

Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école

School principals and professional learning communities: Towards the necessary skills

Comunidades profesionales de aprendizaje: competencia de las direcciones de escuela

Claire IsaBelle et Hélène Martineau Vachon

Volume 43, numéro 2, 2017

Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école

Texte reçu le 24 août 2016

Version finale reçue le : 7 septembre 2017

Accepté le : 12 septembre 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1043027ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1043027ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

IsaBelle, C. & Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84–118. <https://doi.org/10.7202/1043027ar>

Résumé de l'article

Les avantages de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles sont nombreux. Toutefois, les directions semblent avoir des habiletés limitées pour implanter ce nouveau mode de fonctionnement. Afin d'identifier les composantes de la compétence nécessaires pour instaurer et faire progresser ce nouveau mode de fonctionnement, une étude qualitative, par entrevues, a été menée auprès de 15 directions d'école de trois provinces canadiennes. Une thématisation mixte appuyée du logiciel *QDA Miner* a été utilisée pour analyser les données. La majorité des participants ont cité trois habiletés : articuler une vision et assumer un leadership pédagogique, développer une culture de confiance et de collaboration, et diriger. De plus, une attitude a été soulignée par plusieurs participants : être à l'écoute des enseignants et accepter les erreurs. Quant aux connaissances, les nouvelles pédagogies et les pratiques efficaces ont été nommées par peu de participants.

Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école ¹



Claire Isabelle
Professeure
Université d'Ottawa



Hélène Martineau Vachon
Doctorante
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ – Les avantages de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles sont nombreux. Toutefois, les directions semblent avoir des habiletés limitées pour implanter ce nouveau mode de fonctionnement. Afin d'identifier les composantes de la compétence nécessaires pour instaurer et faire progresser ce nouveau mode de fonctionnement, une étude qualitative, par entrevues, a été menée auprès de 15 directions d'école de trois provinces canadiennes. Une thématisation mixte appuyée du logiciel *QDA Miner* a été utilisée pour analyser les données. La majorité des participants ont cité trois habiletés : articuler une vision et assumer un leadership pédagogique, développer une culture de confiance et de collaboration, et diriger. De plus, une attitude a été soulignée par plusieurs participants : être à l'écoute des enseignants et accepter les erreurs. Quant aux connaissances, les nouvelles pédagogies et les pratiques efficaces ont été nommées par peu de participants.

MOTS-CLÉS – compétences, directions d'école, communauté d'apprentissage professionnelle, formation.

1. Introduction et problématique

Depuis plus d'une décennie, des écoles canadiennes et étatsuniennes ont instauré un nouveau mode de fonctionnement : la communauté d'apprentissage professionnelle. Lomos, Hofman et Bosker (2011) soulignent que nous ne retrouvons pas de définition universelle pour ce concept et que son opérationnalisation diffère d'une étude à l'autre. D'emblée, il s'avère essentiel d'exposer les auteurs auxquels notre recherche se réfère.

¹ Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (04-11-19) du Canada pour son soutien financier, ainsi que la professeure Martine Leclerc, Ph. D., pour son appui inconditionnel.

DuFour, DuFour, Eaker et Many (2010) définissent ce nouveau mode comme un groupe d'éducateurs engagés à travailler de façon collaborative dans un processus continu d'enquête collective et de recherche-action, et ce, dans le but d'améliorer les résultats de leurs élèves. Pour Leclerc et Labelle (2013), une communauté d'apprentissage professionnelle se réfère à un mode de fonctionnement misant sur la collaboration de tous les acteurs, tout en ajoutant l'aspect du développement professionnel de ces derniers qui sont amenés à entamer collectivement des réflexions et des activités visant l'amélioration continue de leurs connaissances et leurs compétences. Au terme d'une recherche menée auprès de membres de conseils scolaires, de directions d'école et d'enseignants de 14 écoles primaires et secondaires de trois provinces canadiennes, IsaBelle (2015a) avance qu'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école renvoie à trois composantes : 1) au travail collaboratif entre la direction, les enseignants, les professionnels et les parents afin d'assurer d'une part, une amélioration continue des apprentissages des élèves et d'autre part, le développement professionnel des enseignants; 2) à l'utilisation de différentes évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives), pour offrir les ressources psychologiques, scolaires et autres nécessaires à l'atteinte du plein épanouissement des élèves et finalement, au plan macro et 3) au soutien constant des différents paliers du système éducatif, ainsi qu'à la volonté systémique des instances sociopolitiques, économiques et culturelles qui constituent des conditions *sine qua non* pour instaurer avec succès ce mode de fonctionnement. Cette définition systémique précise les responsabilités des acteurs impliqués dans la mise en place de ce nouveau mode de fonctionnement dans les écoles et tient compte des différents paliers du système d'éducation pour en faciliter l'implantation. Pour instaurer ce mode de fonctionnement dans les écoles, les directions d'école doivent avoir développé la compétence nécessaire. Les prochaines sections exposent les principales caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que ses avantages pour les élèves et le personnel enseignant.

1.1 Caractéristiques d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle

Hord (1997; 2004) propose cinq caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle : une direction d'école doit : 1) assumer un leadership partagé et soutenu, 2) proposer une vision et des valeurs partagées, 3) mettre en place une culture qui favorise un apprentissage collectif et appliqué, 4) encourager un partage de pratiques individuelles, 5) instaurer des conditions physiques et humaines favorisant la collaboration entre les membres du personnel. Celles-ci fournissent une image globale de la façon dont une communauté d'apprentissage professionnelle fonctionne, ainsi que des actions qu'un leader doit entreprendre afin d'apporter les changements nécessaires au sein de l'école (Hipp et Huffman, 2010). En 1998, DuFour et Eaker présentent trois principes sur lesquels repose ce fonctionnement : s'assurer que tous les élèves apprennent et réussissent, créer une culture de collaboration perpétuelle et développer une culture axée sur les résultats. Blankstein (2010) ajoute trois autres principes : établir une mission, une vision, des valeurs ainsi que des objectifs communs, ce qui constitue d'ailleurs les bases d'une communauté d'apprentissage professionnelle telles qu'énoncées par Eaker, DuFour et DuFour (2004), soit de favoriser l'engagement de la part de la famille et de la communauté et de développer des compétences durables en leadership.

1.2 Avantages de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle

Les études indiquent, à long terme, une hausse des résultats scolaires des élèves lorsque les enseignants adoptent un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle et mettent au centre de leurs préoccupations l'apprentissage de tous les élèves (DuFour, 2010; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Lomos, Hofman, et Bosker, 2011; Vescio, Ross et Adams, 2008; Williams, 2013), et ce, indépendamment de leurs différences (Leclerc et al., 2011). Un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans l'école permet aussi une réduction du taux de décrochage scolaire et du taux d'absentéisme chez les élèves (Hord et Sommers, 2008), et favorise l'adoption de bonnes conduites par les jeunes au sein des classes (Bissonnette, 2016).

Des retombées positives du travail en communauté d'apprentissage professionnelle sont aussi perçues chez les enseignants : une hausse de la satisfaction et

du développement professionnel (Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Peters et Savoie-Zajc, 2013), une diminution du taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008), un accroissement de la responsabilité à l'égard de l'apprentissage des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010), un meilleur sentiment d'autoefficacité (Leclerc et al., 2011; Leclerc, 2012), une prise de décision visant à répondre aux besoins de chaque élève et une collaboration plus étroite entre collègues (Leclerc, 2012). Selon Fullan (2001), en travaillant collectivement, l'équipe-école développe de nouvelles compétences, a recours à de nouvelles ressources pédagogiques et accroît son engagement commun ainsi que sa motivation à améliorer la réussite des élèves.

