de plusieurs sources : nous présentons la perception du leadership pratiqué du point de vue de la direction puis de la perspective des enseignants de la même école. La triangulation des sources nous permet d'analyser la cohérence entre les perceptions des pratiques de la direction d'école selon les directions elles-mêmes et celles des enseignants de la même école. En fait, les propos des enseignants permettent de confirmer ou d'infirmer ce que les directions ont perçu comme des pratiques utiles pour la mise

en œuvre et la progression des CAP. Pour Van der Maren (1996), la triangulation des sources constitue une technique de fiabilité des résultats.

En ce qui concerne la validité interne, nous avons recours à deux modes de collecte de données, soient l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire – la triangulation des méthodes (Karsenti et Demers, 2011). Ces deux outils de collecte de données nous ont permis d'abord de vérifier la cohérence des propos des participants, mais surtout d'apporter des précisions sur les conditions de travail qui ont un impact sur les pratiques et le fonctionnement des CAP (manque de temps pour lire les comptes rendus ou le malaise de s'exprimer en CAP). De plus, nous avons envoyé les transcriptions aux directions participantes afin de vérifier si leurs propos ont été bien reproduits – la triangulation indéfinie (Savoie-Zajc, 2011). En dernier lieu, pour vérifier la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2011), une chercheuse, la directrice de thèse, a examiné les différentes étapes de la recherche, la pertinence des résultats ainsi que la présentation de l'analyse des données – triangulation par les pairs (Savoie-Zajc, 2011). La contribution de la directrice de thèse est précieuse puisqu'elle jette un regard informé sur les principales étapes de la recherche. Son questionnement nous a amenée à préciser et à reformuler plusieurs aspects de notre projet.

En ce qui concerne la validité externe (Karsenti et Demers, 2011), il y a d'abord la sélection d'un échantillonnage varié : écoles élémentaires et secondaires ; des écoles situées dans trois différents quartiers de la ville ; des directions chevronnées et des directions plus nouvelles (de trois à quatre ans dans un poste de direction) ; et enfin des enseignants représentant les différents paliers élémentaire, intermédiaire et secondaire. La description des milieux de collecte de données est détaillée dans le prochain chapitre. Les instruments de collecte de données ont été vérifiés par une autre chercheuse puis testés par une direction et une enseignante. Le codage a été validé par un contre codage puis vérifié par un autre chercheur et la directrice de thèse.

Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous présentons les outils et les sources utilisés ainsi que les objectifs. Le Tableau 3.1 expose les éléments nécessaires pour répondre à notre première question : quelles sont les pratiques que les directions d'école ont utilisées dans

la mise en œuvre des CAP et qui ont permis à leurs équipes de collaboration d’atteindre un stade avancé de fonctionnement ?

Tableau 3.1
Collecte de données selon les objectifs de recherche

Outil	Objectif	Sources
Résultats aux tests provinciaux de l’OQRE	Confirmer si les écoles ont amélioré le rendement des élèves pendant deux à trois ans	Écoles participantes
Grille de comportements associés aux CAP (IsaBelle <i>et al.</i> , 2012) (Annexe B)	Confirmer si des équipes travaillent à un stade avancé de fonctionnement en CAP	Les directions remplissent le questionnaire
Entrevues semi-dirigées	Identifier les pratiques utilisées dans la mise en œuvre réussie des CAP et leur progression vers un stade avancé	Directions
Entrevues semi-dirigées	Identifier les pratiques utilisées par la direction lors de la mise en œuvre réussie des CAP et leur progression vers un stade avancé	Enseignants
Questionnaires	Préciser les pratiques réussies et les contraintes	Directions
Questionnaires	Préciser et confirmer les pratiques réussies en analysant le fonctionnement des CAP	Enseignants

Le Tableau 3.2 expose les éléments nécessaires pour répondre à notre deuxième question : quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques de la direction d’école qui favorisent la progression des CAP et la réussite scolaire avec les huit types de leadership en éducation abordés dans notre cadre conceptuel ?

Tableau 3.2
Outils d’analyse selon les objectifs de recherche

Outil	Objectif	Sources
Tableau des pratiques des directions dans la mise en œuvre et la progression des CAP à un niveau avancé (Tableau 4.2)	Identifier les catégories et sous-catégories qui ont émergé	Les verbatim et le logiciel QDA Miner

Tableau de fréquences (Tableau 4.3)	Tendances et liens entre les écoles ; entre les niveaux élémentaire et secondaire ; puis entre les directions et les enseignants	Les verbatim et le logiciel QDA Miner
--	---	---

Dans ce chapitre, nous avons décrit la méthodologie employée par la chercheuse principale. Nous avons présenté les caractéristiques d'une étude multicas ainsi que la démarche qualitative interprétative que nous avons adoptée. Au préalable, nous avons défini notre posture épistémologique. En troisième lieu, nous avons présenté et justifié le choix des participants et les instruments de collecte de données. Finalement, nous avons exposé notre méthode d'analyse des données tout en respectant les normes de déontologie et les sources de validité. Le prochain chapitre présente les résultats de notre recherche.

Chapitre 4 : Résultats de l'étude multicas

Dans le présent chapitre, nous exposons les résultats de notre étude multicas. En premier lieu, nous tracerons le portrait des quatre cas étudiés : le milieu scolaire choisi, le profil des directions participantes ainsi que celui des enseignants rencontrés. Après la description des écoles, les résultats par catégories et sous-catégories ayant émergé lors du codage sont présentés. Nous rappelons que le but de notre recherche vise à identifier les pratiques exercées par des directions qui ont implanté le fonctionnement en CAP au niveau 2 ou 3 au sein de quatre écoles francophones de l'Ontario, puis de comprendre ces pratiques en les associant aux différents types de leadership en éducation.

4.1. La description des milieux de collecte de données et des participants

Cette section présente les quatre milieux de collecte de données. Pour chaque cas, nous exposons la taille et le niveau de l'école ainsi qu'une brève description des quartiers où se situent les quatre écoles d'un même conseil. De plus, les directions et les enseignants participants à notre recherche sont présentés à la lumière des données recueillies lors des entrevues et des questionnaires remplis.

Les quatre écoles choisies sont deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires qui font partie du même conseil de langue française. Nous précisons à nouveau que les noms des écoles, des directions, ainsi que ceux des enseignants sont fictifs. Les informations contenues dans la description de chaque cas sont présentées de façon à ne pas identifier ni les lieux ni les personnes.

Cas	Direction	Enseignants
Cas 1 : École Angélique (É)	Anne	Andrée et Albertine
Cas 2 : École Bombardier (É)	Bianca	Brigitte et Blanche
Cas 3 : École Vigneault (S)	Valérie	Virginie, Valentine, Victoria et Violette
Cas 4 : École Saint-Exupéry (S)	Sara	Simon, Sylvain et Stéphanie

Légende : É = élémentaire ; S = secondaire.

4.1.1. Cas 1

L'école élémentaire Angélique accueille de 100 à 500 élèves répartis de la maternelle à la 6^e année. L'équipe-école est composée d'une direction, d'une direction adjointe et de 21 à

50 enseignants. C'est la direction adjointe qui est responsable des équipes CAP. L'école se situe dans un quartier de construction plus récente (1990). Le revenu moyen s'élève à près de 50 269 \$ par année et 93 % des habitants de ce quartier sont propriétaires (Statistique Canada, 2011).

La direction adjointe, Anne, se situe dans la catégorie des 41 à 50 ans et a cumulé plus de 20 ans en éducation dont près du tiers dans un poste de direction adjointe. C'est sa troisième année à cette école. En plus d'un baccalauréat en éducation, elle a obtenu une maîtrise en psychopédagogie.

Puisque c'est une nouvelle école, la mise en œuvre des CAP est récente (environ cinq ans). Anne est responsable de préparer un horaire et de trouver des enseignants suppléants les jours de rencontres CAP. Les enseignants doivent préparer des leçons pour les suppléants lors des journées de rencontres. Les dates de rencontre sont connues dès le début de l'année toutefois, l'horaire de la journée est distribué une semaine au préalable. Les rencontres sont toutes les deux semaines par niveau pour une durée de 60 minutes.

La grille des comportements associés aux CAP remplie au préalable indique que les équipes CAP ont atteint le stade 2 et sont en progression vers le stade 3. Anne a évalué deux énoncés au stade 1, 20 sur 30 énoncés au stade 2 et 8 sur 30 au stade 3. À son arrivée à l'école, Anne a constaté qu'il y avait des équipes CAP, mais qu'elles se trouvaient au début du processus :

Ah il y avait un système qui fonctionnait, les gens se rencontraient de façon régulière mais à cette étape-ci je ne crois pas qu'on avait cerné un fonctionnement rigoureux et efficient à ce moment-là, il y avait des discussions, j'ai l'impression que les gens étaient en route vers. Ça fait partie d'un cheminement, j'ai l'impression. Donc, oui.

Les résultats aux tests de l'OQRE indiquent une augmentation des taux de réussite (niveaux 3 et 4) en lecture, écriture et mathématiques dépassant les résultats moyens du conseil et de la province. Nous notons une augmentation de 26 % d'élèves qui ont atteint les niveaux 3 et 4 entre 2007 et 2012 (OQRE, 2012). De plus, Anne croit que les CAP ont contribué à la progression du rendement de ses élèves.

À la fin de l'entrevue, Anne a répondu au questionnaire sur le fonctionnement des CAP. Sur les huit énoncés sur les pratiques de leadership et sur le milieu de collecte de données (4, 6, 16-21), cinq énoncés ont reçu une cote 5 (totalement en accord) et trois, la cote 4 (en accord),

sur cinq au total. Il faut souligner qu'aux questions 19 et 20, les réponses indiquent qu'Anne est d'accord avec les énoncés suggérant qu'elle manque de temps pour assister à toutes les rencontres CAP et faire les suivis. Il faut aussi rappeler qu'Anne est une directrice adjointe et qu'elle consacre beaucoup de temps à la gestion et à la discipline (Tableau 4.1).

Nous avons rencontré deux enseignantes, Andrée et Albertine. Andrée est une enseignante au cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année) avec moins de cinq ans d'expérience en éducation. C'est sa première année à l'école Angélique. Pour sa part, Albertine enseigne une classe au cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et possède de cinq à dix ans d'expérience en éducation à la même école.

Les deux enseignantes ont répondu au questionnaire sur le travail en CAP et le climat de l'école (Annexe F). Albertine a répondu quatre ou cinq (d'accord ou entièrement en accord) à toutes les questions, alors qu'Andrée, pour sa part, a répondu majoritairement 4 ou 5, trois énoncés ont reçu la cote 3. Cette dernière semble être moins à l'aise à s'exprimer à l'intérieur de la CAP. De plus, elle a l'impression qu'on ne l'écoute pas toujours. Il faut mentionner que l'énoncé 5 (*je peux avoir une différence d'opinions avec un collègue sans subir des commentaires agressifs ou désobligeants*) n'a reçu aucune cote d'Andrée. En fait, les deux enseignantes sont d'accord que les CAP contribuent à augmenter le taux de réussite scolaire.

4.1.2. Cas 2

L'école Bombardier est une école élémentaire fréquentée par 100 à 500 élèves de la maternelle à la sixième année. En plus de la direction et de la direction adjointe, nous retrouvons de 21 à 50 enseignants, dont la majorité est âgée de 24 à 40 ans. L'école se situe dans un quartier bien établi depuis 1971 dans l'est de la ville. Le revenu moyen individuel est de 42 458 \$ par année et 74 % de la population sont propriétaires de leur logement (Statistique Canada, 2011).

La direction, que nous avons appelée Bianca, est en poste à cette école depuis plus de cinq ans. Âgée entre 51 et 60 ans, cette direction chevronnée possède plus de 20 ans d'expérience en éducation, dont la moitié à la direction d'une école élémentaire. Au cours de sa carrière, Bianca a œuvré comme conseillère pédagogique et professeure à une faculté d'éducation. Elle détient une maîtrise en administration scolaire.

Préalablement à l'entrevue, Bianca a rempli la grille des comportements associés aux CAP (IsaBelle *et al.*, 2012). Elle a évalué 24 sur 30 énoncés au stade 3 de fonctionnement et six

énoncés au stade 2. Toutefois, à son arrivée à l'école, Bianca a constaté que les équipes CAP étaient implantées, mais qu'elles n'étaient pas fonctionnelles :

Pas dans la forme réelle qu'une CAP qu'on devrait avoir/ il y avait des rencontres de prof/ des rencontres d'équipe mais je n'appellerais pas ça des communautés d'apprentissage professionnelles/ c'était plus des rencontres d'équipe.

Les CAP existent à cette école depuis plus de dix ans, la majorité de ces années sous la direction de Bianca. De plus, il faut ajouter que la planification à l'intérieur des équipes CAP suit la démarche du Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA)¹. Lors des rencontres, les enseignants n'ont pas à planifier d'activités spéciales. Un suppléant au laboratoire d'informatique et un parent bénévole à la bibliothèque sont responsables de la supervision des élèves. Les rencontres sont par niveau et suivent un horaire régulier tous les jours 2 et 7 (sur un cycle de dix jours) pendant 60 minutes, il y a des rencontres CAP. Les enseignants par niveau (ex. : 1^{re} année) se rencontrent toutes les deux semaines.

Les résultats de l'OQRE en lecture, écriture et mathématiques indiquent un rendement supérieur aux résultats moyens du conseil et de la province. Le pourcentage d'élèves de 3^e et de 6^e année ayant atteint les niveaux 3 et 4 en lecture, en écriture et en mathématiques a augmenté de 77 % (2007) à 90 % (OQRE, 2012) au moment de notre recherche. De plus, l'école a été reconnue pour ses améliorations de rendement par divers organismes provinciaux. La direction croit que le fonctionnement en CAP a contribué à ses efforts d'amélioration et à la réussite de ses élèves.

Enfin, dans le questionnaire remis à la fin de l'entrevue, les huit énoncés sur le fonctionnement en CAP ont été répondus majoritairement en accord (4) ou totalement en accord (5). Les réponses de Bianca aux questions 19 et 20 indiquent que son horaire lui permet d'être présente aux rencontres CAP et fait les suivis nécessaires à la suite des rencontres (Tableau 4.1).

Nous avons aussi rencontré deux enseignantes à l'école Bombardier. La première, Brigitte, est une enseignante ressource qui cumule de 11 à 20 ans d'expérience en éducation. En plus de ses responsabilités en enfance en difficulté, elle assiste à toutes les rencontres CAP

¹ Le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage est une démarche de planification à rebours utilisée dans les CAP.

comme chef d'équipe et secrétaire. La seconde, Blanche, est une jeune enseignante au cycle moyen avec moins de cinq ans d'expérience en éducation.

Les deux enseignantes ont rempli le questionnaire après l'entrevue (Annexe F). Brigitte, sur 5, a répondu 4 (en accord) et 5 (entièrement en accord) à 9 énoncés. En revanche, elle semble avoir de la difficulté avec certains membres (énoncé 8 : *il y a des membres dans mon équipe avec lesquels je ne peux pas travailler*). Blanche a répondu 4 et 5 à 10 énoncés, mais est en désaccord avec l'énoncé : *je peux avoir une différence d'opinion avec un collègue sans subir des commentaires agressifs ou désobligeants*. Elles croient que les CAP sont utiles et contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves. Toutefois, les réponses aux énoncés 6 et 8 peuvent indiquer qu'elles éprouvent des difficultés à travailler avec certains collègues.

4.1.3. Cas 3

Le troisième cas, l'école Vigneault, est une école secondaire située dans le même quartier que l'école élémentaire Angélique. Ce quartier est de construction plus récente (1990). Le revenu moyen s'élève à près de 50 269 \$ par année et 93 % des habitants de ce quartier sont propriétaires (Statistique Canada, 2011). C'est une nouvelle école fréquentée par plus de 500 à 1000 élèves de la 7^e à la 10^e année. L'équipe de direction est composée d'une direction et d'une direction adjointe. Il y a plus de cinquante enseignants qui œuvrent dans cet établissement.

À l'instar de l'école Angélique, c'est la direction adjointe, Valérie, qui est responsable des CAP. Elle reçoit de l'appui d'une enseignante de l'école (la facilitatrice CAP) qui a préparé l'horaire des rencontres CAP et l'horaire de supervision des élèves. Le fonctionnement en CAP est implanté depuis moins de cinq ans. Avant son arrivée à l'école Vigneault, Valérie a travaillé au conseil scolaire en tant que conseillère pédagogique. Elle est âgée entre 30 et 40 ans et possède de 11 à 20 ans d'expérience en éducation. Elle détient un baccalauréat en éducation.

Les rencontres CAP sont tous les mercredis. L'horaire de cette journée CAP est modifié, permettant à un groupe d'enseignants (selon leur matière) de se rencontrer pendant qu'un autre groupe d'enseignants supervisent les élèves en appui soit en littératie, en numératie ou à d'autres activités pertinentes. Ainsi, les enseignants n'ont pas de préparations supplémentaires. La durée des rencontres est de 60 minutes. En alternance, la semaine suivante un autre groupe d'enseignants se rencontrent selon le même horaire. Les équipes sont formées à partir des secteurs (secteurs de français, enfance en difficulté, sciences sociales, etc.). Le *Parcours*

fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA) a été adopté par l'école pour appuyer le travail en CAP.

La grille des comportements associés aux CAP (IsaBelle *et al.*, 2012) a été remplie par Valérie au préalable. Au moins deux CAP fonctionnent au stade 3 selon l'évaluation de Valérie : 23 énoncés sont évalués au stade 3, six sont au stade 2 et un énoncé n'a pas été évalué. Puisque l'école est nouvelle, les CAP n'étaient pas implantées à l'arrivée de Valérie. Elle mentionne que l'école a su profiter de l'expérience des autres écoles en particulier dans la quête d'un horaire CAP et dans l'organisation des équipes. Les résultats en mathématiques de 9^e année indiquent un progrès important dans les résultats, passant de 42 à 70 % des élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4. Au Test provincial de compétences linguistiques, on remarque une augmentation de près de 20 % du taux de réussite (OQRE, 2013). Bien que les CAP aient toujours existé depuis l'ouverture de l'école, Valérie croit que le fonctionnement en CAP a facilité les suivis des élèves et a ainsi amélioré leur rendement.

Après l'entrevue, Valérie a rempli le questionnaire sur le fonctionnement des CAP. Sur huit énoncés, cinq ont reçu une cote 4 (en accord) sur un maximum de cinq. Valérie ne peut visiter toutes les équipes qui se réunissent en même temps. À l'instar d'Anne, le travail de directrice adjointe fait en sorte que la majorité de son temps est consacré à la gestion de l'école et à la discipline. De plus, Valérie a donné une cote 3 (neutre) aux énoncés sur le budget, la formation sur les CAP et les lectures professionnelles (Tableau 4.1).

Quatre enseignantes ont participé aux entrevues. Virginie est enseignante au secondaire et facilitatrice CAP. Son horaire de travail est modifié pour lui permettre d'accomplir ses tâches additionnelles dans la gestion des CAP. Elle possède de 11 à 20 ans d'expérience en éducation. Virginie a obtenu sa maîtrise en counseling éducationnel et a suivi les cours de direction. Valentine est une enseignante de 7^e et 8^e année possédant de 11 à 20 ans d'expérience en éducation. Victoria est une enseignante chevronnée du secondaire (de 11 à 20 ans d'expérience en éducation). Violette est aussi une enseignante chevronnée au secondaire comptant plus de 20 ans d'expérience en éducation.

Les quatre enseignantes ont rempli le questionnaire après l'entrevue (Annexe F). Valentine a donné une cote 5 (entièrement en accord) à tous les dix énoncés. Virginie a évalué neuf énoncés par la cote 4 (en accord) et 5 (entièrement en accord), sauf l'énoncé 8 (*il y a des*

membres dans mon équipe avec lesquels je ne peux pas travailler) qui a reçu un 3 (neutre). Pour sa part, Victoria a évalué neuf énoncés portant la cote 4 ou 5, à l'exception de l'énoncé 6 (*je me sens mal à l'aise d'exprimer mon opinion*) qui a reçu la cote 1. Finalement, Violette a évalué tous les énoncés par la cote 5, sauf le dernier énoncé (cote 3) : *les CAP contribuent à augmenter le taux de réussite scolaire des élèves*. En général, les réponses semblent indiquer qu'elles se sentent respectées et croient à l'utilité des rencontres CAP qui contribuent à la réussite des élèves et à l'amélioration de leur enseignement. Toutefois, Victoria semble mal à l'aise d'exprimer son opinion et Violette s'interroge sur la contribution des CAP à la réussite scolaire de ses élèves.

4.1.4. Cas 4

Le quatrième cas est l'école secondaire Saint-Exupéry. Cette école secondaire est composée d'une direction, de deux directions adjointes, ainsi que d'un personnel enseignant nombreux (de 70 à 100 enseignants). Elle est fréquentée par plus de 500 à 1000 élèves, de la 7^e à la 12^e année. C'est la direction qui est responsable des CAP avec l'appui d'un facilitateur (un enseignant) qui a préparé l'horaire des rencontres et l'horaire de supervision des élèves.

Cette école est située dans un quartier bien établi depuis 1971. Le revenu moyen par personne est de 56 471 \$ par année et 74 % des habitants de cette section de la ville sont propriétaires (Statistique Canada, 2011).

La directrice, Sara, possède plus de 20 ans d'expérience en éducation, dont la moitié à un poste de direction. Elle a entre 51 et 60 ans et elle a obtenu une maîtrise en administration scolaire. Elle est à la direction de l'école Saint-Exupéry depuis plus de cinq ans.

La grille de comportements associés aux CAP a été remplie au préalable par Sara. Elle a évalué deux équipes CAP de la façon suivante : 16 items identifiés au stade 2 et 14 items identifiés au stade 3. De plus, Sara est responsable de l'implantation des CAP à son école il y a plus de six ans.

Les résultats des tests en mathématiques de 9^e année indiquent une augmentation importante de 31 % des élèves qui ont atteint le niveau 3 ou 4 entre 2007 et 2013. Le taux de réussite au Test provincial de compétences linguistiques est aussi élevé, mais plus stable, passant de 90 à 93 % en cinq ans (OQRE, 2013).

Après l'entrevue, Sara a rempli le questionnaire sur le fonctionnement CAP. Elle est totalement d'accord (5) et en accord (4) avec dix énoncés. À l'instar de Valérie, elle ne peut

assister à toutes les rencontres et avoue qu'elle ne peut faire tous les suivis. Finalement, sept énoncés reçoivent la cote 3, dont ceux qui concernent la connaissance sur les nouvelles pratiques d'enseignement efficaces (formation et lecture), le budget alloué à la formation professionnelle et le temps de visiter et d'observer les différentes équipes (Tableau 4.1).

Trois enseignants de cette école ont participé aux entrevues. Simon est le facilitateur CAP et un enseignant au secondaire. Il cumule entre 11 et 20 ans d'expérience en éducation. En plus de sa tâche d'enseignant, Simon est libéré d'une période d'enseignement pour les tâches de facilitateur CAP : élaboration de l'horaire des rencontres et de l'horaire des supervisions pour l'année scolaire ; gestion des comptes rendus ; et gestion des suivis auprès des CAP. Le deuxième enseignant, Sylvain, enseigne en 7^e et 8^e années. Il compte de 5 à 10 ans d'expérience en éducation. La troisième enseignante, Stéphanie, est enseignante de 7^e et 8^e année. Elle cumule de 11 à 20 ans d'expérience en éducation dans différentes provinces.

Au questionnaire rempli à la fin des rencontres (Annexe F), les enseignants ont répondu favorablement aux énoncés. Simon a noté neuf énoncés sur dix avec les cotes 4 (en accord) et 5 (entièrement en accord) et 3 (neutre) sur un maximum de cinq pour l'énoncé : *la direction assure un suivi*. À l'instar de son collègue Simon, Sylvain a répondu avec les cotes 4 et 5 aux énoncés du questionnaire, à l'exception d'un énoncé, *la direction assure un suivi*, qui est évalué à 2 (en désaccord). Stéphanie a aussi évalué par 4 ou 5 les énoncés du questionnaire à l'exception du huitième énoncé qui indique qu'elle a de la difficulté à travailler avec certains membres de son équipe. Bref, ces enseignants se sentent écoutés et respectés dans leur CAP et croient que ce mode de fonctionnement favorise la réussite de leurs élèves et un meilleur enseignement. Par contre, ils semblent souhaiter un suivi plus étroit de la part de la direction sur leur travail en CAP.

Tableau 4.1
Questionnaire et réponses des directions sur la structure des CAP et mode de fonctionnement et sentiment d'efficacité (Annexe E)**

1 : Totalelement en désaccord | 3 : Neutre | 5 : Totalelement en accord

Questions	<u>Cas 1</u> <u>Angélique</u>	<u>Cas 2</u> <u>Bianca</u>	<u>Cas 3</u> <u>Valérie</u>	<u>Cas 4</u> <u>Sara</u>
4. J'ai rencontré mon équipe-école avant de proposer un fonctionnement CAP.	5	5	4	5
6. Je suis à jour dans les nouvelles stratégies d'enseignement efficace.	5	5	4	3
16. Mon budget d'école me permet d'investir dans la formation professionnelle des enseignants de mon école.	4	5	3	3
17. J'ai suivi plusieurs formations sur le fonctionnement CAP.	4	5	3	4
18. J'ai effectué des lectures sur les recherches portant sur les pratiques d'enseignement efficaces.	5	4	3	3
19. Je n'ai pas le temps d'assister à toutes les rencontres CAP de mon école et de faire des suivis.*	5	2	4	5
20. Je consacre la majorité de mon temps (50 % et plus) à la gestion de l'école et la discipline.*	4	1	4	2
21. Je peux prendre le temps de visiter les groupes de collaboration et d'observer.	5	5	4	3

* Ces énoncés sont inversés pour le calcul des résultats.

** Seuls les énoncés et les réponses sur la structure des CAP et leur mode de fonctionnement sont présentés.

Après avoir exposé le milieu et les participants, la prochaine section présente les résultats obtenus à partir des instruments de collecte de données (entrevues semi-dirigées, questionnaires des directions sur la structure CAP et mode de fonctionnement et questionnaires des enseignants sur les CAP).

4.2. La présentation des résultats

Cette section expose les résultats à la lumière de nos deux questions de recherches. La première se résume ainsi : quelles sont les pratiques que les directions ont utilisées dans la mise en œuvre des CAP et qui ont permis la progression de ces dernières à un stade avancé de fonctionnement ? Pour y répondre, nous présentons l'analyse des verbatim ainsi que les catégories et sous-catégories qui ont émergé à la suite d'un processus de codage. En deuxième

lieu, pour répondre à notre deuxième question : quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques recensées auprès des participants dans la mise en place des CAP et les huit types de leadership en éducation et les pratiques des directions d'école qui favorisent la réussite scolaire abordés dans notre cadre conceptuel ? Nous exposons les résultats de notre codage en y associant les types de leadership présentés dans notre cadre conceptuel. Le Tableau 4.3 indique les fréquences dans chaque catégorie. Il faut par contre souligner que dans notre approche qualitative, nous avons présenté les catégories et les sous-catégories sans leur attribuer un poids particulier. Toutefois, certains liens peuvent émerger sur les perceptions des participants entre écoles, entre la direction et les enseignants puis entre les niveaux élémentaire et secondaire.

4.2.1 Réponse à la première question de recherche

Afin de répondre à notre première question de recherche : quelles sont les pratiques que les directions d'école ont utilisées dans la mise en œuvre des CAP et qui ont permis aux CAP d'atteindre un stade avancé de fonctionnement ? Nous avons analysé tous les discours. Sept catégories thématiques ont émergé qui sont en lien avec les pratiques utilisées par les quatre directions pour implanter et faire progresser les CAP dans leur école respective. Le Tableau 4.2 indique les catégories de pratiques ainsi que les sous-catégories qui ont émergé à la suite des entrevues auprès des directions et des enseignants. Le Tableau 4.3 apporte plus de précision sur les sous-catégories mentionnées par les directions et celles traitées par les enseignants.

