

# Les communautés d'apprentissage professionnelles : un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes

## Professional Learning Communities: a way of functioning to operationalize accountability

Yamina Bouchamma, Daniel April, Marc Basque<sup>1</sup>

### Résumé

L'instauration des politiques de redditions de comptes en éducation vise entre autres le contrôle et l'efficacité du travail des enseignants. Dans le contexte actuel où l'on préconise la collaboration dans le milieu scolaire, nous considérons la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) comme un nouveau moyen qui assure la reddition de comptes.

Cette recherche qualitative vise à : (a) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP et (b) montrer en quoi l'accompagnement par la CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant, et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

Un cadre conceptuel construit à partir de trois concepts clés, soit la CAP, la reddition de comptes et le professionnalisme guide cette étude qui est menée par entrevues semi-structurées auprès de directions d'établissement, d'enseignants, de professionnels et de conseillers pédagogiques (N=42) du Québec et du Nouveau-Brunswick. Les résultats montrent que les acteurs des 12 CAP de l'étude : se dotent de ressources matérielles, physiques et temporelles; fixent des objectifs et clarifient les rôles; assurent l'animation; font preuve d'un leadership partagé; assurent leur propre développement et contribuent au développement des autres membres; amènent la CAP vers la maturité et utilisent des résultats issus de données. Une CAP mature assure de meilleurs résultats, ce qui permet d'atteindre subséquemment les objectifs de l'établissement scolaire et d'assurer la reddition des comptes.

### Mots clés

Communauté d'apprentissage professionnelle, reddition de comptes, professionnalisme, enseignants.

### Abstract

The introduction of policies regarding accountability in education focuses primarily on teacher supervision and effectiveness. Because collaboration is increasingly encouraged in today's schools, we consider the professional learning community (PLC) to be an innovative approach that ensures accountability. Our qualitative research project centered on addressing the responsibility of educators within the PLC model and demonstrating how teacher supervision using the PLC approach contributes to redefining professionalism for teachers in a perspective of accountability.

This study was supported by a conceptual framework based on three key concepts, namely, the PLC, teacher accountability, and professionalism. Semi-structured interviews were conducted with school principals, teachers, education specialists and teaching consultants (N = 42) from the provinces of Québec and New Brunswick, Canada. Results show that the participants in the 12 PLCs were able to acquire material, physical, and temporal resources; establish clear objectives and well-defined roles; take on and share leadership duties; ensure their own professional growth and contribute to the that of the other members; see their PLC to fruition and sustainment; and use data-based results. An effective PLC thus signifies better outcomes, which ultimately translates to better accountability and the attainment of the school's desired goals.

### Keywords

Professional learning community, accountability, professionalism, teachers.

Recibido: 27-02-2017  
Aceptado: 11-09-2017

<sup>1</sup> Université Laval, Canada; Université Laval, Canada; Université de Moncton, Canada.

## 1. Contexte et problématique de la reddition de comptes dans le milieu scolaire

Depuis plusieurs années, on assiste à la montée des politiques orientées vers une reddition de compte du secteur public (Sammons *et al.*, 2009). Dans cette foulée, *accountability*, *gestion axée sur les résultats et pilotage*, sont autant d'appellations courantes qui portent sur les résultats et qui expriment des degrés de contrôle différents sur les pratiques (Maroy, 2013). À ce titre, la responsabilité des écoles à l'égard des communautés qu'elles desservent a toujours existée (Elmore, 2005, Maroy, 2013); ce sont plutôt les types de responsabilités promulguées dans les écoles qui ont changé en fonction des politiques gouvernementales et du contexte scolaire local.

Ces transformations profondes des politiques éducatives des vingt dernières années ont amené de nombreux pays à s'engager dans l'efficacité des établissements par des procédures d'évaluation, et indirectement du travail des enseignants, par des mécanismes de reddition de comptes, la fixation d'objectifs de rendement spécifiques, en mettant de l'avant l'autonomie des établissements scolaires et des processus de décentralisation/déconcentration. Ces nouveaux dispositifs impliquent un alignement sur des standards à atteindre, et la mise en place de différents moyens permettant l'amélioration des capacités des individus et des équipes éducatives à produire de meilleurs résultats (Maroy, 2013).

À cet effet, nous observons à ce jour des structures de responsabilisation plus ciblées et formalisées dans la plupart des juridictions (Knapp *et al.*, 2012). Dans ce champ de recherche, Knapp *et al.*, (2012) identifient quatre axes liés à la responsabilisation des acteurs, soit celles : (a) des élèves; (b) des écoles et des districts scolaires; (c) des enseignants (qui doivent assurer la réalisation des programmes, collecter des données sur les élèves, interpréter les résultats des tests normalisés pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et s'autoévaluer); (d) des gestionnaires d'établissement et des écoles (qui doivent assurer l'évaluation des enseignants).

Cette étude s'inscrit dans ce troisième axe précité qui porte sur la responsabilisation des enseignants. Les enseignants sont en effet des acteurs clés envers la réussite scolaire. Effectivement, c'est par leurs pratiques pédagogiques et l'organisation de leur travail qu'ils influencent de façon significative la réussite scolaire des élèves (DuFour et Marzano, 2011). Cette étude cible deux provinces canadiennes, où le statut des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) est différent. Au Nouveau-Brunswick, l'instauration des CAP s'est réalisée de façon formelle depuis le début des années 2000 alors qu'au Québec son instauration relève plutôt de l'initiative individuelle de la direction d'école. Ainsi, sa présence est moins grande au Québec (April et Bouchamma, 2015). Ceci étant dit, le choix de ces deux contextes vise l'analyse du plus grand nombre de participants œuvrant en CAP, et non pas la comparaison de ces deux contextes.

Mais pour que la qualité de leur enseignement s'améliore, les enseignants doivent être accompagnés (Nolan et Hoover, 2011), ce qui favorise indéniablement l'apprentissage et la réussite des élèves (Junor-Clarke et Fournillier, 2012; Nusche et Moorman, 2008; Leithwood et Jantzi, 2006; Coldren et Spillane, 2007; Mullen et Hutinger, 2008).

### Québec

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP) régit les fonctions et responsabilités de la direction d'établissement, dont celles liées à la gestion administrative et à l'accompagnement pédagogique. Parallèlement, l'approche contractuelle de gouvernance nommée *Gestion axée sur les résultats* (GAR) est constitutive de la LIP depuis 2000. La GAR est entendue comme une «approche de gestion fondée

sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir.» (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002, p. 9). Dans une telle approche, les objectifs sont exprimés par des données quantifiées chiffrées et des indicateurs (Felouzis *et al.*, 2011). Ces derniers deviennent alors des standards, voire des référentiels qu'on confronte aux résultats obtenus (Maroy, 2013). Ajoutons que selon le Secrétariat du Conseil du trésor (2002), cette politique doit s'exercer dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les bus.