Si les avantages de transformer une école en communauté d'apprentissage professionnelle sont connus, il demeure que nous en savons peu sur la compétence à développer chez les directions d'école (Dumas, 2010) pour mettre en place et faire évoluer ce mode de fonctionnement dans les écoles. Nous avons trouvé peu d'études abordant de façon spécifique les composantes de la compétence nécessaire pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle chez les directions d'école. La prochaine section présente six études menées auprès de directions d'école abordant, principalement, les stratégies, les conditions et les actions mises en place pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle.

1.3 Composantes limitées de la compétence chez les directions d'école pour instaurer ce fonctionnement

Bien que le concept de compétence sera défini dans le cadre conceptuel, retenons pour le moment qu'une compétence est constituée de trois composantes : habileté, attitude et connaissance (Laurier, 2005). Pour représenter celles-ci, nous utiliserons l'expression *les composantes de la compétence* dans la suite de l'article.

L'étude de Cranston (2007), menée auprès de 12 directions d'écoles manitobaines, visait à décrire leur perception quant à la nécessité de développer une communauté d'apprentissage professionnelle dans leur école. Les résultats indiquent que les directions ont une bonne compréhension de ce que représente une communauté d'apprentissage professionnelle. Toutefois, elles aimeraient un soutien pour l'implanter efficacement dans l'école. Les directions désirent recevoir des informations sur les

meilleures méthodes pour motiver les enseignants à échanger et à collaborer, ainsi que sur la façon de fixer les objectifs de l'école en lien avec sa mission. Cranston (2011) souligne l'importance, pour la direction, d'établir une confiance relationnelle comme base à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Finalement, même si les directions peuvent définir ce fonctionnement, elles peuvent toutefois difficilement l'implanter dans leur école, car leur compréhension en demeure abstraite. Cette étude, bien qu'importante, n'évalue pas chez les directions d'école les composantes de la compétence utilisées pour implanter ce mode de fonctionnement.

En Ontario, Marshall (2007) a mené une étude auprès de trois directions dont l'école primaire a été identifiée comme ayant du succès à partir de caractéristiques observables d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. L'objectif consistait à examiner les stratégies utilisées par les directions pour faciliter et faire progresser ce mode de fonctionnement. Les résultats indiquent que les directions jouent un rôle de facilitateur pédagogique et qu'elles sont guidées par quatre principes : 1) avoir un but ; 2) maintenir de bonnes relations professionnelles avec les enseignants grâce entre autres à la confiance mutuelle; 3) partager la responsabilité des apprentissages avec les enseignants et les élèves et 4) valoriser l'évolution du processus d'apprentissage. Le chercheur conclut que, bien que ces principes puissent assurer l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle en respectant le contexte de l'école, il n'en demeure pas moins que les directions manquent de formation, de soutien et d'expérience pour être en mesure de les mettre en pratique de façon efficace. Si cette étude révèle des stratégies pour instaurer ce mode de fonctionnement, elle n'aborde pas spécifiquement les composantes de la compétence nécessaires chez les directions.

Aux États-Unis, l'étude descriptive et quantitative de Dumas (2010) cherchait à décrire ce que les directions savent quant à la création d'un environnement de travail collaboratif. Un questionnaire en ligne comprenant neuf catégories sur le travail collaboratif leur a été soumis. Les résultats indiquent en ordre décroissant, du niveau de connaissances le plus élevé au niveau de connaissances le moins élevé chez les directions (p. 84) : 1) engagement du personnel dans la prise de décision, 2) allocation de ressources, 3) établissement de principes d'amélioration continue, 4) rencontres du personnel axées sur l'apprentissage des élèves, 5) caractéristiques d'équipes efficaces,

6) principes d'apprentissage chez les adultes, 7) modelage d'apprentissage professionnel en tant qu'administrateurs, 8) principes de changement, et 9) principes d'apprentissage chez les élèves. Cette dernière catégorie révèle que les directions ne connaissent pas les méthodes pédagogiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves, celles qui ont trait aux pratiques pédagogiques, aux pratiques d'évaluation et au curriculum. Cette étude pertinente n'aborde qu'une composante de la compétence : les connaissances.

L'étude québécoise de Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson (2013) cherchait à savoir quelles sont les actions posées par la direction d'école pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle avec des enseignants. Huit enseignants, la direction d'école et la direction adjointe en adaptation scolaire au secondaire ont participé à des entretiens. Des actions de la direction sont jugées essentielles pour instaurer ce fonctionnement : développer une vision partagée perceptible dans la pratique ; assurer les conditions favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle; développer une culture de collaboration et inciter à la participation et à la prise de responsabilité; assurer un développement professionnel continu du personnel enseignant, la stimulation intellectuelle et l'apprentissage collectif, et répondre aux besoins d'apprentissage des élèves ainsi qu'instaurer une pratique réflexive où les données occupent une place centrale. L'étude révèle aussi deux défis que vivent les directions : 1) amener tous les enseignants à adhérer à une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves; 2) encourager les enseignants à changer de pratiques et à assurer de façon régulière une collecte des données. Selon Leclerc et al. (2013), les directions possèdent des habiletés limitées quant aux techniques favorisant la collaboration et l'analyse de données. En somme, les auteurs soulignent la nécessité que ces directions suivent une formation afin de développer les habiletés nécessaires pour implanter et faire évoluer cette nouvelle structure. Cette étude révèle des actions jugées importantes pour instaurer ce mode de fonctionnement, principalement selon le point de vue des enseignants. Comme les études précédentes, celle-ci n'aborde pas spécifiquement les composantes de la compétence utilisées chez les directions.

Au Québec, Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015) ont mené une étude auprès de cinq membres de la direction, 32 enseignants et cinq professionnels d'écoles primaire, secondaire et de la formation aux adultes pour comprendre de quelle façon la

communauté d'apprentissage professionnelle affecte l'organisation scolaire. Même si les résultats montrent qu'un *leadership fort de la direction d'école demeure un incontournable, peu importe le milieu* (p. 95), cette étude n'aborde pas les habiletés développées par les directions pour instaurer ce mode de fonctionnement.

L'étude ontarienne de Génier (2013) visait à identifier les conditions d'implantation mises en place pour atteindre un stade de fonctionnement avancé des communautés d'apprentissage professionnelles auprès de deux directions et de quatre enseignantes d'écoles élémentaires franco-ontariennes ayant atteint le troisième stade de progression (Huffman et Hipp, 2003). Selon les participantes, les communautés d'apprentissage professionnelles ont atteint ce stade grâce à la direction par sa compétence et sa crédibilité professionnelles en pédagogie, par sa croyance aux bienfaits de ce fonctionnement, sa disponibilité pour les aider, son réalisme, son respect et sa compréhension envers les enseignants, ainsi que par ses encouragements à atteindre leurs objectifs *SMART* (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et délimités dans le temps). De plus, il semble qu'un leadership partagé pour une prise de décision partagée entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants soit une compétence recherchée par la direction (IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013). À partir des conditions d'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle, cette étude dévoile certaines composantes de la compétence nécessaires, chez les directions, pour instaurer ce mode de fonctionnement, mais elle n'indique pas lesquelles les directions ont utilisées.