Tableau 4.2

Les pratiques des directions dans la mise en œuvre et la progression des CAP à un niveau avancé

Catégories de pratiques	Sous-catégories
1. La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école (objectifs).	réitère, affiche et mobilise le personnel face à la mission et la vision de l'école
	agit en fonction du plan d'amélioration et des objectifs de l'école, du conseil et du ministère
	encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration
2. La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue (pédagogie).	s'appuie sur les écrits/recherches dans la prise de décision et les partage avec le personnel
	supervise et évalue l'efficacité des pratiques par rapport à leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage
	s'assure que le curriculum, les pratiques d'enseignement et d'évaluation soient harmonisés dans les CAP
	cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur

	connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école
	cherche à répondre aux besoins particuliers des élèves
	fournit aux enseignants des ressources matérielles, un budget et le temps nécessaire pour accomplir le travail en CAP
	bâtit la capacité en développant l'expertise pédagogique chez les leaders l'école
	encourage la pratique réflexive du personnel face à leur enseignement
3. La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins (env. int.)	est présente à l'école et lors des rencontres
	sait ce qui se passe dans l'école
	dirige tout en étant consciente des besoins de son personnel
	sait analyser le climat organisationnel au sein de l'école ?
4. La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision (démocratie)	est ouverte aux suggestions
	partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école
	est consciente de ses forces et de ses faiblesses
	consulte et accueille la rétroaction de son personnel
	fait preuve de transparence dans sa gestion de l'école
5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en CAP (fonctionnement)	établit et met en place un horaire CAP fonctionnel
	informe le personnel sur les CAP et leur pertinence
	fait ou reçoit et lit les comptes rendus
	détermine les rôles de chacun dans l'école
	questionne et oriente les membres des équipes vers le travail à effectuer
	supervise les équipes, assure la gestion des suivis et la rétroaction
	appuie ses leaders dans leur gestion des équipes
	encourage l'établissement et le respect des normes de fonctionnement
	forme les équipes selon leur niveau ou leur secteur
	établit et met en place un processus de pistage sur le rendement des élèves
6. La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire (culture)	établit et supervise le processus de sélection et d'élaboration des objectifs SMART à partir de l'analyse des données
	encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration
	favorise l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants avec les CAP
	communique et se comporte de façon cohérente avec les valeurs de collaboration
	croit aux CAP et à leur impact sur la réussite scolaire
	reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel quand les objectifs sont atteints
7. La direction rend des comptes à la communauté (imputabilité)	encourage et modélise le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école
	fait preuve d'initiative pour relever les défis
	responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves
	encourage l'analyse des résultats scolaires en vue de déceler les pistes d'amélioration

4.2.1.1 La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école

La première catégorie renvoie à une des deux principales fonctions du leadership : la première est l'élaboration d'une vision et la deuxième est d'exercer une influence sur les membres pour la réaliser (DuFour et Eaker, 2004). Une vision commune qui indique la direction à suivre est essentielle aux CAP. Les quatre directions mentionnent que cette catégorie est le point de départ de tout travail en CAP. Trois sous-catégories ont émergé de notre analyse.

Elle réitère, affiche et mobilise le personnel face à la mission et la vision de l'école

Cas 1 : La direction adjointe, Anne, n'a pas parlé de la mission ni de la vision de l'école. Toutefois, l'enseignante, Albertine, mentionne que les membres du personnel ont discuté de la réussite des élèves et des priorités de l'école.

Cas 2 : Pour la directrice Bianca, le bien-être des élèves et la réussite scolaire sont les deux éléments clés de ses actions et le dénominateur commun qui facilite le travail en collaboration. Les deux enseignantes, Brigitte et Blanche mentionnent que la réussite scolaire comme la raison principale de travailler en CAP.

Une CAP c'est d'abord de définir un objectif commun dans l'école/ un objectif d'amélioration et la CAP devient ... l'outil/le processus/ l'outil fonctionnel dans le fond/ l'opérationnel pour arriver à ça (Bianca).

Cas 3 : Valérie mentionne l'importance de se rappeler la vision et la mission dans le processus de décision :

La nécessité de se référer à la mission ... c'est très axé/comme nous à l'école ce qu'on dit tout le temps c'est notre but c'est la réussite des élèves on l répète puis on l répète de chaque élève d'ailleurs là donc à chaque fois qu'on prend une décision que ce soit en équipe/ que ce soit la direction/ on s'assure de pouvoir répondre oui à la question est-ce que cette décision-là est prise pour la réussite de l'élève.

Les deux enseignantes, Brigitte et Blanche, ont réitéré les propos de leur direction tout en soulignant que leur raison d'être est la réussite de leurs élèves.

Cas 4 : Pour sa part, Sara indique que les décisions sont prises en commun afin de dépister les problèmes et d'aider les élèves à réussir : « Donc éviter l'échec. Pis, donc dans le fond, permettre au formatif de dépister les élèves avant, à risque. Donc, là, donc, on parle de pédagogie. Ils sont tous ensemble, tous les enseignants ensemble ».

En somme, les directions autant que les enseignants expliquent que la raison d'être de leur profession est la réussite des élèves et que le travail en CAP est un moyen d'atteindre ses objectifs.

Elle agit en fonction du plan d'amélioration et des objectifs de l'école, du conseil et du ministère

Une préoccupation mentionnée par les directions, c'est de s'assurer que le plan d'amélioration reflète les besoins de l'école. Toutefois, elles sont bien conscientes que les priorités identifiées doivent être cohérentes avec celle du conseil et du ministère de l'Éducation.

Cas 1 : Les objectifs de l'école Angélique visent l'amélioration des élèves en littératie ce qui rejoint les initiatives au niveau provincial (EDU, 2005 ; 2007) et des priorités du conseil scolaire. À partir d'une préoccupation des enseignants, des modifications sont apportées au plan d'amélioration de l'école pour y inclure les mesures adoptées pour favoriser l'usage spontané du français à l'école – une compétence évaluée dans le bulletin scolaire provincial.

Cas 2 : On retrouve aussi des objectifs en littératie à l'école Bombardier. Bianca en fait foi lorsqu'elle affirme :

C'est plutôt à partir du plan d'amélioration / on détermine nos objectifs SMART pour répondre à un besoin qui était l'amélioration au niveau de la lecture parce que selon nos tests on avait des bons scores dans l'OQRE mais la lecture est toujours l'endroit où il y a le plus de difficultés donc on se fixe d'aider ou de s'assurer à ce qu'on mette en place des stratégies pour que les élèves réussissent mieux en lecture.

Les enseignants ont aussi mentionné l'importance que la direction fasse le lien entre les trois paliers : l'école, le conseil et le ministère. « ... une personne qui a de bons liens avec le conseil pour nous transmettre les messages... puis quand elle nous revient... elle va nous renseigner de ce qui se passe au Conseil / la vision là et comment on travaille tous ensemble. » (Brigitte)

Cas 3 : L'école secondaire Vigneault a défini la numératie comme priorité en particulier la résolution de problème et ses étapes. Valérie, la directrice adjointe, mentionne que ces préoccupations sont en lien avec une faiblesse identifiée à partir des résultats de l'OQRE en mathématiques 9^e année. Cette préoccupation en numératie est partagée par le conseil ainsi qu'au ministère de l'Éducation (2005 ; 2007).

Cas 4 : Pour l'école secondaire Saint-Exupéry, le plan d'amélioration vise surtout l'évaluation

formative comme moyen de prévenir les échecs pour les élèves à risques à la suite de la parution du document du ministère de l'Éducation *Faire croître le succès* (EDU, 2010) :

Pis là on se base sur les résultats pis le conseil est là pour nous appuyer pour toutes questions sur les résultats. Ça fait que, on se fait un plan, pis là c'est bien inscrit dans le plan que CAP font partie des priorités et puis notre plan à nous cette année c'est beaucoup sur le formatif (Sara, la directrice ?).

Elle encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART² pour s'aligner avec le plan d'amélioration

C'est la pratique mentionnée le plus fréquemment dans cette catégorie par les enseignants. Ils expliquent que la direction respecte les décisions des CAP en ce qui a trait aux objectifs SMART. Toutefois, plusieurs mentionnent que la direction interviendra si l'objectif n'est pas en lien avec le plan d'amélioration. Les quatre directions ont indiqué que les enseignants sont informés des données de l'école et participent au plan d'amélioration.

Cas 1 : À la suite des préoccupations du personnel, la directrice Anne en collaboration avec les enseignants a cru bon d'ajouter l'usage du français oral dans son plan d'amélioration à la suite d'une collecte de données à son école. Comme l'exprime une enseignante, la direction accompagne les enseignants dans l'élaboration des objectifs :

Même si elle est là pour prendre des notes puis nous suggérer des choses ... c'est nous autres qui va décider et elle va nous soutenir dans ça si c'est pas bien ... elle va nous dire mais encore là c'est nous autre qui choisit c'est nous autres qui fait avancer le bateau. C'est nous autres qui connaît les élèves donc je pense c'est respecté aussi là. (Albertine)

Cas 2 : Les enseignants ont insisté sur leur responsabilité à déterminer leurs objectifs à l'intérieur des CAP. Brigitte résume bien les actions de sa direction. « Elle donne une direction / je pense que le nom de direction lui va bien / elle donne une direction mais comment on se rend au but c'est vraiment laissé au personnel ».

Cas 3 : On retrouve les mêmes commentaires au palier secondaire. Virginie nous explique comment les CAP procèdent à l'école secondaire Vigneault :

Les enseignants qui font partie de la CAP ont rédigé les objectifs SMART.. mais les objectifs SMART sont faits en fonction du groupe de l'enseignant / c'est-à-dire que la thématique commune a été choisie ensemble par tous les enseignants du regroupement.

² Les objectifs SMART sont spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels (DuFour et Eaker, 2004).

Cas 4 : Il est clair pour Sara et les enseignants interviewés que les objectifs SMART doivent être en lien avec le plan d'amélioration de l'école.

En somme, les quatre directions conviennent de la nécessité d'engager toute l'école vers l'atteinte des objectifs principalement sur la réussite scolaire. Les pratiques employées par la direction pour déterminer les priorités sont : les directions ont présenté les données de leur école ; elles ont analysé ces données avec leur équipe-école pour identifier les besoins des élèves de leur école ; après avoir déterminé les priorités, chaque CAP formule des objectifs SMART en fonction de leurs élèves et en lien avec le plan d'amélioration. Les enseignants ont souligné la latitude que la CAP avait dans le choix des objectifs et des moyens à prendre pour les atteindre. Ainsi, les enseignants ont reconnu que les quatre directions ont partagé leur leadership en favorisant la prise de décision sur les objectifs.

4.2.1.2 La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue

Cette catégorie fait appel au leadership pédagogique de la direction dans le travail en CAP. Les quatre directions ont relevé l'importance de cette catégorie pour le travail des CAP. On le constate en consultant le tableau des fréquences (Annexe H). Les enseignants ont aussi noté l'importance d'avoir une direction qui connaît bien les pratiques pédagogiques et qui encourage la formation continue. Neuf sous-catégories ont émergé de l'analyse.

Elle s'appuie sur les écrits/recherches dans la prise de décision et les partage avec le personnel

Cas 1 : Anne dit acheter les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des enseignants. Elle n'hésite pas à partager ses ressources personnelles pour nourrir l'intérêt des enseignants pour une innovation.

Oh moi j'achète des ressources. Je fais dépenser le M. [le] directeur. Moi j'ai beaucoup de matériel personnel aussi. Les gens cette année utilisent beaucoup plus ces ressources là et expérimentent davantage des nouvelles approches des choses différentes alors on veut miser sur l'expertise des gens, tout à fait correcte sauf que c'est bien aussi d'aller voir.

Cas 2 : Bianca mentionne aussi qu'elle s'appuie sur les recherches et les partage. De la même façon, certains membres de son personnel et du conseil partagent les lectures pertinentes :

C'est toujours basé sur de la recherche/ quand on a des gens qui viennent ici comme (conseiller pédagogique) quand il travaille avec nous / c'est notre chercheur / Brigitte que vous avez vu tantôt c'en est une chercheuse / on a aussi

des recherches ... qui viennent du conseil sur lesquelles on doit se baser pour faire nos CAP / pour faire nos objectifs/ toute la question de la gestion des données / on est dans un milieu riche /.

Cas 3 : La directrice Valérie recommande des lectures au personnel enseignant comme l'indique l'enseignante Victoria : « on a beaucoup d'articles qui nous sont remis ... que je devais utiliser dans ma classe cette année... ».

Anne, Bianca et Valérie se sont informées avant d'adopter la démarche du *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*. Leurs ressources proviennent de plusieurs sources ontariennes et externes.

On s'est inspiré de Solution Tree (présentations de l'équipe de Richard DuFour) etc. /de toutes les lectures / on a regardé aussi ce que faisait le CFORP (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques) avec le parcours (Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage. (Valérie)

Cas 4 : À l'école secondaire Saint-Exupéry, ni la direction ni les enseignants n'ont fait des commentaires sur le lien entre les recherches et la prise de décision. Il se peut que dans une grande école, ces échanges sur la recherche entre la direction et le personnel soient plus difficiles ou moins fréquents. Il est aussi possible que ce partage de lecture se produit entre d'autres leaders de l'école et le personnel enseignant.

Elle supervise et évalue l'efficacité des pratiques par rapport à leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage

Cas 1 : Anne et les enseignants de l'école s'assurent d'identifier les meilleures pratiques, les planifier selon une progression adaptée aux élèves et finalement de documenter les résultats pour enfin les partager avec tout le personnel :

Donc on a généré entre deux parcours le matériel pédagogique à réutiliser, les meilleur[e]s pratiques parce qu'on s'est rendu compte qu'on a fait les choses à l'envers, commencé avec ces stratégies là et là on a remis tout ça en ordre et on est en train de bâtir une trousse pour la postérité.

Cas 2 : Les enseignants ont mentionné qu'ils analysent les données pour s'assurer que leurs pratiques soient efficaces. Selon les commentaires, il semblerait que ce soit devenu une pratique courante et non une intervention directe de la direction.

Cas 3 : À l'école secondaire Vigneault, c'est la facilitatrice qui a indiqué comment les équipes CAP évaluent l'efficacité des pratiques :

il y a les stratégies pour amener l'élève à réussir à ce niveau-là / c'est là le partage/ c'est là où les stratégies sortent/ c'est là où on discute ... on gruge ... c'est vrai

que quand un formatif ça n'a pas fonctionné ... on reprend la discussion ... qu'est-ce qu'on peut faire de plus ... qu'est-ce qu'on peut adapter ... qu'est-ce qu'on peut ajuster//

Cas 4 : Sara nous indique comment elle évalue l'efficacité d'une nouvelle stratégie de lecture :

[...] oui l'enseignant avait un partage à faire à chacune des rencontres//... puis ils regardent si au niveau de la lecture, elle s'améliore, donc si les notes s'améliorent. Comment est-ce que je mesure ça, je regarde si les résultats des élèves ont changé. Comment ils ont changé. Pis je leur demande : c'est lié à quoi ça, ce changement-là ? Quelle pratique professionnelle as-tu en classe ? S'il me parle de sa pratique professionnelle... j'ai une preuve.

En somme, les directions questionnent leurs enseignants sur l'efficacité de leurs pratiques à partir des vérifications soit par une évaluation formative ou une analyse des résultats scolaires. De plus, les enseignants ont mentionné qu'ils partagent leurs résultats et leurs pratiques avec les autres membres de la CAP.

Elle s'assure que le curriculum, les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont harmonisés dans les CAP

Cette sous-catégorie a émergé dans trois cas seulement. Les trois directions ont partagé l'importance de l'harmonisation des pratiques pédagogiques. À l'exception de la direction de l'école Angélique, les trois directions ont souligné l'importance de planifier ensemble et d'élaborer des outils communs d'évaluation.

Cas 2 : Bianca ajoute que l'harmonisation aide à cibler les échanges en CAP sur l'apprentissage : « nous autres c'était l'harmonisation des pratiques / il fallait qu'on arrête de parler les uns des autres puis qu'on parle de d'autres choses que ça / qu'on mette le focus sur l'apprentissage ». L'opinion des enseignants semble être favorable à cette pratique. Voici le commentaire de Blanche, une jeune enseignante, qui apprécie le travail en CAP :

moi j'aime beaucoup ça parce que ça me donne du temps avec ma collègue pour pouvoir calibrer surtout /pour qu'on soit sur la même page dans le fond / quand on fait la correction de notre évaluation sommative de notre parcours / je ne vais pas être plus généreuse qu'elle / moins généreuse qu'elle/ c'est vraiment on est sur la même page puis on a les mêmes attentes de nos élèves / donc c'est pas souvent qu'on a du temps entre collègue[s] pour faire ça / ça nous donne un bon temps pour faire ça.

Cas 3 : Valérie nous décrit comment les pratiques d'enseignement et d'évaluation doivent être harmonisées :

t'as besoin d'une équipe performante qui est déjà alignée/ qui a déjà/ qui est/ qui connaît déjà là le curriculum garanti/ qui a déjà une planification à rebours/qui ont déjà des évaluations communes ou presque /qui fonctionnent là plus ou moins de la même façon donc c'est très gagnant/ (Valérie).

Cas 4 : Sara souligne l'importance des évaluations communes : « Je vous dirais que le niveau des évaluations, les évaluations sont vraiment communes. Donc il n'y a pas un cours qui est plus dur que l'autre ».

L'harmonisation des pratiques a reçu peu de commentaires. Pourtant Valérie, Bianca et Anne soulignent l'importance que les pratiques d'évaluation soient communes. Quoique les commentaires des enseignants rencontrés soient favorables à l'harmonisation des pratiques, les enseignants ont insisté sur le fait que la direction devrait indiquer clairement les attentes d'harmonisation afin que tout le personnel s'engage.

Elle cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur

Les quatre directions ont indiqué que la formation continue est essentielle au travail en CAP. À la question posée sur les compétences en leadership qui ont servi le plus pour la mise en place et pour favoriser la progression des CAP (Annexe C : Grille d'entrevue pour les directions), les quatre directions ont mentionné que les connaissances pédagogiques accumulées au cours des années leur ont permis d'appuyer efficacement le personnel enseignant.

Cas 1 : Anne croit que sa formation en psychopédagogie a été un atout pour appuyer le travail en CAP. Lors de sa transition du secondaire à l'élémentaire, elle n'a pas hésité à participer avec le personnel enseignant aux formations sur le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* (en coapprentissage) :

Au secondaire au moment où moi j'ai fait le transfert entre l'école secondaire et ici le parcours fondamental ne faisait pas partie de notre vocabulaire j'ai découvert ce mot là quand je suis arrivé ici alors je me suis dit moi je devrais apprendre ça cette histoire de parcours fondamental. Donc je suis en apprentissage alors on va l'apprendre ensemble.

Cas 2 : Pour Bianca, ses connaissances en pédagogie et en andragogie ont bien servi pour rendre plus efficaces les CAP à son école. Elle respecte la progression pédagogique des enseignants : « je vais aller te chercher où tu es ». Brigitte, pour sa part, mentionne que les enseignants de l'école sont appuyés par de la formation et accompagnés par des conseillers pédagogiques.

« Cette année on a une personne qui vient du conseil qui fait partie de l'équipe du 21^e siècle et lui il est chercheur alors il va nous amener beaucoup de données pour nous aider à orienter nos interventions ».

Cas 3 : Valérie a profité de son expérience comme conseillère pédagogique pour implanter les CAP : « je suis allée chercher aux bons endroits puis j'ai reçu l'aide et le support que j'avais besoin ». De plus, elle n'hésite pas à faire appel à ses anciens collègues pour appuyer le personnel enseignant. Les enseignantes de l'école corroborent les commentaires de Valérie. Virginie ajoute que l'expertise de la direction dans le cycle d'analyse et en évaluation a bien servi surtout dans l'analyse des données. De plus, Violette mentionne que Valérie encourage le lien avec les conseillers pédagogiques : « on nous réfère souvent à (la conseillère pédagogique) / quand j'avais une question ».

Cas 4 : Pour aider à conscientiser le personnel enseignant (IsaBelle *et al.*, 2013) au fonctionnement CAP, Sara et le conseil de gestion de l'école (une dizaine d'enseignants responsables de secteurs ou de dossier) ont visité une école secondaire située en banlieue de Chicago reconnue pour son fonctionnement CAP sous la direction de Richard DuFour (Adlai E. Stevenson High School). Sous sa direction, l'école Adlai E. Stevenson a fait d'importants progrès dans la réussite scolaire des élèves grâce au fonctionnement en CAP. Les dépenses ont été partagées entre l'école et le conseil. Cette initiative a porté ses fruits comme l'affirme l'enseignant Simon :

le fait que notre direction nous a invités à Chicago ça a été une action importante / qu'on en discute ensuite que ce soit suivi de formations en leadership / on a battu le fer quand il était chaud puis ensuite tous ces responsables de dossier qui sont devenus malgré eux tous des agents propagateurs alors le virus s'est propagé.

Les directions rencontrées ont une expertise, mais elles n'hésitent pas à faire appel aux experts du conseil (conseillères pédagogiques, spécialistes de l'analyse des données, accompagnement à la direction, appui technologique), à des organismes provinciaux pour la formation, l'accompagnement et l'analyse des données (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques et le FARE) ainsi qu'à des experts internationaux (Solution Tree, école Adlai E. Stevenson High School). Les leaders CAP ainsi que les responsables de chaque CAP ont profité de plusieurs formations lors de l'implantation et de façon continue.

Elle connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école

Les directions ont mentionné l'importance des stratégies efficaces pour aider les élèves. La première stratégie mentionnée est la lecture explicite, une méthode de lecture implantée dans les écoles élémentaires et secondaires (7^e, 8^e et 9^e années) grâce à l'appui du conseil scolaire. Deux autres stratégies pédagogiques sont mises en œuvre par les directions à la suite d'une recommandation et des subventions du ministère de l'Éducation : *le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* (PFEA) et *l'enquête collaborative* (EDU, 2008 ; 2011).

Cas 1 : Anne a implanté la stratégie de lecture (lecture explicite) à l'école avec l'aide du conseil. Quant au PFEA, la décision a été prise avant son arrivée. Elle n'a pas tardé à suivre la formation avec le personnel « je me suis dit moi je devrais apprendre ça cette histoire de parcours fondamental. Donc je suis en apprentissage alors on va l'apprendre ensemble ».

Cas 2 : Bianca croit que les connaissances et le vécu pédagogiques aident à la crédibilité de la direction lors de l'implantation de nouvelles stratégies :

il faut que toi-même soit solide au niveau pédagogique / faut que tu saches que il y a des choses qui sont des pratiques gagnantes autant dans ton rôle de direction que dans ton rôle de leader pédagogique... tes interventions avec les gens il faut que tu sois crédible au niveau de tes employés il faut qu'ils réalisent ça/ elle connaît ça / elle est capable de nous aider.

Les enseignants semblent du même avis. Ils aiment une bonne gestion de la part de la direction, mais ce sont ces compétences en pédagogie qui les aident dans la salle de classe. Brigitte parle de son expérience avec différentes directions : « une bonne connaissance en pédagogie parce qu'on va avoir des directions qui sont très fortes au niveau administratif mais quand on vient dans la réalité de la salle de classe / c'est comme du tout nouveau pour eux et puis ça c'est important ».

Cas 3 : L'école Vigneault a choisi la numératie. Valérie accueille l'équipe du conseil pour former les enseignants de mathématiques aux différentes stratégies pour l'enseignement de la résolution de problèmes. Elle profite des journées CAP appui pour libérer les enseignants de

mathématiques.

Cas 4 : Sara a implanté la stratégie de lecture explicite dans l'école à la suite des résultats au Test provincial de compétences linguistiques de 10^e année de l'OQRE (en particulier pour aider leurs élèves en compréhension de la lecture.

Les techniques. Il y a une technique qu'on appelle l'enseignement explicite de la lecture, c'est une excellente technique, pour mieux lire, pour les élèves. Les profs de neuvième ont moins été entraînés que les profs de 7-8, donc eux ils veulent des fois se raccorder à eux autres puis la mettre à l'intérieur de leur CAP de leur travail de classe, et puis ils regardent si au niveau de la lecture, elle s'améliore, donc si les notes s'améliorent. (Sara).

Elle cherche à répondre aux besoins particuliers des élèves (adaptation et différenciation)

Cette sous-catégorie a émergé dans deux cas seulement. Les directions des écoles Bombardier et Vigneault sont préoccupées quand les élèves ont de la difficulté à apprendre les concepts enseignés. Les pratiques qui ont émergé sont d'abord par une analyse des données avec les enseignants, un questionnement et l'application de différentes stratégies pour aider les élèves.

Cas 2 : Bianca explique le processus pour répondre aux besoins des élèves. « On a analysé nos résultats. On sait où sont nos difficultés. Faut les travailler, on ne veut pas les laisser de côté bien là on les amène plus loin par d'autres activités donc il y a beaucoup de différenciation qui se fait ».

Cas 3 : Pour Valérie, le questionnement est le moyen qu'elle emploie pour s'assurer que les besoins de tous les élèves sont considérés. Voici les commentaires de Virginie au sujet de sa direction : son bagage en enfance en difficulté est un atout aussi pour elle parce qu'elle voit l'élève sous différentes loupes/ elle est capable de dire : eh avez-vous essayé de faire telle adaptation pour tel élève ? avez-vous essayé telle chose, que l'élève soit identifié ou pas. Elle a cette compétence-là de voir... une autre façon ... et ça c'est gagnant pour nous//[] autre compétence en leadership pédagogique.

Elle fournit aux enseignants des ressources matérielles, un budget et le temps nécessaire pour accomplir le travail en CAP

Cette sous-catégorie a émergé dans deux cas. Les directions des écoles Bombardier et Saint-Exupéry sont conscientes qu'il faut faciliter le travail en CAP. De concert avec le conseil scolaire, elles réservent une partie du budget pour les formations et la suppléance pour appuyer

le personnel enseignant.

Cas 2 : Pour sa part, Bianca réserve une bonne partie de son budget à la formation. Elle indique que c'est une question de priorité : « Faut vraiment qu'ils sentent que oui ils vont s'engager dans quelque chose mais ils ne seront jamais tout seuls ils vont avoir du soutien ».

Cas 4 : Au secondaire, Sara mentionne :

Puis ça on peut avoir l'aide du conseil. Si je les appelle et je leur dis : il faudrait des stats pour tous les élèves au secondaire pour telle habileté, dans tous les cours, dans tel cours. Il me les donne. Deuxièmement, c'est d'avoir, il faut se poser la question : est-ce qu'on a créé un endroit, il faut un espace, pis il faut un temps. Moi je dis toujours : l'espace nous appartient, le temps nous appartient. Il faut prendre ce temps pour le dévouer à ça.

Ainsi, dans les quatre écoles, un horaire est fourni, un local et un budget sont disponibles lors des rencontres CAP. Les enseignants ont confirmé l'appui qu'ils recevaient de la part de leur direction.