L'application de la GAR a suscité plusieurs interrogations quant à sa mise en œuvre. Elle a été considérée tantôt comme un moyen de mobilisation collective du personnel tantôt comme une démarche ministérielle de type hiérarchique, bureaucratique qui alourdit la gestion (Brassard *et al.*, 2013). Ses détracteurs lui reprochent par ailleurs d'être un moyen de contrôle qui entrave l'autonomie professionnelle (Brassard *et al.*, 2013). Enfin, dans le cadre de la Convention de gestion et de réussite éducative, les commissions scolaires et les établissements doivent convenir annuellement des mesures requises pour assurer l'atteinte des objectifs fixés faute de quoi leurs marges de manœuvre peuvent être réduites si les «réponses apportées comme correctifs à de mauvais résultats ne s'avèrent pas satisfaisantes» (Maroy, 2013, p. 22).

Malgré ces mesures, les directions d'établissement éprouvent toujours de grandes difficultés à assurer pleinement un leadership pédagogique permettant d'appliquer la GAR (Dembélé *et al.*, 2013) et à mobiliser le personnel enseignant dans des démarches collaboratives (Brassard *et al.*, 2013).

### **Nouveau-Brunswick**

Au Nouveau-Brunswick francophone, suite aux très faibles résultats des élèves dans les matières de base aux évaluations du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) / Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)* (1993, 1994 et 1996), le ministère de l'Éducation a instauré différentes mesures de redressement. Parmi celles-ci, notons l'attribution d'un rôle pédagogique à la direction d'établissement (*Loi sur l'éducation*, 1997, Chapitre E-1.12) et la mise en place du *Programme provincial d'évaluation du personnel enseignant dans les écoles francophones* (MENB, 1999). Ce programme a cependant laissé voir plusieurs limites dont le manque de temps pour sa mise en œuvre, le manque d'outils et le faible sentiment d'efficacité professionnelle des directions pour répondre à ce nouveau rôle (Bouchamma, 2006; Bouchamma, 2007). En outre, plusieurs initiatives liées à ces politiques figurent parmi les autres pistes retenues par cette province, dont l'instauration officielle de CAP (MENB, 2009).

Enfin, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE, 2013) du Nouveau-Brunswick s'est doté en 2013 d'une division de la reddition de comptes et de l'assurance de la qualité. Cette initiative vise à développer et à gérer les outils de collecte de données et à veiller à ce que le rendement scolaire des élèves de cette province soit comparable à celui des autres élèves du Canada.

## **1.2. Objectifs**

En définitive, bien que le Québec et le Nouveau-Brunswick se trouvent à des niveaux différents quant aux moyens mis en marche pour répondre à l'obligation de résultats et de performance (à savoir l'instauration d'un programme d'évaluation du personnel enseignant depuis 1999 au Nouveau-Brunswick et subséquentement de CAP et l'instauration de CAP plus récemment au Québec), les deux provinces misent sur ce mode d'accompagnement qui, par son fonctionnement, assure le professionnalisme de ses membres.

En tenant compte des contextes spécifiques de reddition de comptes des deux provinces, cette étude explore une piste de recherche peu documentée, à savoir celle d'identifier la perception des acteurs scolaires concernant le lien qu'ils font entre la CAP et la reddition de comptes faite à leur commission/district scolaire. Plus précisément, cet article vise à :

- 1) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP;
- 2) montrer en quoi le travail en CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant, et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

## 2. Cadre conceptuel

Trois concepts clés permettent de construire le cadre conceptuel de l'étude :

- a) la reddition de comptes (Maroy, 2013);
- b) la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (DuFour *et al.*, 2005 ; Hord *et al.*, 2008 ; Lelclerc, 2012; DuFour *et al.*, 2008);
- c) le professionnalisme (Desaulniers *et al.*, 2006).

### 2.1. La reddition de comptes

La reddition de comptes vise l'amélioration de l'efficacité éducative, l'amélioration de la réussite des élèves de milieux socio-économiques et socioculturels défavorisés ainsi que l'atteinte de l'efficience (amélioration et contrôle des coûts) (Maroy, 2013).

Les dimensions de la reddition de comptes sont appelées différemment selon les contextes: «accountability», souvent qualifiée de «dure» dans les pays anglo-saxons; «pilotage» plus «doux», basé sur l'évaluation externe dans les pays d'Europe continentale; «gestion axée sur les résultats» au Québec (Maroy, 2013). Dans cette étude, nous utilisons le concept «reddition de comptes» (terme global utilisé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick) tout en étant conscient à la fois des limites de cette appellation à traduire de façon satisfaisante la notion d'*accountability* ainsi que de l'absence d'un terme spécifique qui traduit le sens d'*accountability* en anglais (Maroy, 2013; Dembélé *et al.*, 2013).

Malgré ces diverses appellations, Maroy (2013) identifie quatre dimensions communes aux nouvelles politiques, soit :

- 1) La formulation des finalités en termes d'acquisitions des individus (savoirs, compétences, savoir-faire, savoir-être) ou en termes de performances ou de réalisations individuelles.
- 2) La gouvernance par des «nombres», des indicateurs, des mesures chiffrées.
- 3) La centralité de divers instruments d'évaluation des résultats des acquis des élèves (*testing*) qui sont mis en place;
- 4) La régulation par les résultats soit les outils d'action publique (contractuels, financiers, règlementaires) qui organisent les «conséquences» des évaluations des performances et de la reddition de comptes.

Dans ce sens, les procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnées de mécanismes de reddition de comptes.

Ajoutons enfin que la responsabilisation, dimension centrale de la reddition de comptes, favorise la contribution de l'ensemble des intervenants à l'atteinte des résultats. Cette dimension permet la réalisation de rapports portant sur les moyens mis en œuvre pour l'acquittement de ses responsabilités. En somme, la responsabilisation des acteurs favorise leur motivation et une contribution accrue à la performance de l'établissement (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002).

## 2.2. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

La CAP est définie comme un modèle 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 la visée consiste à améliorer de façon continue les résultats scolaires des élèves (Roy *et al.*, 2006). Elle repose sur plusieurs fondements dont: (a) la collaboration plutôt que la compétition et, (b) les résultats issus de données probantes plutôt que des opinions (DuFour *et al.*, 2008). La collecte de données et leur partage est une étape cruciale pour instaurer et maintenir une CAP (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006).

### 2.2.1. La collaboration

Dans cette optique, l'enseignant assume la responsabilité de son propre développement professionnel et contribue au développement de son équipe. Le leader désigné respecte le principe de *fonction d'expertise* plutôt que celle de *position*. En effet, les membres peuvent recourir à l'expertise de pairs selon les besoins rencontrés. Tout enseignant qui obtient de bons résultats auprès de ses élèves dans l'acquisition d'une compétence ou un concept particulier sera encouragé à aider ses collègues à élaborer de nouvelles idées et stratégies dans ces domaines. Ainsi, l'équipe construit des connaissances partagées pour prendre des décisions éclairées dans leur l'école (DuFour *et al.*, 2008).

### 2.2.2. Interventions à partir de données recueillies auprès des élèves plutôt qu'à partir de perceptions

Une CAP doit se doter d'indicateurs de réussite précis afin de suivre l'évolution de ses résultats et de s'assurer que les apprentissages des élèves progressent de façon continue. Dans ce sens, le processus de collecte de données à partir des résultats des élèves se construit sur plusieurs années et implique l'élaboration par les enseignants d'outils d'observation communs et un calendrier complet des séances d'observation des apprentissages essentiels (Prud'homme *et al.*, 2014). Ainsi, les membres de la direction des établissements doivent articuler le fonctionnement de la CAP avec les politiques de reddition de comptes existantes.

