

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

**Accompagnement des enseignants
par la communauté d'apprentissage
professionnelle : pratiques et
sentiment d'efficacité de directions
d'établissement d'enseignement**

Yamina BOUCHAMMA

Daniel APRIL

Marc BASQUE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Comité de rédaction

Yamina Bouchamma, Université Laval
Ginette Casavant, Université de Montréal
David D'Arrisso, Université de Montréal
Marc Garneau, Université de Sherbrooke
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Jules Rocque, Université de St-Boniface
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

Conception graphique et montage

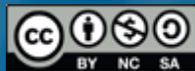
Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Ginette Casavant
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

ENTREVUE

8

Régent Fortin, un fondateur!

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Analyse

15

Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31

Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49

La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAU, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64

La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

83

Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique (suite)

104

Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)
Daniel APRIL, Université Laval (Canada)
Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124

Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149

Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)
Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162

Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)
Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

RECENSION

192

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)
Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)
Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)
Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

209

Focalisation sur le leadership collaboratif

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216

Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227

École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)
Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA

Université Laval (Canada)

Daniel APRIL

Université Laval (Canada)

Marc BASQUE

Université de Moncton (Canada)

RÉSUMÉ

Cette étude menée par questionnaire porte sur les pratiques et les perceptions de directions d'établissement d'enseignement francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick (N = 112) quant à leur travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité collective des directions des deux provinces, relativement à leur accompagnement du personnel enseignant en CAP, est plus élevé que leur sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle. Les résultats montrent également que les directions du Nouveau-Brunswick sont plus nombreuses que celles du Québec à avoir reçu une formation sur les CAP, qu'elles perçoivent plus positivement les pratiques de collaboration des enseignants accompagnés et qu'elles attribuent une plus grande importance à l'éthique dans les pratiques collectives des enseignants. La discussion porte sur les conditions qui facilitent l'implantation des CAP en milieu scolaire dans les deux contextes.

MOTS-CLÉS

directions d'établissement, communauté d'apprentissage professionnelle, Québec, Nouveau-Brunswick, sentiment d'efficacité

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Depuis le début du 21^e siècle, la gestion des établissements d'enseignement a été marquée par d'importantes transformations, dont la mobilité démographique et les progrès technologiques, qui exigent des modifications considérables dans le rôle des établissements d'enseignement et, par conséquent, dans celui de leur direction (Pont, Nusche et Hopkins, 2008). En parallèle à ces changements, on observe une volonté politique grandissante de reddition de comptes quant à la réussite scolaire des élèves (Sammons et Luyten, 2009). Le Québec (QC) et le Nouveau-Brunswick (N-B) n'échappent pas à ces préoccupations.

Dans cette perspective, ces deux provinces se sont dotées de moyens de reddition de comptes. Au QC, l'Assemblée nationale a promulgué en 2000 la Loi sur l'administration publique consacrant l'adoption du modèle de gestion axée sur les résultats et forgeant, du coup, de nouvelles règles et modalités de gouvernance, de reddition de comptes et d'imputabilité en éducation (Secrétariat du Conseil du trésor, 2014).

Au N-B, pour s'assurer que le rendement des élèves soit comparable à celui des autres élèves au Canada, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) s'est doté de la Direction de la reddition de compte et de l'assurance de la qualité, dont le rôle consiste à veiller sur l'efficacité des services, selon des normes établies. Cette branche de la Division des politiques et de la planification s'assure d'améliorer, de façon permanente, la qualité et le rendement des services de base, puis gère les risques et la reddition de compte (qui se réalise par l'évaluation du rendement) (MÉDPE, 2013).

Dans les deux contextes, ces politiques ont fait suite à plusieurs initiatives d'amélioration de la réussite scolaire qui misaient sur le développement professionnel des enseignants en mettant à contribution le rôle pédagogique de la direction d'établissement.

Le N-B a vu succéder plusieurs programmes, dont le Plan d'apprentissage de qualité (MÉDPE, 2003) et Les enfants au premier plan (MÉDPE, 2006), qui visaient la réussite scolaire des élèves par l'instauration de modes de développement professionnel des enseignants. À la lumière de ces mesures, certains prônent l'offre d'un accompagnement basé sur une pédagogie propre au milieu minoritaire (LeBlanc, 2009), d'autres, la réflexion sur les actions à mettre en place pour intégrer une pédagogie adaptée à ce milieu et de « nouvelles modalités d'accompagnement du personnel enseignant qui favorisent l'analyse réflexive de son rôle et de ses pratiques culturelles » (Richard et Gaudet, 2014, p. 17). Dans la pratique, à titre d'exemple, le District scolaire francophone Sud libère bimensuellement son personnel enseignant les mercredis après-midi pour participer à une démarche de professionnalisation collaborative en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Bouchamma et Michaud, 2014).