Elle bâtit la capacité en développant l'expertise pédagogique chez les leaders de l'école

Au cours des entrevues, les quatre directions ont mentionné plusieurs formations qu'elles ont suivies avec les leaders de l'école, tant au conseil qu'à l'externe. Par exemple, les ateliers offerts par le ministère de l'Éducation et Solution Tree avec Richard DuFour sont mentionnés à plusieurs reprises. Le conseil a donné plusieurs formations, tant sur le plan des pratiques pédagogiques que relationnelles : par exemple, une formation a été présentée aux directions et aux enseignants sélectionnés sur les *Conversations cruciales* (Patterson *et al.*, 2009) et *The Influencer* (Patterson *et al.*, 2008). Chaque école élémentaire a son propre fonctionnement CAP. Une école élémentaire (Bombardier) et les deux écoles secondaires (Vigneault et Saint-Exupéry) ont des enseignants facilitateurs c'est-à-dire que ces enseignants appuient la direction dans la gestion des CAP (c'est-à-dire la personne responsable de préparer l'horaire des rencontres CAP, l'horaire de surveillance des élèves lors des journées CAP ainsi que les suivis nécessaires au bon fonctionnement des équipes). Au secondaire, l'enseignant facilitateur CAP choisi par la direction est libéré (un horaire de cours moins chargé), et ce, aux frais du conseil scolaire. Grâce à l'appui du conseil, les facilitateurs et les « *lead CAP* » (un enseignant responsable d'une CAP) reçoivent des formations au cours de l'année. Les *lead CAP* sont uniquement présents dans les écoles secondaires. Il est important de noter que les deux écoles secondaires ont plusieurs

rencontres CAP qui se déroulent en même temps, d'où la nécessité d'avoir un responsable dans chaque équipe CAP.

Cas 1 : Anne a suivi une formation au conseil sur le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* avec les enseignants de son école.

Cas 2 : Bianca mentionne l'accompagnement de ses enseignants par une conseillère pédagogique sur différentes stratégies : lecture explicite, jugement critique et technologie. En plus, Brigitte et d'autres enseignantes sont invitées à des formations au conseil.

Cas 3 : La facilitatrice CAP Virginie ainsi que les responsables de chaque équipe (*lead* CAP) ont reçu plusieurs formations sur le fonctionnement CAP. Violette décrit la formation : « oui dans le sens justement avec les *lead* CAP donc eux ils ont été formés sur qu'est-ce qu'ils devaient faire et ils nous ont formés ensuite ... et puis ensuite là nous on a formé les enseignants ».

Cas 4 : Les responsables de secteurs ainsi que la direction de l'école ont pu visiter et observer le fonctionnement CAP à l'école secondaire Adlai E. Stevenson située en banlieue de Chicago. Simon mentionne l'importance d'avoir pu observer le fonctionnement CAP dans une école secondaire de plus de 4 000 élèves pour concrétiser leur formation sur les CAP.

Elle encourage la pratique réflexive du personnel face à leur enseignement

Les quatre directions encouragent la pratique réflexive face à l'enseignement. Elles ont mentionné que cette pratique est au cœur de l'amélioration de l'enseignement. Un regard sur les pratiques pédagogiques à la lumière des données (évaluations et sondage) favorise la mise en œuvre de nouvelles stratégies efficaces et l'amélioration continue de l'enseignement.

Cas 1 : Anne mentionne qu'il faut se remettre en question pour s'améliorer : « On est obligé d'être en mouvement ça force les gens à être en mouvement parce qu'on le veuille ou non on devient confortable dans nos petites affaires on est sécurisée dans nos façons de faire ».

Cas 2 : À l'école Bombardier, cette pratique a été fortement recommandée par la directrice Bianca. « se poser des questions puis d'avoir un regard critique sur notre pratique où on se sentait pas forcé par le processus / » (Brigitte).

Cas 3 : Virginie indique comment la direction encourage cette réflexion :

c'est de regarder ton évaluation, de voir les résultats de ton élève, de poser des questions à savoir est-ce que moi j'ai vraiment mesuré ce que je voulais mesurer?

est-ce que l'élève a bien assimilé puis qu'il est capable de me faire une démonstration qu'il a compris ? sinon faut que l'enseignant se pose des questions sur sa pratique pédagogique, sur son enseignement. sur son évaluation/ est-ce que le test était valable /est-ce que c'était la bonne façon de poser les questions ? et le type de questions utilisées ? donc il y a une réflexion, une pratique réflexive, puis ça elle (la direction) est très bonne pour nous donner des pistes par rapport à ça/.

Cas 4 : Sara réitère les mêmes arguments, mais elle souligne que la pratique réflexive doit être exprimée en CAP dans un groupe peu nombreux.

4.2.1.3 La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins ? (env. interne)

Cette catégorie fait appel à la capacité de la direction à lire son environnement pour mieux répondre aux besoins de la communauté et d'être en mesure de prévenir ou de résoudre les problèmes. Pour ce faire, la direction doit être présente à l'école lors des rencontres CAP. De plus, la direction dirige tout en considérant le climat organisationnel et les besoins du personnel. Lors des entrevues, les directions ont souligné l'importance d'avoir une communication ouverte avec les enseignants. Les enseignants ont réitéré qu'ils apprécient l'appui et les interventions de leur direction lors des rencontres CAP. Dans cette catégorie, quatre sous-catégories ont émergé des entrevues.

Elle est présente à l'école lors des rencontres

Au palier élémentaire, Anne et Bianca sont présentes lors des rencontres CAP. Au secondaire, cette sous-catégorie a émergé dans un cas, l'école Vigneault.

Cas 2 : Pour Bianca, sa présence aux CAP lui permet de se tenir informée de la planification de l'enseignement à tous les niveaux et des résultats aux évaluations diagnostiques et formatives. Elle peut intervenir de façon ponctuelle lorsqu'une problématique apparaît. Pour les enseignants, la présence de la direction valorise le travail des enseignants. Elle démontre l'importance de fonctionner en communautés d'apprentissage professionnelles :

il y a toujours une ou les deux qui sont là et ça ça aide au niveau de l'engagement des gens je pense / ils voient que c'est important parce que la direction est là / les directions sont très occupées donc de prendre le temps de venir s'asseoir avec nous / de parler de pédagogie / ... ça valorise le personnel (Blanche, enseignante).

Au palier secondaire, la direction est présente à l'école et visite les équipes CAP qui se rencontrent à la même grille horaire. En raison de leur nombre, les suivis des CAP au secondaire

sont plus difficiles et moins fréquents.

Cas 3 : L'enseignante Victoria mentionne « donc oui elle circule ... elle assiste pas en totalité à la rencontre ... mais elle est là/ puis elle capte les idées puis elle relance la balle ... ». À l'instar de sa collègue Bianca, Valérie croit à l'importance d'être présente lors des rencontres CAP : « elle appuie c'qui font... elle est présente pour entendre puis pour voir le travail qui se fait ».

Elle sait ce qui se passe dans l'école

Cette sous-catégorie a émergé dans deux cas : les écoles Bombardier et Saint-Exupéry. Les directions mentionnent qu'il est important de bien connaître leur milieu scolaire. Elles sont conscientes des problématiques, mais aussi des pratiques pédagogiques réussies de leurs enseignants.

Cas 2 : Bianca mentionne que sa présence dans les équipes CAP est un bon moyen de savoir ce qui se passe réellement dans son école :

Moi j'apprends bien plus dans les CAP ce qu'il se passe dans les classes (...) j'apprends bien plus sur ce qui se passe avec les enseignants/ comment les enseignants se questionnent à l'intérieur des CAP que se promener dans les classes pour aller « checker » si ça se fait ou pas.

Cas 4 : Comme sa présence est difficile lors des rencontres CAP au secondaire, les visites en salle de classe sont souvent une expérience d'apprentissage pour la direction :

je rentre dans les classes évaluer les profs et là je vois des choses extraordinaires. Je me dis : si j'avais vu ça quand j'étais enseignante, misère, ça m'aurait aidée. Alors, quand je vois le potentiel incroyable que les enseignants ont en eux et qu'ils exercent en classe. (Sara, directrice)

Les quatre directions ont parlé de ce qui se passe à leur école. Toutefois, nous n'avons retrouvé aucun commentaire des enseignants dans cette sous-catégorie.

Elle dirige tout en étant consciente des besoins de son personnel

Les écoles dans lesquelles les quatre directions travaillent sont différentes à plusieurs égards. D'une part, l'école élémentaire Bombardier et l'école secondaire Saint-Exupéry sont des écoles bien établies depuis au moins quinze ans. On y retrouve un personnel enseignant avec des expériences variées et certains membres du personnel enseignent depuis plus de dix ans dans la même école. D'autre part, l'école élémentaire Angélique et l'école secondaire Vigneault sont récemment construites et leur personnel enseignant est plus jeune et moins expérimenté.

Cas 1 : Anne croit qu'il faut être plus directif au début tout en faisant preuve de patience :

« j'aimerais que tout mon personnel soit expert. Tu as les nouveaux profs qui ont une expérience limitée. Je donne le temps aux gens de mûrir ». Une enseignante, Andrée, aime la polyvalence et la patience d'Anne :

On devait arrêter le parcours au mois de mars et la direction elle a dit on est pas rendu là alors on passe pas au prochain parcours, on allonge notre parcours pour qu'on s'assure que les élèves ils s'améliorent vraiment à ce niveau-là. Alors patience c'est très important puis c'est vraiment apprécier par les profs.

Cas 2 : Dans le cas de Bianca, une intervention plus musclée est nécessaire : « moi il a fallu que je sois à la fois très à l'écoute mais à la fois très solide aussi d'être capable se serrer la pince quand c'était le temps ».

Cas 3 : Valérie indique qu'une approche plus directive au début était nécessaire : « on était encore une petite école donc on avait juste des [classes de] 7-8-9 donc on s'est un peu ...//non c'était une décision un p'tit peu plus directive dans les circonstances bien sûr ».

Cas 4 : À l'instar de Bianca, Sara nous a informée qu'elle est consciente que les enseignants progressent à différents rythmes et selon leur expérience. L'important pour Bianca et Sara, c'est que toute l'école progresse dans la même direction.

Elle sait analyser le climat organisationnel de l'école

Cette sous-catégorie semble plus importante pour les directions des écoles établies depuis plus de quinze ans (Saint-Exupéry et Bombardier) que les écoles de construction récente qui n'ont pas fait allusion au climat organisationnel de l'école.

Cas 2 : À l'école Bombardier, Bianca est arrivée dans une école où sévissait un climat organisationnel assez négatif : « il fallait retravailler le climat de l'école / il fallait redonner l'espoir aux gens parce qu'il y avait beaucoup de conflits entre les membres du personnel ... de bien lire ton environnement ». Elle a appliqué les règlements de fonctionnement dans les CAP en plus de réitérer à toutes les rencontres avec le personnel « je ne cherche pas des coupables, je cherche des solutions ».

Cas 4 : Sara, pour sa part, a constaté que l'école Saint-Exupéry avait vécu plusieurs changements ces dernières années : l'équipe de direction a changé plusieurs fois en cinq ans ; l'école a déménagé à deux reprises ; de nouveaux programmes ont été implantés ; les effectifs scolaires ont augmenté considérablement. Avant d'implanter un changement CAP, elle a dû s'assurer que la communauté était prête à y faire face.

Les directions des nouvelles écoles (Bombardier et Vigneault) ne semblent pas trop préoccupées à analyser un climat naissant. Leurs préoccupations étaient surtout d'établir, en collaboration avec le personnel enseignant, un fonctionnement efficace pour leur nouvelle école.

4.2.1.4 La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision

Cette catégorie a pour objet d'identifier les pratiques de la direction en lien avec la participation des enseignants dans le processus décisionnel de l'école. Le leadership partagé de la direction est important dans un fonctionnement CAP pour que le personnel puisse s'engager vers l'atteinte des objectifs. Cinq sous-catégories ont émergé.

Elle est ouverte aux suggestions

Les quatre directions ont affirmé être ouvertes aux suggestions du personnel. Toutefois, ce sont surtout les enseignants qui ont identifié cette pratique de la direction comme l'une des trois pratiques les plus utiles dans le fonctionnement CAP.

Cas 3 : Au sujet de Valérie, une enseignante mentionne :

moi je trouve c'est l'ouverture... elle est bien organisée//elle est ouverte aux nouvelles idées/ elle est ouverte/ je vais faire ça, elle va dire je trouve que c'est une bonne idée, vas-y, /alors, elle nous fait confiance aussi/(Virginie)

Cas 4 : Sara est ouverte à recevoir les idées des enseignants. Elle accueille les idées pour que le personnel puisse en débattre. Elle prend note des rétroactions. Il faut aussi noter que c'est à partir d'une suggestion d'un enseignant, que l'horaire des CAP a été préparé.

Alors moi j'aime travailler en équipe, on soumet des idées, toutes les idées sont bonnes au départ et on accepte et on accueille la critique. Pis après ça je reprends toutes les rétroactions, je fais des modifications selon leurs suggestions.

Elle partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école

Toutes les directions ont affirmé qu'elles partagent le pouvoir. L'équipe-école est impliquée dans le choix des priorités de l'école ainsi que sur l'horaire des rencontres CAP. À l'intérieur de chaque école, il y a la présence de divers comités qui participent dans le processus de décision. C'est à l'intérieur de ces comités que la direction implique les enseignants dans le processus décisionnel sur la gestion de l'école, la gestion des CAP et l'identification des priorités contenues dans le plan d'amélioration de l'école.

À l'élémentaire, il y a le comité de la réussite qui est formé de la direction, de la direction adjointe, l'enseignante ressources et des enseignants représentant les cycles primaire et moyen.

Cas 1 : Le comité de la réussite existe à l'école Angélique. La direction, Anne, mentionne que les décisions pédagogiques se prennent généralement par consensus. Puisque les enseignants travaillent ensemble depuis longtemps, Anne constate que ce processus se fait naturellement.

Cas 2 : Bianca décrit les fonctions du comité de la réussite à son école :

on est six sur le comité de la réussite. On s'est rencontré jusqu'à date une deux trois journées et on doit se rencontrer une autre journée pour voir où on s'en va pour l'année prochaine pour notre plan d'amélioration. Le comité rédige les plans d'amélioration, on se questionne où on est rendu dans nos CAP : est-ce que il y a des irritants des choses qu'on peut corriger pas seulement au niveau opérationnel mais au niveau de la direction qu'on prend/ on choisit notre domaine d'intervention dans notre plan d'amélioration. Nous autres ici c'est la lecture / .../ Donc là les enseignants, ça ne vient pas de moi, moi je ne suis pas la praticienne je suis juste la fatigante qui pose des questions /

Au secondaire, la direction partage son pouvoir avec le comité de gestion de l'école. Ce comité est formé de la direction, des directions adjointes, des responsables de secteur ainsi que des responsables de dossiers (ex. : littératie, numératie et enfance en difficulté). Ce comité se réunit une fois par mois pour discuter de la gestion de l'école. À la fin de l'année scolaire, les membres du comité de gestion se rencontrent une journée pour faire un bilan de l'année et établir les priorités de l'école pour la prochaine année scolaire. Les écoles secondaires ont des horaires de rencontres CAP plus complexes. Puisque plusieurs équipes se rencontrent en même temps, la direction ne peut être présente à toutes les rencontres. Ainsi, la direction a nommé un facilitateur et des enseignants responsables (appelés leader ou *lead* CAP) pour appuyer chaque équipe.

Cas 3 : Valérie décrit l'importance de ce leader CAP dans le fonctionnement :

oui c'est un enseignant y va s'assurer d'envoyer l'ordre du jour au préalable donc est très connaissant/ sait où le parcours est rendu/connait les bienfaits/il y croit/sait comment ça fonctionne// par la suite/c'est lui qui a la responsabilité de remplir la feuille de suivis/qui est souvent fait en équipe de collaboration dans les deux dernières minutes de la rencontre là/ s'assurer que les équipes avancent/ y a un rôle de leadership donc il doit motiver l'équipe de collaboration et s'assurer que tout est fait (dans leur rôle).

Cas 4 : Sara a aussi souligné la contribution du facilitateur :

on a un enseignant qui s'occupe de la logistique des CAP, donc lui s'occupe pas de la pédagogie des CAP (il est responsable) à tous les enseignants à chaque CAP appui de remettre la période de préparation (la période de temps où l'enseignant n'a pas de classe au cours de la journée scolaire. Selon les conventions collectives élémentaire et secondaire, la direction doit remettre ce temps aux enseignants

présents aux rencontres CAP en même temps que leur temps de préparation).

Elle est consciente de ses forces et de ses besoins

Cette sous-catégorie a émergé dans trois cas. Dans le cas 3, ni la direction ni les enseignants n'en ont fait allusion. Les directions connaissent leurs limites et n'hésitent pas à aller chercher soit de la formation ou de l'appui pour les aider dans leur travail. Anne, Valérie et Sara sont accompagnées par une experte (Catherine) du service de l'imputabilité et de la performance organisationnelle du conseil. Catherine possède un doctorat en administration scolaire et connaît bien le fonctionnement CAP. Puisqu'elle n'est pas une supérieure hiérarchique ni responsable des évaluations de rendement, les directions se sentent à l'aise de partager leurs réflexions et leurs inquiétudes. De plus, Catherine est responsable de plusieurs formations sur les CAP au conseil.

Bianca indique une deuxième personne clé pour l'appuyer. À l'instar de Catherine, Chantal travaille au service de l'imputabilité et de la performance organisationnelle et possède un doctorat en évaluation. Chantal appuie les directions dans l'élaboration d'outils d'évaluation et d'analyse des données en plus de régulièrement fournir des données sur les écoles du conseil. Les directions peuvent faire appel à Chantal quand elles ont besoin de données ou quand elles ont des questions sur l'interprétation des données. Les quatre directions sont unanimes, elles n'ont pas toutes les réponses, mais elles savent où les chercher. L'appui du conseil est très important pour assumer leur travail.

Cas 1 : La direction de l'école Angélique a confié le dossier des équipes CAP à la directrice adjointe Anne parce qu'elle a une expertise en psychopédagogie.

Cas 2 : Pour Bianca, son expérience accumulée depuis plus de vingt ans lui a appris beaucoup :

Je me sers beaucoup de mon expérience pour travailler. J'ai eu beaucoup de choses à améliorer comme tout le monde et encore plus que tout le monde /.

Toutefois, Bianca sent toujours le besoin de formation : « on doit faire comprendre au personnel que nous aussi c'est quelque chose de nouveau ok pour la direction puis qu'on ne connaît pas tout puis qu'on n'est pas (bis) des professionnels des CAP » (Bianca).

Cas 4 : Sara réalise que quelques fois, elle est trop directe avec le personnel : « Même moi en tant que directrice j'ai beaucoup de difficultés à m'améliorer dans cet aspect-là. Je trouvais ça très, très difficile. Un enfant c'est facile, les parents, j'ai le tour, un prof, ben de la misère. Il

fallait qu'on se fasse entraîner là-dedans ».

Nous n'avons trouvé aucun commentaire de la part des enseignants dans cette sous-catégorie.

Elle consulte et accueille la rétroaction de son personnel (être à l'écoute)

L'écoute et une bonne communication en général sont considérées comme très utiles, tant par les directions que par les enseignants. D'une part, les directions sont à l'écoute pour avoir le pouls de leur école, prévenir des problèmes et pour prendre de bonnes décisions. De plus, les directions affirment avoir consulté le personnel sur les changements à implanter et les priorités de l'école.

Cas 1 : Anne mentionne l'importance d'une bonne communication pour que les CAP progressent :

Je pense que la condition essentielle et puis les autres choses que je peux identifier découle de ça c'est au niveau de la communication. L'échange peut pas avoir lieu si on n'arrive pas à être là, je perds la communication, autant du réceptifs que les gens écoutent mais que les gens expriment aussi. Ça pour moi c'est essentiel.

Cas 2 : Bianca résume ainsi comment elle consulte : « ils ont droit de s'exprimer puis ils ont droit de dire ce qu'ils pensent puis se questionner toujours de façon encadrée parce que c'est encadré les CAP ».

Cas 3 : Valérie abonde dans le même sens, la consultation est encadrée par des règles de fonctionnement tout comme dans les CAP : « si on parle de Lencioni (2002), j pense que tout ce qui est confiance, conversations cruciales etc. on doit permettre aux gens de s'exprimer puis nous dire ce qu'y pensent ... tout en gardant la confiance et le respect ».

Les enseignants ont confirmé qu'ils ont été consultés, d'abord sur l'horaire CAP, l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques et d'autres changements qui ont un impact sur leur condition de travail.

Cas 3 : L'importance de la rétroaction dans la communication est mentionnée par l'enseignante Virginie :

puis le feedback ... je dirai qu'au début ... les 2-3 premières semaines où on a mis en place le CAP-appui ... on a recueilli du feedback d'un peu partout ... puis on a envoyé aux gens ... à tout l'ensemble du personnel ... un compte-rendu de ce qu'on avait perçu comme bons coups puis des choses à améliorer ... puis les gens ils ont donné de la rétro et ça la direction qui a facilité ceci ... donc quand

le changement est arrivé ... elle a quand même ouvert la discussion.

Cas 4 : Sylvain a vécu les CAP dans une autre école et n'a pas aimé l'expérience. Il a partagé ces inquiétudes : « une fois que j'ai pu mettre mon mot, regarde voici ce qu'y a pas fonctionné là-bas (son ancienne école) / on peut éviter ça ? je pense qu'ils ont écouté/ on a une bonne solution ... une bonne manière de fonctionner ici ».

Elle fait preuve de transparence dans sa gestion de l'école

Cette sous-catégorie a émergé dans trois cas seulement.

Cas 1 : Anne mentionne qu'elle fait preuve de transparence dans la gestion des dossiers qui lui sont confiés par la direction de l'école. Elle n'hésite pas à avouer aux enseignants qu'elle connaît peu le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*. De plus, elle fait preuve de polyvalence et faire les modifications à sa planification si nécessaire.

Cas 2 : De la même façon, Bianca révèle qu'elle n'a rien à cacher.

Cas 3 : Le seul commentaire des enseignants est celui de Virginie qui définit la transparence de la directrice par « communiquer ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins bien ».

4.2.1.5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration

Cette catégorie concerne la mise en œuvre d'une structure et un processus qui favorisent entre autres la collaboration en CAP et l'émergence du leadership parmi les membres du personnel enseignant. Elle concerne aussi l'allocation de ressources humaines et financières nécessaires pour le travail pédagogique. Les onze sous-catégories émergentes ont été le sujet de plusieurs commentaires des directions et des enseignants rencontrés.

Elle établit et met en place un horaire CAP fonctionnel

Les écoles élémentaires Angélique et Bombardier ont développé des modèles semblables à partir des fonds alloués du conseil et de l'école. L'élaboration d'un horaire fonctionnel a été difficile en particulier pour les écoles secondaires. Le conseil d'une part, n'a autorisé aucun changement dans la journée scolaire et d'autre part, l'horaire devait respecter les conventions collectives des enseignants. Les directions ont mentionné qu'elles ont tenté plusieurs scénarios.

Cas 1 : L'école Angélique fait appel à des suppléants pour libérer les enseignants à partir du budget de l'école et des fonds du conseil scolaire. Les enseignants doivent préparer des activités pour leurs élèves. C'est à Anne qu'incombe la responsabilité de l'horaire des rencontres et l'horaire de la supervision.

Cas 2 : Pour Bianca, il n'y a pas de CAP si « l'opérationnel » n'est pas réglé. De plus, il faut noter qu'elle est appuyée par une direction adjointe et une facilitatrice qui élaborent l'horaire selon les critères discutés avec l'équipe-école. Bianca s'est aussi assuré que les enseignants n'ont pas de préparation supplémentaire.

comment est-ce qu'on va organiser ça au niveau opérationnel ? C'était la plus grande question qu'on avait, puis là aujourd'hui on a cinquante réponses différentes à cette question-là, je pense que c'est vraiment important les modèles comme ça.

Cas 3 : Puisque l'école Vigneault est récente, Valérie a su profiter de l'expérience des autres écoles secondaires. Ainsi, Valérie s'est inspirée du modèle de l'école Saint-Exupéry pour préparer l'horaire de l'école Vigneault. Pour les enseignants, c'est une étape très importante. Victoria trouve cela « rassurant », car dès le début de l'année, elle connaît l'horaire des rencontres et elle peut planifier en conséquence. Valentine apprécie l'horaire des CAP appui³ pour ses élèves :

Donc 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. On devient de mieux en mieux là-dedans et puis ils sont regroupés et ils sont supposés faire du travail : étudier, revoir leurs notes, s'avancer dans leurs devoirs, faire de la recherche, faire du travail d'équipe. Mais ça le travail d'équipe c'est presque un privilège. Il faut que ce soit productif ce qu'ils font.

Cas 4 : Selon Sara, la supervision de plus de 500 élèves était une préoccupation. Elle a étudié ce qui se faisait en province et à l'école Adlai E. Stevensen de Chicago. Puis, à la suite de la suggestion d'un enseignant, a adapté un horaire fonctionnel :

Ça a été un processus de recherche d'horaire. Parce qu'il faut trouver un temps et un espace pour le faire. Alors la première chose qu'on avait fait c'était un horaire, où il y avait des suppléants. Mais tout le monde se plaignait.

Pour l'enseignant Sylvain, les débuts ont été difficiles : « les profs étaient un peu ah non qu'est qu'y vont nous forcer d'autres choses mais ... ça devienne une routine puis d'y penser positivement ».

Les deux écoles secondaires ont reçu aussi un appui important du conseil dans trois domaines : fonds pour la suppléance, formation des facilitateurs et des *lead* CAP, entente avec l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) sur le

³ La journée CAP appui est une journée de rencontre CAP pour une partie du personnel enseignant. L'autre moitié supervise et appuie les élèves dans un domaine particulier (ex. : littérature ou numératie).

fonctionnement CAP.

La direction informe le personnel sur les CAP et leur pertinence

Bien que ce soit mandaté par la province, les directions ont informé le personnel sur la pertinence des CAP. L'école la plus récente, cas 3, n'a fait aucune allusion à cette pratique.

Cas 1 : La préoccupation d'Anne était de faire le pont entre le travail en CAP et la salle de classe : « ça, c'était le plus gros travail que j'ai fait, c'est d'essayer de faire le pont entre ce qu'on discute ici et ce que ça devrait avoir comme, ce qu'on fait là est pertinent pour ... au niveau de la salle de classe ».

Cas 2 : Bianca a parlé de l'effet enseignant sur la réussite des élèves : « bien la façon dont ça nous a été présenté plutôt que l'effet enseignant c'est très important pour la réussite des élèves donc pour que ça fonctionne on doit se questionner comme enseignante et puis on s'engageait à revoir comment on fonctionne » (Brigitte).

Cas 4 : Sara a décrit le travail en CAP pour briser l'isolement des enseignants et surtout pour favoriser la résolution de problème. Le voyage à Chicago a fait beaucoup pour convaincre les responsables de secteur que le travail en CAP est possible au secondaire :

il faut décrire ce qu'est une CAP. Tsé, moi je vois 4-5 profs assis autour d'une table qui ont leur liste d'élèves pis, qu'il y en a là-dedans là, on ne sait pas comment on va faire pour les faire passer, pour les amener à passer. Là on analyse ce qui se passe, pis là l'équipe se dit : bon, on va travailler ça. Mais là il y a une entraide, on n'est plus seul. Pis juste d'avoir cette vision-là, qu'on la sente, qu'on voit quelqu'un qui y croit pis qui a vécu des effets positifs de ça, ça nous donne de l'espoir.

Elle fait ou reçoit et lit les comptes rendus

Une direction écrit elle-même les comptes rendus des rencontres alors que deux directions mentionnent qu'elles reçoivent les comptes rendus qui sont compilés dans les cartables par les enseignants.

Cas 1 : Anne est la seule qui fait le compte rendu pour les équipes : « puis elle prend note je pense qu'elle écrit pas mal tout ce qu'on discute donc elle intervient vraiment là dans les conversations et elle nous suit vraiment là » (Andrée).

Cas 2 : À l'école Bombardier, c'est la facilitatrice qui fait les comptes rendus. À l'instar d'Anne,

Bianca est présente aux rencontres CAP, le compte rendu sert plutôt d'aide-mémoire aux enseignants et à la direction :

elle garde quand même des notes ... parce qu'il faut des traces écrites pour tout le monde. Parce que les enseignants quand ils retournent en salle de classe-là oui ils savent qu'ils ont ça à faire et ils vont faire. Il faut que ce soit clair et net qu'ils ont un aide-mémoire ..., donc ils ont tous un compte-rendu de ce qui s'est fait. Qu'est-ce qu'on a discuté ? la décision qu'on a prise ou les décisions qu'on n'a pas prises et la prochaine fois qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce qu'on a besoin.