Pour rendre des comptes, l'enseignant doit signaler les progrès des élèves avec précision, être informé des structures existantes (telles que l'équipe stratégique, l'aide aux devoirs, etc.) et orienter ses élèves vers ces structures pour assurer leur réussite (DuFour *et al.*, 2008). Les enseignants analysent les résultats de chaque évaluation commune, non seulement pour identifier les élèves qui ont des difficultés, mais aussi pour identifier les forces et les faiblesses de l'enseignement de chaque membre, et identifier les facteurs qui ont le plus d'impact sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves (DuFour *et al.*, 2008).

## 2.3. Le professionnalisme

Le professionnalisme réfère aux caractéristiques que les personnes qui exercent une même profession possèdent. Ces caractéristiques sont notamment: (a) la maîtrise de connaissances spécialisées; (b) la capa-

cité de faire preuve d'autonomie et de jugement professionnel; (c) l'établissement de relation de confiance avec les usagers (Desaulniers *et al.*, 2006).

### **2.3.1. La maîtrise de connaissances spécialisées**

La première caractéristique d'une profession est le fait de considérer le professionnel comme un expert dans son domaine. Ce dernier possède des connaissances théoriques et pratiques spécialisées, obtenues lors d'études dans une institution reconnue. Deux conséquences qui découlent de cette formation spécialisée: (a) Seule une personne ayant la même formation et les mêmes compétences, c'est-à-dire un pair, peut évaluer un professionnel. (b) Tout professionnel doit maintenir sa compétence théorique et pratique en effectuant régulièrement des mises à jour (Desaulniers *et al.*, 2006).

### **2.3.2. L'autonomie professionnelle et le jugement professionnel**

Les professionnels se confrontent à plusieurs situations complexes. Ils doivent recourir à un jugement professionnel juste et à une certaine autonomie afin de prendre des décisions éclairées.

D'abord, un professionnel «a l'obligation d'utiliser tous les moyens disponibles pour intervenir ou résoudre un problème [et] doit être capable de justifier ses choix professionnels devant ses collègues et devant le public. Par contre, il n'a pas l'obligation de résultat. Il se peut que les moyens ne fonctionnent pas dans un cas particulier» (Desaulniers *et al.*, 2006: 32).

La deuxième caractéristique d'une profession est qu'elle ne peut être exercée d'une façon machinale. Les professionnels sont constamment exposés à des situations inédites et complexes qui nécessitent un jugement et une prise de décision éclairée. Dans ces choix, ils doivent être en mesure de justifier leurs choix professionnels à leurs pairs et au public.

### **2.3.3. L'établissement de relations de confiance**

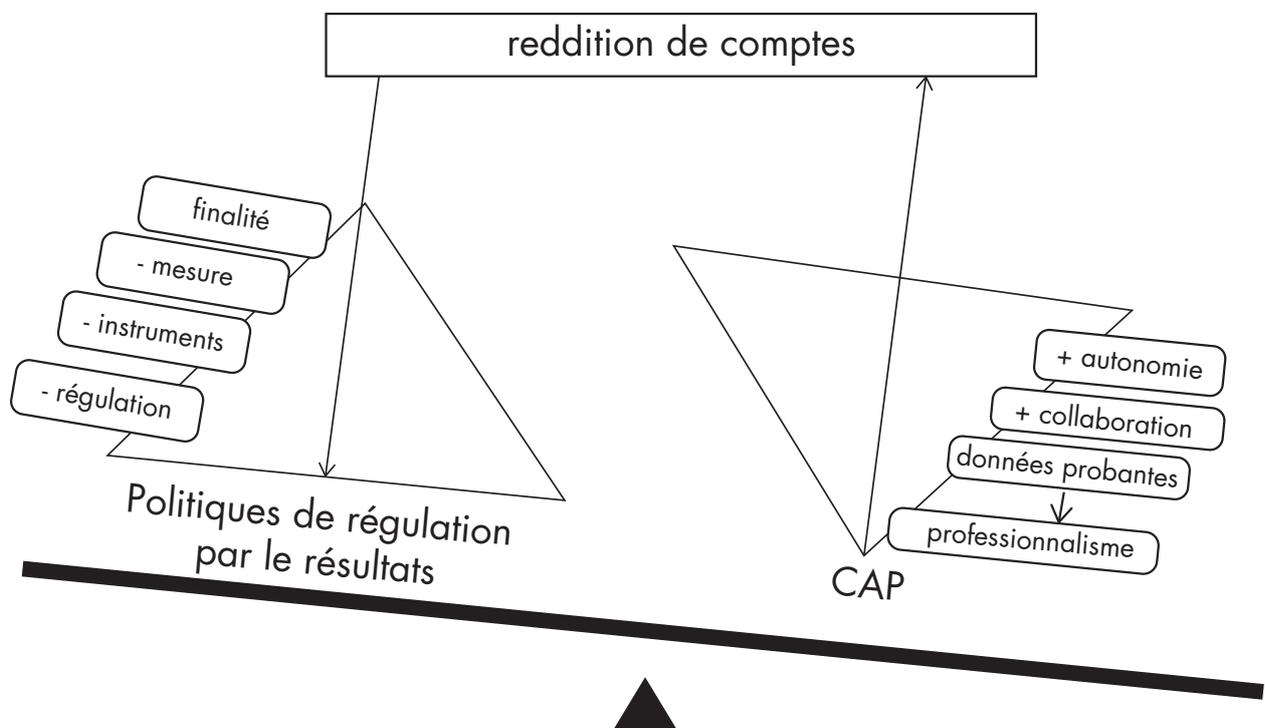
Dans sa forme initiale, l'établissement de relation de confiance fait référence à la relation développée entre le professionnel et le client (Desaulniers et Jutras, 2006). Par contre, dans le contexte scolaire, cette relation de confiance s'élargit à d'autres individus. En plus des élèves, les enseignants doivent développer celle-ci auprès des parents, des membres de la communauté, de la direction, et surtout, auprès de leurs pairs. La relation développée auprès des pairs est importante, voire capitale, surtout dans le contexte actuel où de plus en plus, on demande au personnel scolaire de collaborer dans différents dossiers.

De ce cadre conceptuel issu du domaine des CAP (DuFour, DuFour et Eaker, 2008) et de la professionnalisation (Desaulniers et Jutras, 2006), le lien entre les concepts clés apparaît clairement. En bref, la CAP dans son mode de fonctionnement, est reliée étroitement aux principes du professionnalisme: ses membres sont considérés comme spécialistes dans la matière qu'ils enseignent et ils sont en mesure de porter un jugement professionnel dans leur domaine et établissent des relations de confiance (DuFour *et al.*, 2008).

Le modèle de la reddition de comptes traditionnel (discussion sommaire lors des réunions du personnel) a été considéré comme un outil de mobilisation des équipes qui rejoint difficilement les acteurs du milieu (Brassard *et al.*, 2013). Dans ce sens, nous considérons la CAP, de par son mode de gestion et son fonctionnement qui donne une grande autonomie à ses membres, comme un moyen qui vient opérationnaliser la reddition de comptes. Ainsi, elle vient mettre en œuvre les visées de la reddition de comptes par des moyens sur lesquels ses membres ont du contrôle.