Si les études précédentes avaient pour but d'examiner, chez les directions d'école, la nécessité d'instaurer des communautés d'apprentissage professionnelles (Cranston, 2011), les stratégies utilisées (Marshall, 2007), leurs connaissances (Dumas, 2010), leurs actions (Leclerc, et al. 2013) et l'impact de ce fonctionnement sur l'organisation (Leclerc, et al. 2015), force est de constater que seule la recherche de Génier (2013) dévoile certaines composantes de la compétence nécessaires, chez les directions, pour instaurer ce mode de fonctionnement. Si des composantes de la compétence sont exigées chez la direction pour instaurer ce mode de fonctionnement, il appert que cette dernière connaît des défis (Cranston, 2007) et que le niveau de confiance des directions s'avère souvent insuffisant pour passer de l'abstraction à la réalisation (Eaker, DuFour et DuFour, 2004).

Selon notre recension, aucune étude n'indique quelles composantes de la

compétence les directions ont utilisées ou auraient souhaité avoir développées pour implanter et faire évoluer une communauté d'apprentissage professionnelle. Pourtant il s'avère important de les identifier afin d'aider les directions d'école à les développer pour garantir une implantation réussie de ce nouveau mode de fonctionnement. Ainsi, notre étude trouve son originalité en cherchant à identifier quelles composantes de la compétence des directions d'école ont été utilisées ou auraient souhaité avoir développé pour implanter et faire évoluer une communauté d'apprentissage professionnelle. Enfin, presque toutes les études recensées mentionnent l'importance, pour les directions, de recevoir de la formation, sans en préciser la nature, la forme et le contenu. Il s'agit donc d'un élément qui sera étudié dans cette recherche.

2. Cadre conceptuel

Afin de mieux comprendre les composantes de la compétence pour implanter et faire évoluer une communauté d'apprentissage professionnelle, il s'avère essentiel de s'attarder sur les stades d'évolution de ce fonctionnement et sur le concept de compétence.

2.1 Stades de mise en place et d'évolution d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle

Les écrits de recherche sur ce sujet exposent cinq stades de développement et d'évolution d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles. Nous retrouvons d'abord les trois stades connus de Huffman et Hipp (2003) et deux nouveaux stades, proposés par IsaBelle, Davidson et Naffi (2015b) à la suite d'une étude.

Huffman et Hipp (2003) proposent trois stades : l'initiation, l'implantation et l'institutionnalisation où, à chaque étape, la direction d'école joue un rôle essentiel. Au stade 1, l'initiation, la direction d'école prend encore les décisions principales. Les données recueillies auprès des élèves demeurent imprécises, ce qui limite l'impact des interventions sur la progression des élèves. La direction s'assure de faciliter les rencontres collaboratives et d'orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis.

Au stade 2, l'implantation, la contribution de tous les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle est favorisée. L'école propose une vision claire et partagée. Il est possible d'observer des liens entre les priorités retenues par les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle et la vision de l'école. Les conditions humaines et physiques facilitent la collaboration et le partage entre les enseignants. La culture collaborative est assez présente. La direction partage un certain pouvoir avec les enseignants, et l'équipe consulte certaines données permettant d'avoir des preuves de l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

Au stade 3, l'institutionnalisation, la communauté d'apprentissage professionnelle prend son identité propre selon les besoins du milieu. Il existe une vision claire et partagée qui se reflète dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et se manifeste par les habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite au développement du leadership de ces derniers. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves et leur propre développement professionnel.

IsaBelle, Davidson et Naffi (2015b) proposent un pré-stade et un stade 4. Le pré-stade, la conscientisation, impose qu'un travail sur les représentations de toute l'équipe-école soit fait avant de procéder à des modifications de la structure et des pratiques de l'organisation. La direction prépare le terrain et favorise une remise en question des fondements mêmes de l'organisation-école, voire de sa raison d'être. Tous les acteurs doivent y participer. Au stade 4, la socialisation consiste à transférer les connaissances et à développer une base de connaissances. À ce stade, il devient crucial d'utiliser la communauté d'apprentissage professionnelle comme facteur permettant le rayonnement et le transfert de ses apprentissages avec les membres de la communauté, tels que les parents et les membres d'organismes communautaires, afin qu'ils puissent participer de façon démocratique à la vie éducative de leurs jeunes. La prochaine partie aborde le concept de compétence.

2.2 Concept de compétence

La définition de la compétence la plus utilisée en éducation est celle de Roegiers et De Ketele (2000) : *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* (p. 66). Pour Laurier (2005), la compétence se compose des habiletés, des connaissances et des attitudes, soit des ressources internes. Les ressources externes réfèrent notamment à des documents et des réseaux relationnels ou professionnels. Une compétence renvoie donc à une double dimension indissociable : individuelle et collective (Le Boterf, 2002). Or, *c'est toujours grâce à ses ressources internes que la personne peut mobiliser des ressources externes* (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 66). Selon Le Boterf (2002), la compétence n'est pas la somme de ces trois composantes, mais plutôt une articulation entre celles-ci pour accomplir une tâche dans un contexte donné et mener à un savoir-agir en situation. En administration scolaire, peu d'études empiriques se sont attardées à étudier les compétences des directions d'école (IsaBelle, 2017). Ainsi, s'avère-t-il crucial d'identifier les composantes de la compétence que les directions d'écoles ont utilisées et celles qu'elles auraient souhaité avoir développées pour faciliter l'implantation et l'évolution de ce nouveau fonctionnement.

2.3 Objectif et question de la recherche

Si les études convergent vers l'apport essentiel de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles pour favoriser le plein potentiel des jeunes et le développement professionnel des enseignants, elles soulignent également le manque de formation et la compétence limitée des directions pour instaurer ce fonctionnement. En somme, l'implantation et l'évolution d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans une école nécessitent la présence des composantes d'une compétence chez la direction. Il s'avère donc essentiel de mener une étude auprès de directions qui ont réussi à instaurer et à faire progresser leur école à un stade avancé de ce fonctionnement, afin d'identifier les formations et le soutien qu'elles ont reçus, les composantes de la compétence qu'elles ont utilisées et celles qu'elles auraient souhaité avoir développées pour faciliter l'instauration et l'évolution de ce nouveau fonctionnement dans leur école. Notre question de recherche est donc la

suivante : Quelles sont les composantes de la compétence mobilisées et quelles sont celles souhaitées par les directions d'école ayant implanté et fait évoluer une communauté d'apprentissage professionnelle dans leur milieu? En effet, peu d'études s'attardent sur les composantes de la compétence nécessaires chez les directions d'école pour favoriser l'instauration et l'évolution de ce nouveau fonctionnement (Nelson, Slavit, Perkins, et Hathorn, 2008). Les résultats permettront d'apporter un éclairage sur celles-ci, selon le point de vue des directions ayant elles-mêmes réussi à instaurer et à faire progresser ce fonctionnement au sein de leur école.

3. Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans un plus grand projet pancanadien qui comporte plusieurs objectifs et qui s'intitule : *Documenter et analyser les communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones*. De nature qualitative et interprétative, notre étude s'intéresse au sens que les participants donnent à leurs réponses (Savoie-Zajc, 2011).