Au secondaire, les directions ne sont pas toujours présentes aux rencontres CAP qui sont souvent planifiées en même temps. Les comptes rendus sont écrits par les leaders CAP qui les envoient par la suite au facilitateur et à la direction. Le compte rendu n'est pas seulement un aide-mémoire, mais aussi un outil de supervision et de suivis pour la direction.

Cas 3 : Valérie les lit attentivement « dans chacune des équipes puis ensuite quand je reçois la feuille de suivis/ je lis toutes les feuilles de suivis ». Selon les enseignantes de l'école Vigneault, elles savent que la direction lit les comptes rendus. Valérie fait des suivis et répond aux préoccupations des membres.

Cas 4 : Sara ne lit pas toujours les comptes rendus « je ne les lis pas tout le temps. Mais si disons il y a un problème ou si je n'ai pas remarqué le problème, parce qu'on lit quand même assez vite parce que ça fait beaucoup de lecture quand même ». Ils sont toutefois compilés dans les cartables par le facilitateur. L'enseignant Sylvain ne sait pas si sa direction lit les comptes rendus, mais il aimerait bien avoir quelques fois une rétroaction de celle-ci.

Elle détermine les rôles de chacun

Les directions ont distribué diverses responsabilités à plusieurs membres du personnel.

Cas 1 : L'école Angélique est relativement nouvelle et avance vers une structure semblable à l'école Bombardier. Anne a choisi son enseignante ALF (Actualisation en langue française) pour la remplacer dans les équipes CAP lors de ses absences. Des enseignants ont été sélectionnés pour de la formation additionnelle en littératie et en numératie. Toutefois, avec un personnel assez jeune, Anne assume elle-même la majorité des responsabilités concernant les CAP et les initiatives pédagogiques.

Cas 2 : Bianca a choisi une enseignante ressource comme facilitatrice :

puis la personne ressource aussi c'est la personne qui a le plus de contact avec

les enseignants de façon fréquente puis pour moi c'est une étoile au plan pédagogique c'est une étoile aussi au niveau de tout ce qui est enfance en difficulté donc elle devient un moteur incroyable.

Si certains enseignants ont une responsabilité plus opérationnelle comme les facilitateurs CAP, d'autres enseignants sont responsables de dossiers pédagogiques importants comme la littératie et la numératie. Ainsi, Bianca a choisi un leader en numératie et un autre en littératie. Ces personnes reçoivent une formation plus pointue dans leur domaine en provenance du conseil, des organismes provinciaux (le FARE) ou des conférences internationales. Le rôle des leaders en littératie et en numératie est d'appuyer les enseignants dans leur enseignement et dans leur travail d'équipe.

Au secondaire, les rôles sont bien définis. L'équipe de direction a choisi un facilitateur, des leaders CAP, des responsables de dossier (littératie ou numératie) selon leurs habiletés et leur expertise.

Cas 3 : Valérie explique le choix des responsables des CAP : « donc on a choisi des leaders qu'on pensait qui pouvaient vraiment diriger une équipe de collaboration ».

Cas 4 : Le rôle de Simon, comme facilitateur, ne se limite pas à préparer des horaires, mais aussi d'appuyer le travail des CAP : « donc mon rôle consiste à essayer de faire que toutes mes équipes les approprient / d'essayer de leur venir en aide dans les problématiques qu'ils vivent à l'intérieur de leurs rencontres ».

Elle questionne et oriente les membres des équipes vers le travail à effectuer

Les directions interviennent dans les CAP, elles questionnent, suggèrent ou informent selon le cas.

Cas 1 : Anne intervient pour garder l'accent, elle est la gardienne de la tâche : « Essayer de garder la balle à rouler d'une part comme je disais un peu plutôt médiation un peu, disons j'aide à la gestion de la conversation cruciale mais aussi garder le focus ».

Cas 3 : L'enseignante Valentine : « je sais qu'un membre de la direction est venue tout simplement pour voir le déroulement de la CAP ... mais a aussi contribué en nous donnant soit des informations sur des élèves ou des pratiques gagnantes des choses comme ça ».

Cas 4 : Sara doit s'assurer de ne pas trop s'imposer dans la discussion : « je fais le tour. Des fois, je passionne un petit peu, puis je participe un peu puis je me dis : tais-toi donc, c'est leur

équipe ». Simon mentionne que la direction n'intervient pas toujours, mais fait preuve d'écoute et d'encouragement : « elle intervient..., je vous dirais oui pour alimenter la discussion ... les commentaires vont se limiter à c'est intéressant ou continue vous faites du bon travail mais l'écoute est là ».

Elle supervise les équipes, fait la gestion des suivis et la rétroaction

La supervision des directions se fait à deux volets. À l'élémentaire, Anne et Bianca supervisent de façon informelle durant les rencontres CAP. Peu de suivis et de rétroaction sont effectués à l'extérieur des rencontres. Deuxièmement, les directions examinent les évaluations et les données pour s'assurer que les pratiques pédagogiques sont bien employées dans les salles de classe.

Cas 1 : Anne mentionne : « Je ne ressens pas le besoin (de visiter toutes les classes) parce que les gens reviennent riches de ce qu'ils ont fait alors j'ai l'évidence ... Leur témoignage, ils arrivent avec leurs données, ils ont leurs travaux d'élèves Alors je sais ça été fait ».

Cas 2 : Pour Bianca, les rétroactions et les suivis se font lors des rencontres CAP.

Cas 3 : Valérie supervise les équipes en lisant attentivement l'ordre du jour et la feuille de suivis : « j'ai une super bonne vision d'où y sont rendus ». Elle fait des rétroactions de façon informelle : « fais de la rétro informelle tout le temps-là puis quand j'suis là bien c'est certain que je gratifie le bon travail ».

Cas 4 : La plus grande école secondaire, Saint-Exupéry, semble avoir de la difficulté à faire des suivis de façon ponctuelle. Simon mentionne que le nombre d'équipes fait en sorte que la direction ou le facilitateur sont souvent débordés et tardent à répondre aux demandes des équipes. Toutefois, la direction reçoit et consulte les comptes rendus, les objectifs SMART et les données sur les évaluations. Ainsi, Sara peut intervenir si le travail ne correspond pas aux priorités fixées par l'équipe-école. Malgré ces difficultés, Simon conclut : « ça va bien donc je dirais pas qu'on a un besoin criant de supervision ».

Elle appuie ses leaders dans leur gestion des équipes

Les directions appuient les leaders d'abord en leur donnant de la formation, puis en étant accessibles pour les accompagner lors de questionnements ou de difficultés.

Cas 1 : Pour sa part, Anne travaille avec de jeunes leaders enseignants dans un comité, d'abord

pour les former, mais aussi pour leur donner les outils nécessaires pour diriger une CAP : « Comme je vous ai dit c'est embryonnaire mais ça s'en vient ».

Cas 2 : La situation est différente pour Bianca, elle dit appuyer tous les enseignants puisque tous travaillent en CAP et font la démonstration de leur leadership pédagogique. Contrairement à l'école Angélique, le personnel enseignant de l'école Bombardier regroupe plus d'enseignants chevronnés en mesure d'exercer leur leadership.

Cas 3 : Valérie souligne l'importance d'appuyer les *lead* CAP : « j' pense aussi que c'est important que le *lead* CAP se sente confiant puis qu'il ait tous les outils nécessaires pour bien leader la CAP ». Du côté des enseignants, Valentine trouve rassurant que sa direction soit là pour la guider dans de nouvelles situations.

Cas 4 : Sara respecte le leadership des enseignants. Elle préfère d'abord les accompagner ou leur suggérer des solutions sans nécessairement intervenir directement : « Habituellement ils savent comment l'aborder mais ils ont besoin d'en parler, de se faire rassurer, puis de se pratiquer peut-être, alors tu joues le rôle... Sans jouer le rôle de médiatrice, vous leur donnez des conseils ». Simon abonde dans le même sens et apprécie l'appui de sa direction : « puis à (Saint-Exupéry) j'ai le sentiment que la supervision n'est pas le meilleur mot / ce serait davantage appui ».

Elle encourage l'établissement et le respect des normes de fonctionnement

Les directions ont établi des normes de fonctionnement pour les rencontres de l'équipe-école, puis elles ont demandé à chaque équipe CAP d'en faire autant. Ce qui importe, c'est que les enseignants se sentent à l'aise de s'exprimer.

Cas 1 : Anne indique que les règles de fonctionnement ne freinent pas la collaboration, mais au contraire, elle facilite le travail en CAP parce que les enseignants s'expriment ouvertement tout en étant respectueux : « nous discutons et c'est comme ça qu'on va avancer... Je vois aussi le rôle d'attiser le feu, de stimuler ... alors favoriser la collaboration ».

Cas 2 : Les règlements de fonctionnement rassurent les membres du personnel enseignant parce qu'il y a un processus permettant à tout le monde de s'exprimer : « on s'est entendu sur un mode de fonctionnement c'est-à-dire de parler une personne à la fois / parce que des fois il y avait des conversations parallèles puis on manquait de ce que l'autre personne venait de dire / qu'on s'engage à vraiment donner le meilleur de soi » (Brigitte).

Cas 3 : L'enseignante ? Virginie considère que le respect et l'honnêteté sont des valeurs importantes : « on se donne des normes de fonctionnement ... c'est certain que le respect et puis de dire des vraies choses c'est affiché aussi sur la porte de la direction » (Virginie).

Cas 4 : Les règlements de fonctionnement servent de balises aux échanges dans la CAP : « il y avait une façon d'aborder les choses, une façon de se parler, de régler les différends. Qu'est-ce qu'on ne négocie pas et ce qu'on négocie. Pis à tous les 2 ans on les revoie (Sara, la directrice).

Elle forme les équipes selon leur niveau ou leur secteur

Cette sous-catégorie n'a émergé que dans les cas 3 et 4 (écoles secondaires). Les directions organisent les CAP par niveau à l'élémentaire et par secteur au secondaire. Dans les écoles élémentaires, le nombre de CAP et la façon de les former varient selon le nombre de classes. Ainsi, selon des effectifs disponibles, la structure des CAP est modifiée par niveaux (de la 1^{re} à la 6^e année) ou par cycle (primaire ou moyen). Pour qu'une CAP soit efficace, les enseignants doivent avoir soit des élèves en commun, un même programme ou des attentes similaires. Ainsi, on retrouve les CAP formées d'enseignants par niveau (une CAP de première année, une CAP de deuxième année, etc.).

Cas 3 : Au secondaire, la CAP réunit les enseignants d'un même secteur tel que décrit par l'enseignante Valentine :

... les matières/ les domaines particulièrement disons les enseignants qui œuvrent avec les élèves en difficulté d'apprentissage/ y a eu un regroupement heu... qui regroupait heu les enseignantes en orientation ... un regroupement des enseignants qui œuvrent dans les arts.

Cas 4 : Si les facilitateurs ont un rôle important dans l'organisation des CAP, c'est toutefois la direction qui décide de l'adhésion dans chaque équipe :

Ben là les équipes c'est moi qui décide ultimement qui fait partie de quelle équipe. C'est une tâche désignée. Ils peuvent bien me dire qu'ils aimeraient avoir telle classe, que c'est là-dedans qu'ils ont étudié, j'essaie de faire correspondre ça. Mais c'est moi qui décide des équipes, et la composition des équipes (Sara, la directrice).

Elle établit et met en place un processus de pistage sur le rendement des élèves

Grâce à l'appui des experts du conseil et des différents programmes informatiques développés à cette fin, les directions ont à leur disposition des données pour toute l'école provenant des bulletins, des sondages et des résultats de l'OQRE. De plus, elles reçoivent

l'appui du service de l'imputabilité et de la performance organisationnelle (Catherine et Chantal) qui sont disponibles pour répondre aux questions d'analyse. Le conseil a développé un programme informatique qui permet d'avoir des données ponctuelles sur le rendement des élèves en cours de semestre (ex. : toutes les trois semaines). Ce programme est surtout utilisé au secondaire.

Les enseignants des trois écoles (Angélique, Bombardier et Vigneault) qui ont adopté la démarche du *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* utilisent un tableau de pistage (par classe) pour suivre le progrès des élèves. Ainsi, les directions ont mis en place plusieurs processus de pistage au niveau de l'école, ce qui facilite le suivi des cohortes d'élèves au cours du semestre puis à la fin du semestre.

Cas 4 : Pour le facilitateur Simon, cet appui est important pour identifier à quel niveau se situe les élèves :

oui définitivement et la plupart sinon toutes les équipes utilisent des données/ je suis bien placé pour le dire parce que comme je le disais toute à l'heure moi je circule d'une équipe à l'autre et j'ai offert des données aux gens avec ça, un système qui s'appelle Skopus je crois qui collige des données (Simon).

Elle établit et supervise le processus de sélection et d'élaboration des objectifs SMART à partir de l'analyse des données.

Les directions encouragent les équipes à formuler leurs objectifs SMART (simple, mesurable, atteignable, réaliste et possible dans le temps) à partir des données de l'école. C'est ce qui donne, selon elles, de la pertinence au travail en CAP. Ainsi, les directions ont établi les priorités pour l'année avec l'équipe-école. L'objectif SMART va permettre aux enseignants d'une CAP de cibler pour leur classe un objectif d'amélioration en lien avec les priorités.

Les directrices Anne, Bianca et Valérie encouragent les enseignants à donner un test diagnostique au préalable pour s'assurer que leur objectif respecte bien le niveau de compétence des élèves.

Cas 2 : Bianca, en analysant les résultats du test diagnostique, a réalisé que les élèves avaient acquis la compétence à enseigner (jugement critique). Par conséquent, les objectifs SMART ont été modifiés pour mettre l'accent sur l'approfondissement et le transfert de cette compétence dans d'autres domaines.

Cas 4 : Au secondaire, Simon explique la démarche à Saint-Exupéry. Pour cet enseignant, les

objectifs doivent être élaborés en fonction des élèves :

si c'est rigoureusement basé sur des données/ quand on dit que l'objectif SMART doit être réaliste mais ça veut dire deux choses/ ça doit être atteignable mais non plus trop facilement atteignable alors de moduler l'objectif SMART en fonction des élèves qui sont devant nous c'est fondamental.

4.2.1.6 La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire

Cette catégorie concerne les pratiques de la direction pour nourrir le partage des valeurs de collaboration, ainsi que promouvoir un sens de communauté soucieuse de la réussite scolaire des élèves. Six sous-catégories ont émergé en rapport à la culture.

Elle encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration

Il y a un consensus parmi les quatre directions, il existe un partage entre la majorité des enseignants. Ce partage est d'abord modélisé par les membres de la direction.

Cas 1 : Anne constate ce même partage au sujet de la lecture explicite avec son équipe de deuxième année composée de deux enseignantes formées en lecture explicite et deux nouvelles enseignantes qui ne connaissent pas la lecture explicite.

Cas 2 : Pour Bianca, le partage entre les enseignants est plutôt la norme que l'exception. Elle n'hésite pas à intervenir si ce n'est pas le cas : « des gens qui vont arriver puis moi je ne partage pas, certaines personnes tu peux avoir une ou deux personnes sur le personnel qui vont essayer de dévier en tout mais ça c'est ma job de direction d'école de ramener ça ». L'enseignante Blanche insiste sur l'importance de partager les nouvelles connaissances/pratiques acquises lors d'une formation. Selon la direction Bianca, les enseignants ont le devoir de partager ce qu'ils ont appris.

Cas 3 : Valérie le mentionne que son rôle est aussi d'apprendre, donc le partage est mutuel : j'le partage de façon informelle, j'le partage en rencontres, j'donne mes idées. On travaille beaucoup en équipe donc en synergie avec les leads CAP quand qu'on se rencontre on va échanger puis j'suis quelqu'un de très ouverte donc à ce niveau-là j'partage puis y partage puis j'suis prête à apprendre aussi. Valentine mentionne que la présence de la direction est utile pour appuyer son travail en CAP : « elle est là pour partager ses connaissances ».

Cas 4 : Cette culture de partage favorise la dispersion des connaissances au sein d'une école :

Il y a une technique qu'on appelle l'enseignement explicite de la lecture, c'est

une excellente technique, pour mieux lire, pour les élèves. Les profs de neuvième ont moins été entraînés que les profs de 7-8, donc eux ils veulent des fois se raccorder à eux autres puis la mettre à l'intérieur de leur CAP de leur travail de classe, et puis ils regardent si au niveau de la lecture, elle s'améliore, donc si les notes s'améliorent (la directrice Sara).

Les enseignants rencontrés ont mentionné l'importance de partager leur planification et leur évaluation. Stéphanie raconte qu'elle a reçu de l'aide et du matériel quand on lui a assigné des cours dans un nouveau domaine : « mais c'est la première année que j'enseigne la géographie depuis que je suis ici et tout le monde partage, c'est ce que j'ai appris, je viens du Québec puis au Québec on partage pas beaucoup donc ça m'a beaucoup surpris ».

Elle favorise l'insertion professionnelle avec les CAP

Cette sous-catégorie a émergé dans trois cas. L'école Vigneault n'a pas mentionné cette pratique. Les directions des cas 1, 2 et 4 ont mentionné que les CAP aident les nouveaux enseignants dans l'apprentissage de leur nouvelle profession. Les nouvelles enseignantes rencontrées abondent dans le même sens. Elles sont rassurées et elles affirment avoir appris beaucoup à leur première année.

Cas 1 : Anne constate que faire partie d'une CAP est rassurant pour un nouvel enseignant :

ils voient que les profs chevronnés ont tant de questions qu'eux premièrement. Deuxièmement, c'est de bien connaître les gens, d'avoir des discussions pédagogiques, pas juste de dire bon qu'est-ce qu'ils font cette semaine, mais là d'avoir des discussions professionnelles avec les gens ils apprennent à, moi je trouve que ça les aide à s'orienter.

Andrée s'est sentie appuyée tout en apprenant les rudiments de la nouvelle grammaire.

Cas 2 : Bianca mentionne que le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) aide beaucoup à l'insertion, mais que les CAP, « c'est un ciment pour ces gens-là, ils deviennent des vedettes rapidement parce que eux ils ont pas connu d'autres choses, ils n'ont pas, eu les CAP quand ils ont fait leur stage ».

Blanche est d'accord avec sa direction :

j'ai beaucoup appris des choses que je n'étais pas au courant, certaines stratégies de lecture, même juste faire l'inférence je ne savais pas qu'il fallait enseigner ça aux enfants, moi je pensais que c'était acquis comme ça, mais c'est des choses que j'ai apprises et que j'applique dans mon enseignement de tous les jours maintenant.

Cas 4 : Sara souligne que le travail en CAP n'est pas à sens unique. Les enseignants chevronnés reçoivent autant qu'ils en donnent :

qu'on travaille le formatif dans une unité, bon bien là il va y avoir l'enseignant qui va dire écoutez, je vais préparer un petit formatif pour demain, je vais le donner aux autres. Pour le nouvel enseignant, non seulement il y a quelque chose qui est déjà fait pour lui, mais il voit comment quelqu'un d'autre d'expérience l'a fait. L'autre après va dire : ben là c'est à ton tour pour la prochaine fois de nous produire quelque chose.

Elle se communique et se comporte de façon cohérente avec les valeurs de collaboration

Les directions modélisent un comportement cohérent avec les valeurs de collaboration.

Le cas 4 n'a pas mentionné cette pratique.

Cas 1 : Anne croit que le dénominateur commun dans toute collaboration est la réussite de l'élève : « il faut qu'on sache que tu es une personne de cœur. Il faut aussi que tu sois une personne passionnée des élèves qui croit vraiment ».

Cas 2 : Pour Bianca, le travail d'équipe est important pour trouver des solutions : « c'est de répéter je ne cherche pas de coupable, je cherche des solutions aux problèmes ».

Cas 3 : Valérie mentionne que « c'est une façon efficace et structurée de collaborer en équipe dans le but de la réussite de tous les élèves ». Elle s'assure de la présence des enseignants aux rencontres CAP : « si les enseignants ont une formation la journée où ils ont leur rencontre CAP. Ils sont obligés de venir d'abord à la CAP et ensuite aller à leur formation/donc ça c'est un autre élément de supervision que la direction a mis en place/on ne dérange pas / la CAP est importante » (Victoria).

Elle croit aux CAP et à leur impact sur la réussite scolaire

Les directions sont engagées dans le fonctionnement CAP et posent des gestes concrets pour indiquer l'importance des rencontres CAP pour la réussite des élèves.

Cas 2 : Cet engagement envers les CAP de la part de la direction est remarqué par les enseignants : « on voit l'engagement du côté de la direction / l'importance que la direction lui donne » (Brigitte).

Cas 3 : Valérie est passionnée et son enthousiasme se propage parmi les membres du personnel : « elle y croit, elle est passionnée quand elle en parle, elle en parle avec enthousiasme/ je trouve que c'est une façon pour nous d'embarquer puis d'être aussi passionnée qu'elle dans le projet

là » (Violette).

Cas 4 : Bien que ce soit mandaté par le ministère de l'Éducation, les directions qui ont réussi à implanter le fonctionnement CAP valorisent personnellement le travail d'équipe. Sara qui a une formation en sciences, préfère travailler en équipe : « c'est une valeur à laquelle je tiens c'est le travail d'équipe c'est lorsque je suis la plus heureuse au travail ... En sciences, on travaille en équipe, on émet des hypothèses, on monte une méthode, on soumet la méthode aux amis critiques ».

Elle reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel quand les objectifs sont atteints

Les directions des cas 2, 3 et 4 ont mentionné qu'elles valorisent le travail des enseignants de plusieurs façons.

Cas 2 : Bianca sait que l'école a connu des difficultés ce qui a affecté le moral des enseignants. C'est pour cette raison qu'elle prend le temps d'encourager, de motiver et de valoriser la contribution du personnel de l'école :

Valoriser tous ceux qui ont même un petit succès. Des fois un petit succès ça veut dire beaucoup de travail ... il faut qu'à quelque part il y a une passion / que tu crois qu'on est les meilleurs ... puis on l'a répété souvent ... ça veut juste dire on veut/ on est bien on est heureux puis on veut travailler ensemble.

Cas 3 : Pour Valérie, il y a d'abord la reconnaissance du travail bien fait : « je tente de valoriser aussi le travail qui est fait puis de (le) reconnaître en salle de classe ».

Cas 4 : Sara a trouvé une autre façon de reconnaître la bonne performance du personnel. Lors des rencontres du personnel, elle invite une équipe performante à présenter le travail accompli à leurs collègues : « une des premières équipes à bien réussir c'était l'éducation physique, ils sont très analytiques eux autres. Alors voici ce que nous travaillons. Voici comment nous mesurons. Voici les résultats que nous avons, voici ce à quoi nous tendons à atteindre ». De cette façon, elle atteint deux objectifs importants pour elle, la valorisation de l'équipe et la formation du personnel.

Elle encourage et modélise le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école

Cette sous-catégorie a émergé dans les cas 1, 3 et 4. Quand ces directions ont implanté le fonctionnement CAP, elles ont affirmé leur confiance dans les capacités des enseignants de mener à bien les objectifs. Par leur comportement, elles sont crédibles.

Cas 1 : En consultant le personnel, Anne s'assure que tous les enseignants peuvent intervenir et contribuer aux discussions. Albertine donne l'exemple suivant au sujet d'Anne :

des enseignants qui enseignent depuis 5 ans, 10 ans tandis que moi je suis à ma deuxième année alors là parfois je pose la question : je ne sais pas si ça c'est une bonne idée, j'ai un peu peur de partager, elle est ouverte ... vraiment aller chercher l'opinion de tout le monde puis inclure tout le monde. Alors moi je trouve que ça c'est une qualité importante à avoir pour bien avoir une équipe harmonisée.

Cas 3 : Violette énumère les principales qualités de Valérie : « je pense que le respect, la collaboration, la responsabilité là, elle nous fait confiance aussi ».

Cas 4 : La direction modélise le respect et la confiance dans la façon dont elle intervient auprès des enseignants en difficulté. Certains enseignants ne savent pas comment faire et sont embarrassés. Sara adopte une approche qui cherche plutôt à appuyer, une approche qui se révèle plus efficace qu'une intervention disciplinaire : « ils ont peur de se faire critiquer. Mais c'est là qu'il faut le faire, faut passer à travers : appui, encouragement, un petit peu de pression des collègues ». De plus, Stéphanie apprécie le travail de sa direction Sara : « très enthousiaste elle explique, elle donne des idées, elle en discute, quand elle a la chance de nous rencontrer dans le corridor. C'est un grand bonjour. C'est un gros point très positif ».

En somme, les directions modélisent les comportements propices au développement de bonnes relations interpersonnelles entre la direction et les enseignants. Ainsi, elles influencent les comportements relationnels entre les enseignants.

4.2.1.7 La direction rend des comptes à la communauté

Les directions doivent satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité : sondages des parents tous les deux ans ; les tests de l'OQRE annuellement ; cibles du conseil, etc. En plus, la réussite des élèves est un projet de toute l'école, elles sont donc responsables de développer chez le personnel enseignant un sens d'imputabilité personnel. Trois sous-catégories ont émergé.

Elle fait preuve d'initiative pour relever les défis

Les directions ont fait preuve d'initiative à plusieurs égards. D'abord, elles ont établi un horaire CAP selon la réalité de leur école. Le cas 3 n'en a pas fait allusion lors des entrevues.

Cas 1 : Lors de difficultés ou de contestation, la direction doit intervenir dans les situations qui

pourraient troubler le climat de l'école. Anne a identifié cette pratique parmi celles qui ont été les plus utiles dans le fonctionnement CAP : « je dirai la capacité de gérer les situations épineuses je ramène ça au climat de confiance là mais je dis qu'il ne faut pas avoir froid aux yeux et il faut être téméraire. Alors il ne faut pas éviter les écueils il faut les faire sauter quand on est dans les CAP ».

Cas 2 : La première initiative de Bianca à son arrivée a été de rendre l'école plus accueillante et réaménager les locaux pour permettre les rencontres CAP. Ainsi, pour faciliter un changement de culture, elle a d'abord changé les lieux physiques grâce à des fonds additionnels du conseil scolaire.

Cas 4 : Saint-Exupéry est la première école secondaire du conseil à fonctionner avec un horaire CAP qui offrait de l'appui aux élèves. Simon constate l'effort requis de la part de Sara : « notre directrice n'a pas peur des défis/ j pense que c'est ça/ on était la première école dans le conseil à le faire ... pour qu'elle remplace la structure ça a été un travail ».

Elle responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves

Seuls les cas 2 et 3 ont mentionné cette pratique. Les directions parlent de réussite scolaire dans les rencontres du personnel et dans les équipes CAP. Concrètement, elles interviennent pour mettre en place diverses stratégies efficaces.

Cas 2 : Les enseignants ont peu parlé des tests de l'OQRE, ils ont surtout énoncé qu'ils sont là pour la réussite des élèves : « on doit toujours être redevable avec ce qu'on fait en classe ». Ils sont prêts à échanger des stratégies et de faire des changements dans leur pratique : « je suis ici pour les enfants donc si j'ai une autre chose à enseigner ce n'est pas pour moi c'est pour les élèves ... c'est que tous les élèves peuvent réussir » (Blanche).

Cas 3 : Valérie exprime clairement les attentes concernant la réussite des élèves : « on veut que nos élèves réussissent au niveau 3 donc là on est allé toucher français/anglais/on est allé toucher les sciences sociales au secondaire puis on a fait une CAP qui est très importante au niveau du EED puis eux se sont concentrés sur les élèves en difficulté ». Une deuxième stratégie, ce sont les tableaux de pistage des enseignants pour « s'assurer qu'on ait les tableaux qu'on doit les remettre à la fin/ qu'on s'assure qu'on est redevable / qu'on doit s'assurer de faire ce qu'on a à faire pour être capable justement de mener à bout tout ça » (Valentine, enseignante).