En nous basant sur les trois concepts de notre cadre conceptuel présentés dans la section précédente, soit la reddition de comptes, la communauté d'apprentissage professionnelle et le professionnalisme, il apparaît qu'un équilibre doit être maintenu entre les politiques et leur mise en place auprès de praticiens. La figure suivante illustre, d'une part, les politiques de reddition de comptes dites «top down» avec leurs quatre dimensions communes soit: la formulation des finalités, les mesures, les instruments (*testing*) et la régulation par les résultats (Maroy, 2013). D'autre part, la CAP apparaît comme un moyen qui permet d'opérationnaliser la reddition de comptes en la connectant avec le milieu et en misant sur certains principes de base dont: l'autonomie, la collaboration et l'utilisation de données recueillies auprès des élèves (DuFour *et al.*, 2008), ce qui permet d'atteindre les principes nécessaires au professionnalisme (Desaulniers *et al.*, (2012). En somme, les politiques de régulation par les résultats mettent l'accent sur des résultats alors que les CAP focalisent sur les processus et la progression.

**Figure 1. La reddition de comptes: à la recherche d'un équilibre entre «top down» et «bottom-up» par la CAP**



### 3. Méthodologie

Cette étude se situe dans une recherche de plus grande envergure dont les données ont été recueillies par questionnaires et entrevues, combinant ainsi, données qualitatives et quantitatives (Tashakkori et Teddlie, 2009).

Les données analysées dans cet article sont issues d'entrevues individuelles semi-structurées menées au Québec (N=20) et au Nouveau-Brunswick (N=22) auprès de praticiens du milieu (N=42) dont sept directions, sept directions adjointes, quinze enseignants et six conseillers pédagogiques et sept professionnels. Ces participants ont d'abord répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques et leurs perceptions (sentiments d'efficacité personnelle et collective). Dans ce questionnaire, nous avons lancé l'invitation à une entrevue à ceux qui pouvaient nous parler en détail de leur travail en CAP. Les conseil-

lers pédagogiques et professionnels ont été recrutés à partir d'une liste de professionnels impliqués dans l'instauration et l'accompagnement de CAP.

Les participants sont des enseignants et directions d'établissement provenant de 12 CAP du primaire et du secondaire pour le Nouveau-Brunswick et du primaire, du secondaire et du collégial pour le Québec. Il est à noter que cette étude ne vise pas la comparaison des deux provinces, mais plutôt de collecter le plus de données sur les CAP.

Dans le but de mieux percevoir le statut des répondants, l'identité des participants sera présentée comme suit dans la section portant sur les résultats: ordre d'enseignement du participant indiqué entre crochets (P=primaire; S=secondaire; C=collégial), suivi de son poste (D=direction; DA=direction adjointe; E=enseignant; P=professionnel; CP=conseiller pédagogique) et de son numéro d'identifiant.

### **Collecte de données**

Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'une grille semi-structurée qui a permis aux participants de se prononcer sur l'expérience de travail vécue en équipe dans leur établissement ainsi que sur le processus d'accompagnement préconisé dans celui-ci.

### **Analyse**

L'analyse des données s'est réalisée selon les principes de l'analyse thématique, à l'aide du logiciel ATLAS.ti, selon les trois étapes de Miles et Huberman (2003), soit la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. L'analyse d'un échantillon aléatoire du corpus à l'aide d'une liste de codes formée à partir de notre cadre conceptuel nous a permis de constituer une fiche thématique, qui a pris la forme d'une liste de thèmes que nous avons appliquée à l'ensemble du corpus.

### **Fiabilité**

Un échantillon du corpus a été soumis à un deuxième codeur, qui a codé en utilisant la fiche thématique. La fiabilité intercodeur a été considérée selon les normes fixées par Miles *et al.*, (2003). Après ajustements, le taux d'accord a été de 90 %, ce qui se situe dans les normes établies par Miles *et al.*, (2003).

## **4. Résultats**

Le travail en CAP impose des façons de faire que nous avons identifiées à partir des sept thèmes suivants détaillés dans les prochaines sections: (a) se doter des ressources matérielles physiques et temporelles; (b) fixer des objectifs et clarifier les rôles; (c) assurer l'animation; (d) assurer un leadership partagé dans la CAP; (e) assurer son développement et contribuer à celui de l'autre; (f) amener la CAP vers la maturité; (g) intervenir à partir de données probantes.

### **4.1. Les conditions nécessaires pour le bon fonctionnement de la CAP**

#### **a) Se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles**

Avant de pouvoir collaborer, une CAP nécessite d'abord et avant tout des ressources matérielles et physiques. Les participants doivent ainsi s'engager de façon volontaire. De son côté, la direction d'établissement doit veiller à ce que cela ne constitue pas une surcharge de travail et que les rencontres aient lieu durant les heures de travail des enseignants.

Si tous les districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick ont réussi à libérer les enseignants, soit en terminant une heure plus tôt tous les mercredis (District scolaire francophone Sud)

ou en assignant un après-midi au complet aux deux semaines (District Scolaire Francophone Nord-Est et District Scolaire Francophone Nord-Ouest), ce n'est pas le cas pour le Québec pour qui, cette organisation reste de l'initiative des direction d'établissement qui la placent à des moments différents de la semaine, selon les disponibilités des enseignants concernés.

Dans certains milieux, ces rencontres se tiennent uniquement si les conditions le permettent: «On a des rencontres tous les vendredis matin... quand on est capables, mais je vous dirais que c'est assez régulier...» [PD1 7;7]. Pour d'autres, ces initiatives se trouvent limitées par le quotidien exigeant des enseignants qui doivent continuer à répondre aux demandes: «Des fois, ça se fait sur le coin du bureau avec la bouchée de lunch. Des fois, on a la chance d'avoir une période libre en même temps. Des fois, on se fait déranger, on doit faire autre chose en même temps, on revient, on repart... Donc, la gestion du temps est difficile pour nous autres.» [SE2 49;49].

### **b) Fixer des objectifs et clarifier les rôles**

Pour organiser le travail d'équipe, il faut cibler des objectifs communs et clarifier les attentes et les rôles afin d'éviter toute confusion: «Je pense qu'il faut, avant de commencer un travail d'équipe [...] assigner un rôle, donner des attentes claires [aux membres] avant de commencer. En ayant des attentes claires, je pense qu'on est capable de leur revenir en leur disant: "Écoute, on s'était entendus, c'est ce que je t'avais demandé, donc maintenant il faut que tu avances"» [PD1 57;62]. Cette direction adjointe ajoute: «Moi, mon rôle, c'est de les ramener au pourquoi de l'activité. [...] Il manque un peu d'implication de la part des enseignants, ils sont un peu désabusés des fois. Donc moi, je convoque les rencontres, souvent, pour ne pas que ça tombe dans l'oubli, ces activités-là. Parce qu'il y a des années où je ne m'impliquais pas, où il y [avait moins de résultats]. J'essaie qu'on se rencontre une quinzaine de fois par année. [...] C'est sûr que j'ai un rôle de motivateur auprès des enseignants pour qu'ils gardent le cap jusqu'au bout.» [SDA4 12;12]. La fixation des objectifs et la clarification des rôles sont notamment des mandats de l'animateur de la CAP.