3.1 Participants : critères de sélection des écoles et des participants

Afin de sélectionner des directions qui ont implanté et fait progresser leur école à un stade avancé d'une communauté d'apprentissage professionnelle, trois critères ont été fixés. Premièrement, le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans leur école devait avoir atteint les stades 2 ou 3 selon la grille des comportements associés aux stades d'évolution des communautés d'apprentissage professionnelles (IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012). Cette grille a été composée à partir de critères d'évolution d'une communauté d'apprentissage professionnelle proposés par Leclerc, Moreau et Lépine (2009) et Huffman et Hipp (2003). Sur une échelle de trois stades, les directions devaient sélectionner le niveau atteint par leur école aux 30 critères. Un point a été accordé au stade 1, deux au stade 2 et trois au stade 3. Une moyenne sur trois a été calculée. Pour participer au projet, la direction devait avoir au moins deux points et plus. Deuxièmement, afin de nous assurer que la direction avait contribué à la mise en place de ce fonctionnement, la direction devait occuper son poste depuis au moins trois ans dans la même école. Finalement, une certaine augmentation des résultats

scolaires des élèves en français, en mathématiques et en sciences devait être perçue durant les deux ou trois dernières années selon les données de l'école ou selon la perception des directions. Pour sélectionner les écoles, nous avons utilisé la méthode de la nomination par des supérieurs hiérarchiques ainsi que l'échantillonnage intentionnel critique (Creswell, 2009). Quinze directions d'école de trois provinces ont participé à l'étude.

3.2 Instruments de collecte de données et questions

Pour répondre aux besoins de l'étude, une grille d'entrevue comportant 21 questions a été développée. La grille comportait deux parties. La première portait sur des questions d'identification (âge, nombre d'années à la direction, etc.). La deuxième partie contenait 26 questions sur les formations et le soutien reçus, la structure du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (obligation ou non des enseignants de participer, l'horaire, les groupes, les thèmes, etc.), les conditions de mise en place, les défis, etc. Pour le présent article, seules les réponses aux quatre questions suivantes ont été analysées : Pour l'implantation et l'évolution du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans votre école, quelle formation ou quel soutien avez-vous reçu? Nommez les trois compétences qui vous ont été les plus utiles ou nécessaires. Nommez les trois compétences que vous auriez aimé avoir développées. Nommez trois conditions essentielles. Nous avons analysé les réponses à la question portant sur les conditions, car certaines directions ont énuméré des compétences de la direction comme conditions essentielles. Pour faciliter l'échange avec les directions, nous avons utilisé le terme *compétences* et non les composantes d'une compétence. D'ailleurs, des participants ont eu de la difficulté à se limiter à trois éléments ; sachant qu'une compétence possède trois composantes, souvent les directions soulignaient une habileté accompagnée d'une attitude, par exemple : diriger avec fermeté. Ainsi, nous avons accepté jusqu'à six réponses par participant. Pour la troisième question abordant les composantes de la compétence souhaitées, nous avons omis de poser cette question à trois directions, et quatre directions n'ont pas donné de réponse.

3.3 Déroulement de la collecte de données

Selon les provinces, nous avons procédé différemment. Au Nouveau-Brunswick, nous avons contacté le sous-ministre adjoint qui nous a référées à quatre directions générales de l'éducation. Une

direction générale a répondu à notre demande, et elle nous a présenté trois écoles. Les écoles et les directions répondaient à nos trois critères de sélection : 1) avoir atteint un stade avancé dans le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle, 2) observer une certaine augmentation dans les résultats des élèves durant les deux ou trois dernières années et 3) être en poste, comme direction, dans la même école depuis au moins trois ans. Elles ont accepté de participer à notre étude. En Ontario, une lettre d'explication du projet a été acheminée à la direction générale de trois conseils scolaires proches de la région d'Ottawa et de la région de Toronto. Les directions générales de deux conseils catholiques ont répondu à notre demande. Les directions générales et une directrice d'école à la retraite nous ont présenté huit écoles. Celles-ci et leurs directions correspondaient aux trois critères. Les directions ont accepté de participer à notre étude. Au Québec, les trois écoles primaires participantes ont été référées par un contact personnel de la chercheuse principale du projet *Documenter et analyser les communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser la réussite scolaire en milieux scolaires francophones* et par un directeur à la retraite de l'Ontario responsable de former des directions d'école au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle au Québec. Les écoles et les directions correspondaient aux critères. Les directions ont accepté de participer à notre étude.

La collecte de données s'est déroulée de novembre 2012 à juin 2013. Les entretiens ont été effectués en personne à l'école des participants. D'une durée de 45 à 60 minutes, les entretiens ont été enregistrés et transcrits.

3.4 Considérations éthiques

Toutes les directions ont signé un formulaire de consentement et ont accepté de participer à l'entretien enregistré et filmé. Qui plus est, les participants ont accepté et signé un autre formulaire de consentement qui autorise la diffusion d'extraits audio et vidéo avec leurs noms pour un système de ressources (IsaBelle, 2015a). Les directions d'école ont été

informées du lien *Web*. Dans le cadre du présent article, nous n'avons pas jugé pertinent d'inscrire le nom réel des participants, nous leur avons plutôt attribué des noms fictifs. Le projet a obtenu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'Université.

3.5 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données qualitatives, nous avons utilisé une thématization mixte (Van der Maren, 1996). À partir de notre cadre conceptuel et de la grille des compétences des directions d'école de (IsaBelle 2017), nous avons d'abord composé une grille de catégories selon les trois composantes (habiletés, attitudes et connaissances) d'une compétence pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle. Ensuite, tout au long du codage, la grille a été ajustée avec les catégories émergentes. Le logiciel *QDA Miner* (version 4.1.26) a facilité la gestion du contenu dans l'analyse des données. Nous avons procédé en quatre temps : 1) un premier codage a été fait par la chercheuse; 2) pour vérifier ce codage, une doctorante a codé une première entrevue, ce qui a permis de clarifier les catégories; 3) un contre-codage sur 33 % du contenu a été fait par l'étudiante, ce qui a permis de préciser les catégories; 4) la doctorante a codé trois autres entrevues (20 %). Nous avons atteint un accord-interjuge à plus de 80 %. La prochaine section expose les résultats.

4. Résultats

Quinze directions d'école de trois provinces ont participé à notre étude. L'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles s'inscrit dans un cadre éducatif déterminé par la province. Comme le soulignent Lomos, Hofman, et Bosker (2011), le milieu dans lequel l'étude se déroule renvoie à des facteurs spécifiques du système scolaire. Pour respecter ces particularités, nous optons pour la présentation des résultats par province. D'abord, nous exposons les caractéristiques des participants ainsi que les formations et le soutien reçus; ensuite, les réponses aux questions portant sur les composantes de la compétence utilisées et souhaitées.

4.1 Nouveau-Brunswick

4.1.1 Les participants et la formation

Quatre directions de deux écoles primaires et d'une école secondaire du Nouveau-Brunswick, travaillant pour le même conseil scolaire, ont participé à l'étude : Noëlla, Noël, Nick et Normand. Pour uniformiser, nous utiliserons le terme *conseil scolaire* pour toutes les provinces. À l'école secondaire, quelques jours avant l'entretien, la direction a été nommée à un poste de cadre au conseil scolaire. Le jour de notre visite, nous avons eu notre entretien avec cette dernière et la direction par intérim, soit l'ancienne directrice adjointe. Selon les réponses aux 30 critères d'évolution d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (IsaBelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012), le stade se situe entre 2,47 et 2,83 sur 3 pour les écoles (Tableau 1). Pour toutes les écoles, l'observation des résultats scolaires montre une amélioration dans certaines matières : anglais, français, mathématiques et sciences.