Même s'il est reconnu de façon générale que le leadership pédagogique des directions d'établissement joue un rôle important dans la réussite des jeunes (Leithwood, Seashore, Anderson et Wahlstrom, 2004; Waters, Marzano et McNulty, 2003), ce rôle revêt une plus grande importance en milieu minoritaire francophone. En fait, en plus d'assurer un *mandat pédagogique*, l'école doit s'acquitter d'un *mandat social* (soutien et contribution au maintien et à l'épanouissement de la langue et de la culture francophone) (Rocque, 2011), développer chez les élèves un sentiment d'identité culturelle et d'appartenance francophone (IsaBelle et collab., 2008) ou en d'autres mots, veiller sur la *vitalité ethno-linguistique*, c'est-à-dire sur « les facteurs structureaux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique » (Allard et Landry, 1999, p. 403). Ainsi, dans ces milieux, l'école devient non seulement un lieu d'apprentissage, mais un lieu d'initiatives d'autonomisation culturelle dont la mission doit refléter son rôle : « Cette mission doit transcender tous les enseignements pédagogiques et toutes les activités menées par la direction, l'équipe-école, les enseignants, le parascolaire, etc. » (LeBlanc, 2009, p. 33)

Au QC, l'importance de plus en plus grande accordée au leadership pédagogique de la direction d'établissement a conduit des chercheurs à faire appel aussi bien aux milieux de la pratique qu'à ceux de la recherche, afin qu'ils entreprennent une réflexion approfondie sur la gestion de l'activité éducative, sur la portée du leadership éducatif du directeur et sur les modalités de son application (Brassard et collab., 2004). Des consultations tenues dans le milieu scolaire montrent l'importance d'impliquer les enseignants. Dans certains milieux, les équipes-écoles et les directions manifestent de l'ouverture à l'égard de l'innovation de certains enseignants, qu'ils reconnaissent et soutiennent (Deslauriers, 2008). De plus, ces équipes-écoles développent un esprit de collaboration avec les collègues par des pratiques d'évaluation par les pairs, travaillent en concertation avec des professionnels et développent le sens d'une culture collégiale (Lusignan, 2008). Quelques consultations menées auprès d'enseignants révèlent l'importance d'étudier les différentes pratiques existantes en matière d'accompagnement, et ce, aussi bien du point de vue de l'accompagnateur (direction, enseignant-leader ou autre) que du point de vue de l'accompagné, soit l'enseignant (Tarakdjian, 2008).

En somme, tant dans le contexte du QC que dans celui du N-B, les directions sont appelées à exercer un leadership pédagogique, rôle qui évolue de plus en plus vers un accompagnement collectif où les enseignants travaillent en CAP. Mais quel est le profil socioprofessionnel des membres de ces directions (leur niveau d'étude, la formation reçue sur les CAP)? Quel est le niveau de leur sentiment d'efficacité quant à leur accompagnement du personnel enseignant en CAP? Comment perçoivent-ils les pratiques de collaboration des enseignants qu'ils accompagnent? Quelles perceptions ont-ils des pistes d'amélioration de ces pratiques?

Mais d'abord, il convient de définir ce qu'est une CAP, de préciser ses thèmes principaux, ses limites et le rôle des directions d'établissement d'enseignement dans ce mode de fonctionnement.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE (CAP)

La CAP est un mode de fonctionnement des établissements d'enseignement qui mise sur la collaboration de l'équipe-école et qui incite le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions, dans le but d'améliorer de façon continue les résultats scolaires des élèves (Roy et Hord, 2006). Le cadre conceptuel des CAP se divise en trois thèmes principaux : 1) une base solide composée d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs communs, explicités et développés en collaboration; 2) des équipes interdépendantes travaillant ensemble à des objectifs communs; 3) l'orientation vers les résultats et l'engagement dans une démarche d'amélioration (DuFour et Eaker, 2004).

Ce mode d'accompagnement se caractérise par les réflexions et la socialisation partagées avec les pairs. C'est au cours d'expériences de socialisation et de d'échange sur leur expertise que les participants construisent leur identité à travers leur engagement et leur appartenance au groupe (Hopkins, 2009; Sackney, 2007; Tschannen-Moran, 2009).

Les CAP permettent à la fois l'engagement, tant individuel que collectif, dans la formation continue, les échanges d'idées, la collaboration active, la coconstruction d'un savoir collectif, l'expérimentation, ainsi qu'une analyse réflexive orientée vers sa propre pratique (Hord et Summers, 2008; Leclerc et Labelle, 2013). Parallèlement, ce partage de connaissances, d'expertise et d'expériences favorise l'expression de la créativité des membres et permet à ces derniers de mettre en œuvre des approches novatrices de résolution de problèmes (Bouchamma et Michaud, 2014).

Mais pour que la CAP fonctionne bien, les directions doivent accompagner les enseignants et les amener à s'engager dans des démarches individuelle et collective de développement professionnel et à travailler de concert avec l'équipe-école à la réalisation de tâches visant la réussite de tous les élèves (Mullen et Hutinger, 2008). Dans ce sens, les CAP permettent de partager les expériences communes, croyances et connaissances des membres, ainsi que d'examiner, de développer, de mettre en œuvre et d'évaluer les stratégies d'amélioration de l'enseignement adaptées aux besoins spécifiques de leurs établissements. De plus, elles amènent les enseignants à s'impliquer dans leur propre formation continue, ce qui permet à la direction de partager, avec l'équipe-école, les responsabilités et de maximiser le potentiel de chacun (Spanneut, 2010).

Toutefois, les écrits relèvent plusieurs limites chez les directions, dont leur incapacité à instaurer et à maintenir des CAP par la gestion participative et la difficulté d'établir des moments d'échange et de travail collaboratif (Eaker, DuFour et DuFour, 2004). Cet état de chose s'expliquerait notamment par le manque de formations initiale et continue des directions pour instaurer et maintenir des structures opérantes de professionnalisation (Cranston, 2009; DuFour et Eaker, 1998).