Elle encourage l'analyse des résultats scolaires en vue de déceler les pistes d'amélioration

Avec leur équipe-école, les directions analysent les résultats aux tests diagnostiques et aux tests de l'OQRE pour identifier les domaines à améliorer.

Cas 1 : À la suite de l'obtention des résultats de l'OQRE, Anne les a présentés au personnel enseignant, puis, ensemble, ils ont établi la littératie comme priorité.

Cas 2 : Bianca a établi la lecture comme priorité. À son arrivée à l'école, Bianca s'est tout de suite mise à la tâche :

La première chose que j'ai faite avec le personnel c'est d'identifier les endroits où ils pensaient qu'ils avaient besoin de travailler, parce qu'il fallait choisir d'abord faut choisir un domaine d'expertise sur lequel on veut travailler dépendamment de nos résultats de test de l'OQRE/ on s'est servi beaucoup de ça.

Cas 3 : Au secondaire, Valérie travaille avec les enseignants pour préparer les élèves de 10^e année au Test provincial de compétences linguistiques. Elle procède de la même façon. Elle consulte avec son équipe-école les évaluations diagnostiques, les résultats des tests de l'OQRE ainsi que les notes au bulletin.

on utilise les données de l'OQRE, puis on s'est ramassé aussi des données/ qu'on donne un diagnostic /on voit combien d'élèves réussissent /ensuite on fait une sommative on essaie de mettre en place des stratégies pour les amener de plus en plus près de la norme.

Cas 4 : À Saint-Exupéry, Sara a remarqué une faiblesse dans les évaluations concernant la compétence des habiletés de la pensée, elle a donc demandé aux équipes CAP de formuler des objectifs et de trouver des stratégies pour améliorer cette compétence.

4.2.2 Les réponses à la deuxième question

Nous présentons le Tableau 4.3 en réponse à notre deuxième question : quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques recensées auprès des participants dans la mise en place des CAP et les huit types de leadership en éducation et les pratiques des directions d'école qui favorisent la réussite scolaire abordés dans notre cadre conceptuel ? Ce tableau présente les résultats de notre codage indiquant les types de leadership en éducation associés aux catégories et aux sous-catégories. De plus, le nombre de pratiques de la direction citées par les directions

et les enseignants selon les catégories et sous catégories est exposé. L'Annexe G présente un tableau complet du codage.

Nous constatons que la première catégorie, *La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école (objectifs)*, peut être associée aux types de leadership pédagogique, transformationnel et en milieu minoritaire. La deuxième catégorie, *La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue (pédagogie)*, concerne surtout le leadership pédagogique. La troisième catégorie, *La direction est capable d'évaluer son environnement interne (env. int.)*, rejoint les caractéristiques d'un leadership managérial. La quatrième catégorie, *La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision (démocratie)*, comprend les comportements associés aux types de leadership participatif/partagé et sans doute collectif. La cinquième catégorie, *La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration (fonctionnement)*, renvoie aussi au leadership managérial. La sixième catégorie, *La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire (culture)*, peut être associée aux types de leadership moral/éthique, transformationnel et transactionnel. Finalement, la septième catégorie, *La direction rend des comptes à la communauté (imputabilité)*, renvoie aux types de leadership moral/éthique et transformationnel.

Tableau de fréquences 4.3

Types de leadership des directions d'école selon les catégories et des sous-catégories
citées par les directions et les enseignants selon les cas

		Écoles	Cas 1		Cas 2		Cas 3		Cas 4		Totaux	Totaux
Type de leadership	Catégories	Sous-catégories	Dir.	Ens. (2)	Dir.	Ens. (2)	Dir.	Ens. (4)	Dir.	Ens. (3)	Directions	Enseignants
Pédagogique, transformationnel et en milieu minoritaire	1. La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école (objectifs)	réitère, affiche et mobilise le personnel face à la mission et la vision de l'école		1	7	3	1	5	5	2	14	11
		agit en fonction du plan d'amélioration et des objectifs de l'école, du conseil et du ministère	3	2	2	4	6		4	5	15	11
		encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration	7	13	1	3	3	18	3	9	14	43
Pédagogique	2. La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue (pédagogie)	s'appuie sur les écrits/recherches dans la prise de décision et les partage avec le personnel	2	1	2		4	7			8	8
		supervise et évalue l'efficacité des pratiques par rapport à leur impact	2	3	3			10	3	2	8	15

		sur l'enseignement et l'apprentissage									
		s'assure que le curriculum, les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont harmonisés dans les CAP			2		1	4	1		4
		cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur	7	6	13	7	9	48	11	7	68
		connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école	5	6	10	7	6	37	4	3	53
		cherche à répondre aux besoins particuliers des élèves		5	1	4		3	1	1	13
		fournit aux enseignants des ressources matérielles, un budget et le temps nécessaire pour accomplir le travail en CAP	1	1	5		3	1	3		12
		bâtit la capacité en développant l'expertise pédagogique chez les leaders l'école	1		2		2	13	1	2	15
		encourage la pratique réflexive du personnel face à leur enseignement	1	1	2	4		3	1	1	9

Managérial	3. La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins (env. int.)	est présente à l'école et lors des rencontres	2	4	1	5	4	9		3	7	21
		sait ce qui se passe dans l'école	2		3				3		8	0
		dirige tout en étant consciente des besoins de son personnel	3	1	3		1		4		11	1
		sait analyser le climat organisationnel au sein de l'école	1		4		1		8		14	0
Partagé et collectif	4. La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision (démocratie)	est ouverte aux suggestions	2	2	1	5		3	4	5	7	15
		partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école	2	3	3		5	17	10	7	20	27
		est conscient de ses forces et de ses faiblesses	3		3		1		6		13	0
		consulte et accueille la rétroaction de son personnel	6	4	4	4	1	28	5	7	16	42
		fait preuve de transparence dans sa gestion de l'école	1		4			3			5	3
Managérial	5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration (fonctionnement)	établit et met en place un horaire CAP fonctionnel	3	11	4	5	2	41	4	14	13	71
		informe le personnel sur les CAP et leur pertinence	6	2		1	2	8	1	3	9	14
		fait ou reçoit et lit les comptes rendus	1	4	4	1	2	7	1	5	8	17

		détermine les rôles de chacun dans l'école	2		5	5	2	21		6	9	32
		questionne et oriente les membres des équipes vers le travail à effectuer	1	7		2		6	1	2	2	17
		supervise les équipes, assure la gestion des suivis et la rétroaction	1	6	1	1	8	19	7	7	17	33
		appuie ses leaders dans leur gestion des équipes	2	2	6	2	4	11	7	2	19	17
		encourage l'établissement et le respect des normes de fonctionnement	3			6	3	18	8	2	14	26
		forme les équipes selon leur niveau ou leur secteur	1	5	3	3		7	5	3	9	18
		établit et met en place un processus de pistage sur le rendement des élèves		2	3			3	1	3	4	8
		établit et supervise le processus de sélection et d'élaboration des objectifs SMART à partir de l'analyse des données	1	7				11	2	7	3	25
Moral/éthique	6. La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire (culture)	encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration	2	11	5	7	4	27	8	9	19	54
		favorise l'insertion professionnelle avec les équipes de collaboration	1	3	2	3		1	3		6	4
		communique et se comporte de façon cohérente avec les valeurs de collaboration			3		1	2		1	4	3

		croit aux CAP et à leur impact sur la réussite scolaire	2		1	1	4	5	4		11	6
Transactionnel		reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel quand les objectifs sont atteints			2				3		5	0
Transformationnel		encourage et modélise le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école	5	2	8	3	1	5	6	5	20	15
Transformationnel et Moral/éthique	7. La direction rend des comptes à la communauté (imputabilité)	fait preuve d'initiative pour relever les défis	1		2				2	3	5	3
		responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves		9	3	8	2	25	2	7	7	56
		encourage l'analyse des résultats scolaires en vue de déceler les pistes d'amélioration	1	1	4	2	2	7	1		8	10

En conclusion, ce chapitre a permis d'exposer nos résultats de recherche tout en mettant en valeur les pratiques des directions en lien avec l'implantation et la progression des CAP dans quatre écoles francophones. Le point de vue des directions et des enseignants a mis en évidence les différences et les similarités entre les différents cas.

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont mandatées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Responsables de l'implantation de ce mode de fonctionnement, les directions ont entamé des recherches sur les structures les plus fonctionnelles pour la collaboration dans un contexte ontarien. La mise en œuvre de la structure «CAP appui» a permis non seulement à certaines écoles élémentaires, mais surtout aux écoles secondaires de progresser dans le mode de fonctionnement CAP. De plus, cette structure gérée par les leaders de l'école (l'enseignant facilitateur et les leaders CAP) a permis à la direction de consacrer plus de temps à nourrir une culture de collaboration, à favoriser l'amélioration des pratiques pédagogiques ainsi qu'à l'analyse des données. Pour ce faire, les directions ont reçu des appuis financier, humain et technologique du conseil, de la formation et de l'accompagnement d'organismes provinciaux (FARE et plusieurs initiatives provinciales) et internationaux (Solution Tree). Le chapitre suivant portera sur l'interprétation des résultats, sur les conséquences de notre recherche, ainsi que sur ses limites.

Chapitre 5 : Discussion et interprétation des résultats

Le but de notre recherche vise à identifier et à décrire les pratiques exercées par quatre directions qui ont implanté et favorisé la progression des équipes CAP vers un stade avancé de fonctionnement au sein de deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires de langue française en Ontario. Au chapitre 4, nous avons présenté les résultats de notre recherche. Ce cinquième chapitre propose d'en discuter les apports et les conséquences afin de répondre à nos deux questions de recherche. La première section discute des résultats de notre recherche en lien avec les pratiques utilisées par les directions dans la transition opérationnelle du concept des CAP dans la réalité scolaire et qui ont permis à leurs équipes de collaboration d'atteindre un stade avancé de fonctionnement. Notre discussion expose la façon dont nos résultats corroborent avec les résultats des recherches sur les pratiques efficaces des directions présentées dans le cadre conceptuel. Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous tentons d'établir des liens entre les pratiques recensées, les huit types de leadership en éducation, ainsi que les pratiques des directions d'école qui favorisent la réussite scolaire abordés dans notre cadre conceptuel. Pour nous appuyer dans notre démarche, nous examinons les tableaux de fréquences (Tableau 4.3 et Annexe H). Nous tentons de reprendre la discussion sur l'importance de ces pratiques dans l'implantation et la progression du fonctionnement en CAP afin d'enrichir le corpus sur les différents types de leadership en éducation dans un contexte collaboratif en milieu linguistique minoritaire. Les résultats sont mis en lien avec ce que propose les études portant sur le leadership en éducation citée au deuxième chapitre. Une troisième section traite des limites de cette recherche et propose des perspectives de recherches pertinentes qui pourraient en découler.

5.1. Réponse à notre première question de recherche

Dans la présente section, nous allons répondre à notre première question de recherche qui est la suivante :

Quelles sont les pratiques utilisées par les directions d'école qui ont facilité la mise en œuvre des CAP et qui ont permis à leurs équipes de collaboration d'atteindre un stade avancé de fonctionnement ?

Après l'analyse des résultats de notre étude qualitative et à la lumière de la recherche

portant sur les pratiques de leadership de la direction d'école présentée dans le cadre conceptuel, nous apportons des éléments de réponse à cette question. Ainsi, notre discussion des résultats est présentée selon les catégories de pratiques qui ont émergé lors de notre recherche et exposées au chapitre 4.

5.1.1. La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école

En général, la recherche associe le processus d'élaboration des objectifs et la mobilisation du personnel vers l'atteinte de ces objectifs au leadership transformationnel (Leithwood et Burke, 1998 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). La motivation et l'empowerment [autonomisation] du personnel enseignant sont importants pour le fonctionnement en CAP selon les quatre directions qui ont toutes consulté leur personnel pour élaborer la vision et les priorités de l'école. Selon Bianca (cas 2), il n'y a pas de CAP sans un dénominateur commun et cet objectif commun est formulé à partir des données de l'école. Dans cette catégorie, les directions au secondaire ont mentionné l'importance que les objectifs soient cohérents avec le plan d'amélioration de l'école. Anderson *et al.* (2013) ont constaté que les écoles performantes ont des objectifs qui émergent de l'analyse des données propres à leur école, mais ces objectifs sont harmonisés avec les priorités du conseil scolaire. Il faut souligner que le plan d'amélioration de ces écoles performantes concerne autant l'amélioration de l'apprentissage des élèves que le développement professionnel des enseignants (Anderson *et al.*, 2013). Les tableaux de fréquences des directions et des enseignants confirment que c'est une pratique retrouvée chez les quatre directions.

À partir des résultats, on remarque que l'engagement des enseignants rencontrés vient de l'élaboration d'objectifs spécifiques en fonction de leur propre communauté scolaire : *la direction encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration*. Ainsi, les enseignants ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils étaient responsables de l'élaboration des objectifs SMART selon les besoins de leurs élèves. Cette sous-catégorie est mentionnée le plus souvent par les enseignantes du cas 1 (Tableau 4.3). En général, les enseignants apprécient le fait que la direction respecte leur jugement professionnel lors de la formulation de ces objectifs. L'enseignante Brigitte (cas 2) résume bien ce que la plupart des enseignants ont exprimé : « Elle donne une direction / je pense que le nom de direction lui va

bien / elle donne une direction mais comment on se rend au but c'est vraiment laissé au personnel ». Anderson *et al.* (2013) constate une plus grande participation du personnel enseignant dans l'élaboration des priorités de l'école. Ces pratiques des directions favorisent l'émergence d'un sentiment d'engagement commun fondé sur une vision commune de la réussite scolaire en fonction du contexte local.

Deux écoles (cas 1 et 4) ont établi des objectifs et des normes spécifiques pour valoriser le français. Anne et le personnel enseignant de l'école Angélique (cas 1) ont développé des objectifs pour favoriser l'usage spontané du français à l'école. De même, au secondaire, le personnel enseignant de Saint-Exupéry (cas 4) a établi avec la direction des normes de fonctionnement qui incluent entre autres l'usage et la promotion du français oral. Pour deux écoles, les priorités en matière de valorisation de la langue sont évidentes.

Bien que la formulation de la mission et des priorités soit un exercice effectué à l'interne (à l'école), il est important de noter l'appui du conseil scolaire mis à la disposition de la direction dans ce processus. D'abord, soulignons l'accompagnement des équipes par les conseillers pédagogiques, l'accompagnement de la direction par les experts du service de l'imputabilité et des conseillers pédagogiques en plus de l'appui de la surintendance. L'importance de la contribution du conseil scolaire a été mise de l'avant par les recherches de Génier (2013) et de Maatouk (2014).

En plus des pratiques associées au leadership transformationnel de la direction, on reconnaît que le leadership partagé entre le conseil, la direction et les enseignants facilite le processus d'élaboration des priorités en plus de favoriser l'engagement et le sentiment d'imputabilité du personnel enseignant (Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013 ; Maatouk, 2014).

5.1.2. La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue

Les compétences pédagogiques des directions contribuent à l'amélioration de l'enseignement (Lapointe, 2005 ; Leithwood, 2012, Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Les quatre directions ont mentionné à plusieurs reprises leurs connaissances et leurs pratiques en pédagogie leur ont été utiles dans le fonctionnement CAP. D'une part, l'expérience de Bianca (cas 2) et de Valérie (cas 3) à titre de conseillère pédagogique a permis de mieux appuyer les enseignants lors de la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement. D'autre part, les

compétences en évaluation de Sara (cas 4) et d'Anne (cas 1) ont profité au personnel enseignant de leur école respective. Les enseignants ont également souligné qu'ils trouvaient leur direction crédible et compétente en pédagogique. De plus, ils aimaient le partage des connaissances et le questionnement (pratique réflexive) de la direction.

Parmi, les pratiques les plus souvent mentionnées dans cette catégorie par les directions et les enseignants nous retrouvons la pratique *chercher à approfondir les connaissances avec l'aide des experts du conseil et de l'extérieur*. En examinant les tableaux de fréquences, nous constatons que cette sous-catégorie est la plus souvent mentionnée par les directions (Tableau 4.3) en particulier pour les cas 1, 2 et 3 (Annexe H). Cette pratique est aussi fréquemment mentionnée par la direction du cas 4 (deuxième plus fréquente) (Annexe H). Nous constatons que les enseignants ont aussi souligné à plusieurs reprises cette pratique de la direction (deuxième sous-catégorie la plus fréquemment mentionnée) (Tableau 4.3). En deuxième lieu, la pratique *connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école* est mentionnée par les directions et les enseignants (Tableau 4.3). Ainsi, il semble qu'une bonne connaissance des programmes et les pratiques pédagogiques est importante, mais ce qui importe le plus est de stimuler la croissance des capacités professionnelles de tous (Anderson *et al.*, 2013 ; Leithwood, 2010 ; Louis *et al.*, 2010). Les directions font appel à différentes sources pour favoriser le développement professionnel continu : les experts du conseil scolaire, les experts du ministère de l'Éducation, les organismes provinciaux tels que le FARE et finalement des experts internationaux comme Richard DuFour. Les quatre directions ont aussi mentionné l'appui du conseil en accordant des fonds aux écoles pour la formation, les suppléants ainsi que de la dotation supplémentaire pour libérer les enseignants facilitateurs au secondaire. L'importance de la contribution du conseil scolaire a été mise de l'avant par les recherches de Génier (2013) et Maatouk (2014). Anderson *et al.* (2013) réitère l'importance du conseil dans la formation continue des directions et du personnel enseignant. Ils précisent que le fait de développer l'expertise dans les écoles et au conseil scolaire semble avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves (p. 143). En outre, ils notent que les écoles élémentaires francophones efficaces font appel plus souvent aux experts du conseil pour l'analyse des données et la formation que les écoles élémentaires anglophones efficaces.

À ce propos, Anderson *et al.* (2013) remarquent que dans les écoles performantes, l'expertise pédagogique ne provient pas uniquement de l'extérieur (conseil ou province), elle est aussi associée au travail en CAP grâce au partage sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Ce phénomène est mentionné par les directions et les enseignants de l'école Bombardier (cas 2) et les deux écoles secondaires (cas 3 et 4) puisque les membres du comité de la réussite, les facilitateurs CAP, les *lead* CAP sont formés par les experts du conseil et contribuent à disséminer les connaissances et les pratiques pédagogiques récemment acquises. Ainsi, la direction a sélectionné les leaders et leur a fourni les formations nécessaires pour appuyer l'implantation et favoriser la progression des équipes CAP vers un niveau avancé. Bien que la majorité des formations provienne du conseil, les directions font aussi appel aux experts de l'école comme les leaders en littératie ou en numératie retrouvés dans les écoles, tant à l'élémentaire et qu'au secondaire. Le cas de l'école Angélique (cas 1) semble différer des autres. La directrice adjointe, Anne, a mentionné qu'on en est au début du comité de la réussite et à former les leaders. Il faut rappeler que cette école est nouvelle et son personnel enseignant est plus jeune que les trois autres cas.

Un autre aspect noté lors de la mise en œuvre de nouvelles stratégies est la situation en co-apprentissage dans laquelle se trouvent les directions et les enseignants. En modélisant leur engagement à la formation continue, les directions gardent l'accent sur l'apprentissage des élèves et des adultes (Anderson *et al.*, 2013 ; DuFour et Mattos, 2013 ; Louis *et al.*, 2010). Nouvellement arrivée dans une école élémentaire, Anne (cas 1) avoue aux enseignants qu'elle apprend avec eux les rudiments du *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*. Bianca (cas 2) assiste à la formation sur le jugement critique avec les enseignants de son école. Valérie (cas 3) encourage le partage des nouvelles pratiques pédagogiques en les modélisant auprès des enseignants. Finalement, Sara (cas 4) visite avec son conseil de gestion une école située en banlieue de Chicago qui fonctionne en CAP et réfléchit avec eux sur les façons d'adapter ce fonctionnement dans la réalité de Saint-Exupéry.

Dans sa thèse de maîtrise, Maatouk (2014) expose que le macrosystème éducationnel (conseil scolaire et ministère de l'Éducation) a favorisé le travail en CAP dans les écoles. Le fait de mandater les CAP au Nouveau-Brunswick et en Ontario a joué un rôle important, selon ce chercheur, dans la mise en œuvre et la progression des CAP vers un stade avancé de

fonctionnement. Les moyens utilisés et mentionnés par les directions rencontrées sont : les subventions allouées au conseil scolaire et aux écoles pour faciliter le fonctionnement en CAP (EDU, 2013) ainsi que les formations sur les pratiques efficaces offertes par le conseil scolaire, par des organismes d'appui aux conseils scolaires tels le FARE, des formations régionales et provinciales sous l'égide du ministère de l'Éducation ainsi que des conférences internationales.

5.1.3. La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins

Les directions connaissent bien les particularités de leur communauté scolaire. Cette pratique souvent associée au leadership managérial est essentielle pour prévenir ou résoudre les problèmes qui peuvent survenir. Une enseignante l'a bien résumé quand elle affirme qu'Anne (cas 1) est présente à l'école lors des rencontres : « c'est très important parce que pour prendre de bonnes décisions il faut vraiment connaître les vrais problèmes ». De plus, la présence de la direction indique au personnel enseignant son engagement envers l'apprentissage et le travail en CAP. Dans les écoles élémentaires, cas 1 et 2, les directions sont présentes lors des rencontres et participent aux discussions.

Au secondaire, bien que la direction soit présente à l'école, elle n'est pas toujours présente aux rencontres CAP. Il faut préciser que selon l'horaire CAP appui, explicité au chapitre 4, plusieurs CAP se réunissent en même temps. De plus, le nombre d'équipes CAP est plus élevé dans une école secondaire. Selon cette structure, la supervision des équipes doit se faire différemment par l'entremise d'un facilitateur et des *lead* CAP (responsable de l'équipe). Valérie (cas 3) affirme qu'elle visite les différentes équipes, consulte les ordres du jour et les comptes rendus et fait les suivis nécessaires. Les enseignants (cas 3) confirment cet état de fait. En revanche, Sara, la directrice de la plus grande école (cas 4), avoue manquer de temps pour faire les suivis nécessaires. Sylvain et Simon, enseignants à Saint-Exupéry, constatent le manque de rétroaction de la part de leur direction. Bien que la présence de la direction soit un atout pour mieux connaître les forces et les besoins des élèves, force est de constater que les directions au secondaire font face à plus de difficultés en ce qui a trait aux suivis et à la supervision des équipes.

Les tableaux de fréquences des directions et des enseignants nous indiquent que les directions ont mentionné plus souvent cette pratique en comparaison aux enseignants

(Annexe H). L'environnement interne est plus fréquemment traité par les directions. Ces dernières mentionnent l'importance d'analyser le climat organisationnel de l'école afin que leurs pratiques soient adaptées aux besoins du personnel pour mettre en place des initiatives favorisant l'amélioration de l'apprentissage. Les directrices les plus chevronnées, Bianca (cas 2) et Sara (cas 4), semblent plus préoccupées de maintenir un climat propice à la collaboration. Il faut noter que ces deux directions d'école ont hérité d'écoles bien établies avec une partie du personnel enseignant qui y travaille depuis plus de dix ans.

5.1.4. La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision

Cette catégorie fait appel au leadership que partage la direction dans le processus décisionnel, dans l'élaboration des priorités ainsi que dans la gestion de l'école. Le leadership est partagé quand l'influence est exercée par ceux et celles qui sont responsables de l'apprentissage, c'est-à-dire la direction et les enseignants (Louis *et al.*, 2010). Ce type de leadership est un facteur essentiel pour créer le climat propice à la progression des CAP (Cranston, 2009 ; Louis *et al.*, 2010).

C'est au secondaire (directions et enseignants) que le partage du pouvoir est le plus souvent mentionné (Tableau 4.3). Cette pratique a la fréquence la plus élevée après la pratique de leadership pédagogique : *chercher à approfondir les connaissances avec l'aide des experts du conseil et de l'extérieur*. À l'école secondaire Saint-Exupéry (cas 4), la directrice, Sara, partage son leadership d'abord avec le conseil de gestion avec lequel elle établit le plan d'amélioration et les priorités de l'école. De plus, le facilitateur ainsi que les *lead* CAP jouent un rôle clé dans la gestion du fonctionnement CAP. À l'école secondaire Vigneault, les enseignants ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils sont consultés et qu'ils participent à la prise de décision sur les priorités et dans la gestion de l'école.

Les enseignants, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, ont souligné l'importance de la présence de la direction à l'école, aux rencontres CAP ainsi que son ouverture à accueillir la rétroaction du personnel (être à l'écoute). À la question sur les trois compétences de la direction qu'ils ont jugées les plus utiles dans le fonctionnement CAP, sept enseignants sur onze ont mentionné qu'ils aiment que la direction soit disponible et à l'écoute. De plus, les enseignants interrogés ont parlé de l'ouverture aux suggestions et aux nouvelles idées dont fait preuve leur

direction. Ainsi, les enseignants ont l'impression que les suggestions présentées à la suite du travail en CAP sont prises en considération par la direction.

5.1.5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration

Cette pratique fait référence aux pratiques de la direction qui appuie, gère et supervise l'organisation, l'opérationnel et la gestion des ressources. Marzano *et al.* (2016) ont réuni toutes ces pratiques sous la responsabilité *Ordre*, alors que Louis *et al.* (2010) ont nommé cette pratique « mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées ». Selon Lapointe (2005), ces pratiques sont liées au leadership managérial de la direction.

Pour atteindre les objectifs d'amélioration continue, la direction doit organiser et planifier les activités, gérer le temps et respecter les échéances (Anderson *et al.*, 2013). Pour Lapointe (2005), la direction d'école doit faire appel à son leadership managérial pour faciliter le travail des enseignants en CAP. Louis *et al.* (2010) renchérit que la direction doit exercer son influence en structurant le milieu de travail et en mettant en place des processus facilitant ainsi la mise en œuvre de stratégies innovatrices et pertinentes à l'atteinte des objectifs de réussite scolaire. Anderson *et al.* (2013) constatent que les directions des écoles performantes, qui reçoivent moins de subsides que les écoles en difficulté, font preuve de plus de créativité dans leur gestion surtout en ce qui a trait à la mise en place des structures (horaire et suppléance) essentielles au travail en collaboration. Ces chercheurs soulignent que les écoles de langue française efficaces font appel plus souvent aux experts du conseil afin de bâtir l'expertise dans leur école grâce à l'apprentissage collectif et le travail en CAP. De plus, cette même étude constate une approche de laissez-faire et une gestion scolaire inefficace de la direction dans les écoles dont les résultats de l'OQRE sont peu élevés, en particulier dans les écoles situées un milieu socio-économique mieux nanti (Anderson *et al.*, 2013).

Les directions et les enseignants reconnaissent l'importance de mettre en place des processus pour que les CAP soient opérationnelles et durables. Au Tableau de fréquences 4.3, cette pratique est la plus fréquemment traitée par les directions (au premier rang pour les cas 1 et 4 et au deuxième rang pour les cas 2 et 3), alors que pour les enseignants, le fonctionnement

des CAP est la pratique de la direction la plus fréquente dans toutes les écoles élémentaires et secondaires (Annexe H).

Les pratiques les plus discutées par les directions à l'élémentaire sont d'abord d'expliquer la pertinence des CAP (cas 1, Anne) et l'appui aux leaders des CAP (cas 2, Bianca). Au secondaire, la supervision des équipes (cas 3, Valérie) et le respect des normes (cas 4, Sara) sont les pratiques les plus souvent mentionnées (Tableau 4.3).

Du côté des enseignants, la pratique la plus soulignée est d'abord la mise en place d'un horaire CAP fonctionnel en particulier pour les écoles Angélique, Vigneault et Saint-Exupéry. Il ne semble pas avoir de distinction de fréquences entre les enseignants de l'élémentaire ni du secondaire (Annexe H). Il faut toutefois noter que l'horaire des rencontres et la gestion des suivis sont des pratiques partagées entre la direction et un facilitateur dans les écoles secondaires.