En plus de recevoir des ateliers de formation par DuFour et DuFour (1998) de la compagnie *Solution Tree* pendant deux ans, lors des réunions mensuelles au conseil scolaire, les directions et directions adjointes ont discuté et mis en pratique entre elles un travail en communauté. À la demande des directions et pour les soutenir dans l'implantation de ce nouveau fonctionnement, le conseil scolaire a déterminé un horaire permettant de terminer les classes, un mercredi sur deux, à 12 h 30. Cet horaire permet aux enseignants de quatre écoles primaires de se rencontrer par cycle, de 13 h 30 à 15 h. Tous les enseignants sont obligés de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle. Seul Nick possède une maîtrise en administration scolaire et les autres directions détiennent un certificat. Il appert que dans le cadre de leur formation, les communautés d'apprentissage professionnelles n'ont pas été un sujet traité.

Tableau 1
 Identification des directions du Nouveau-Brunswick

	Nick	Normand	Noëlla	Noël
École primaire	X	X		
École secondaire			X	X
Nb d'année dans l'école (direction + enseignant)	9	5	19	14
Nb d'année à la direction	3	2	19	20
Nb d'année d'expérience en éducation	22	17	19	26
Nb d'élèves dans l'école	135	125	600	600
Dernier diplôme	3	2	2	2
Niveau du stade de fonctionnement en CAP	2,83	2,47	2,47	2,47
A visité une/des écoles qui fonctionnent en CAP	non	non	non	non
A du soutien du conseil scolaire	oui	oui	oui	oui

Diplôme obtenu : 1-baccalauréat, 2- certificat, 3- maîtrise
 CAP = communauté d'apprentissage professionnelle

4.1.2 Les composantes de la compétence utilisées et souhaitées (habiletés, connaissances et attitudes)

Les résultats sont présentés dans le tableau 4. Les quatre directions mentionnent qu'un leadership pédagogique est utile pour instaurer et faire évoluer ce fonctionnement : *Il faut avoir à un moment donné une vision vers où on veut s'en aller au niveau des CAP, on ne peut pas juste présenter les CAP et dire voici qu'est-ce qu'on va tenter, il faut se baser sur des recherches (...) et montrer le côté pratico-pratique aux enseignants (Noël - H1) ; Tu dois accompagner (...) questionner pour les amener plus loin. Ces enseignants sont des pédagogues et ils sont professionnels, nous on est là pour influencer leurs approches pédagogiques (Noëlla - H1). Nick mentionne qu'il lit beaucoup d'articles sur la pédagogie, surtout depuis qu'il a fait sa maîtrise : *J'ai lu ça, voici comment on peut l'appliquer dans la salle de classe. (H1) Nick et Normand considèrent que développer une culture de confiance et de collaboration est une habileté nécessaire : Ça prend une**

culture de collaboration, d'apprentissage collectif (Nick- H2). Les quatre directions soulignent l'habileté de diriger... : *Il faut être directif des fois, il faut être humain, pour mieux gérer, faire preuve d'humour, insister des fois pour travailler en équipe (...) dans le but commun* (Nick - H3). Pour Noël, *Il faut diriger, avoir une main de fer dans un gant de velours* (H3). Noëlla l'exprime à partir d'une attitude : *Ça prend beaucoup de rigueur (...) parce qu'ils [des enseignants] vont avoir des arguments pour ne pas embarquer* (H3).

Normand, Noëlla et Noël affirment avoir sensibilisé et mobilisé le personnel aux communautés d'apprentissage professionnelles: *Il faut sensibiliser le personnel à c'est quoi une CAP. Je pense qu'au début quand on instaure quelque chose, [il faut identifier] le pourquoi : qu'est-ce qu'on veut améliorer?, c'est où est-ce que ça flanche à l'école?, où est-ce qu'on veut faire des changements ?* (Normand / H4); *je pense que ce qui est primordial, c'est de faire voir par les résultats l'urgence de la situation* (Noëlla/ H4).

Pour les attitudes, trois directions citent celle d'être à l'écoute des enseignants et d'accepter leurs erreurs : *Il faut donner la chance aussi aux gens de se cogner le nez un peu (...) puis ensuite, de revenir et puis avoir une rétroaction positive* (Noël/A1). Également, trois directions mentionnent que la direction doit être respectueuse et sans jugement (A2). Noël précise qu'il faut être persévérant : *C'est la persévérance, il ne faut pas lâcher prise parce que (...) on va tout le temps voir des personnes qui vont être réticentes au changement* (A3). La flexibilité est, pour Normand et Noël, une attitude nécessaire : *Si on voit quelque chose qui ne fonctionne pas, d'être flexible dans notre approche* (Normand /A3). Pour les connaissances, Nick ajoute qu'il connaît les nouvelles pédagogies. (C1)

Pour les composantes de la compétence souhaitées, Nick mentionne qu'il aurait voulu plus de doigté dans la gestion des ressources humaines : *Quand est-ce que tu es dirigeant, quand est-ce que (je dois) faire preuve de tact? Ça vient un peu avec le temps* (H6). Normand avoue avoir été directif, très structuré; il aurait souhaité *être plus à l'écoute au début pour comprendre plus les besoins de mes enseignants (...) avoir un juste milieu entre structure et écoute* (A1). Noëlla suggère qu'il aurait fallu montrer davantage *pourquoi on croit dans ça, et puis leur [aux enseignants] donner du temps.* (A5).

4.2 Québec

4.2.1 Les participants et la formation

Les trois directions d'école primaire du Québec qui ont participé à l'étude venaient de trois conseils scolaires différents : Queen, QyAnn et Quintin. Si les trois directions du Québec possèdent un diplôme d'études supérieures, soit un certificat ou une maîtrise, il demeure qu'aucune n'a reçu de la formation sur la communauté d'apprentissage professionnelle. Les données du tableau 2 indiquent que le stade de fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle des écoles se situe entre 2,6 et 2,03 sur 3. Selon la perception des directions, les résultats scolaires des élèves aux bulletins et aux tests du ministère de l'Éducation ont progressé. Tous les enseignants participent à leur rythme au travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Queen a été conseillère pédagogique avant d'être à la direction de l'école, et elle possède une maîtrise en administration scolaire. Elle reçoit un appui constant de son conseil scolaire. La direction QyAnn reçoit de l'appui et a suivi des ateliers de formation de son conseil scolaire. Elle a visité une école ontarienne qui travaille en communauté d'apprentissage professionnelle à un stade avancé. Tous les enseignants travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle. Quintin avoue obtenir peu d'appui de son conseil scolaire. Il a visité deux écoles qui sont à un stade avancé en Ontario. Comme ce ne sont pas tous les enseignants qui participent à ce nouveau fonctionnement, il a ciblé certains cycles.

Tableau 2
Identification des directions du Québec

	Queen	QyAnn	Quintin
École primaire	X	X	X
École secondaire			
Nb d'année dans l'école (direction + enseignant)	2	4	3
Nb d'année à la direction	5	6	4
Nb d'année d'expérience en éducation	23	16	15
Nb d'élèves dans l'école	240	210	760
Dernier diplôme obtenu	3	2	2
Niveau du stade de fonctionnement en CAP	2,6	2,45	2,03
A visité une/des écoles qui fonctionnent en CAP	non	oui	oui
A du soutien du conseil scolaire	oui	oui	peu

Diplôme obtenu : 1-baccalauréat, 2- certificat, 3- maîtrise

4.2.2 Les composantes de la compétence utilisées et souhaitées (habiletés, connaissances et attitudes)

C'est le tableau 4 qui expose les résultats de cette section. Les trois directions d'école primaire du Québec mentionnent qu'un leadership pédagogique est nécessaire : *Amener des commentaires constructifs puis de valoriser et d'encourager chaque pas qui se fait dans la bonne direction* (Queen-H1); *Je les guide, je les questionne et elles sentent que je me garde à l'affût de ce qui se passe à l'école puis des résultats* (QyAnn- H1); *C'est un exercice d'expertise où on va être capable de questionner les enseignants par rapport à la recherche (...) on n'a pas nécessairement la réponse (...) la question que je vais poser, c'est : Qu'est-ce que vous faites pour préparer nos élèves ?* (Quintin- H1)

QyAnn et Quintin mentionnent qu'ils ont développé une culture de confiance et

de collaboration : *Je pense qu'il faut avoir un lien de confiance bien solide avec notre équipe* (QyAnn- H2). Queen souligne que ses habiletés sur le plan des relations interpersonnelles lui sont très utiles (H6). QyAnn précise aussi qu'être un leader sur le plan administratif (H7) est une habileté nécessaire et qu'il est important de sensibiliser les enseignants pour mieux les impliquer : *J'ai présenté ma visite, j'ai expliqué ce que j'avais vu, ce que je croyais qu'on pouvait faire, nous aussi* (H4).