En somme, la CAP demeure un mode d'organisation pédagogique relativement nouveau, encore peu expérimenté, peu conceptualisé (Caldwell, 2007) et peu étudié d'un point de vue quantitatif. À ce propos, peu d'écrits scientifiques analysent les pratiques et perceptions des directions d'établissement quant à l'instauration et au maintien de CAP dans leurs milieux, en raison notamment de la difficulté à dissocier l'influence des directions des autres éléments organisationnels (Branch, Hanushek et Rivkin, 2012).

De façon plus spécifique au contexte qui nous intéresse, nous pouvons affirmer que l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP reste une pratique plus présente au N-B qu'au QC (April et Bouchamma, 2015; Bouchamma et Michaud, 2014). Ces constats nous amènent à nous interroger sur la formation que les directions ont reçue quant à l'instauration et au maintien des CAP, sur la façon dont elles perçoivent ce type d'accompagnement et sur les convergences et les divergences des pratiques d'accompagnement que ces directions exercent auprès des enseignants en CAP dans les deux contextes.

Partant de ces interrogations, cette recherche portant sur les membres de la direction d'un établissement d'enseignement francophone du QC et du N-B vise à :

- examiner le lien qu'entretient la formation avec l'instauration et le maintien des CAP dans leurs milieux;
- mesurer et comparer le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des membres des directions quant à leur accompagnement du personnel enseignant au sein d'une CAP;
- analyser l'importance que ces directions attribuent au travail collaboratif que les enseignants font en CAP.

2.2 PRATIQUES DES DIRECTIONS DANS LES CAP

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport considère l'éthique comme une capacité transversale, vu l'importance qu'elle revêt, en particulier avec la coopération, qui devient de plus en plus présente :

Le partenariat jouant un rôle croissant, l'implantation d'une culture de gestion empreinte de responsabilité, de transparence, d'impartialité et d'imputabilité, devient un impératif.

En conséquence, pour bien assumer son rôle et les responsabilités qui en découlent, une direction d'établissement s'engage à poursuivre le bien commun, à assurer le bien-vivre ensemble et à adopter un comportement qui respecte des normes éthiques élevées dans l'exercice quotidien de ses fonctions. (2008, p. 31)

Dans le cas précis du travail en CAP, la direction d'établissement d'enseignement joue un rôle central dans ces structures à titre de leader et de facilitateur (Hord et Sommers, 2008). Ainsi, par une communication efficace, la direction explicite les normes, met en évidence les valeurs de l'établissement, assume un rôle de soutien aux membres, diffuse l'information et interagit avec les participants, soutient le changement, la créativité et l'innovation, fait preuve de transparence et règle les conflits de façon éthique (DuFour, 2004; Leclerc, 2012). Dans ce sens, son rôle s'oriente vers celui de guide (DuFour, 2004; Leclerc, 2012) : elle exerce un leadership partagé, caractérisé par des actions concertées, une interaction continue, des efforts individuels coordonnés aux efforts collectifs et un partage des responsabilités (Hord et Sommers, 2008).

La direction agit de façon éthique lorsqu'elle partage son pouvoir (*empowerment*) et favorise l'autonomie, l'innovation, le développement professionnel, le sentiment de confiance et d'efficacité professionnelle avec les enseignants. Cet état de chose génère l'émergence d'un sentiment d'efficacité renforcé et d'un sentiment accru de confiance en ses capacités d'action (DuFour et Eaker, 1998).

Dans leur étude menée auprès d'enseignants et de directions d'établissements au QC et au N-B, Bouchamma et Brie (2014), à partir des principes de Hord et Sommers (2008) ainsi que de ceux de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011), ont déterminé quatre rôles du leadership éthique dans les CAP, soit 1) la communication, 2) la collaboration et le soutien, 3) la gestion des conflits, 4) le changement et la gestion de l'innovation.

2.3 PERCEPTIONS DES MEMBRES DES DIRECTIONS DANS LES CAP : LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ (PERSONNELLE, PROFESSIONNELLE ET COLLECTIVE)

Le sentiment d'efficacité personnelle, ou auto-efficacité, relève de l'appréciation de l'individu, basée sur ses convictions et ses croyances en ses compétences (connaissances, habiletés, stratégies et attitudes) à réaliser une tâche dans une situation donnée et à mobiliser ses ressources (Bandura, 2003). Le sentiment d'efficacité professionnelle relève, lui, de l'effet positif que l'acteur, comme professionnel, croit produire sur son milieu de travail dans un contexte donné. Enfin, le sentiment d'efficacité collective relève de l'appréciation de l'acteur sous l'angle des capacités de l'équipe de professionnels dans laquelle il s'inscrit (Bandura, 2003). La perception de la contrôlabilité de la tâche serait une dimension prépondérante de la motivation, orientant l'acteur dans sa façon de penser, d'agir et de mobiliser ses ressources (Bandura, 2003).

Le concept de sentiment d'efficacité a été utilisé notamment en gestion scolaire, et plus précisément dans l'accompagnement du personnel enseignant. DuFour et Eaker (1998) soutiennent que les membres de la direction d'un établissement d'enseignement doivent éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective pour partager leur leadership, instaurer des CAP et les maintenir. En pareille analyse, Hord et Sommers (2008) soutiennent que la CAP constitue un moyen qui permet d'accroître le sentiment d'efficacité de ses participants.