### **c) Assurer l'animation**

Au début de son instauration, c'est la direction qui assume l'animation dans la CAP afin d'instaurer des normes de fonctionnement. Elle modélise la façon avec laquelle les enseignants doivent communiquer au sein de la CAP. Ainsi, la personne qui joue le rôle de facilitateur ou de mentor veille à rappeler les objectifs et les attentes: «C'est moi qui fais l'animation, c'est moi qui dresse l'ordre du jour, c'est moi qui donne les droits de parole.» [SDA4 7;7]. Cette même personne assure également un recadrage, lorsque cela est nécessaire: «Je vais les ramener vers le but quand on s'échappe un peu ou qu'on s'écarte.» [PDA1 17;17].

Lorsque la CAP acquiert une certaine autonomie, ses membres assurent eux-mêmes et progressivement son animation en préparant les rencontres (ordre du jour) et en faisant des suivis de celles-ci (procès-verbaux). La direction en vient ainsi à assurer un leadership de plus en plus partagé.

### **d) Assurer un leadership partagé dans la CAP**

La bonne marche et la réussite de la CAP incombent à chacun des membres. La direction attribue des responsabilités différentes ou graduées aux membres selon leurs expériences et leurs compétences. De son côté, l'enseignant, quel que soit son niveau, reste responsable de son propre développement professionnel et il participe au développement de son équipe.

En CAP, le leader n'est pas désigné sur la base de sa position. En d'autres mots, le pouvoir-agir ne revient pas nécessairement à la direction, mais principalement à la personne qui possède l'expertise dans le domaine en question. En fait, toute personne de l'équipe peut être, à un moment ou à un autre, leader selon l'expertise qu'elle apporte. Au départ, la direction s'assure de mener à bien l'animation de l'équipe; lorsque la CAP tend vers la maturité, la direction délègue progressivement à l'équipe des responsabilités et mandats: «Il faut qu'ils se sentent à l'aise de faire du changement. Moi, comme direction, c'est de les encourager.» [CD1 48;48]. À cet effet, il importe de préciser que chacun des membres de la CAP a son importance, peu importe son niveau de développement professionnel: «Chaque personne devrait mettre l'épaule à la roue pour finalement que ça avance.» [PDA1 50; 53].

Ceci étant, les responsabilités ne sont pas uniformes ni équivalentes entre les membres. Le principe est de donner le meilleur de soi, selon l'étape de la carrière où il est rendu ou selon ses compétences:

*«Je pense que tout le monde n'a pas la même responsabilité ni une responsabilité équivalente. La responsabilité de chacun serait de donner le maximum de lui-même et c'est pour ça que je dis que tous n'ont pas la même responsabilité, parce que tout le monde n'a pas la même quantité à offrir.»* [PP2 41;42].

L'autonomie des membres dans la CAP amène aussi ces derniers à être plus engagés et plus motivés; c'est le cas lorsque la CAP arrive à maturité. Ainsi, l'autonomie, développée au fil du temps, facilite le partage de leadership dans la CAP:

*«Ce qui était le fun dans cette équipe-là, c'était pas une initiative de la direction, quelque chose ou quelqu'un qui nous l'imposait, c'était notre initiative à nous autres. On a développé autant le programme, les activités pédagogiques, l'interdisciplinarité [...] Parce qu'on était motivés, une belle équipe, tout le monde s'entendait bien, puis ajouter des heures pour travailler plus, ça nous dérangeait pas. C'était vraiment intéressant.»* [SE1 24;24].

Enfin, le leadership partagé en CAP peut se concrétiser par la coconstruction d'outils et par l'analyse collective de données. Dans l'extrait qui suit, la direction partage son leadership dans le processus de reddition de comptes: «Je suis aussi la personne qui rappelle les obligations de production, en ce sens que, par exemple, c'est moi qui s'occupe du conseil d'établissement de l'école. [Les enseignants] n'ont pas à monter des dossiers au conseil d'établissement, mais moi, j'ai à les monter et l'un des collègues [de la CAP] peut en être coresponsable.» [SD1 11;11].

#### **e) Assurer son développement et contribuer à celui de l'autre en tant que spécialiste dans sa matière**

Dans la CAP, les différences entre les participants sont considérées comme une force et non comme une limite. Comme le leadership est partagé au sein de ces équipes, chacun communique ses pratiques gagnantes aux autres membres de l'équipe, ce qui fait évoluer la CAP: «Ce que j'apprécie beaucoup avec cette équipe-là, [...] c'est justement d'avoir cette vision - visions qui sont différentes - et de travailler en collaboration avec [tous les membres]. Des personnalités différentes, mais très complémentaires.» [SDA2 7;7A].

La participation se fait selon le principe où chacun trouvera son compte: «Il y a une relation où tout le monde, selon ses forces et ses faiblesses, va s'intégrer dans un projet ou l'autre.» [SD1 32;32].

Une façon de contribuer à l'apprentissage de l'autre dans cette hétérogénéité demeure les décloisonnements des matières scolaires. Dans le fonctionnement en CAP, le travail est centré sur l'apprentissage de l'élève, et pour ce faire, on doit procéder à cette ouverture :

*«L'objectif c'était d'éveiller la curiosité des sciences de nos élèves puis de la maintenir. C'était aussi de présenter quelque chose qui intéresserait tous nos élèves [...] à tous les niveaux et à toutes les matières, surtout les sciences, mais en collaboration avec l'art plastique, la géographie, l'histoire, donc vraiment tous les domaines.» [SE2 17;17].*

À titre d'exemple, une direction adjointe a relaté une expérience similaire dans son école où les enseignants ont procédé à un décloisonnement des matières scolaires. Enseignants de français, de sciences, de mathématiques et d'anglais en plus d'une ressource externe ont travaillé ensemble sur un projet commun :

*«Ce qui a émergé de cette pratique-là, c'est que les gens disent "Ab? Tu travailles ça en français? Je pense faire quelque chose comme ça en sciences!". [...] Le prof de sciences a embarqué et a fait venir un détective pour parler de l'ADN. Le professeur de mathématiques a basé son examen sur une situation d'apprentissage avec un mystère à résoudre. Le professeur d'anglais a embarqué aussi. Alors, le fait qu'on travaille en collaboration, bien les élèves peuvent faire des liens d'un cours à l'autre. Ça a été renforcé en sciences, ça a été vu en mathématiques et ça a été discuté en anglais.» [SDA2 33;33].*

#### **f) Amener la CAP vers la maturité**

La CAP passe par différents stades de développement avant d'atteindre sa maturité et un niveau de productivité plus élevé, mais ce chemin est parsemé de difficultés à surmonter. D'abord, dans certains cas, les membres doivent passer par le tumulte à son tout premier stade appelé «émergence» :

*«Honnêtement, tu vois que la coordonnatrice et l'éducatrice spécialisée s'obstinent. Vraiment. Qu'il y a une lutte d'opinion. [...] Il y avait de "l'obstination" ... parce qu'elles avaient deux visions de la vie différentes. Elles essayaient de faire ça poli, mais ce n'était pas si subtil que ça.» [CP4 22;22].*

Il peut également exister des clans, de la division et un manque de solidarité et y avoir des *leaders négatifs*, soit des personnes qui vont à contre-courant. Dans ce contexte, l'animation est assumée par la direction (surtout dans le début de vie d'une CAP) qui s'assure de la fluidité de la communication et du climat pour qu'ils soient propices à la collaboration. La qualité de la communication dépend du stade de développement dans lequel la CAP se trouve : «J'ai un département où les gens se parlent et ça va bien, puis un autre où, même s'ils travaillent ensemble, [...] on dirait qu'ils se parlent pas.» [CD1 9; 9].