Pour les attitudes, les trois directions citent celles d'être à l'écoute des enseignants et d'accepter leurs erreurs ainsi que d'être respectueuses et sans jugement. Quintin résume l'importance de ne pas juger : *Un élément de base fondamental, il faut être capable de voir qu'il y a du respect, parce que travailler en communauté d'apprentissage, c'est de demander aux gens d'aller dans les choses qui leur font mal, où ils sont en situation d'incompétence soit par rapport à un élève, soit par rapport à une pratique. Donc il faut que personne se sente jugé, qu'on reconnaisse d'emblée que ce sont des bons enseignants (...) puis maintenant vous allez devenir d'excellents enseignants* (A2). QyAnn avoue : *J'ai confiance en eux [enseignants] c'est eux qui ont la solution pour faire réussir nos élèves* (A4). Pour QyAnn et Quintin, être organisée est une attitude nécessaire. (A7). Aucune direction n'a cité des connaissances.

Quant aux habiletés, seule la direction Queen a précisé qu'elle aurait souhaité en avoir davantage en matière de gestion administrative et organisationnelle : *à établir mes priorités essentielles (...) je traite tout sur le plan de l'essentiel* (H7).

4.3 Ontario

4.3.1 Les participants et la formation

En Ontario, six directions d'école, Océane, Olivia, Omayya, Orphée, Oskane et Otavia, de même que deux directions adjointes responsables du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle, Odile et Odette, ont participé aux entretiens. Elles viennent de trois conseils scolaires différents. Même si Odile, Oskane, Otavia, Orphée et Omayya possèdent une maîtrise, leur formation n'abordait pas la communauté d'apprentissage professionnelle (voir le tableau 3). Le stade de ce fonctionnement des écoles primaires se situe entre 2,80 et 2,32 sur 3. Otavia, ancienne conseillère pédagogique, a suivi un atelier de formation de la compagnie *Solution Tree* de DuFour et

DuFour (1998). Dans les quatre écoles, les rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle sont obligatoires. Toutes reçoivent un soutien constant de la part de leur conseil scolaire. Selon la perception des directions aux résultats des bulletins, des tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation–OQRE et du ministère de l'Éducation, une progression des résultats scolaires des élèves s'observe depuis trois ans dans la majorité des matières de base.

Le stade de ce fonctionnement des écoles secondaires se situe entre 2,90 et 2,08 sur 3 (voir le tableau 3). Odette a déjà occupé le poste de conseillère pédagogique. Olivia et Orphée ont visité l'école secondaire *Adlai Stevenson*, près de Chicago. Toutes reçoivent un soutien de la part de leur conseil scolaire. À partir des résultats aux bulletins, aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation et du ministère de l'Éducation, les directions observent une augmentation des résultats scolaires des élèves depuis trois ans dans plusieurs matières.

Tableau 3
 Identification des directions de l'Ontario

	Otavia	Oskane	Océane	Odile*	Omaya	Odette*	Orphée	Olivia
École primaire	x	x	x	x				
École secondaire					x	x	x	x
Nb d'année dans l'école (direction + enseignant)	7	5	2	3	9	2	6,5	3
Nb d'année à la direction	18	10	7	9	11	2	4	12
Nb d'année d'expérience en éducation	39	17	15	23	20	13	27	23
Nb d'élèves dans l'école	400	420	130	600	400	300	1100	100
Dernier diplôme	3	3	1	3	3	1	3	1
Niveau du stade de fonctionnement en CAP	2,8	2,78	2,77	2,32	2,9	2,79	2,58	2,08
A visité une/des écoles qui travaille en CAP	non	non	non	non	non	non	oui	oui
A du soutien du conseil scolaire	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

Diplôme obtenu : 1-baccalauréat, 2- certificat, 3- maîtrise

*Direction adjointe

4.3.2 Les composantes, habiletés, connaissances et attitudes, de la compétence utilisées et souhaitées

Le tableau 4 indique que toutes les directions de l'Ontario mentionnent que leur leadership pédagogique a été une habileté qui les a aidées, à l'exception d'Oskane. Odette affirme qu'une formation très solide en pédagogie est nécessaire : *Ça aide au climat de confiance mais aussi au niveau technique, parce que quand les profs parlent de quelque chose, je ne suis pas déconnectée* (H1). Océanne souligne : *Il est important d'être dans les salles de classe (...) pour pouvoir un peu soulever certaines questions (...) pour pouvoir féliciter les enseignantes* (H1). Orphée précise : *D'abord, la direction doit y croire et puis exprimer une vision claire* (H1).

Également, des directions mentionnent que l'habileté à développer une culture de confiance et de collaboration les a aidées : *Si la confiance règne, on peut s'entraider, combattre l'isolement* (Orphée/H2); *Tout ce qui est confiance, conversations cruciales, etc., on doit permettre aux gens de s'exprimer tout en gardant notre vision, la réussite des élèves* (Odette/H2). Diriger semble une habileté nécessaire tout en respectant les gens : *Il faut les prendre où est-ce qu'ils sont, puis faut essayer de ne pas s'arrêter (...) t'avance le bateau pareil* (Olivia/H3); *Je suis aussi fort consciente de mon champ d'autorité. Pis, je le protège. (...) je suis très, très claire dans comment j'aborde les gens. Donc, ça c'est mon style de leadership* (Orphée/H3). Otavia avoue qu'il faut sensibiliser et mobiliser en travaillant avec les valeurs et les croyances des enseignants : *C'est ça la question de base, c'est à quoi ce qu'on croit comme enseignant* (H4).

Deux directions précisent qu'il faut partager la prise de décision : *Tant et autant qu'ils ne sont pas inclus dans les décisions, ils ne sont pas engagés* (Oskane/ H5); *Il faut que ce soit un leadership partagé. Je fais confiance aux gens jusqu'à preuve du contraire* (Omayá/ H5).

Pour Odile, la gestion des relations humaines et interpersonnelles est nécessaire, tout comme l'art de communiquer : *la capacité de gérer [les enseignants] lors des situations épineuses pour assurer un climat de confiance* (H6).