Si nous appliquons la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) au cas qui nous intéresse, une direction d'établissement d'enseignement qui percevrait l'accompagnement pédagogique collaboratif sous forme de CAP comme un déterminant de la réussite des élèves et qui croirait en sa capacité de réaliser cet accompagnement dans un contexte donné, s'y engagerait et mettrait de l'avant des pratiques avec lesquelles elle estimerait pouvoir atteindre les cibles fixées.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous présentons les participants, le mode de collecte de données et la méthode d'analyse de ces données.

Le questionnaire en ligne sur SurveyMonkey, a été envoyé par courriel à une liste de directions d'écoles du primaire et du secondaire du QC et du N-B (N = 2000), après une validation auprès de dix directions d'établissement de ces deux provinces. Pour éviter toute confusion entre les notions de CAP et de groupe de travail, nous avons (a) précisé que seules les directions qui avaient une ou des CAP dans leur école étaient concernées par ce questionnaire et (b) rejeté tous les répondants dont les pratiques n'étaient pas conformes à celles des CAP. En fait, sur les 248 répondants, seuls ceux qui ont rempli les sections relatives à un réel fonctionnement en CAP dans leur milieu ont été retenus pour les analyses, soit un total de N = 112, dont 80 du QC et 32 du N-B.

3.1 LE QUESTIONNAIRE

Trois grandes sections composent ce questionnaire : I- les renseignements généraux (variables sociodémographiques et socioprofessionnelles); II- les pratiques des membres de la direction quant à la gestion des CAP et les pratiques des enseignants dans les CAP; III- les perceptions des membres de la direction à l'égard de la gestion de ces CAP (sentiment d'efficacité).

Les répondants devaient se prononcer sur chacun des énoncés des sections II et III à partir d'une échelle de type Likert de six niveaux, allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord ». À titre d'exemple, les énoncés étaient formulés comme suit : « Dans ma gestion des équipes : 1) Je mets les locaux à leur disposition. 2) Je donne du temps à l'intérieur des heures de travail. 3) Je stimule le partage des connaissances. »

3.2 L'ANALYSE DES DONNÉES

Les analyses réalisées avec le logiciel SPSS Statistics version 24.0 nous ont permis, en premier lieu, de produire des statistiques descriptives (calcul des mesures de tendance centrale et de dispersion, calcul du minimum, du maximum, du mode, de la médiane, de la moyenne et de l'écart-type) pour mesurer les différents sentiments d'efficacité des directions quant à leur accompagnement du

personnel enseignant en CAP. En second lieu, les analyses nous ont fourni des statistiques inférentielles pour répondre aux questions de la recherche : le chi-deux de Pearson, pour comparer la formation reçue sur les CAP selon la province d'appartenance; le test-t apparié, pour calculer la différence des moyennes des sentiments d'efficacité; le coefficient alpha de Cronbach, pour mesurer la cohérence interne entre les différents énoncés; et le test-t indépendant, pour mesurer les perceptions des membres des directions d'établissement d'enseignement en ce qui concerne les pratiques de collaboration des enseignants, l'importance attribuée par les directions d'établissement à l'éthique des pratiques des enseignants, ainsi que les pistes d'amélioration des pratiques collaboratives des directions.

3.3 CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

Notre échantillon est constitué de membres de la direction d'un établissement d'enseignement (N=112), dont 80 (71,4 %) proviennent du QC et 32 (28,6 %) du N-B; 66 répondants sont des femmes (58,9 %) et 42 sont des hommes (37,5 %) (4 données sont manquantes); l'âge moyen est de 43 ans. Ces personnes gèrent des écoles comportant entre 71 et 1900 élèves ($\bar{x} = 467,46$), où travaillent entre 7 et 121 enseignantes et enseignants ($\bar{x} = 32,36$).

4. RÉSULTATS

Le tableau 1 montre que presque la moitié des membres de la direction d'un établissement d'enseignement sont détenteurs d'une maîtrise (40,2 %). Plus précisément, au QC, ces personnes ont plus fréquemment obtenu un certificat ou un diplôme en gestion scolaire, comparativement au N-B, où la maîtrise est la plus fréquemment obtenue.

Certification	QC		N-B		Total	
	N	%	N	%	N	%
Certificat / diplôme en gestion scolaire	31	38,75	4	12,50	35	31,2
Brevet d'enseignement	4	5,00	3	9,38	7	6,2
Baccalauréat	13	16,25	7	21,88	20	17,9
Maîtrise	29	36,25	16	50,00	45	40,2
Autre	3	3,75	2	6,25	5	4,5
Total	80	100	32	100	112	100

Tableau 1 Distribution de participants selon le plus haut niveau d'étude terminé dans les deux provinces

4.1 FORMATION REÇUE SUR L'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT PAR LA CAP

Dans le tableau 2, les résultats montrent que 47,3 % des membres des directions du QC et du N-B, considérés ensemble, ont reçu une formation sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP. Lorsque les deux provinces sont considérées séparément, on peut observer qu'au N-B, une plus forte proportion des participants ont reçu de la formation sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP (84,4 %), comparativement au QC où cette proportion reste plus faible (32,5 %).