Ceci étant, il va sans dire que la CAP ne peut être instaurée uniquement en mettant des gens ensemble. Les compétences des personnes mises ensemble doivent être une valeur ajoutée. Pour illustrer cette contribution, les participants dont les CAP ont atteint leur degré de maturité expriment cette idée de différentes manières, dont : « $1+1=3$ » ou l'utilisation de l'adage «Le tout est plus grand que la somme de ses parties.» [CP2 49;49].

#### **g) Intervenir à partir de données recueillies auprès des élèves**

Les résultats des élèves et leurs analyses en équipe donnent l'opportunité aux enseignants de devenir des participants actifs dans leur processus décisionnel. Dans certains cas, les enseignants disent

avoir arrimé leurs évaluations pour que les résultats de leurs élèves soient comparables : « Quand on est plusieurs profs à donner un cours, on s'entend pour donner le même cours, donc il faut travailler en équipe, s'entendre. On a un plan de cours commun; chacun donne la matière à sa façon, mais c'est la même matière quand même. [...] Il faut s'entendre, il faut se réunir, faire des compromis, des négociations. » [CE1 7; 7].

Toutefois, dans bien des CAP qui utilisent les données des évaluations pour discuter des résultats des élèves, les membres se trouvent devant l'impossibilité de comparer les résultats, notamment en raison des évaluations et des modes de correction différents.

*« L'objectif, c'était d'uniformiser les pratiques, parce qu'on voyait des façons de faire qui différaient d'une classe à l'autre. Les enseignants n'utilisaient pas une grille de correction normalement utilisée, faisaient leur correction d'une certaine façon, etc. [...] C'était difficilement comparable, les résultats d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre pour le même élève de 2<sup>e</sup> année. » [PDA1 14; 14].*

Dans cet exercice de standardisation des pratiques évaluatives qui est souvent très ardu, les conseillers pédagogiques offrent un soutien aux enseignants. Ces conseillers pédagogiques travaillent eux-mêmes en CAP pour produire le matériel dont ils ont besoin pour venir en aide aux enseignants :

*« Quand on se rassemble, les conseillers pédagogiques, ensemble, on est capables de se doter de références. Par exemple, pour implanter tel type d'outils, voici un cadre de référence; chose qu'on aurait de la difficulté à faire, tout seul dans notre coin. Et si on arrivait à le faire, on y mettrait beaucoup de temps et on n'arriverait probablement pas aux mêmes résultats. Donc l'idée, c'est vraiment de faire en sorte que personne n'est tout seul et que la force du nombre prévale. » [CP1 14; 16].*

Enfin, les enseignants qui travaillent à partir de données, débutent par l'identification des élèves en difficulté. Ce sont les données de leurs résultats qui leur permettent de trancher rapidement pour que ce soit les cas les plus urgents qui soient identifiés afin de mieux cibler leurs efforts : « Je n'arrive pas là en disant que je vais donner l'information sur Pierre, Jean et Jacques; je demande de quoi on parle aujourd'hui. Puis eux vont alimenter les choses. Y'en a un qui va dire « J'aimerais ça qu'on parle de Marie-Ève parce que ça va pas bien », puis tout le monde, ensemble, on va aider Marie-Ève. » [SDA1 24; 24].

### **Pratique à construire**

Du processus de collecte et d'analyse de données jusqu'à l'intervention auprès de l'élève, les membres d'une CAP doivent réaliser plusieurs étapes. Cependant, malgré ces bonnes pratiques précitées, plusieurs CAP fonctionnent sans données et se limitent à de simples discussions qui amènent les membres à se limiter à donner leurs points de vue, leurs opinions : « Les membres sont appelés à donner leur opinion, donner leur avis, amener l'information qu'ils veulent pendant la rencontre. C'est des rencontres qui sont quand même assez formelles, mais chacun est appelé à participer et à donner son avis selon ce qu'ils peuvent. » [CP4 46;46]. En somme, bien que l'utilisation des données soit une condition incontournable dans le travail en CAP, son utilisation varie d'un milieu à l'autre. En l'absence de ces conditions, le fonctionnement de la CAP reste imprégné par les perceptions, les opinions et la subjectivité.

## 4.2. Conditions nécessaires au professionnalisme

Cette partie répond à l'objectif spécifique de rendre compte du rôle de la CAP dans la redéfinition du professionnalisme enseignant.

Dans cette optique, rappelons que l'avènement de la CAP est relativement récent, et que cette structure a débuté avec les provinces qui avaient déjà instauré un programme d'évaluation du personnel enseignant, comme c'est le cas pour l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. Suite aux différentes limites observées dans son application et sur l'autonomie des enseignants, l'accompagnement par la CAP s'est développé, ce qui vient contribuer à une redéfinition du professionnalisme enseignant.

Les trois sous-thèmes suivants rendent compte du rôle de la CAP dans la redéfinition du professionnalisme enseignant: (a) la responsabilité de développement professionnel; (b) l'autoévaluation/introspection; (c) l'autonomie.

### 4.2.1. Responsabilité de développement professionnel

Ainsi, le développement professionnel de l'enseignant incombe à lui-même et son développement a un impact positif sur les pairs qui sont dans la CAP, ce qui implique de meilleures pratiques pédagogiques et ultimement, une meilleure réussite des élèves: «La responsabilité qu'on a, c'est de développer son propre potentiel. Si je développe mon potentiel, ça va automatiquement rejaillir sur la communauté.» [SP1 52; 52].