Être à l'écoute et accepter les erreurs sont des attitudes nécessaires pour plusieurs directions : *Il faut que je les écoute, très important que je paraphrase dans mes mots ce*

qu'ils m'ont dit (Oskane /A1). Pour sa part, Odette souligne deux attitudes importantes : J pense que la transparence, c'est super important, on doit faire comprendre au personnel que pour nous aussi c'est quelque chose de nouveau, puis qu'on ne connaît pas tout (...) mais qu'on va toute faire en notre possible pour que ça fonctionne parce que qu'on y croit vraiment. C'est la première chose à mettre sur la table avec tout le personnel pour qu'ils comprennent que c'est un cheminement d'équipe et pas un cheminement personnel (A8/A5). Pour Otavia, croire en soi s'avère aussi nécessaire : On est les meilleurs, nous autres ici, puis on va se prouver les uns et les autres qu'on est les meilleurs (...) ça veut juste dire on veut travailler ensemble (A4). Investir du temps est aussi une attitude citée : C'est important d'investir le temps et de ne pas s'arrêter à la réunion. (Océane/A3). D'autres attitudes semblent avoir été utilisées : J'aime les gens, j'aime les jeunes (Omayya /A4). Pour les connaissances, Otavia affirme que connaître les pratiques gagnantes est essentiel (C2).

Pour les composantes de la compétence souhaitées, Otavia avoue qu'il y a beaucoup d'ajustements à faire la différence entre comment approcher les gens, toute l'andragogie, c'est hyper important de comprendre à l'avance la portée d'un geste que tu vas poser, d'apprendre à questionner, d'apprendre à intervenir avec diplomatie (H6). Pour Orphée, c'est l'aspect administratif et organisationnel qu'elle souhaite développer : *Le minutage, le temps de préparation, la précision de là où on place tous les élèves. Il ne faut pas faire d'erreurs là où on les place parce que là il faut prendre l'assiduité. La précision dans les locaux. Il y a beaucoup de détails (H7). Olivia avoue ne pas avoir été assez à l'écoute de son équipe, d'avoir voulu aller trop vite et de ne pas avoir établi des priorités : Ça a été un défi pour moi étant donné que j'ai toujours été seule [à la direction d'une école] c'est vouloir aller trop vite dans les choses (...) je dois prendre le pouls, je dois aller discuter et puis expliquer. [Des fois, ils me disent Olivia] il faut des priorités, on est essoufflé (A1). Odile aurait aimé être plus patiente par rapport au processus : Je suis une personne d'action (A3).*

La discussion des résultats est présentée à la prochaine section.

Tableau 4

Résultats des habiletés, attitudes et connaissances utilisées (x) et souhaitées (S) des directions du Nouveau-Brunswick, Québec et Ontario pour implanter et faire progresser un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle

	Nick	Normand	Noëlla	Noël	Queen	QyAnn	Quintin	Otavia	Oskane	Océane	Odile*	Omayya	Odette*	Orphée	Olivia	
Habiletés :																
Articuler une vision et assumer un leadership pédagogique / H1	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	
Développer une culture de confiance et de collaboration/ H2	x	x	x			x	x	x	x	x			x	x		
Diriger / H3	x	x	x	x				x	x				x	x	x	
Sensibiliser et mobiliser / H4	x	x	x / S	x		x		x					x			
Partager la prise de décision / H5									x			x		x		
Gérer les RH / H6	S				x			S			x					
Gérer l'administratif et l'organisation / H7					S	x								S		
Attitudes :																
Être à l'écoute et accepter les erreurs / A1		x / S	x	x	x	x	x		x	x		x		x	S	
Être respectueuse et sans jugement / A2			x		x		x							x		
Être persévérant-patient-prendre le temps / A3			S	x		x				x	S				x	
Aimer son équipe, ses élèves et croire en nous / A4						x		x				x		x		
Croire aux CAP / A5												x	x	x		
Être flexible (accepter les changements) / A6		x		x								x				
Être organisée / A7						x	x			x						
Gérer avec transparence / A8						x							x		x	
Avec éthique / A9	x															
Avoir le goût le risque / A10											x					
Connaissances :																
Nouvelles pédagogies / C1	x															
Pratiques gagnantes/ C2								x						x		

*Direction adjointe

X = habiletés, attitudes et connaissances utilisées

S = habiletés, attitudes et connaissances souhaitées

5. Discussion

5.1 Formation et soutien

L'étude visait à identifier le soutien et les formations que les directions d'école ont reçus pour instaurer et faire évoluer un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans leur école, les composantes de la compétence que les directions d'école ont le plus utilisées pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans leur école ainsi que celles qu'elles auraient souhaité avoir développées.

Soit toutes les directions ont reçu de la formation, soit elles ont eu l'opportunité de visiter des écoles qui fonctionnaient en communauté d'apprentissage professionnelle. En effet, les directions du Nouveau-Brunswick ont reçu des ateliers de formation offerts par la compagnie *Solution Tree* de DuFour et DuFour (1998) en plus d'avoir vécu pendant deux ans une structure similaire à une communauté d'apprentissage professionnelle lors des rencontres mensuelles de directions au conseil scolaire. Au Québec, deux directions ont visité des écoles de l'Ontario. En Ontario, au milieu des années 2000, Olivia et Orphée ont visité une école étatsunienne, et Otavia a suivi un atelier de formation de la compagnie *Solution Tree* de DuFour et DuFour (1998). Toutes les directions, à l'exception de Quintin, affirment recevoir un soutien constant de la part de leur conseil scolaire. D'ailleurs, ce mode de fonctionnement semble obligatoire dans toutes les écoles, sauf dans celle de Quintin. Le stade de fonctionnement à l'école de Quintin n'est que de 2,03 sur 3. Nos résultats corroborent ceux de l'étude d'IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe (2013) qui affirment l'importance d'un leadership partagé entre l'école et le conseil scolaire pour assurer une implantation réussie. Finalement, les contextes de formation non formels et informels semblent constituer des moyens efficaces pour développer la compétence des directions afin d'instaurer ce nouveau mode de fonctionnement, ce qui rejoint d'autres études sur la formation des directions d'école (IsaBelle, Meunier et Gélinas Proulx, 2016).

5.2 Habiletés, Attitudes et Connaissances utilisées

D'après le tableau synthèse 4, toutes les directions soulignent que leur leadership pédagogique-H1 a été une habileté qui a contribué à implanter et faire évoluer le

fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle, à l'exception d'Oskane. Pour les directions, le leadership pédagogique renvoie à plusieurs aspects : avoir ou développer une vision et la maintenir (tous les élèves peuvent réussir, viser l'amélioration continue), offrir de l'accompagnement aux enseignants, formuler et répondre aux questions pour faire avancer la réflexion et le changement de pratiques chez les enseignants, offrir le matériel pédagogique nécessaire, se référer à la recherche, etc. Nos résultats rejoignent ceux de Leclerc et al. (2013) qui soulignent que la direction doit être capable de développer une vision partagée axée sur l'apprentissage des élèves et qu'elle encourage la pratique réflexive axée sur la recherche chez le personnel enseignant. À l'instar des résultats de Génier (2013) et de Dumas (2010), des directions ont affirmé qu'elles doivent posséder une crédibilité en pédagogie. Le leadership pédagogique constitue une habileté de plus en plus exigée chez toutes les directions d'école pour garantir une plus grande réussite scolaire des jeunes (Leithwood, 2012; Marzano, Waters, McNulty, 2016).

La majorité des directions soulignent qu'elles ont développé une culture de confiance et de collaboration (H2) dans l'école pour permettre le partage entre les enseignants. Cette habileté consiste, entre autres, à mettre en place un climat de confiance afin d'assurer des conversations cruciales sur les pratiques pédagogiques, à encourager la discussion avec tous les membres de l'équipe-école, à amener les enseignants à collaborer et à échanger leurs pratiques pédagogiques. Nos résultats rejoignent ceux de Cranston (2011), Marshall (2007) et Leclerc et al. (2013) qui montrent que la direction doit être capable d'établir une culture de collaboration et de confiance relationnelle.