Formation sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP	QC		N-B		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	26	32,5	27	84,4	53	47,3
Non	52	65,0	5	15,6	57	50,9
Sans réponse	2	2,5	0	0,0	2	1,8
Total	80	100	32	100	112	100

Tableau 2 Distribution des participants selon la formation reçue sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP

Étant donné la grande différence entre les deux provinces, nous avons par la suite vérifié si celle-ci était significative sur le plan statistique. À ce sujet, le tableau 3 montre une relation statistiquement significative entre le taux de formation moyen des participants du QC et celui du N-B, ces dernières étant significativement plus nombreuses que leurs homologues du QC à avoir reçu une telle formation. Le test effectué (chi-deux de Pearson) relate que la valeur du chi-deux s'élève à 23,678 et que celui-ci est statistiquement significatif à 0,000 ($p < 0,05$).

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Chi-deux de Pearson	23,678 ^a	1	,000		
Correction pour la continuité ^b	21,677	1	,000		
Rapport de vraisemblance	25,313	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	23,462	1	,000		
Nombre d'observations valides	110				

a 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,42.

b Calculé uniquement pour un tableau 2x2.

Tableau 3 La formation reçue sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP (test de chi-deux de Pearson)

4.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ DES MEMBRES DE LA DIRECTION QUANT À LEUR ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN CAP

Des tests de mesure de tendance centrale et de dispersion nous permettent de répondre à deux questions précédemment énoncées. Dans un premier temps, nous cherchions à savoir si les membres de la direction d'un établissement d'enseignement se sentaient efficaces d'un point de vue personnel, professionnel et collectif à accompagner leur personnel enseignant pour qu'ils travaillent en CAP et, dans un second temps, si le sentiment d'efficacité variait selon la province d'origine.

Dans le tableau 4, les résultats montrent que les membres de la direction se perçoivent efficaces, et ce, sur les plans personnel ($\bar{x} = 4,63$), professionnel ($\bar{x} = 4,24$) et collectif ($\bar{x} = 4,74$). Les tests statistiques montrent que les valeurs du coefficient alpha de Cronbach sont respectivement de 0,77 pour le sentiment d'efficacité personnelle (satisfaisant); de 0,87 pour le sentiment d'efficacité professionnelle (bon); et 0,9 pour le sentiment d'efficacité collective (excellent), selon l'échelle recommandée par George et Mallery (2003). On observe également que la moyenne et la médiane pour le sentiment d'efficacité collective sont plus élevées que les deux autres sentiments d'efficacité.

La comparaison entre les résultats du QC et ceux du N-B (tableau 4) montre que la moyenne et la médiane des trois sentiments d'efficacité sont très similaires d'une province à l'autre. Le test-t apparié, comparant les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective quant à l'accompagnement du personnel enseignant en CAP par des membres de la direction d'établissement du QC et ceux du N-B, montre l'absence de différence statistiquement significative entre ces deux groupes :

- le sentiment d'efficacité personnelle des participants du QC ($t(14) = 4,46, p > 0,05$);
- le sentiment d'efficacité professionnelle des participants du QC ($t(17) = 0,85, p > 0,05$) ($\bar{x} = 4,28$; É.-T. = 0,6) et de ceux du N-B ($\bar{x} = 4,61$; É.-T. = 0,61);
- le sentiment d'efficacité collective des participants du QC ($t(17) = 0,43, p > 0,05$) ($\bar{x} = 4,68$; É.-T. = 0,63) et de ceux du N-B ($\bar{x} = 4,81$; É.-T. = 0,61).

	sentiment d'efficacité personnelle		sentiment d'efficacité professionnelle		sentiment d'efficacité collective	
	QC	N-B	QC	N-B	QC	N-B
Minimum	3,25	3,75	3,12	3,13	2,75	3,50
Maximum	5,63	5,50	5,38	5,28	6,00	6,00
Mode	4,62	4,75	4,00	5,00	5,00	5,00
Médiane	4,62	4,75	4,25	4,88	4,81	5,00
Moyenne	4,57	4,71	4,28	4,61	4,68	4,81
Écart-type	0,47	0,51	0,6	0,61	0,63	0,61

Tableau 4 Distribution des participants des deux provinces séparément selon leur sentiment d'efficacité quant à leur accompagnement du personnel enseignant en CAP (mesure de tendance centrale et de dispersion)

4.3 IMPORTANCE ATTRIBUÉE PAR LES MEMBRES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT AUX PRATIQUES DE COLLABORATION DES ENSEIGNANTS

Nous avons également étudié l'importance attribuée par les directions d'établissement quant aux pratiques de collaboration des enseignants. Les participants ont été questionnés sur les retombées potentielles des pratiques de collaboration des enseignants dans leur établissement. Ce que nous avons nommé *Perception des directions d'établissement quant aux pratiques de collaboration des enseignants* a été construit à partir de plusieurs énoncés (exemple : le fait de percevoir que les groupes de travail de leur établissement contribuent à la qualité de vie au travail, à la résolution de problèmes, à la persévérance dans la carrière en enseignement, etc.).

Le test-t indépendant montre une différence significative entre la perception des membres des directions d'établissement du N-B et celle de leurs homologues du QC en ce qui concerne les pratiques de collaboration des enseignants qu'ils accompagnent (tableau 5). Plus précisément, les participants du N-B ($\bar{x} = 5,11$; É.-T. = 0,73) accordent une plus grande importance aux pratiques collaboratives des enseignants que les participants du QC ($\bar{x} = 4,60$; É.-T. = 0,75), $t(96) = -3,093$, $p < 0,01$. Pour l'ensemble de ces variables liées à la perception positive des pratiques collaboratives des enseignants, la valeur du coefficient de Cronbach s'élève à 0,93 (excellent).