### 4.2.2. Autoévaluation/introspection

Les membres ont tout à gagner lorsqu'ils reconnaissent leurs points forts et leurs défis. La prise de conscience de leurs défis est une première étape importante menant à la consultation de collègues et au recours de leurs expertises:

*«Être conscient de ses forces. En même temps, pour être conscient de ses forces, il faut aussi dire ses limites. La limite est souvent au bout de la main de l'autre. Quand je suis arrivée comme orthopédagogue, je n'avais pas toutes les connaissances. Une nuit j'ai étudié en cachette, j'ai essayé d'apprendre tous les chapitres pas cœur jusqu'à ce que je comprenne. Pourquoi faire ça quand il y a des spécialistes en maths, en physique, en chimie?» [SP1 52;52].*

### 4.2.3. Autonomie

Les membres de la CAP voient plusieurs avantages dans le travail qu'ils font avec autonomie. Celle-ci leur procure un sentiment de solidarité et un sentiment d'appartenance aux pairs. En faisant un travail avec autonomie, ils se sentent impliqués et responsabilisés. Ils parlent de fluidité de l'information, d'idées qui pourraient se réaliser, qui n'auraient pas vu le jour dans d'autres conditions:

*«L'autonomie, ça permet de faire circuler l'information [...], ça permet de mettre les gens tous sur le même pied, ça rallie les gens. [L'autonomie] vaut mieux que quand c'est une décision de moi qui est appliquée à tout le monde, les gens ne se sentent pas concernés. Donc ça permet d'impliquer tout le monde et de les rendre un peu responsables.» [CD1 27; 27].*

Toutefois, l'autonomie reste fragile. Elle a besoin d'avoir les bonnes conditions pour se développer. Elle ne peut être synonyme de délégation du pouvoir pour qu'elle se réalise. Avant que le mentor ne donne la pleine autonomie, il doit s'assurer que son projet soit porté avant de le confier totalement:

*«C'était vraiment moi l'instigatrice des rencontres et ils n'ont pas [...] eu l'autonomie pour le faire seuls. C'est un point négatif, il faut les prendre encore par la main. Pourtant, sur ce comité-là, il y a une enseignante qu'il l'a vécu dans une autre école. Je me disais qu'elle prendrait peut-être le lead du comité... c'est vrai que je ne lui ai pas signifié clairement. Je pensais que ça se ferait naturellement, mais non, ce n'est pas naturel. C'est moi qui dois convoquer, amener le travail et tout ça.» [PD1 18; 18].*

Autrement dit, la volonté d'autonomie qui dynamise les équipes ne peut s'établir automatiquement dans toutes les CAP lorsque certaines conditions ne sont pas observées. Si certaines équipes se voient propulsées par l'autonomie qu'elles reçoivent, d'autres restent dans l'attente de ce qu'on va leur apporter sans contribution individuelle pour l'équipe :

*«Dans un premier temps, ils étaient à l'écoute de ce que je pouvais leur apporter comme information. Il n'y avait pas de travail autonome. Donc je devais les guider. [Par contre], ils étaient capables d'apporter de l'eau au moulin, mais ils n'étaient pas autonomes. Je dirais ça comme ça.» [PD1 21; 21].*

Certains expliquent cette autonomie par le sentiment de compétence des participants et par l'étape de carrière dans laquelle ils se trouvent. Cette prise d'autonomie ne se mesure pas nécessairement par le nombre d'années d'expérience :

*«Plus on est à l'aise avec ce qu'on fait, plus on prend des responsabilités. Y'a des personnes [...] qui ne sont pas au même niveau puis y'a des personnes [pour qui] ça fait vingt ans qu'ils enseignent et [elles] ne sont pas encore tout à fait à l'aise avec leur travail. Donc ces personnes-là ne prendront pas autant de responsabilités que quelqu'un qui est plus à l'aise. Je pense que ça va au niveau de chacun... Non, les personnes n'ont pas toutes la même responsabilité.» [PE1 50; 50].*

D'autres expliquent le manque d'autonomie par la timidité des enseignants qui n'ont pas de sentiment de compétence en leur leadership. Ils voient la piste de la valorisation de l'innovation comme une solution vers l'autonomisation :

*«Il faut que les gens embarquent, il faut que les gens n'aient pas peur d'innover, de proposer des choses. Il y a plein de personnes qui ont des idées extraordinaires dans leur tête mais, étant donné qu'elles sont timides ou plus réservées, qu'elles pensent justement qu'elles n'ont pas de qualité de leadership, elles se la ferment et ne font rien. Tandis que si elles avaient un coup de pied et étaient innovatrices et embarquaient dans le groupe et prenaient un petit rôle de leadership à quelque part, bien c'est toute l'école et tout le monde qui augmente.» [SE1 51; 51].*

Certains attribuent à cet effet le processus d'autonomisation des enseignants à la direction à qui il incombe d'instaurer un climat propice à la collaboration : «Disons que depuis que je suis ici, dans les cinq ans, j'ai vu une différence considérable. Est-ce que [...] j'ai eu un impact sur le climat de l'équipe? J'oserais dire oui, mais je n'aurais pas la prétention de dire que c'est à cause de moi.» [SDA1 31; 31]

Cette voie vers l'autonomie doit se faire non seulement sur le plan collectif, mais aussi individuel selon le besoin :

*«Je suis responsable de la supervision des enseignants. [...] Je pense à une enseignante, entre autres, que j'accompagne depuis quatre ans, qui est arrivée d'une autre école, qui avait été démolie, là-bas. [Elle n'avait pas] confiance en soi en classe... elle avait eu une classe très, très difficile. Alors, elle, je l'accompagne [pour rebâtir sa confiance].» [SDA1 16; 16].*

### 4.3. Synthèse des résultats

Comme le montre l'arbre thématique en annexe, deux grands thèmes se dégagent de l'analyse des entrevues : (a) les conditions nécessaires à la CAP qui donnent lieu à sept sous-thèmes : se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles; se fixer des objectifs et clarifier les rôles; assurer l'animation; assurer un leadership partagé dans la CAP; assurer son développement et contribuer à celui de l'autre; amener la CAP vers la maturité; et intervenir à partir de données probantes et (b) les conditions nécessaires pour le professionnalisme qui s'articulent autour de trois sous-thèmes, soit : la responsabilité de développement professionnel, l'autoévaluation/introspection et l'autonomie.

## 5. Discussion et conclusion

Dans cette recherche, nos objectifs étaient de : 1) décrire la responsabilité des acteurs scolaires dans leur fonctionnement en CAP; 2) de montrer en quoi l'accompagnement par la CAP contribue à une redéfinition du professionnalisme enseignant; et ce, dans une perspective de reddition de comptes.

Nous sommes alors partis du principe selon lequel la CAP dans son mode de fonctionnement milite en faveur du professionnalisme. Les acteurs qui l'adoptent travaillent comme des professionnels dotés de jugement professionnel dans leur domaine.

Dans ce sens, nous avons considéré la reddition de comptes comme un outil de mobilisation des équipes. Ainsi, la CAP, avec sa gestion et son fonctionnement, vient en quelque sorte opérationnaliser la reddition de comptes en connectant les praticiens aux autres instances, soit les commissions et districts scolaires et le ministère.

À un niveau macro, les principes de la reddition de comptes, la responsabilisation, la transparence et l'imputabilité, orientent les acteurs concernés pour atteindre les résultats escomptés. Ces principes trouvent leurs échos dans le travail en CAP. Ce mode de développement professionnel vient sortir la reddition de comptes d'une impasse liée au manque d'utilisation de données pertinentes dans plusieurs CAP, à l'absence d'une collecte et d'une analyse de données, et à un fonctionnement trop largement imprégné par les perceptions, les opinions et la subjectivité.

Un fonctionnement en CAP requiert ainsi une démarche progressive de longue haleine qui suppose l'implantation de plusieurs conditions soit la disponibilité des ressources matérielles, physiques et temporelles; se fixer des objectifs et clarifier les rôles; assurer l'animation, le leadership partagé; assurer son développement tout en contribuant à celui de l'autre; amener la CAP vers la maturité et finalement intervenir à partir de données pertinentes recueillies auprès des élèves.