Il est intéressant de souligner qu'à l'école Bombardier dont le fonctionnement est évalué au stade 3 (IsaBelle *et al.*, 2012), le respect des normes (enseignants) et l'appui aux leaders (direction) sont les pratiques de la direction les plus soulevées (Tableau 4.3).

5.1.6. La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire

Cette catégorie concerne les pratiques de la direction généralement associées aux types de leadership moral/éthique, transactionnel et transformationnel. Deux éléments sont importants dans le leadership moral ou éthique : d'abord l'intégration d'une orientation morale à son fonctionnement basée sur un profond respect de l'être humain et deuxièmement le développement d'un savoir-vivre et d'un savoir-faire ensemble à partir de valeurs profondes partagées par les membres du personnel de l'école (Langlois, 2002). Ainsi, la direction s'appuie sur l'engagement et le dialogue avec les principaux membres de la communauté éducative (Langlois, 2002). Ses « valeurs sont l'encouragement mutuel, l'empowerment [autonomisation] et la transformation des membres de la CAP en leaders » (Lapointe, 2005, p. 45). Pour favoriser cette culture collaborative, la direction reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel. Cette pratique qui cherche à encourager et à nourrir la performance relève du leadership transactionnel. D'autre part, parmi les différentes pratiques par lesquelles le leader transformationnel exerce son influence, nous retrouvons l'expression de sa confiance aux autres

dans leur capacité d'atteindre les objectifs, ainsi que la modélisation des comportements appropriés, dont le partage.

Aux questions sur les compétences des directions les plus utiles dans le fonctionnement CAP, trois directrices (Anne, Bianca et Valérie) ont mentionné leur confiance dans le personnel, l'encouragement au partage. Les enseignants ont confirmé les dires des directions. Les enseignants de l'élémentaire et du secondaire des quatre écoles ont identifié les pratiques suivantes comme les plus utiles : établit des relations de confiance avec le personnel ; encourage et modélise le partage.

Le tableau de fréquences des directions (Annexe H) indique que cette catégorie est la troisième en importance pour les écoles Bombardier, Vigneault et Saint-Exupéry. La pratique d'encourager et de modéliser le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles est plus soulignée par les directions (Tableau 4.3).

Pour les enseignants, ils ont surtout indiqué l'encouragement de la direction au partage des connaissances, des stratégies et du travail. La fréquence est importante pour les enseignants des quatre écoles. Toutefois, aucun enseignant n'a mentionné que leur direction reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel. Seules les deux directrices chevronnées, Bianca (cas 2) et Sara (cas 4), ont fait allusion à cette pratique plutôt transactionnelle. Il semble que les directrices mettent plutôt l'accent sur le partage et les relations de confiance dans ces écoles.

5.1.7. La direction rend des comptes à la communauté

Cette catégorie touche les pratiques associées à l'imputabilité des directions et des enseignants face à la réussite scolaire. Les recherches et rapports coordonnés par l'OQRE fournissent des données accessibles aux écoles pour l'élaboration de leur plan d'amélioration. Les quatre directrices ont parlé des tests de l'OQRE et de l'importance de ces données pour identifier les domaines à améliorer. Les directrices ont aussi mentionné qu'elles participent à l'analyse des résultats scolaires avec le personnel de l'école pour déterminer les priorités de l'école. Leurs interventions ont favorisé l'émergence d'une culture collaborative et d'une responsabilité collective dans la réussite des élèves.

Cet état de fait est cohérent avec la recherche récente sur les écoles élémentaires efficaces. Selon Anderson *et al.* (2013), les écoles élémentaires efficaces se caractérisent par

des structures et des processus bien établis pour un meilleur usage des données afin de vérifier les progrès des élèves vers l'atteinte des objectifs d'amélioration. Ces chercheurs ajoutent que dans ces mêmes écoles, les enseignants utilisent les données de plusieurs sources, dont les tests diagnostiques, formatifs et sommatifs et le bulletin scolaire, en plus des tests de l'OQRE.

Pour leur part, les enseignants ont souvent mentionné (la deuxième en importance) que leur direction les responsabilise vis-à-vis de la réussite des élèves (Tableau 4.3). On remarque toutefois peu de commentaires concernant les tests externes (OQRE ou tests internationaux), les enseignants ont surtout souligné la réussite scolaire en particulier en ce qui a trait à la lecture, à l'évaluation au bulletin scolaire et à l'atteinte du niveau 3 (norme provinciale) selon les attentes des programmes enseignés. Les enseignants de l'école élémentaire Bombardier et de l'école secondaire Vigneault ont traité le plus souvent de la responsabilisation du personnel enseignant envers la réussite des élèves (Tableau 4.3).

5.2. Réponse à la deuxième question

Nous exposons nos résultats pour répondre à notre deuxième question : comment les pratiques des directions associées au fonctionnement en CAP sont en lien avec les types de leadership exercés par la direction d'école en contexte linguistique minoritaire ? Dans notre cadre conceptuel, nous avons identifié les principaux types de leadership en éducation qui sont cohérents avec les CAP : les types de leadership pédagogique, managérial, transformationnel, moral/éthique, partagé, de compétence, d'autoempowerment et transactionnel. À la suite des pratiques qui ont émergé au cours de nos entrevues avec les participants de notre recherche, nous vous présentons les principaux types de leadership exercés par les quatre directions lors de la mise en œuvre et de la progression des communautés d'apprentissage professionnelles vers un stade avancé de fonctionnement.

5.2.1. Le leadership pédagogique des directions

À notre question sur les compétences en leadership qui ont le plus servi à la mise en place et à la progression des CAP à l'école, les quatre directrices ont mentionné en premier lieu les connaissances et les pratiques associées au leadership pédagogique (Tableau 4.3).

D'un côté, les directrices à l'élémentaire ont souligné que leurs connaissances en psychopédagogie (Anne), en pédagogie et en andragogie (Bianca) ont été utiles pour appuyer

les enseignants dans l'élaboration des objectifs et dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces. À la même question, les enseignants de l'élémentaire ont reconnu l'expertise en pédagogie et la crédibilité de leur directrice, ainsi que son appui dans les initiatives pédagogiques.

Au secondaire d'autre part, les directrices ont répondu qu'elles ont cherché à approfondir leurs connaissances et celles du personnel enseignant avec l'aide des experts du conseil. Valérie et Sara soulignent les nombreuses formations offertes par les experts du conseil et l'accompagnement fourni par les conseillères pédagogiques ainsi que par les deux experts du conseil. De plus, Valérie souligne que son poste de conseillère pédagogique lui a facilité la tâche : « je sais où aller chercher de l'aide ». Sara mentionne l'importance d'avoir pu observer le fonctionnement CAP dans une grande école secondaire (Adlai E. Stevenson) en compagnie du conseil de gestion. Cette activité a servi d'élément déclencheur à une réflexion sur les possibilités d'implanter les CAP à l'école Saint-Exupéry.

Le Tableau 4.3 indique l'importance des pratiques associées à la catégorie *La direction s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue*. De plus, la sous-catégorie la plus fréquemment mentionnée par les directions est : *la direction cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et de l'extérieur*, suivie de *la direction connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école*.

Pour les enseignants, le Tableau 4.3 indique une fréquence élevée pour la même catégorie et les mêmes sous-catégories (au 2^e et 3^e rang) mentionnées précédemment. Toutefois, on remarque que les deux sous-catégories sont équivalentes pour les enseignants de l'élémentaire alors que les enseignants du secondaire mentionnent plus fréquemment *la direction cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur*.

Ces résultats sont cohérents avec les études portant sur le leadership pédagogique (DuFour et Mattos, 2013 ; Lapointe, 2005 ; Leithwood, 2010 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Ainsi, notre définition indique qu'un leader pédagogique appuie le développement pédagogique et engage le personnel dans leur propre croissance personnelle ; supervise et évalue la qualité de l'enseignement ; établit des orientations claires en lien avec le rendement ; accorde

les ressources nécessaires pour les stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces ; qui mesure régulièrement le progrès des élèves ; et qui possède des connaissances pédagogiques approfondies et ponctuelles (Leithwood, 2010).

Anderson *et al.* (2013) précisent que les pratiques associées avec le leadership pédagogique de la direction sont ciblées, en particulier en littératie et en numératie, selon le plan d'amélioration de l'école. De plus, les directions des écoles efficaces participent aux formations professionnelles avec les enseignants de leur école (p. 183).

5.2.2. Le leadership managérial de la direction

À la question demandée aux directions sur ce qu'elles ont fait pour implanter et faire progresser les CAP, les quatre directrices ont mentionné la mise en place des structures (horaire, supervision et formation des équipes) et du processus (analyse des données et les objectifs SMART, entre autres). Toutefois, les approches varient selon la direction et le milieu.

À l'école Angélique (cas 1), les CAP existaient déjà, mais elles étaient peu fonctionnelles. Pour apporter les correctifs nécessaires, Anne a d'abord expliqué la pertinence des CAP en insistant sur le travail en CAP doit se retrouver dans les pratiques pédagogiques de la salle de classe. Ainsi, l'analyse des données a permis de préciser les problématiques vécues à l'école et d'identifier des pistes de solutions. Ainsi, le personnel enseignant est plus conscient des bienfaits de travailler en CAP.

Bianca (cas 2) est arrivée dans une école dont la culture n'était pas propice à la collaboration. Elle s'est d'abord attaquée aux conditions physiques. Elle a donc trouvé et restauré un endroit dédié aux rencontres CAP. En deuxième lieu, elle a analysé les données de l'école avec le personnel enseignant pour y trouver le dénominateur commun qui faciliterait le partage et la collaboration. Ainsi, les priorités et les objectifs communs ont facilité le travail en CAP et ont favorisé l'émergence d'une culture de collaboration.

À la nouvelle école secondaire Vigneault (cas 3), les CAP ont été implantées dès le début. Valérie a su profiter de l'expérience des autres écoles, dont l'école Saint-Exupéry pour la préparation de l'horaire et du fonctionnement en général. Pour faciliter la mise en œuvre, la direction s'est préoccupée d'abord de choisir les leaders (facilitatrice et *lead* CAP) qui vont l'appuyer dans la mise en œuvre puis elle s'est assurée de leur formation par les conseillères

pédagogiques et les experts du conseil. De plus, Valérie est aussi accompagnée par une experte du conseil dans son travail de mise en œuvre. Donc, pour Valérie, les pratiques les plus importantes de la mise en œuvre sont l'attribution des rôles et la formation continue des leaders de l'école.

L'école secondaire Saint-Exupéry (cas 4) est en grande partie l'école responsable de la préparation de l'horaire CAP appui au conseil. Selon Sara, beaucoup d'énergie a été dépensée à la recherche d'un horaire fonctionnel pour une école de plus de 1 000 élèves. Le rôle du facilitateur et la contribution des autres leaders de l'école ont été déterminants dans ce processus. Après avoir établi l'horaire pour l'année, Sara a offert de la formation sur le fonctionnement CAP pour les leaders et les enseignants de l'école. Elle a reçu l'appui des conseillères pédagogiques et des experts du conseil, puis elle a profité de l'appui financier du conseil pour la formation à Chicago.

À la question des compétences utiles, Anne et Sara ont souligné l'importance d'être à l'écoute, disponible et de bien communiquer les attentes. La même question posée aux enseignants nous indique que Bianca, Valérie et Sara communiquent clairement leurs attentes et sont à l'écoute de leur personnel.

Le Tableau 4.3 indique la fréquence élevée des pratiques associées au fonctionnement CAP en particulier pour Sara et Anne. Anne a parlé surtout d'informer le personnel sur les CAP et leur pertinence, Bianca se préoccupe d'appuyer ses leaders dans la gestion des équipes. Au secondaire, Valérie a mentionné la supervision des équipes, la gestion des suivis et la rétroaction alors que Sara a mis l'accent sur l'établissement et le respect des normes de fonctionnement.

Pour les enseignants, le fonctionnement CAP est la catégorie la plus fréquente en particulier le processus de mise en place d'un horaire fonctionnel CAP (Tableau 4.3 et Annexe H). Alors que les directions ont parlé des différents aspects du fonctionnement, nous notons un consensus parmi les enseignants de l'élémentaire et du secondaire.

Les résultats sur le fonctionnement CAP rejoignent les conditions d'implantation et d'évolution des CAP présentées au chapitre 1 : la vision et des objectifs communs ; les conditions physiques et humaines ; le partage du leadership ; les décisions basées sur l'utilisation des données de rendement des élèves ; ainsi que l'appui des experts du conseil (DuFour et Eaker,

2004 ; Génier, 2013 ; Hord, 1997 ; Hord et Sommers, 2008 ; Leclerc *et al.*, 2009 ; Maatouk, 2014 ; Roberts et Pruitt, 2010).

Les pratiques associées au leadership managérial sont importantes pour établir les structures et les processus propices au travail en CAP (DuFour et Eaker, 2004, Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009). De plus, les recherches de Marzano *et al.* (2016) et de Louis *et al.* (2010) exposées dans notre cadre conceptuel ont reconnu l'impact de ces pratiques sur la réussite des élèves. La recherche d'Anderson *et al.* (2013) sur les écoles efficaces (plus de 78 % des élèves ont atteint les niveaux 3 et 4) réitère qu'une importante caractéristique de ces écoles concerne les pratiques de la direction associées à l'organisation de la structure en vue d'atteindre les objectifs de réussite scolaire.

5.2.3. Le leadership transformationnel de la direction

Parmi les pratiques associées au leader transformationnel, les directions ont parlé de la confiance dans la capacité du personnel enseignant d'atteindre les objectifs de réussite. Elles ajoutent qu'il est important que les relations avec le personnel soient basées sur le respect. De plus, lors des entrevues, les directions mentionnent à plusieurs reprises qu'elles partagent leurs connaissances et leur expérience avec le personnel enseignant et ainsi encouragent les discussions sur la pédagogie.

Les enseignants des écoles Angélique (cas 1), Bombardier (cas 2) et Vigneault (cas 3) confirment que la direction leur fait confiance et partage ses connaissances. Au cours des entrevues, Simon et Sylvain (cas 4) ont l'impression que la direction leur fait confiance. Pour sa part, Stéphanie souligne les relations amicales entre le personnel et la direction.

Selon le Tableau 4.3, les directions ont mentionné assez fréquemment (le troisième plus fréquent) qu'elles encouragent et modélisent le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école. En ce qui concerne les enseignants, ils retiennent surtout que la direction les responsabilise vis-à-vis de la réussite des élèves. L'appui de la direction et du conseil scolaire dans l'analyse des données, le suivi ponctuel des progrès scolaires des élèves et les échanges sur le rendement dans les équipes CAP favorisent de développement d'un sens d'imputabilité au sein des écoles (Anderson *et al.*, 2013 ; Leithwood, 2012).

Ainsi, le leadership transformationnel favorise l'engagement et l'empowerment [autonomisation] des enseignants vers l'atteinte des objectifs de réussite pour les élèves. Cet engagement du personnel enseignant est essentiel pour favoriser le développement professionnel et améliorer la qualité de l'enseignement.

5.2.4 Le leadership partagé de la direction

Parmi les compétences utiles pour mettre en place et maintenir les CAP, on retrouve l'ouverture de la direction aux suggestions (cas 1, Anne ; cas 3, Valérie ; cas 4, Sara). À l'élémentaire, le comité de la réussite joue un rôle important pour appuyer la direction dans la sélection des priorités de l'école. De plus, à l'école Bombardier (cas 2), la direction partage son leadership avec une facilitatrice dans la gestion des CAP.

Le leadership partagé est plus évident dans le fonctionnement des CAP au secondaire. La direction partage son leadership avec le conseil de gestion qui participe au processus décisionnel au sein de l'école. Les facilitateurs jouent un rôle clé dans la gestion des CAP, l'élaboration des horaires et des suivis auprès des équipes. Contrairement aux directions à l'élémentaire, les directions au secondaire ne peuvent être présentes à toutes les rencontres CAP, elles doivent donc déléguer aux *lead* CAP, le soin d'établir l'ordre du jour, de diriger la rencontre et de rédiger le compte rendu. Ce fonctionnement a été facilité par des formations au niveau du conseil et des accompagnements à l'école.

Le Tableau 4.3 indique une fréquence élevée à la pratique : *la direction partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école*. Ce sont les directions au secondaire qui ont le plus mentionné le partage du pouvoir.

5.2.5. Le leadership moral/éthique de la direction

La culture basée sur des valeurs de partage et de réussite scolaire est une condition importante pour la mise en place et la progression des CAP (Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009). Le comportement de la direction doit donc être cohérent avec les valeurs communes de l'école. Ainsi, on s'attend d'un leader moral de modéliser et d'encourager les comportements propices à la collaboration. Les quatre directions ont mentionné, lors de l'entrevue, qu'elles encouragent

le partage des connaissances et du travail au sein des équipes CAP. Bianca (cas 2) précise qu'elle doit intervenir auprès des enseignants plus récalcitrants à la collaboration.

Les Tableaux de fréquences 4.3 et l'Annexe H indiquent que les pratiques associées à la promotion des valeurs de collaboration et de réussite scolaire sont de fréquence élevée (au troisième rang après les pratiques à la pédagogie et managériales). Les enseignants ont perçu l'encouragement de la direction pour le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration (quatrième fréquence la plus élevée). À l'instar des directions, il n'y a pas de différence marquée entre le palier élémentaire et secondaire dans cette catégorie.

En somme, nos résultats indiquent que les pratiques des directions d'école pour la mise en place et l'évolution d'un fonctionnement en CAP renvoient principalement à cinq types de leadership : pédagogique, moral/éthique, partagé, managérial, transformationnel. Le leadership transactionnel est peu mentionné par les directions, alors que les enseignants n'en font aucune allusion. Les leaderships de compétence et d'autoempowerment sont peu mentionnés dans les résultats puisque nos questions portent sur les pratiques des directions. Toutefois, il faut reconnaître que les ressources cognitives (connaissances des conditions de l'école et la capacité de résolution de problèmes) ainsi que les ressources psychologiques ou attitudes (optimisme, autoefficacité, autoempowerment et détermination) sont des prédispositions importantes dans l'exercice d'un leadership en éducation en particulier dans un milieu linguistique minoritaire (Leithwood, 2012 ; Racine, 2008).

5.2.6 Synthèse

Les résultats de notre étude indiquent que les pratiques des directions les plus utiles lors de l'implantation et la progression des CAP sont principalement associées à cinq types de leadership en éducation : pédagogique, managérial, transformationnel, moral/éthique et partagé. Ces types de leadership rejoignent les recherches présentées dans notre cadre conceptuel.

À l'instar du modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire, le leadership moral/éthique (niveau 5) semble être le dénominateur commun pour la mise en œuvre et la progression des CAP. La raison d'être de tous les efforts entrepris par les quatre écoles s'exprime par une préoccupation pour la réussite de tous les élèves. Toutes les directions ont affirmé avoir discuté de réussite scolaire pour tous les élèves, de collaboration et

de respect entre les enseignants. De plus, elles croient que la majorité du personnel adhère à ces valeurs. Les enseignants ont reconnu que les directions ont modélisé ces valeurs en particulier celles du partage et du respect. Les enseignants ont confirmé à plusieurs reprises que la réussite de leurs élèves est leur priorité et qu'ils sont prêts à partager avec leurs collègues pour cette raison. Ces valeurs constituent la base (DuFour et Eaker, 2004) nécessaire à la mise en œuvre des CAP dans les écoles étudiées. Les résultats affichés dans les Tableaux de fréquences 4.3 et à l'Annexe H sont cohérents avec l'importance du leadership moral/éthique, en particulier les pratiques suivantes : *encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration* (enseignants et directions), ainsi que *responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves* (enseignants).

En plus des valeurs de réussite, nous avons trouvé deux exemples d'efforts entrepris (écoles Angélique et Saint-Exupéry) pour protéger la langue, valoriser la culture de la minorité francophone en lien avec le travail en CAP. Bien que la protection de la langue et de la culture n'ait pas été mentionnée spécifiquement lors d'une entrevue sur les CAP dans les écoles Bombardier et Vigneault, nous ne pouvons conclure en l'absence de cette préoccupation chez les directions.

Au quatrième niveau, la recherche souligne l'importance du leadership transformationnel pour favoriser un milieu propice à la collaboration et l'engagement du personnel enseignant envers la réussite des élèves (Lapointe, 2005 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Les pratiques associées au leadership transformationnel qui ont été mentionnées par les directions et les enseignants sont : d'abord, *encourage les enseignants à définir des objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration* ; *responsabilise tout le personnel vis-à-vis de la réussite des élèves* ; puis *encourage et modélise le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école* (Tableaux de fréquences 4.3 et l'Annexe H).

Au troisième niveau, Lapointe (2005) se réfère au leadership participatif qu'elle définit comme une approche démocratique qui permet de forger des liens plus étroits entre le personnel de l'école et la communauté minoritaire. Toutefois, les directions et les enseignants rencontrés ont plutôt souligné l'importance du leadership partagé entre les responsables de l'enseignement (la direction et le personnel enseignant) dans le fonctionnement CAP. Ces résultats sont cohérents avec les recherches sur les conditions d'implantation exposées au chapitre 1

(Cranston, 2009 ; DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2009). Les pratiques qui indiquent que la direction partage son pouvoir sont : est ouverte aux suggestions ; fait participer le personnel dans les décisions sur les priorités et la gestion de l'école ; consulte son personnel ; respecte les décisions des équipes CAP quant à la définition d'objectifs SMART et les stratégies pour les atteindre. Cette dernière pratique a été soulignée plusieurs fois par les directions et les enseignants des quatre écoles (Tableau 4.3).

À l'élémentaire, les directions nous ont dit qu'elles consultent leur personnel pour l'élaboration annuelle du plan d'amélioration de l'école. Cette consultation suit une analyse des données en groupe. Le comité de la réussite (formée d'enseignants et de membres de la direction) est responsable de l'élaboration du plan d'amélioration qui est remis chaque année à la surintendance.

Au secondaire, le conseil de gestion (formé de responsables de secteur et de dossier) est impliqué dans le processus de décision sur les priorités de l'école. En ce qui concerne le fonctionnement CAP, la direction partage son leadership avec le facilitateur et les *lead* CAP responsables de la gestion des équipes CAP. Il semble que ce partage avec les leaders formés de l'école est la solution adoptée par le conseil et les écoles secondaires (Vigneault et Saint-Exupéry) pour mettre en place et faire progresser les équipes CAP dans ce contexte. Ce qui semble avoir fonctionné dans les deux cas étudiés est l'accompagnement et la formation du conseil pour outiller ces leaders. Les résultats des recherches récentes de Génier (2013) et de Maatouk (2014) ont souligné l'importance de l'appui du conseil scolaire.

Le leadership pédagogique est présent à tous les niveaux de façon transversale à la pyramide (Godin, 2004). Les pratiques importantes associées au leadership pédagogique en lien avec les CAP sont : *la direction cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants par des formations, de l'accompagnement et de l'appui avec l'aide des experts et du conseil ; les connaissances approfondies en pédagogie des directions leur permettent d'identifier les pratiques efficaces et d'appuyer les enseignants dans leur mise en œuvre à l'école ; la direction questionne et encourage la pratique réflexive ; la direction, pour appuyer la mise en œuvre des pratiques efficaces, met à la disposition des CAP les ressources nécessaires pour accomplir leur travail pédagogique.*

Au secondaire, l'approfondissement des connaissances de la direction et du personnel enseignant semble être une pratique plus importante du leadership pédagogique exercé par la direction. Ainsi, on reconnaît qu'une direction au secondaire ne peut connaître les programmes et les pratiques pédagogiques dans tous les domaines enseignés au palier secondaire. Toutefois, les personnes rencontrées reconnaissent la capacité de la direction d'aller chercher l'expertise nécessaire pour que les enseignants réussissent à accomplir le travail en CAP. Ces résultats sont cohérents avec la recherche exposée dans notre cadre conceptuel (DuFour et Eaker, 2004 ; Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010).

Les deux premiers niveaux, le leadership de compétence et d'empowerment [autonomisation] n'ont pas fait l'objet de notre étude. De plus, le leadership managérial est toutefois absent du modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire (Lapointe, 2005). Or, les résultats de notre étude indiquent l'importance d'établir des structures et des processus pour la mise en place des CAP présentée au chapitre 1 pour permettre aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc et Moreau, 2009). Ainsi, la direction exerce un leadership managérial selon les pratiques suivantes : en communiquant régulièrement avec le personnel ; en exprimant clairement ses attentes ; en étant à l'écoute du personnel ; en préparant un horaire fonctionnel ; en favorisant le développement de normes de fonctionnement avec l'équipe-école ; en supervisant le travail des équipes pour qu'il soit cohérent avec les priorités de l'école.

Il faut noter que le leadership managérial revêt différentes caractéristiques selon le palier. Dans les deux écoles élémentaires, les directions sont présentes aux rencontres CAP à l'intérieur desquelles elles font les suivis et les rétroactions de façon ponctuelle. La supervision et l'appui au travail des enseignants sont facilités par la présence régulière de la direction.

Au palier secondaire, les facilitateurs et les *lead* CAP jouent un rôle important dans l'élaboration de l'horaire, des comptes rendus ainsi que des suivis. Plusieurs équipes CAP se rencontrent simultanément, ce qui rend la présence régulière de la direction dans les équipes très difficile. Ainsi, pour faciliter la mise en œuvre et la progression des CAP, le conseil a libéré (une ou deux périodes d'enseignement) des enseignants pour appuyer la direction dans la gestion des CAP. Ainsi, les pratiques managériales de la direction au secondaire sont : supervise et vérifie que les objectifs SMART sont en lien avec les priorités de l'école ; établit un processus

pour l'analyse des données ; supervise les CAP en lisant l'ordre du jour et le compte rendu des équipes CAP ; finalement, supervise et assure les rétroactions en rencontrant régulièrement le facilitateur et les *lead* CAP. Nous n'avons pas retrouvé une structure semblable à la CAP dans les études sur les écoles secondaires. Il semble donc que le conseil et ses écoles secondaires ont créé une structure fonctionnelle adaptée aux conditions locales puis ont fourni les formations pertinentes pour outiller les facilitateurs et les *lead* CAP dans le fonctionnement CAP.

Les Tableaux de fréquences (4.3 et Annexe H) indiquent que les enseignants et les directions perçoivent les pratiques liées au leadership managérial de la direction utiles à la mise en œuvre et au maintien des CAP. Les fréquences concernant l'aspect managérial (fonctionnement, horaire et structures) des CAP semblent être importantes autant pour les directions que pour les enseignants, de l'élémentaire et du secondaire.

Les résultats de notre étude corroborent ceux sur les pratiques (ou responsabilités) de leadership en lien avec le rendement scolaire. Les pratiques associées aux leaderships transformationnel, pédagogique, managérial et moral sont présentes dans la méta analyse de Marzano *et al.* (2005, 2016) alors que Louis *et al.* mettent surtout l'accent sur les leaderships pédagogique, transformationnel et partagé. Il faut toutefois noter que les deux études soulignent que les pratiques reliées au leadership managérial sont nécessaires pour exercer un leadership efficace.

5.3. Les limites et les voies de recherche

Notre recherche s'est attardée à identifier les pratiques de leadership qui ont été utiles dans la mise en place et dans la progression des CAP selon quatre directions et onze enseignants d'un même conseil francophone ontarien. Pour mieux comprendre ces pratiques, nous avons tenté de les associer à des types de leadership en cours en éducation. Toutefois, notre projet comporte aussi certaines limites malgré les mesures prises pour respecter les critères de scientificité :

1. D'abord, le choix de sites de collecte de données est déterminé par la grille de comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012) selon la perception des directions d'école. Pour vérifier l'atteinte des stades

d'évolution 2 ou 3, nous aurions dû faire l'analyse des comptes rendus en plus d'assister aux rencontres CAP de plusieurs équipes.