Variable indépendante	QC		N-B		T	DL
	M	É.T.	M	É.T.		
Les pratiques de collaboration des enseignants	4,60	0,75	5,11	0,73	-3,093**	96

** $p < 0,01$

Tableau 5 Perceptions des membres des directions du QC et du N-B quant aux pratiques de collaboration des enseignants accompagnés

4.4 IMPORTANCE ATTRIBUÉE PAR LES DIRECTIONS À L'ÉTHIQUE DANS LES PRATIQUES COLLABORATIVES DES ENSEIGNANTS

Nous avons aussi examiné l'importance attribuée par les directions à l'éthique dans les pratiques collaboratives des enseignants. Le facteur intitulé *Importance attribuée à l'éthique dans les pratiques collaboratives des enseignants* a été construit à partir des énoncés suivants, provenant du questionnaire administré : tenir compte du bien-être des équipes d'enseignants, prendre des décisions en tenant compte de certaines personnes, consulter ses collaborateurs lors de prises de décision et justifier ses décisions, prendre du temps pour des conversations amicales, rendre l'information disponible à chacun, parler d'éthique professionnelle, être digne de confiance, être solidaire, se dire les vraies choses entre collaborateurs, etc.

Les résultats d'un test-t indépendant (tableau 6) ont révélé que les participants du N-B accordent une plus grande importance à l'éthique dans les pratiques collaboratives des enseignants que ceux du QC ne le font ($\bar{x} = 4,73$; É.-T. = 0,65), et que cette différence est statistiquement significative ($\bar{x} = 4,38$; É.-T. = 0,74), $t(96) = -2,273$, $p < 0,05$. Pour l'ensemble de ces variables liées à la perception positive des pratiques collaboratives des enseignants, la valeur du coefficient de Cronbach s'élève à 0,93 (excellent).

Variable indépendante	QC		N-B		T	DL
	M	É.T.	M	É.T.		
Les pratiques de communication éthique chez les enseignants	4,38	0,74	4,73	0,65	-2,273*	96

* $p < 0,05$

Tableau 6 Perceptions des membres des directions du QC et du N-B quant aux pratiques de communication éthique des enseignants accompagnés

4.5 PISTES D'AMÉLIORATION DU TRAVAIL COLLABORATIF DES ENSEIGNANTS À ACCOMPAGNER, TELLES QUE PROPOSÉES PAR LES DIRECTIONS

Finalement, nous avons examiné les pistes proposées par les directions pour améliorer les pratiques collaboratives quant à l'accompagnement des enseignants. Les résultats d'un dernier test-t (76) = -2,32, $p < 0,05$ (tableau 7) révèlent une différence significative entre les pistes d'amélioration pensées par les participants du N-B ($\bar{x} = 5,11$; É.-T. = 0,64) et celles des participants du QC ($\bar{x} = 4,65$; É.-T. = 0,88) pour améliorer les pratiques collaboratives des enseignants qui seront accompagnés à l'avenir. Cela dit, il convient de signaler que le facteur *Pistes d'amélioration proposées par les directions pour améliorer les pratiques collaboratives des enseignants* a été construit à partir des énoncés suivants : aspirer à parfaire leurs connaissances sur le travail collaboratif, réviser leurs approches pédagogiques, discuter davantage des possibilités offertes par les équipes de travail, apprendre plus sur le travail d'équipe, familiariser les autres départements ou personnes avec le déroulement des équipes de travail, modifier leur utilisation des équipes de travail, savoir ce que les autres commissions scolaires ou districts font dans ce domaine, coordonner leur travail avec les autres membres pour maximiser les effets des équipes de travail.

Variable indépendante	QC		N-B		T	DL
	M	É.T.	M	É.T.		
Pistes d'amélioration proposées par les directions pour améliorer le travail d'équipe des enseignants à accompagner	4,65	0,88	5,11	0,64	-2,32*	76

* $p < 0,05$

Tableau 7 Perceptions des participants du QC et du N-B quant aux pistes d'amélioration des pratiques collaboratives des enseignants à accompagner

Dans cet article, nous avons ciblé l'analyse des perceptions de directions quant à leur travail en CAP, et ce, d'un point de vue quantitatif. La présentation du contenu de la formation aurait certes été un volet intéressant à cibler, mais elle aurait nécessité des analyses qualitatives et aurait couvert un aspect dont la démonstration dépasserait le volume de ce qui est permis dans cet article. Ainsi, nous nous contentons ici de mentionner que ces formations ont porté sur : l'instauration d'une CAP, l'élaboration d'objectifs SMART, la gestion et l'animation d'une CAP, les étapes, conditions et pratiques gagnantes dans les CAP, le rôle de la direction, les pratiques réflexives et le leadership de la direction.

5. DISCUSSION

De prime abord, nos résultats ont montré que les membres de la direction d'un d'établissement d'enseignement du N-B sont plus nombreux que ceux du QC à avoir reçu une formation sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP. Cela s'expliquerait par l'intensification d'initiatives mises en place par le MÉDPE à la suite des résultats « alarmants » des élèves francophones néo-brunswickois aux évaluations pancanadiennes et internationales (Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 2001; Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 2004). Dans ce contexte difficile de redressement et d'état d'urgence, le N-B s'est engagé dans plusieurs voies pour améliorer la réussite scolaire, dont l'évaluation du personnel enseignant et l'implantation des CAP.