En somme, les conditions nécessaires pour la CAP qui sont ressorties du discours des différents participants sont ancrées dans les écrits du domaine. Il s'agit entre autres de se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles (Wenger, *et al.*, (2002); de fixer des objectifs et clarifier les rôles (Eaker, *et al.*, 2004; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998; Probst et Borzillo, 2007); d'assurer une orientation axée sur les résultats (Killion, 2002), d'assurer l'animation (Wenger, McDermott et Snyder, 2002), d'assurer la continuité et de motiver les membres des communautés (Tremblay, 2005); d'assurer un leadership partagé dans la CAP (Borzillo, 2007; Sackney, et Walker, 2005), d'amener la CAP vers la maturité (Leclerc, 2012) et d'intervenir à partir de données probantes (Sackney & Walker, 2005, Prud'homme et Leclerc, 2014).

Enfin, la pérennité de la CAP reste aussi un défi tout particulièrement pour les milieux qui n'ont pas investis dans les ressources physiques et temporelles de celle-ci.

Sur le plan micro, nous considérons la CAP comme une solution à des problèmes autant méthodologiques, que politiques et pratiques. À l'instar de Savoie-Zajc, (2010) nous ne considérons pas les CAP comme une panacée, mais plutôt comme un moyen qui permet aux acteurs scolaires de transcender différentes impasses. Pour nous, la CAP est:

- a) un nouveau modèle de supervision pédagogique qui fait sortir le domaine de la supervision des critiques qui lui ont été adressées, soit : d'être hiérarchique, de laisser peu de place à l'autonomie du supervisé, de s'adapter peu à ses besoins (April et Bouchamma, 2015), de recourir à un processus normalisé de collecte de données dans lequel le superviseur joue le rôle d'expert.
- b) un moyen qui fait sortir différents systèmes scolaires (qui ont opté pour un programme d'évaluation du personnel enseignant) d'une évaluation individuelle qui génère plusieurs limites (manque de temps pour la réaliser, limite de l'expertise du superviseur, qui peut posséder dans tous les cas, les compétences nécessaires pour superviser).
- c) un moyen qui vient donner une nouvelle alternative à la supervision du personnel enseignant qui n'a pu s'instaurer dans certains contextes comme celui du Québec, qui n'a pas réussi à instaurer un programme d'évaluation/accompagnement ou encore à créer d'un ordre professionnel qui veille sur la qualité de l'enseignement. Dans le cas du Québec, ces débats ont perduré pendant les deux dernières décennies, sans jamais mener à de véritables aboutissements.

Sous les deux plans, soit la reddition de comptes à un niveau macro et la CAP à un niveau micro du système, les acteurs, tout en ayant plus d'autonomie, sont tenus de rendre des comptes sur les moyens mis en œuvre pour s'acquitter de leurs responsabilités. Cette responsabilisation des acteurs, attendue de la reddition de comptes, est censée favoriser leur motivation et par conséquent améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Cette piste s'avère une piste pour de futures études.

Enfin, il convient de s'interroger sur le lien entre le professionnalisme et la reddition de comptes à la lumière de l'un des principes selon lequel le professionnel n'a pas l'obligation de résultats puisque tous les moyens qu'il met en place ne fonctionnent pas toujours à coup sûr (Desaulniers et Jutras, 2012). Aussi, dans cette étude, nous nous sommes interrogés sur le professionnalisme des enseignants sans aborder celui des directions d'établissement qui s'avère une piste à étudier.

## Références bibliographiques

- April, Daniel et Bouchamma, Yamina (2015): "Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP): pratiques clés et caractéristiques des directions d'école". *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 23 (2), 1–14.
- Brassard, André, Lusignan, Jacques et Pelletier, Guy (2013): "La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique", dans Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles, Belgique: DeBoek.
- Bouchamma, Yamina (2006): "School Principals' perceptions of Personal and Professional Efficacy With Regards to Teacher Supervision in New Brunswick". *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17 (2) 9–23.

- Bouchamma, Yamina (2007): "Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (4) 289–308.
- Dembélé, Martial, Goulet, Sonia, Lapointe, Pierre, Deniger, Marc-André, Giannas Vicky et Madeleine, Tchimou (2013): "Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats", dans Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles: DeBoeck.
- Desaulniers, Marie-Paule et Jutras, France (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- DuFour, Richard, DuFour, Rebecca et Eaker, Robert (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, Richard F. (2005, June): "Accountable leadership". *The Educational Forum*, 69 (2), 134–142.
- Felouzis, Georges et Hanhart, Siegfried (2011): *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Brussels: De Boeck.
- Hord, Shirley M. et Sommers, William A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knapp, Michael S. et Feldman, Susan B. (2012): "Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States". *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 666–694.
- Leclerc, Martine (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, Christian (dir.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du N-B. (1999). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*. Gouvernement du N-B.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du N-B. (2013). *Rapport annuel 2011-2012*. Fredericton: Gouvernement du N-B.
- Miles, Matthew B. et Huberman, Michael (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Prud'homme, Roger et Leclerc, Martine (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage: guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, Patricia et Hord, Shirley M. (2006): "It's Everywhere, But What is it? Professional Learning Communities". *Journal of School Leadership*, 16, 490–501.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2010): "Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage". *Éducation et Formation*, 293, 9–20.
- Sammons, Pam et Luyten, Hans (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 (2002). *Modernisation de la gestion publique. Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.

## Notes biographiques

**Yamina Bouchamma** est professeure à l'Université Laval. Ses recherches portent sur la réussite scolaire; la supervision et l'accompagnement du personnel enseignant; les communautés d'apprentissage et de pratique professionnelles; les écoles efficaces; l'inclusion des élèves immigrants et la réussite des élèves en milieu linguistique minoritaire.

**Daniel April** est doctorant en administration et politiques de l'éducation et auxiliaire de recherche au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la supervision pédagogique, la gestion axée sur les résultats et les communautés d'apprentissage professionnelles.

**Marc Basque** est professeur agrégé au secteur éducation et kinésiologie de l'Université de Moncton, campus d'Edmundston. Il est récipiendaire de la Bourse Régent Fortin (2012) remise par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) afin de souligner l'excellence dans son projet doctoral. Il est un ancien directeur d'école au primaire. Ses intérêts de recherche portent sur les écoles efficaces, les communautés d'apprentissage professionnelles, la pauvreté dans les écoles et la qualité de l'enseignement.

## Annexe 1

Nos remerciements vont au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de cette recherche.

**Tableau 1. Arbre thématique: la responsabilité des acteurs scolaires dans un fonctionnement en CAP**

4.1. Conditions nécessaires pour la CAP	4.1.1. Se doter des ressources matérielles, physiques et temporelles
	4.1.2. Fixer des objectifs et clarifier les rôles
	4.1.3. Assurer l'animation
	4.1.4. Assurer un leadership partagé dans la CAP
	4.1.5. Assurer son développement et contribuer à celui de l'autre en tant que spécialiste dans sa matière
	4.1.6. Amener la CAP vers la maturité
	4.1.7. Intervenir à partir de données probantes
4.2. Conditions nécessaires au professionnalisme	4.2.1. Responsabilité de développement professionnel
	4.2.2. Autoévaluation/introspection
	4.2.3. Autonomie