2. Nous avons choisi d'étudier quatre écoles du même conseil. Quoique les résultats soient intéressants, ils reflètent une réalité vécue dans un conseil particulier. Ainsi, nos résultats ne peuvent être généralisés.
3. Les enseignants qui ont participé à notre étude ont été sélectionnés par les directions d'école, sans doute ont-elles choisi des enseignants ayant un intérêt pour travailler en CAP.
4. Nous avons choisi les entrevues semi-dirigées comme instrument principal de collecte de données. Or, malgré tout effort d'objectivité, la chercheuse pourrait avoir influencé les propos des participants. Cette dernière a travaillé pour le même conseil scolaire que les participants de cette recherche. Le fait que la chercheuse connaît les attentes et le cadre de fonctionnement de cette organisation peut avoir conditionné les réponses des participants. De plus, les propos recueillis sont interprétés selon le paradigme de la chercheuse.
5. Nous sommes consciente que les propos des participants reflètent leur perception de la réalité et de la position sociale du participant (Savoie-Zajc, 2011).

5.3.1. Voies de recherches

Notre recherche vise à identifier les pratiques de leadership les plus utiles dans la mise en œuvre et la progression des CAP. Les résultats proviennent de quatre écoles du même conseil. Il serait intéressant qu'une étude puisse comparer les pratiques de leadership dans différentes écoles et différents conseils scolaires afin d'évaluer l'impact du milieu sur ces pratiques.

Plusieurs recherches ont souligné l'importante contribution du conseil scolaire dans l'implantation et la mise en œuvre des CAP (Génier, 2013 ; IsaBelle *et al.*, 2013 ; Maatouk, 2014). Or, une étude plus poussée sur les conseils scolaires serait souhaitable afin de mieux évaluer leur contribution et l'impact des instances provinciales sur le développement d'un milieu propice à la réussite qui comprendrait la réussite scolaire, le bien-être de l'élève ainsi que la protection de la langue et de la culture de la minorité linguistique. Il serait pertinent d'entreprendre des entrevues semi-dirigées auprès des surintendants, de la direction de l'Éducation et des experts du conseil qui appuient le fonctionnement CAP dans les écoles.

Il faut noter que les quatre directions et neuf enseignants sur onze sont des femmes. Il serait pertinent de vérifier si le sexe de la direction et des enseignants a un impact sur les pratiques de leadership en lien avec les CAP. Une recherche pourrait être menée en ciblant des hommes pour vérifier si l'on obtient les mêmes résultats.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons opté pour l'identification des pratiques de leadership ayant un effet positif sur le travail en CAP dans quatre écoles francophones de l'Ontario dont le fonctionnement en CAP est avancé. Nous nous préoccupons d'abord de bien refléter quatre différents milieux scolaires afin d'observer les pratiques de la direction, d'y déceler les convergences et les divergences dans la mise en place des communautés d'apprentissage professionnel harmonieuses.

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont mandatées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario parce qu'elles favorisent l'amélioration des pratiques d'enseignement et le développement professionnel continu ainsi que l'apprentissage des élèves (Cranston, 2009 ; Hord, 1997 ; Leclerc *et al.*, 2010). Nous avons choisi de définir une CAP comme un mode de fonctionnement qui permet à la direction, aux membres du personnel et aux membres de la communauté scolaire de travailler ensemble pour favoriser la réussite des élèves (IsaBelle, 2015).

La direction d'école est la personne responsable de la mise en œuvre de ce mode de fonctionnement. De plus, la direction joue un rôle clé pour s'assurer que les CAP évoluent vers un stade avancé de fonctionnement (Cranston, 2009 ; IsaBelle *et al.*, 2013b ; Leclerc *et al.*, 2010). Pour y arriver, la direction doit tenir compte non seulement de la nature du changement, mais aussi du contexte dans lequel il évolue. Dans le contexte de notre recherche, les directions d'école de langue française doivent bien connaître les problématiques associées au milieu minoritaire en Ontario en plus de se soucier du rendement des élèves (Lapointe, 2002). Bref, la mise en œuvre des CAP présente des défis importants aux directions (Cranston, 2009) qui n'ont pas toujours les outils nécessaires pour réussir ce changement.

En deuxième lieu, pour mieux comprendre leur dynamique, nous avons associé les pratiques identifiées aux types de leadership étudiés en éducation. Nous avons d'abord présenté un modèle de leadership qui respecte la double mission des directions d'école en milieu linguistique minoritaire : la protection et la valorisation de la langue et la culture ainsi que la réussite scolaire pour tous les élèves. D'ores et déjà, plusieurs recherches rapportent l'impact des pratiques de leadership sur la réussite scolaire (Anderson *et al.*, 2013 ; Leithwood, 2012 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Toutefois, peu d'études ont abordé les pratiques de

leadership en lien avec la mise en œuvre et la progression des CAP. Ainsi, l'originalité de notre étude multicas se trouve dans l'étude de ces pratiques liées aux types de leadership autant au palier élémentaire que secondaire.

Nous avons choisi la méthode de l'étude multicas afin de mieux comprendre la réalité vécue dans son milieu naturel (Roy, 1998). À partir des verbatim, nous avons laissé émerger les catégories et des sous-catégories que nous avons organisées à l'aide de notre cadre conceptuel. Ainsi, à la suite des entrevues avec quatre directions et onze enseignants, nous avons pu identifier les pratiques utiles à l'implantation des CAP telles que perçues par les directions et les enseignants des écoles qui ont réussi ce virage vers la collaboration.

Selon notre analyse des résultats, sept catégories de pratiques ont émergé : la direction *1) garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école ; 2) s'active à promouvoir la pédagogie et la formation continue ; 3) est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins ; 4) adopte une approche démocratique dans le processus de décision ; 5) met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration ; 6) nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire ; 7) rend des comptes à la communauté*. Ces résultats rejoignent les études sur les conditions d'implantation importantes au fonctionnement des CAP (DuFour et Eaker, 2004 ; Hord, 1997 ; Leclerc et Moreau, 2009).

Plusieurs types de leadership sont nécessaires dans l'implantation réussie d'une innovation telle que les communautés d'apprentissage professionnelles (Lapointe, 2005 ; Louis *et al.*, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016). Les résultats indiquent que les leaderships moral/éthique, transformationnel, pédagogique, partagé et managérial sont associés à la mise en œuvre réussie des CAP dans les quatre cas étudiés. Si certains chercheurs (Coleman, 2011, et Lapointe, 2005) mettent en doute l'efficacité des modèles traditionnels de leadership, nos résultats indiquent que le leadership managérial revêt une importance pour que les CAP soient opérationnelles en particulier dans les plus grandes écoles secondaires. En fait, les aspects structuraux et administratifs sont nécessaires pour faciliter le travail en CAP. Ainsi, ces résultats sont cohérents avec les chercheurs qui ont indiqué la nécessité d'une approche bifocale où les concepts de leadership et de gestion sont nécessaires pour l'atteinte des objectifs de l'école (Lapointe, 2005 ; Leithwood et Duke, 1998). Les Tableaux de fréquences (4.3 et Annexe H) indiquent quelles

pratiques sont les plus mentionnées par les directions et les enseignants d'écoles élémentaires et secondaires.

Il faut aussi préciser que les structures mises en place dans les écoles secondaires semblent favoriser un plus grand leadership partagé entre la direction et le personnel de l'école. La complexité de l'horaire ainsi que le nombre plus élevé d'équipes font en sorte que la direction au secondaire doit faire appel aux leaders de l'école pour gérer le fonctionnement CAP, une situation qui est moins nécessaire dans les écoles élémentaires étudiées.

De plus, les pratiques de la direction suivantes, associées au leadership pédagogique, sont importantes pour la progression des CAP : approfondir ses connaissances et celles du personnel enseignant avec l'appui d'experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur ; connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école. Ces résultats rejoignent les recherches récentes qui ont souligné l'importance du conseil scolaire et des instances gouvernementales pour faire un virage réussi vers une plus grande collaboration dans les écoles (Génier, 2013 ; Louis *et al.*, 2010 ; Maatouk, 2014). Nos Tableaux 4.3 et l'Annexe H indiquent les fréquences de ces deux pratiques. Il semble y avoir une cohérence entre les écoles, entre les directions et les enseignants, puis entre les niveaux élémentaire et secondaire.

Bref, notre étude exploratoire indique les pratiques de leadership reliées aux pratiques utilisées pour instaurer une nouvelle structure organisationnelle et pour la faire progresser vers un stade de fonctionnement avancé. Les types de leadership associés à ces pratiques ont été identifiés. Afin de mieux circonscrire le phénomène du leadership dans le fonctionnement en CAP, d'autres études doivent être menées dans plusieurs écoles de différents conseils.

Recommandations pour les leaders scolaires et les formateurs

Notre recherche a identifié les pratiques qui ont été utilisées dans la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles. Ces pratiques sont cohérentes avec les recherches sur les liens entre le leadership de la direction d'école et le rendement des élèves. Il serait donc important pour les leaders scolaires, lors de promotions, de s'assurer que les futurs leaders puissent démontrer des habiletés dans ces pratiques. En outre, non seulement il faut bien connaître la nature de l'innovation, mais aussi nourrir les connaissances pédagogiques qui

l'accompagne. Nos résultats indiquent en plus que la gestion du changement et un leadership partagé sont primordiaux pour que l'innovation puisse devenir fonctionnelle et évoluer. Finalement, il faut souligner que l'innovation a peu de pertinence si elle n'est pas appuyée par des valeurs solides partagées par tous les intervenants scolaires. Une mise en œuvre est réussie lorsque tous les niveaux du système éducatif sont alignés et harmonisés vers la réalisation d'un objectif commun. Nous avons présenté des études indiquant l'importante contribution des experts et de l'appui du conseil et du ministère de l'Éducation. Les participants à notre recherche ont réitéré la nécessité de cette pratique.

Liste de 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). Sudbury, Canada : Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne. Récupéré le 24 janvier 2013 sur le site de l'Office des affaires francophones de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schooleaversf.pdf>
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans les classes du secondaire utilisant le blogue* (Rapport de recherche). Chicoutimi, Canada : Université du Québec. Récupéré le 20 septembre 2014 sur le site de l'Université du Québec à Chicoutimi : www.constellation.uqac.ca/2450/1/Rapport-Blogue-Sec-v8.pdf
- Anderson, S. E., Rodway-Macri, J., Yashkina, A. et Bramwell, D. (2013). *Characteristics of elementary schools achieving consistently high and low percentages of students at the provincial standard on EQAO assessments* (Rapport de recherche). Toronto, Canada : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Récupéré le 4 septembre 2016 sur le site de l'Institut de recherches en éducation de l'Ontario : www.oise.utoronto.ca
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, (26), 1-18.
- Blanchard, K. (2010). *Leading at a higher level*. Upper Saddle River, N J : FT Press.
- Boutin, G. (1997). Comment mener un entretien ? Dans G. Boutin, *L'entretien de recherche qualitative* (p. 103-127). Ste-Foy, Canada : Presses de l'université du Québec.
- City, E. (2013). Leadership in challenging Times. *Éducational Leadership*, (70), 10-14.
- Coleman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational management Administration & Leadership*, (39), 296-316.
- Conference Board du Canada (2000). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Récupéré le 16 octobre 2011 du site du Conference Board of Canada : <http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx>
- Corriveau, L. et Boyer, M. (2009). *La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner*. Récupéré le 30 septembre 2011 du site de la Revue de l'innovation dans le secteur public : <http://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf>
- Cranston, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community : Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities* (Thèse de doctorat inédite). Université du Manitoba, Canada.

- 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.
- Crespo, M. (2008). Leadership and conceptions of organization: Contours of the distributed perspective. *LEARNing Landscapes*, (1), 55-71.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA : Pearson.
- Cristallini, V. (2009). *L'habileté managériale : réalisme et courage en management*. Cormelles-le -Royal, France : Éditions EMS.
- Darling-Hammond, L. et Friedlaender (2008). Creating Excellent and Equitable Schools. *Educational Leadership*, (65), 14-21.
- De Lièvre, B., Dionne, L. et Couture, C. (2010). Collaboration pour la recherche et la pratique en éducation. *Revue Éducation & Formation*, (e-293) 5-9.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, (36), 25-43. Récupéré le 8 juin 2014 sur le site : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2010/v36/n1/043985ar.html>
- Duchesne, H. (2011). La direction d'école et l'inclusion. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p.121-138). Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Education Service.
- DuFour, R. et Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools. *Educational Leadership*, (70), p. 34-40.
- Eaker, R., DuFour, R., et DuFour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Fullan, M. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oak, CA : Corwin Press.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship* (2e éd.). New York, NY : Teachers College Press.

- Fullan, M. (2010). *Motion leadership : The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2012). 21st century leadership : Looking forward. In *Conversation*, (IV). Récupéré le 12 mars 2014 sur le site du ministère de l'Éducation : <http://edu.gov.on.ca/InConversation/pdf>
- Fullan, M. (2013). *De mieux en mieux : Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario*. Récupéré le 12 mars 2014 sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : http://www.edu.gov.ca/fre/document/reports/FullanReport_FR_07.pdf
- Génier, É. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'écoles élémentaires* (thèse inédite). Université d'Ottawa, Canada.
- Godin, J. (2004). *Les représentations du leadership éducatif en milieu francophone minoritaire : le cas des directions d'école dans les Maritimes* (thèse inédite). Université de Moncton, Canada.
- Hankivsky, O. (2008). Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada (rapport de recherche). Simon Fraser University, Canada. Récupéré sur le site du Conference Board du Canada : www.conferenceboard.ca/networks/ccld/default.aspx
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities : Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- 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.
- IsaBelle, C. (2015). *eCAP- vidéo*. Récupéré le 5 octobre 2016 sur le site de l'Université d'Ottawa : www.ecap-videos.ca
- IsaBelle, C., Davidson, A. L., Rochon, S., Naffi, N., Lamothe, R. et Génier, É. (2013a). eCap ...à notre service! Communication présentée au colloque de l'ADERAE à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Canada.
- IsaBelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013b). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, (2), 155-177.

- IsaBelle, C., Davidson, A.-L. et Naffi, N (2013c). 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 (Rapport de recherche). Document inédit. Université d'Ottawa, Canada.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.229-252). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité ? Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p.75-93). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p.1-9). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p.113-148). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p.39-50). St-Nicholas, Montréal : Les Presses de l'Université Laval
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2009). *Accompagnement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage : quelles sont les exigences pour la direction d'école ?* Communication présentée au 77^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Canada. Récupéré le 15 septembre 2011 du site de l'Université du Québec en Outaouais : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/AcfasLM09.pdf>
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2010). Communauté d'apprentissage professionnel : 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 Lépine, M. (2009). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Actes de colloque de la Conférence européenne sur la recherche en éducation (ECER), Vienne, Autriche. Récupéré le 15 septembre sur le site de l'Université du Québec en Outaouais : <http://w3.uqo.ca/moreau/publication.htm>
- Leduc, A.-S. (2011). La Politique d'aménagement linguistique en Ontario : succès et défis. Dans J. Rocque (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu*

- francophone minoritaire* (p.29-40). Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Leithwood, K. (2010). *Des perspectives en évolution : leaders et leadership*. Série en conversation. Récupéré le 8 février 2013 sur le site du ministère de l'Éducation : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/hiver2010.pdf>
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Toronto, Canada : Institut de leadership en éducation. Récupéré le 15 janvier 2013 sur le site : http://iel.immix.ca/storage/6/1351285908/CLO_2012/vFINALE_26_octobre.pdf
- Leithwood, K. et Duke, D. L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership : A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education* (73), p. 31-50.
- Leithwood, K. et Louis, K.S. (2012) *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lezotte, L. W. (2004). What makes for effective leadership in our schools today? Compiled by J. C. Pepper et L. W. Lezotte (dir.), *What the effective schools research says : Instructional leadership* . Okemos, MI : Effective Schools Products.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. et Anderson, S. E. (2010). *Investigation the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings to the Wallace Foundation. CAREI, University of Minnesota*. Récupéré le 5 novembre 2012 sur le site de la Wallace Foundation : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Luc, É. et Le Saget, M. (2013). *La pratique du leadership partagé : une stratégie gagnante*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Maatouk, Z. (2014). *Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans six écoles de langue française au Canada : conditions d'implantation* (thèse de maîtrise). Université d'Ottawa, Canada.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice : examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA : Jossey-Bass (3-16).

- Ministère d'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. (2007). *Schools as professional learning communities*. Winnipeg, Canada : Ministère d'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba : Educational Resources Branch, Instructional Resources Unit. Récupéré le 30 octobre 2011 sur le site : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/iru/library_publications/bibliographies/schools_as_professional-2007.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *L'éducation pour tous : rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de la littératie et de la numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Secrétariat de la littératie et de la numératie : Accroître la capacité, série d'apprentissage professionnel*. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *De la théorie à la pratique : Le décrochage scolaire en Ontario français – le point de vue des jeunes...* Récupéré le 27 janvier 2012 sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/monographie3.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). Comment tirer parti de la diversité : *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Récupéré le 27 janvier 2012 sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Récupéré le 27 janvier 2012 sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012). Le Leadership du XXI^e siècle : se tourner vers l'avenir. *Série en conversation*. Récupéré le 8 février 2013 sur le site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/fall2012Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous : guide d'évaluation et d'enseignement efficaces*. Récupéré le 21 mai 2014 sur le site : www.ontario.ca/education
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014a). *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Récupéré le 21 mai 2014 sur le site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014b). *Entente Canada-Ontario relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la seconde langue*

officielle 2013-2014 à 2018. Récupéré le 9 janvier 2017 sur le site :
<http://www.edu.gov.on.ca/fr/amenagement/ententeAgreementEdFr.pdf>

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2009). *Les directions des écoles francophones gardent le cap sur la réussite des élèves*. Récupéré le 30 octobre 2011 sur le site : <http://www.gnb.ca/cnb/newsf/edu/2009f1077ed.htm.NB1077>

Moisset, J.- J. (2011). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : un modèle d'analyse. Dans J. Rocque (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p.177-190). Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2010). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles élémentaires aux Tests en lecture, écriture et mathématiques au cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et au cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année)*. Récupéré le 8 janvier 2013 sur le site de l'OQRE :
www.eqao.com/fr/tests/resultats/Pages/rapport-provincial-elementaire-2010.aspx

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (OQRE). (2011). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2011-2012*. Récupéré le 18 mai 2013 sur le site de l'OQRE : http://www.eqao.com/pdf_f/12/OQRE_ProvincialReport_Secondary_2011.pdf

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2012). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2011-2012*. Récupéré le 18 mai 2013 sur le site de l'OQRE : http://www.eqao.com/pdf_f/12/OQRE_ProvincialReport_Secondary_2012.pdf

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2013). *Programme pancanadien d'évaluation : faits saillants des résultats de l'Ontario*. Récupéré le 16 octobre 2014 sur le site de l'OQRE : www.eqao.com/fr/tests/evaluations-nationales-internationales/PPCE.aspx

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2015). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves : faits saillants des résultats des élèves de l'Ontario*. Récupéré le 9 janvier 2017 sur le site de l'OQRE :
www.oqre.on.com/fr/tests/evaluations-nationales-internationales/PISA/Pages/PISA.aspx

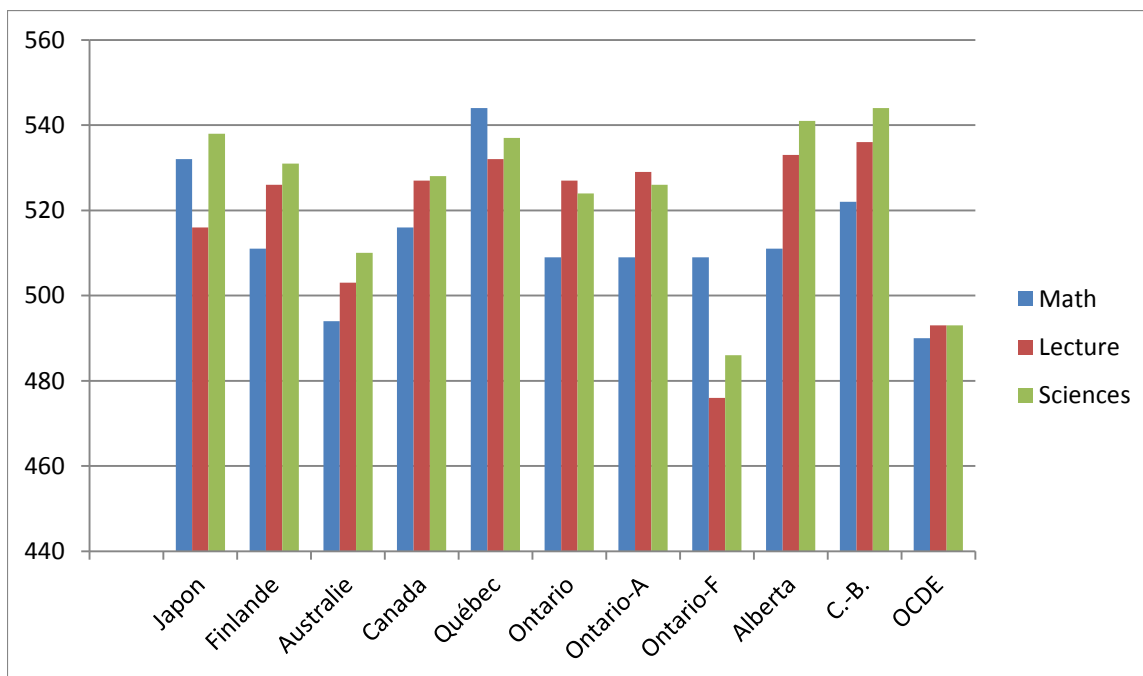
Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2016). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles élémentaires aux Tests en lecture, écriture et mathématiques au cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et au cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année)*. Récupéré le 8 janvier 2017 sur le site de l'OQRE :
www.eqao.com/fr/tests/resultats/Pages/rapport-provincial-elementaire-2016.aspx

- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2016). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2015-2016*. Récupéré le 8 janvier 2017 sur le site de l'OQRE : www.eqao.com/fr/tests/resultats/Pages/rapport-provincial-seconaire-2016.aspx
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : un croisement des savoirs* (p.67-84). Montréal, Canada : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston, MA : Allyn and Bacon
- Pelletier, D., Colletterte, P., et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation*, (38 : 1), 1-23. Récupéré le 30 octobre sur le site : www.cje-rce.ca
- Racine, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'écoles de langue française de l'Ontario* (thèse inédite). Université d'Ottawa, Canada.
- Reeves, D.B. (2009). *Leading change in your school : How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roberts, S.M., et Pruitt, E.Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Rousseau, M. et Bertrand R. (2005). Qu'entend-on « réellement » par décrochage scolaire ? Dans L. DeBlois (dir.) *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p.17-26). St-Nicholas, Canada : Les Presses de l'Université Laval
- Roy, S. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.) *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 159-184). Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. Récupé le 30 janvier 2012 sur le site : <http://site.ebrary.com/lib/oculottawa/docDetail.action?docID=10225951>
- Saint-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.) *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p.113-148). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Saint-Michel, S. et Willhorski, N. (2011). *Style de leadership, LMX et engagement organisationnel des salariés : le genre de leader a-t-il un impact ?* (p. 13-38). Récupéré le 12 janvier 2013 sur le site : <http://www.cairn.info/revue-grh-2011-1-page-13.htm>

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109- 122). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA : Jossey- Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York, NY : Currency Doubleday.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P. et Adams, O. (2006). Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-Efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, (3) 4-23 Récupéré le 22 novembre sur le site : <http://www.education.uiowa.edu/jrel/>
- Statistique Canada (2011). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Récupéré sur le site de Statistiques Canada le 13 janvier 2013 : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2012). *Profils des quartiers d'Ottawa. Recensement et Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Récupéré sur le site de la ville d'Ottawa : http://www.documents.ottawa.ca/sites/documents.ottawa.ca/files/ward_11-fr.pdf
- Stewart, V. (2013). School Leadership Around the World. *Educational Leadership*, (70), 48-54.
- Stronge, J. H., Richard, H. B. et Catano, N. (2008). *Qualities of Effective Principals*. Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschannen-Moran, M. et Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy : assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, (42) 573-585.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K.S., Leithwood, K. et Anderson, S. E. (2010) *Investigating the Links to Improved Student Learning, executive summary of research findings*. St-Paul, M.: Center for applied research and educational improvement.

Annexe A

Scores moyens estimés en mathématiques, lecture et sciences selon les évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, PISA (OQRE, 2012)



Annexe B

Grille des comportements aux critères d'évolution des communautés d'apprentissage professionnelles (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 et mission	Vision et mission	Vision et 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 établies 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 deux ou trois semaines ou une fois par mois).	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés d'avance à des intervalles réguliers.	<u>Temps pour collaborer</u> (Leclerc <i>et al.</i> , 2007 ; MEO, 2010b)
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 trois à quatre personnes qui partagent le même niveau, le même cours ou les mêmes élèves.	<u>Expertise du même niveau</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
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</u> (OQRE – Ontario) (Cranston, 2007 ; Hord et Smith, 2009 ; Hord, 2008 ; 2009 ; Hipp <i>et al.</i> , 2008 ; Hallinger, 2005 ; MEO, 2010a ; 2010b ; Dooner <i>et al.</i> , 2008)

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 ou autres) pour répondre aux besoins pédagogiques en lien avec les objectifs.	
	Culture collaborative au sein de l'école	Culture collaborative au sein de l'école	Culture collaborative au sein de l'école	Références
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>Habiletés 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 définitive 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 à la suite des comptes rendus exigés.	La direction réagit aux comptes rendus et se présente comme facilitateur aux rencontres CAP, pour rappeler les objectifs de la rencontre et pour intervenir 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</u> (OQRE – Ontario) (Cranston, 2007 ; Hord et Smith, 2009 ; Hord, 2008 ; 2009 ; Hipp <i>et al.</i> , 2008 ; Hallinger, 2005 ; MEO, 2010a ; 2010b ; Dooner <i>et al.</i> , 2008)
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 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, 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 [autonomisation] des enseignants</u> (Cranston, 2007 ; Hipp <i>et al.</i> , 2008) <u>Partage de 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.	<u>Analyse de données</u> (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 questionnement.	(<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 deux ou trois semaines, les données sont disponibles aux membres de l'équipe.	(<i>Ibidem</i>)

Annexe C

Grille d'entrevue pour les directions

I - QUESTIONS D'IDENTIFICATION

1. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste à cette école ?
2. En tout, combien d'années d'expérience à la direction possédez-vous ?
 - a. Combien à la direction adjointe ?
 - b. Combien en enseignement ?
3. Quel est votre plus haut niveau de diplôme ?
 - a. Dans quel domaine...
4. En quelle année l'avez-vous reçu ?
5. Quel est votre âge ? Moins de 30 ans, entre 30 et 40 ans, 41 et 50 et 51 et 60
6. Dans votre école avez-vous des enseignants qui ont moins de cinq ans de pratique ?
 - a. Combien ?
 - i. Participent-ils au CAP ?

II – QUESTIONS DESCRIPTIVES

1. Lors de votre arrivée à l'école, les CAP étaient-elles présentes et fonctionnelles ?
 - a) Si oui, qu'avez-vous fait pour les maintenir ?
 - b) Si non, depuis quand et quelles procédures avez-vous suivies pour implanter les CAP ?
2. Personnellement, étiez-vous en faveur de mettre en place ce fonctionnement dans votre école ?
 - a) Pourquoi ?
 - b) Quelle était votre attitude, disposition pour ce fonctionnement ?
3. Avez-vous analysé la situation de votre école avec votre équipe-école avant de proposer un fonctionnement CAP ? Expliquez.
** Avez-vous regroupé votre équipe-école, afin
 - a) de lui demander si elle était prête à modifier ses façons de faire pour favoriser la réussite scolaire des jeunes ? Expliquez.
 - b) de lui demander si elle était disposée à travailler en CAP pour assurer son développement professionnel? Expliquez.
 - c) d'échanger sur la réussite des élèves ? Expliquez.
 - d) Y a-t-il un processus démocratique mis en place pour la prise de décision de la CAP ? (ex. : passer au vote, présenter à tour de rôle ses arguments)
4. Comment tenez-vous compte des changements organisationnels suivants, nécessaires aux CAP :
 - a) Les temps de préparation des enseignants ?
 - b) Les changements d'horaire ?
 - c) L'intervalle des rencontres ?