En fait, les écoles francophones au N-B doivent lutter au quotidien pour la préservation et l'épanouissement de la langue française et de la culture francophone, d'où les formations destinées aux directions pour soutenir l'instauration et l'accompagnement des CAP dans leur école. À titre d'exemple, la rencontre provinciale des directions d'écoles primaires de 2006 portait le thème « Réussir l'école – Réussir à l'école 2006 ».

Nos résultats ont montré que le sentiment d'efficacité collective des participants quant à leur accompagnement du personnel enseignant en CAP, tant au QC qu'au N-B, est plus élevé que les sentiments d'efficacité personnelle ou professionnelle. À la lumière de ces résultats, nous posons l'hypothèse que le processus d'accompagnement du personnel en CAP serait facilité dans ces milieux, vu les perceptions positives des directions à l'égard des connaissances, habiletés, stratégies et attitudes collectives de l'équipe. Ces perceptions rejoignent les bienfaits du travail collaboratif, notamment en ce qui concerne le choix des meilleures pratiques (Bourhis et Tremblay, 2004), de même que l'action et l'expérimentation (Cate, Vaughn et O'Hair, 2006).

Le travail en CAP permet de soutenir les enseignants dans le développement de leurs compétences professionnelles, tout en favorisant l'ajustement de leurs pratiques et la dynamique de coformation, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement (Fontaine,

Savoie-Zajc et Cadieux, 2013). Nous supposons que cette auto-efficacité (sentiment d'efficacité personnelle) reste liée au sentiment d'efficacité collective.

Par ailleurs, nous avons observé que les directions du N-B tendaient à percevoir de façon plus positive, comparativement à celles du QC, les pistes d'amélioration proposées pour consolider les pratiques collaboratives des enseignants à accompagner. À ce propos, rappelons que les plus récents écrits confirment l'intérêt du N-B pour les CAP et, de fait, pour la formation continue et le travail collaboratif qu'une telle structure sous-tend (Bouchamma et Michaud, 2014). Rappelons que les directions d'établissement néo-brunswickoises libèrent bimensuellement leurs enseignants pour prendre part à des activités de formation continue sous la forme de CAP. De telles pratiques émanant des commissions scolaires ne sont pas recensées au QC (April et Bouchamma, 2015). Cette présente étude ajoute que les perceptions des membres des directions du N-B quant aux pratiques de collaboration des enseignants diffèrent de celles de leurs homologues du QC. À partir de ces travaux antérieurs et des résultats de notre étude, il nous apparaît intéressant de nous demander si les directions qui ont reçu de la formation sur l'accompagnement collaboratif du personnel enseignant et celles ayant déjà mis de l'avant des structures collaboratives de développement entretiennent des conceptions différentes et nettement plus positives sur le travail collaboratif des enseignants que les autres directions.

Il va sans dire que l'engagement des directions dans l'accompagnement de leur personnel enseignant, concrétisé par l'implantation de CAP, est le fruit de leur attitude positive à l'égard de telles communautés, qui se reflète dans la mobilisation des enseignants et l'apport en ressources suffisantes (Leclerc, 2012). Cet engagement reste, par ailleurs, le fruit d'un leadership partagé entre les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignants (IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013).

Dans un dernier temps, nos résultats ont montré que les membres des directions du N-B accordaient davantage d'importance à l'éthique dans les pratiques collaboratives des enseignants que leurs homologues du QC. En étant plus impliquées dans l'accompagnement par la CAP de leur personnel enseignant, les directions du N-B ont certainement vécu des situations qui les ont amenées à agir comme médiatrices dans un processus de négociation collective en CAP. La gestion éthique des conflits est également abordée par Bouchamma et Michaud (2013), où les métaphores des enseignants ont révélé autant des analogies positives que des images teintées de conflits à l'intérieur des CAP, faisant référence aux querelles, aux frictions, aux clans, aux divisions, aux imperfections, à la fragilité, aux défis dans l'animation et à l'exercice difficile du pouvoir en CAP. Dans ce sens, les directions sont amenées à exercer un leadership éthique dans ces CAP, soit le changement et la gestion de l'innovation, la collaboration et le soutien, la communication et la gestion des conflits (Bouchamma et Brie, 2014). En somme, à l'instar de Hord et Sommers (2008), nous posons l'hypothèse que la structure de la CAP incite les directions à gérer les conflits de façon éthique à l'intérieur de la CAP, afin de prioriser une approche négociée de communication et de collaboration et, ce faisant, afin d'obtenir des gains mutuels.

6. CONCLUSION

Notre étude, menée par questionnaire auprès de directions d'établissement d'enseignement francophones du QC et du N-B (N = 112), visait à examiner les liens entre la formation reçue quant à l'instauration et au maintien des CAP dans leurs milieux, à mesurer et à comparer les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des membres de ces directions impliqués en CAP, puis à évaluer l'importance que ces directions attribuent au travail collaboratif fait en CAP par les enseignants.

Les résultats de cette étude montrent que les participants du N-B sont significativement plus nombreux que leurs homologues du QC à avoir reçu une formation sur l'accompagnement du personnel enseignant en CAP. De plus, de façon globale, le sentiment d'efficacité collective des directions est plus élevé que leurs sentiments d'efficacité personnelle ou professionnelle.