- d) Les enseignants doivent-ils préparer du matériel pour les suppléants ?
- 5. Que faites-vous pour favoriser la collaboration et le partage entre enseignants ?
 - a) Y a-t-il des formations ? Par qui, celles-ci sont offertes ?
 - b) Y a-t-il de jeunes enseignants qui participent au CAP ? Croyez-vous que le fonctionnement en CAP favorise l'Insertion professionnelle des jeunes enseignants ?
- 6. Quelles procédures avez-vous mises en place pour...
 - a) faire la supervision des équipes de collaboration ?
 - b) appuyer les directions adjointes dans la supervision des équipes de collaborations ?
 - c) au secondaire, les responsables de dossiers dans leur rôle de leader des CAP ?

La structure des CAP et les conditions mises en place pour l'intégrer

- 7. Quelles sont la vision, la mission et les valeurs qui influencent vos CAP ?
 - a) Qui a élaboré ces dernières et par quel processus ont-elles été élaborées ?
- 8. Vos CAP sont-elles axées sur des thèmes spécifiques, tels que la littératie ou la numératie ?
- 9. Utilisez-vous des statistiques scolaires (données de tests) pour mieux orienter les objectifs de vos CAP ?
 - a) Utilisez-vous des recherches- lectures- articles pour mieux orienter les objectifs de vos CAP ?
 - b) De quelle façon ces dernières guident-elles ou enrichissent-elles vos CAP ?
- 10. Qui établit les objectifs SMART reliés à vos CAP ?
 - a) De quelle façon procède-t-on pour les rédiger ?
- 11. Est-ce que vous êtes présente pendant la rencontre CAP ou désignez-vous une personne qui doit y assister ?
 - a) Si vous assistez ou si une personne désignée assiste, est-ce que vous ou la personne désignée intervenez dans les discussions ? Dans quelles circonstances ?
 - b) Si vous n'assistez pas ou si aucun membre de la direction n'assiste, recevez-vous un compte rendu des rencontres CAP ? De qui ?
 - c) Le conseiller ou animateur pédagogique assiste-t-il aux CAP ?
 - d) Si aux comptes rendus, faites-vous des suivis, des rétroactions ou des réflexions avec les enseignants ?
- 12. Nommez deux ou trois conditions essentielles à mettre en place pour assurer un fonctionnement en CAP de niveau 2 ou 3 ?

La perception des directions d'école des CAP et du leadership partagé

- 13. Comment faites-vous pour vérifier si la CAP atteint ses objectifs ?
 - a) au niveau du développement professionnel des enseignants ?
 - b) au niveau de la réussite scolaire des élèves ?
- 14. Partagez-vous votre leadership pédagogique dans l'école ? Si oui, comment faites-vous ?
- 15. Quelles sont l'attitude et l'opinion de votre personnel envers les CAP ?

Compétences et connaissances des directions d'école

16. Avez-vous reçu une formation ou de l'aide supplémentaire dans la mise en place ou dans l'évolution (pour maintenir) de vos CAP ? Si oui, de qui ? D'où ?

17. Nommez trois compétences en leadership qui vous ont le plus servis pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de vos CAP ?

18. Nommez trois compétences en leadership que vous aurez aimé posséder pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de vos CAP ?

Annexe D

Grille 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 ?
 - a) Si 5 ans et moins – posez les questions 14B et la question 11 du questionnaire (p. 4)
4. Quel est votre plus haut niveau de diplôme ?
 - a) En quelle année l'avez-vous reçu ?

II – QUESTIONS

La structure d'une CAP

1. Comment votre direction d'école a-t-elle procédé pour implanter ou faire évoluer la CAP à votre école ? Pouvez-vous décrire comment fonctionne votre CAP dans votre école ? (Quelles procédures suivez-vous ?)
2. Personnellement, étiez-vous en faveur de mettre en place ce fonctionnement dans votre école ?
 - a) Quelle était votre attitude, disposition pour ce fonctionnement ?
3. La direction d'école a-t-elle regroupé l'équipe-école, afin :
 - a) de vous demander si vous étiez prête à modifier vos façons de faire pour favoriser la réussite scolaire des jeunes... (Expliquez)
 - b) de vous demander si vous étiez disposée à travailler en CAP pour vous assurer un développement professionnel? (Expliquez)
 - c) d'échanger sur la réussite des élèves (Expliquez)
4. Est-ce que la direction ou un membre de la direction est présent pendant vos réunions CAP ?
 - a) Si elle est présente lors de votre CAP, est-ce qu'elle intervient dans les discussions ? Si oui, dans quelles circonstances ?
 - b) Reçoit-elle un compte rendu ?
 - c) Fait-elle des suivis, donne-t-elle des rétroactions, propose-t-elle des réflexions ?
5. Quelles sont la vision, la mission et les valeurs qui influencent votre CAP ?
 - a) Qui a élaboré ces dernières ?
 - b) Par quel processus ont-elles été élaborées ?
6. Utilisez-vous des données-résultats des tests d'évaluation pour mieux orienter les objectifs de votre CAP ?
 - a) De quelle façon ces dernières guident-elles ou enrichissent-elles votre CAP ?

7. Utilisez-vous des résultats d'études – article pour mieux orienter les objectifs de votre CAP ?
 - a) De quelle façon ces dernières guident-elles ou enrichissent-elles votre CAP ?
8. Votre CAP ou vos CAP sont-elles axées sur des thèmes particuliers (littératie, numératie, etc.) ?
9. Quelle procédure est mise en place pour appuyer et faire la supervision des équipes de collaboration ?
10. Comment tient-on compte des changements organisationnels suivants, nécessaires aux CAP :
 - a) Les temps de préparation des enseignants ?
 - b) Les changements à l'horaire ?
 - c) L'intervalle des rencontres ?
 - d) Devez-vous préparer du matériel pour les suppléants ? (SI NÉCESSAIRES)

Le rôle des enseignants en CAP

11. Qui a établi les objectifs SMART de vos CAP et de quelle façon procède-t-on pour les rédiger ?
12. Comment faites-vous pour vérifier si la CAP atteint ses objectifs ?
 - a) Au niveau développement professionnel des enseignants ?
 - b) Au niveau de la réussite scolaire des élèves ?
13. Est-ce qu'il y a une culture de collaboration et de partage entre les enseignants ?
 - a) Y a-t-il eu des formations ? Par qui ?
 - b) Y a-t-il un processus démocratique mis en place pour la prise de décisions (ex. : Passer au vote, présenter à tour de rôle ses arguments, etc.)
14. Le fonctionnement en CAP favorise, selon vous, votre insertion professionnelle ? Pourquoi ? Expliquer ?

Les perceptions des enseignants en CAP

15. Depuis quand travaillez-vous en CAP dans votre école ?
16. Quelles sont les conditions mises en place par votre direction qui favorisent un tel fonctionnement ?
17. Est-ce que votre direction partage son leadership dans l'école :
 - a) comment voyez-vous cela ?
 - b) Est-ce que vous participez à la prise de décisions ? Expliquez.

18. Nommez les trois compétences en leadership (propose des ressources pédagogiques (matérielles et humaines), propose des innovations pédagogiques, etc.) que votre direction d'école possède et lui ont été utiles pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?

19. Nommez les trois compétences en leadership (propose des ressources pédagogiques (matérielles et humaines), propose des innovations pédagogiques, etc.) que vous auriez aimé que votre direction d'école possède pour la mise en place et pour favoriser l'évolution de votre ou vos CAP ?

20. Quelles sont l'attitude et l'opinion de vos collègues envers les CAP ?

21. Pour améliorer le fonctionnement en CAP dans votre école, que suggériez-vous à la direction ?

Annexe E :

Questionnaire des directions sur la structure des CAP, mode de fonctionnement et sentiment d'efficacité

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 année)
_____ Secondaire (de la 7^e à la 12^e année)
_____ Secondaire (de la 9^e à la 12^e année)
_____ Secondaire (secondaire I à V)
5. Nombre d'élèves dans l'école où vous travaillez présentement : _____

B – Sondage	Totalement neutre Totalement en désaccord 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 définir 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 les membres du 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

* Ces énoncés sont inversés pour le calcul des résultats.

Annexe F :

Questionnaire des enseignants sur les CAP

Quand je travaille en CAP...

1 : Entièrement en désaccord

3 : Neutre

5 : Entièrement en accord

1. Je me sens respecté quand je fais des interventions dans le groupe.	1 2 3 4 5
2. Je me sens écouté quand je fais des interventions dans le groupe	1 2 3 4 5
3. J'ai l'impression de perdre mon temps.*	1 2 3 4 5
4. La direction assure un suivi.	1 2 3 4 5
5. Je peux avoir une différence d'opinions avec un collègue sans subir des commentaires agressifs ou désobligeants.	1 2 3 4 5
6. Je me sens mal à l'aise d'exprimer mon opinion.*	1 2 3 4 5
7. C'est un bon investissement de mon temps quand je travaille en CAP	1 2 3 4 5
8. Il y a des membres dans mon équipe avec lesquels je ne peux pas travailler*	1 2 3 4 5
9. Les CAP m'aident à m'améliorer comme enseignant	1 2 3 4 5
10. Les CAP contribuent à augmenter le taux de réussite scolaire des élèves	1 2 3 4 5
11. J'ai moins de 5 ans de pratique et la CAP favorise mon insertion professionnelle	1 2 3 4 5

* Ces énoncés sont inversés pour le calcul des résultats.

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

1. La direction garde l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école (**objectifs**).

réitère, affiche et mobilise le personnel face à la mission et la vision de l'école	donc heu ... c'est très axé/comme nous à l'(école du Peuple) ce qu'on dit tout le temps c'est notre but c'est la réussite des élèves on l' répète puis on l' répète de chaque élève d'ailleurs là donc à chaque fois qu'on prend une décision que ce soit en équipe/ que ce soit la direction/ on s'assure de pouvoir répondre oui à la question est-ce que cette décision-là est prise pour la réussite de l'élève
agit en fonction du plan d'amélioration et des objectifs de l'école, du conseil et du ministère	C'est plutôt à partir du plan d'amélioration / on détermine nos objectifs SMART pour répondre à un besoin qui était l'amélioration au niveau de la lecture parce que selon nos tests on avait des bons scores dans l'OQRE mais la lecture est toujours l'endroit où il y a le plus de difficultés donc on se fixe d'aider ou de s'assurer à ce qu'on mette en place des stratégies pour que les élèves réussissent mieux en lecture.
encourage les équipes à formuler leurs objectifs SMART pour s'aligner avec le plan d'amélioration	Même si elle est là pour prendre des notes puis nous suggérer des choses veut pas c'est nous autres qui va décider et elle va nous soutenir dans ça si c'est pas bien ou n'a pas de sens pour la direction ben là elle va nous dire mais encore là c'est nous autre qui choisit c'est nous autre qui fait avancer le bateau. C'est nous autres qui connaît les élèves donc je pense c'est déjà à respecter aussi là.

2. La direction s'affaire à promouvoir la pédagogie et la formation continue (**pédagogie**)

s'appuie sur les écrits/recherches dans la prise de décision et les partage avec le personnel	oui on a des ... des recherches qui sont quand même / je dirais qui viennent du conseil sur lesquelles on doit se baser pour faire nos CAP / pour faire nos objectifs/ toute la question de la gestion des données / on est dans un milieu riche / au niveau de / on est choyé vraiment
supervise et évalue l'efficacité des pratiques par rapport à leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage	et puis ils regardent si au niveau de la lecture, elle s'améliore, donc si les notes s'améliorent. Moi je vois plutôt comment est-ce qu'on, ok, comment est-ce que je mesure ça, je regarde si les résultats des élèves ont changé. Comment ils ont changé. Pis je leur demande : c'est lié à quoi ça, ce changement-là? Quelle pratique professionnelle as-tu en classe? S'il me parle de sa pratique professionnelle et je savais qu'il n'avait pas ça avant, j'ai une preuve
s'assure que le curriculum, les pratiques d'enseignement et	Le travail en vaut la peine. C'est ma recommandation aux directions. Moi je vois des profs qui travaillent en équipe,

d'évaluation soient harmonisées dans les CAP	je vois des gens donc, il y a peu de gens ici qui vont décider : ah moi, ce n'est pas comme ça que je fais ça, je veux faire à ma manière. Ben ta manière, on va la questionner, peut-être la manière on veut le faire à ta manière d'abord. Donc le travail d'équipe est réel. Je vous dirais que le niveau des évaluations, les évaluations sont vraiment communes. Donc il n'y a pas un cours qui est plus dur que l'autre. Ok ? Véronique
cherche à approfondir ses connaissances et celles des enseignants avec l'aide des experts du conseil et ceux provenant de l'extérieur	Au secondaire au moment où moi j'ai fait le transfert entre l'école secondaire et ici le parcours fondamental ne faisait pas partie de notre vocabulaire j'ai découvert ce mot là quand je suis arrivé ici alors je me suis dit moi je devrais apprendre ça cette histoire de parcours fondamental. Donc je suis en apprentissage alors on va l'apprendre ensemble.
connaît les programmes et les pratiques pédagogiques réussies pour les implanter dans son école	il faut que toi-même soit solide au niveau pédagogique / faut que tu saches que il y a des choses qui sont des pratiques gagnantes autant dans ton rôle de direction que dans ton rôle de leader pédagogique / parce que l'est pas les deux qui veut/ que c'est pas toi qui te donne le rôle de leader c'est les autres/ il faut que ... que tes interventions avec les gens il faut que tu sois crédible au niveau de tes employés il faut qu'ils réalisent ça/ elle connaît ça / elle est capable de nous aider...
cherche à répondre aux besoins particuliers des élèves (adaptation et différenciation)	ah avez-vous pensé à ça ... avez-vous pensé à ça/... [...] elle est ... son bagage en enfance en difficulté est un atout aussi pour elle parce qu'elle voit l'élève sous différentes loupes/ elle est capable de dire ... eh avez-vous essayé de faire telle adaptation pour tel élève ? avez-vous essayé telle chose ... que l'élève soit identifié ou pas ... elle a cette compétence-là de voir... ok il y a peut-être une autre façon ... il y a peut-être... donc elle voit l'apprenant là sous plusieurs facettes et ça c'est gagnant pour nous// autre compétence en leadership pédagogique.
Fournit aux enseignants des ressources matérielles, un budget et le temps nécessaire pour accomplir le travail en CAP	c'était des demandes qui étaient élevées mais la disposition/ tout ce qu'on pouvait faire pour les équipes on l'a fait aussi donc on demande beaucoup on doit donner beaucoup de support/pis c'est ce qu'on a fait//
bâtit la capacité en développant l'expertise pédagogique chez les leaders de l'école	oui dans le sens justement avec les lead-CAP donc eux ils ont été formés sur qu'est-ce qu'ils devaient faire et ils nous ont formés ensuite ... et puis ensuite là nous on a formé les enseignants
encourage la pratique réflexive du personnel face à leur enseignement	D'être capable de verbaliser comment on pense puis comment on voit ça nous permet de nous remettre en question puis ça moi je pense c'est un processus

	important pour devenir meilleur. On est obligé d'être en mouvement ça force les gens à être en mouvement parce qu'on le veuille ou non on devient confortable dans nos petites affaires on est sécurisée dans nos façon de faire et c'est pas donné, j'ai appris ça depuis je suis à la direction d'école
--	---

3. La direction est capable d'évaluer son environnement interne pour mieux répondre aux besoins (**env. interne**)

est présente à l'école et lors des rencontres	il y a toujours une ou les deux qui sont là et ça ça aide au niveau de l'engagement je pense des gens / ils voient que c'est important parce que la direction est là / les directions sont très très occupées donc de prendre le temps de venir s'asseoir avec nous / de parler de pédagogie / c'est très.. ça valorise le personnel.
sait ce qui se passe dans l'école	Moi j'apprends bien plus dans les CAP qu'il se passe dans les classes que ça me prendrait pour m'asseoir cinq minutes quand tu rentres-là puis tout d'un coup oups la direction est là / c'est toujours artificiel / j'apprends bien plus sur ce qui se passe avec les enseignants/ comment les enseignants se questionnent à l'intérieur des CAP que comme se promener dans les classes pour aller checker si ça se fait ou pas.
dirige tout en étant consciente des besoins de son personnel	moi il a fallu que je sois à la fois très à l'écoute mais à la fois très solide aussi d'être capable se serrer la pince quand c'était le temps
sait analyser le climat organisationnel au sein de l'école	c'était une école qui avait besoin de redressement / d'abord la grosse bibitte ici c'était le climat de l'école/ il fallait retravailler le climat de l'école / il fallait redonner l'espoir aux gens parce qu'il y avait beaucoup de conflits entre les membres du personnel ... de bien lire ton environnement / si tu lis pas bien ton environnement alors c'est de valeur mais tu vas te mettre le pied dans la bouche même les deux à bien des reprises parce qu'il faut que tu prennes le temps de regarder / de ne pas tout bousculer d'un coup /

4. La direction adopte une approche démocratique dans le processus de décision (**démocratie**)

est ouverte aux suggestions	Alors moi j'aime travailler dans l'idée que on travaille en équipe, on soumet des idées, toutes les idées sont bonnes au départ et on accepte et on accueille la critique. Pis après ça je reprends toutes les rétroactions, je fais des modifications selon leurs suggestions
-----------------------------	--

partage le pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décisions, d'identification des priorités et la gestion de l'école	comment dirais-je différents regroupements qui permettent aux enseignants de se consulter notamment en ce qui a trait aux leaders/ on pourrait dire/ de cette école / on appelle ça un conseil de gestion à l'école qui se rencontre une fois par mois et surtout je vous dirais un moment pivot c'est notre dernière rencontre de l'année on appelle ça la retraite des chefs de secteurs et à ce moment-là on discute des éléments probablement plus fondamentaux donc le fonctionnement
est conscient de ses forces et ses faiblesses	on doit faire comprendre au personnel que nous aussi c'est quelque chose de nouveau ok pour la direction puis qu'on ne connaît pas tout puis qu'on n'est pas (bis) des professionnels des CAP
consulte et accueille la rétroaction de son personnel (est à l'écoute)	ils ont droit de s'exprimer puis ils ont droit de dire ce qu'ils pensent puis se questionner toujours de façon encadrée parce que c'est encadré les CAP
fait preuve de transparence dans sa gestion de l'école	communiquer ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins bien//

5. La direction met en place des structures et un processus qui favorisent le travail en CAP
(fonctionnement)

établit et met en place un horaire CAP fonctionnel	comment est-ce qu'on va organiser ça au niveau opérationnel ? C'était la plus grande question qu'on avait / puis là aujourd'hui on a cinquante réponses différentes à cette question-là / je pense que c'est vraiment important les modèles comme ça / c'est la première chose « comment on va faire ça ? »/ qui va payer pour ? où on va prendre les sous ? C : tant et aussi longtemps que l'opérationnel n'est pas réglé...
informe le personnel sur les CAP et leur pertinence	ça était le plus gros travail que j'ai fait, c'est d'essayer de faire le pont entre ce qu'on discute ici et ce que ça devrait avoir comme, ce qu'on fait là est pertinent pour là, et ce qu'on fait là revient ici, au niveau de la salle de classe
fait ou reçoit et lit les comptes rendus	elle garde quand même des notes ... parce qu'il faut des traces écrites pour tout le monde / parce que les enseignants quand ils retournent en salle de classe-là oui ils savent qu'ils ont ça à faire et ils vont faire / il faut que ce soit clair et net qu'ils ont un aide-mémoire qui dit on a fait ça on a réalisé ça et même si il y a eu cinquante activités dans les trois jours qui ont suivis / on perd pas le cap / donc ils ont tous un compte-rendu de ce qui s'est fait / qu'est-ce qu'on a discuté / la décision qu'on a prise

	ou les décisions qu'on a prises/ et la prochaine fois qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce qu'on a besoin.
détermine les rôles de chacun dans l'école	donc mon rôle consiste à essayer de faire que toutes mes équipes les approprient / d'essayer de leur venir en aide dans les problématiques qu'ils vivent à l'intérieur de leurs rencontres
questionne et oriente les membres des équipes vers le travail à effectuer	Essayer de garder la balle à rouler d'une part comme je disais un peu plutôt médiation un peu, disons j'aide à la gestion de la conversation cruciale mais aussi garder le focus
supervise les équipes, fait la gestion des suivis et la rétroaction	Je ne ressens pas le besoin (de visiter toutes les classes) parce que les gens reviennent riches de ce qu'ils ont fait alors j'ai l'évidence ... Leur témoignage, ils arrivent avec leurs données, ils ont leur[s] travaux d'élèves Alors je sais ça été fait
appuie ses leaders dans leur gestion des équipes	j pense aussi que c'est important que le <i>lead</i> CAP se sente confiant puis qu'il ait tous les outils nécessaires pour bien leader la CAP
encourage l'établissement et le respect des normes de fonctionnement	il y avait une façon d'aborder les choses, une façon de se parler, de régler les différends. Qu'est-ce qu'on ne négocie pas et ce qu'on négocie. Pis à tous les 2 ans on les revoie
forme les équipes selon leur niveau ou leur secteur	... les matières/ les domaines particulièrement disons les enseignants qui œuvrent avec les élèves en difficulté d'apprentissage/ y a eu un regroupement heu... qui regroupait heu les enseignantes en orientation ... un regroupement des enseignants qui œuvrent dans les arts
établit et met en place un processus de pistage sur le rendement des élèves	oui définitivement et la plupart sinon toutes les équipes utilisent des données/ je suis bien placé pour le dire parce que comme je le disais toute à l'heure moi je circule d'une équipe à l'autre et j'ai offert des données aux gens avec ça / un système qui s'appelle Skopus je crois qui collige des données
établit et supervise le processus de sélection et d'élaboration des objectifs SMART à partir de l'analyse des données	si c'est rigoureusement basé sur des données/ quand on dit que l'objectif SMART doit être réaliste mais ça veut dire deux choses/ ça doit être atteignable mais non plus trop facilement atteignable alors de moduler l'objectif SMART en fonction des élèves qui sont devant nous c'est fondamental.

6. La direction nourrit une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire (**culture**)

encourage le partage des connaissances, des stratégies et du travail en collaboration	j'le partage de façon informelle/j'le partage en rencontres ... j'donne mes idées/ on travaille beaucoup en équipe donc en synergie avec les leads CAP quand qu'on se rencontre on va échanger puis j'suis quelqu'un de très ouverte donc à ce niveau-là j'partage puis y partage puis j'suis prête à apprendre aussi
favorise l'insertion professionnelle avec les équipes de collaboration	ils voient que les profs chevronnés ont tant de questions qu'eux premièrement. Deuxièmement, c'est de bien connaître les gens, d'avoir des discussions pédagogiques, pas juste de dire bon qu'est-ce qu'ils font cette semaine, mais là d'avoir des discussions professionnelles avec les gens ils apprennent à, moi je trouve que ça les aide à s'orienter
communique et se comporte de façon cohérente avec les valeurs de collaboration	je pense que elle dévie pas/ donc... quand on dit ah ben oui ça va marcher... on va le faire marcher... on va trouver une solution [...] elle y croit/ donc je pense que ça c'est une de ses grandes qualités
croit aux CAP et à leur impact sur la réussite scolaire	c'est une valeur auxquelles je tiens c'est le travail d'équipe c'est lorsque je suis la plus heureuse au travail... En sciences on travaille en équipe, on émet des hypothèses, on monte une méthode, on soumet la méthode aux amis critiques
reconnaît les réussites et valorise le travail du personnel quand les objectifs sont atteints	Valoriser tous ceux qui ont, même un petit succès. Des fois un petit succès ça veut dire beaucoup de travail ... il faut qu'à quelque part il y a une passion / que tu crois qu'on est les meilleurs ... puis on l'a répété souvent c'est pas rien pour dire qu'on est les meilleurs que les autres ça veut juste dire on veut/ on est bien on est heureux puis on veut travailler ensemble.
encourage et modélise le respect et la confiance dans les relations interpersonnelles au sein de l'école	je pense que le respect ... la collaboration ... la responsabilité là... elle nous fait confiance aussi

7. La direction rend des comptes à la communauté (**imputabilité**)

fait preuve d'initiative pour relever les défis	notre directrice a pas peur des défis/ j'pense que c'est ça/ on était la première école dans le conseil à le faire ... pour qu'elle remplace la structure ça a été un travail
responsabilise tout le personnel vis-à-vis la réussite des élèves	s'assurer qu'on ait les tableaux qu'on doit les remettre à la fin/ qu'on s'assure qu'on est redevable / qu'on doit s'assurer de faire ce qu'on a à faire pour être capable justement de mener à bout tout ça

encourage l'analyse des résultats scolaires en vue de déceler les pistes d'amélioration	La première chose que j'ai faite avec le personnel c'est d'identifier les endroits où ils pensaient qu'ils avaient besoin de travailler/ parce qu'il fallait choisir d'abord faut choisir un domaine d'expertise sur lequel on veut travailler dépendamment de nos résultats de test de l'OQRE/ on s'est servi beaucoup de ça
---	---

Annexe H

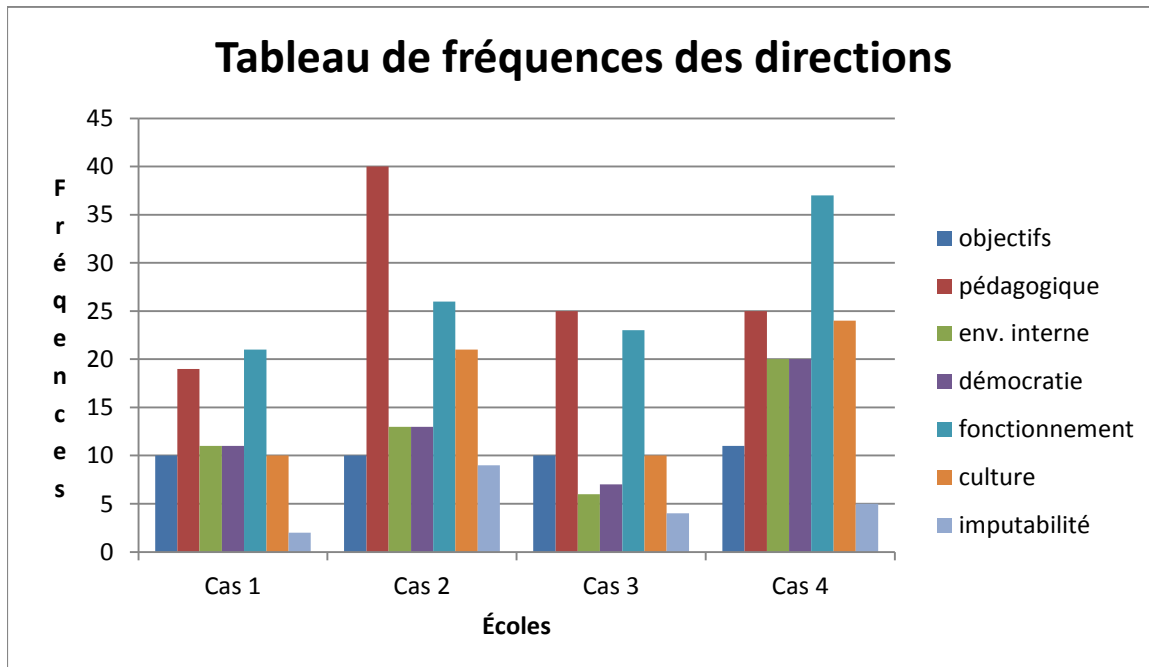


Tableau de fréquences des enseignants