De plus, nous observons une différence significative entre les perceptions des directions du QC et celles du N-B en ce qui concerne les pratiques de collaboration des enseignants, ainsi qu'en regard de l'importance qu'ils attribuent à l'éthique dans les pratiques collaboratives des enseignants. Enfin, nous notons une différence significative dans les pistes d'amélioration que les participants de chacune des deux provinces proposent concernant les pratiques collaboratives des enseignants à accompagner. En effet, les directions néo-brunswickoises de cette étude aspirent davantage que les directions québécoises à parfaire leurs connaissances sur le travail collaboratif et à réviser leurs approches pédagogiques.

Bien que les variables que nous avons retenues soient en nombre important, elles ne représentent pas à elles seules les pratiques collaboratives des directions d'établissement. Aussi, le cadre limité de cet article ne nous a pas permis d'affiner les analyses par l'ajout de variables de contrôle ou de préciser le contenu des formations des directions sur l'accompagnement du personnel enseignant par la CAP et son contexte. D'autres variables, tirées de nouvelles études, pourraient être ajoutées, par exemple, d'autres facteurs sociocognitifs tels que la motivation ou la croyance quant aux bienfaits de la CAP.

En définitive, d'autres avenues de recherche demeurent et certaines questions restent toujours posées : « Quels moyens concrets les directions pourraient-elles prendre au QC pour rehausser la valorisation du travail collaboratif des enseignants? »; « En quoi les pratiques et conceptions des directions d'établissement d'enseignement peuvent-elles varier en ce qui a trait à l'engagement, à la sollicitude et à l'éthique, puis quelles en seraient les conséquences sur le plan collectif? »; « Quels sont les différents défis à relever en matière d'accompagnement pédagogique dans les deux milieux, selon les directions et les enseignants? »

REMERCIEMENTS

Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

7. RÉFÉRENCES

- Allard, R. et Landry, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Y. Thériault (dir.), *Francophones minoritaires au Canada* (p. 403-424). Moncton, Canada : Éditions de l'Acadie.
- April, D. et Bouchamma, Y. (2015). Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : pratiques clés et caractéristiques des directions d'école. *Formation et profession*, 23(2), 1-14.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : De Boeck.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissement scolaire. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78.
- Bouchamma, Y. et Brie, J.-M. (2014). Communities of practice and ethical leadership. *International Studies in Educational Administration*, 42(2), 81-96.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 62-82.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals* (rapport n° 17803). Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research. Récupéré de <http://www.nber.org/papers/w17803>
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012079ar.pdf>
- Bourhis, A. et Tremblay, D. G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec, Canada : CEFRIO.
- Caldwell, B. (2007). The Maturing of a Movement: Tracking Research, Policy and Practice in Australia. Dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of Effectiveness and Improvement* (p. 307-324). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Cate, J. M., Vaughn, A. et O'Hair, M. J. (2006). A 17-year Case Study of an Elementary School's Journey: From Traditional School to Learning Community to Democratic School Community. *Journal of School Leadership*, 16(1), 86-111.

- 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.
- Deslauriers, C. (2008). Une route pavée d'encre et de mots. *Vie pédagogique*, 147, 15-19.
- Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Ottawa, Canada : Ministre de l'Industrie. Récupéré de <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/141/RapportCanada.FR.pdf>
- DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. et Eaker, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- DuFour, R. et Eaker, R. E. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Eaker, R. E., DuFour, R. et DuFour, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 31(2), 10-34.
- George, D. et Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 update* (4e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Hopkins, D. (2009). Every School a Great School – Realising the Potential of System Leadership. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (p. 741-764). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A.-L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. et De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.

- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Fredericton, Canada : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Récupéré de <http://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEE.pdf>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York, NY : The Wallace Foundation.
- Lusignan, G. (2008). Rencontre avec Pierre Lebus, formateur en éthique et culture religieuse. *Vie pédagogique*, 147, 3-7.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2003). *Plan d'apprentissage de qualité*. Fredericton, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2006). *Les enfants au premier plan*. Fredericton, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2013). *Rapport annuel 2011-2012*. Fredericton, Canada : auteur. Récupéré de <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/Publications/RapportAnnuel2011-2012.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Mullen, C. A. et Hutinger, J. L. (2008). The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities Through Faculty Study Group Development. *Theory into Practice*, 47(4), 276-285.
- Pont, B., Nusche, D. et Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 2. Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris, France : OCDE. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44375164.pdf>
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada. (2004). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*. Ottawa, Canada : Ministre de l'Industrie. Récupéré de <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/63/pisa2003.fr.pdf>
- Richard, M. et Gaudet, J. A. (2014). Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1-20.
- Rocque, J. (dir.). (2011). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.

- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- Sackney, L. (2007). History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada over the Past 25 Years. Dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (p. 167-182). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Sammons, P. et Luyten, H. (2009). Editorial article for special issue on alternative methods for assessing school effects and schooling effects. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 133-143.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Spanneut, G. (2010). Professional Learning Communities, Principals and Collegial Conversations. *Kappa Delta Pi Record*, 46(3), 100-103.
- Taradjian, É. (2008). Évaluation des compétences professionnelles en collégialité. *Vie pédagogique*, 147, 52-55.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effects of leadership on student achievement*. Aurora, CO : Mid-Continent Research for Education and Learning. Récupéré de http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.0/Marzano