Plusieurs directions des trois provinces affirment qu'il faut diriger (H3), c'est-à-dire que la direction énonce des règles et des attentes claires, garde le cap avec fermeté, avance même si elle n'a pas la majorité des enseignants et oblige les enseignants à travailler en communauté d'apprentissage professionnelle. Dans toutes les écoles, sauf celles du Québec, ce fonctionnement semble avoir été initié et imposé par les conseils scolaires. Au Québec, l'initiative de fonctionner en communauté d'apprentissage professionnelle est venue des directions, ce qui pourrait expliquer pourquoi les directions québécoises n'ont pas eu à diriger, car elles ont laissé aux enseignants la latitude de participer ou non.

Les quatre directions du Nouveau-Brunswick soulignent qu'elles ont dû sensibiliser et mobiliser leurs enseignants, les élèves et les parents (H4). Rappelons que leur conseil scolaire a réorganisé l'horaire des classes : un mercredi sur deux, l'école se termine à 11 h 30 pour les élèves du primaire et 12 h 30 pour ceux du secondaire, ce qui permet aux enseignants de se réunir. Comme l'ont soulevé les directions, ce changement organisationnel a provoqué, au début, certaines tensions entre le personnel et la direction. QyAnn, Otavia et Odette ont aussi mentionné qu'il faut sensibiliser les enseignants aux bienfaits d'un travail en communauté d'apprentissage professionnelle, ce qui correspond au pré-stade, *conscientisation*, soulevé par IsaBelle, Davidson et Naffi (2015b).

Trois directions de l'Ontario soulignent l'importance de partager leur prise de décision avec les enseignants afin d'assurer leur participation (H5). Deux directions mentionnent qu'il faut être capable de gérer les ressources humaines *pour être capable d'instaurer la culture de collaboration*, comme le souligne Odile (H6). Une direction cite la gestion administrative et organisationnelle (H7).

En ce qui a trait aux attitudes, la majorité affirme qu'il faut être à l'écoute des enseignants et accepter qu'il puisse y avoir des erreurs (A1). Également, certaines directions soulèvent l'importance d'être respectueuse et sans jugement à l'égard des enseignants (A2), ce qui semble être une attitude *sine qua non* pour garantir la culture de confiance et de collaboration, ce qui corrobore les résultats de Cranston (2011) et Génier (2013). Dans la même foulée, certaines directions soulignent l'importance de prendre son temps et d'être persévérant (A3). Si certaines directions mentionnent qu'il faut être flexible (A6), d'autres soulignent l'importance d'être organisé dans ce processus de changement (A7). Des directions soutiennent qu'il faut croire aux bienfaits de ce nouveau mode de fonctionnement, ce qui réaffirme les résultats de l'étude de Génier (2013). Finalement, des directions affirment qu'elles sont transparentes (A8), gèrent avec éthique (A9) et ont le goût du risque (A10).

Seulement trois directions ont précisé que leurs connaissances des nouvelles pédagogies (C1) et des pratiques gagnantes (C2) pour appuyer les enseignants dans ce fonctionnement ont été nécessaires. Selon Dumas (2010), les directions ne possèdent pas de connaissance quant aux méthodes pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves. Comment expliquer que peu de directions nomment ces connaissances? Ont-elles associé

les connaissances au leadership pédagogique? Sans doute.

5.3 Habiletés, Attitudes et Connaissances souhaitées

En ce qui a trait aux habiletés souhaitées, Noëlla avoue qu'il aurait fallu davantage sensibiliser et mobiliser les enseignants, les élèves et les parents (A3). Otavia et Nick auraient aimé avoir développé plus d'habileté en gestion des ressources humaines (H6). Si aucune direction n'a abordé la capacité d'établir un horaire des rencontres et un suivi (Génier, 2013; Leclerc et al., 2015) comme habileté utilisée, il demeure que Queen, Orphée et Olivia soulignent qu'elles auraient souhaité avoir développé celle-ci, soit une gestion administrative et organisationnelle (H7). Il n'est pas étonnant que cette habileté ne soit pas nommée par des directions du Nouveau-Brunswick, car elles n'ont pas eu à gérer l'horaire des rencontres, étant donné que celui-ci est davantage planifié au niveau du conseil scolaire. Pour les attitudes, Odile et Olivia auraient aimé être plus patientes (A3) et Normand, être plus à l'écoute de ses enseignants (A1).

6. Conclusion

L'étude cherchait d'abord à identifier le soutien et les formations que les directions d'école ont reçus pour instaurer et faire évoluer un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans leur école. Cette recherche visait également à identifier les compétences que les directions d'école ont le plus utilisées pour implanter et faire évoluer ce mode de fonctionnement et celles qu'elles auraient souhaité avoir développées. Des entretiens auprès de quinze directions d'école de trois provinces différentes ont été menés. Trois habiletés ont été mentionnées par la majorité des directions et se révèlent nécessaires : articuler une vision et assumer un leadership pédagogique (H1), développer une culture de confiance et de collaboration (H2) ainsi que diriger (H3). Une seule attitude est citée par la majorité des directions : être à l'écoute des enseignants et accepter les erreurs (A1). Quant aux connaissances, seulement trois directions suggèrent de connaître les nouvelles pédagogies (C1) et les pratiques efficaces (C2). Dans la foulée de nos résultats sur les communautés d'apprentissage professionnelles, Lamothe (2017) souligne qu'une innovation ne peut devenir fonctionnelle et évoluer que si la direction d'école pratique aussi une gestion du

changement, de même que si les différents paliers du système éducatif alignent et harmonisent leurs objectifs pour encourager la mise en place de cette innovation.

Même si nos résultats dévoilent des données pertinentes, notre étude comporte des limites. D'abord, pour certaines écoles, nous n'avons pas exigé de preuves d'une amélioration des résultats scolaires : nous avons accepté la parole de la direction. Également, il nous a été difficile d'établir plus de contacts au Québec et au Nouveau-Brunswick. D'autres recherches devraient être menées pour cibler les compétences nécessaires des directions d'école, non seulement auprès des directions elles-mêmes, mais aussi selon le point de vue des enseignants. À fortiori, il s'avèrerait pertinent de connaître les compétences jugées utiles chez les enseignants. Ces prochaines études pourraient favoriser une méthode quantitative, par questionnaire.

ENGLISH TITLE – School principals and professional learning communities: Towards the necessary skills

SUMMARY – In school, studies show many advantages to work in Professional Learning Communities. Studies show that school principals have limited skills to implant this new structure. The aim of our qualitative study is to identify the necessary skills to implant and make this new structure progress. The study was led with 15 school principals from three provinces. Five main skills are important: 1) articulating a vision and assuming an educational leadership; 2) developing a culture of trust and collaboration; 3) managing, and raising awareness and 5) mobilize teachers, students and parents. Knowledge of the new pedagogical practices is considered useful as are the attitudes, of being open to teachers' suggestions, being respectful, and not judging their actions.

KEY WORDS – skills, school principals, professional learning community, training, Ontario, Quebec, New Brunswick.

TÍTULO – Comunidades profesionales de aprendizaje: competencia de las direcciones de escuela

RESUMEN – Las ventajas de trabajar en una comunidad profesional de aprendizaje en las escuelas son numerosas. Sin embargo, las direcciones parecen estar limitadas para implantar este tipo de trabajo. Con el fin de identificar las componentes de la competencia necesaria para instaurar y hacer progresar este nuevo modo de funcionamiento, se desarrolló un estudio cualitativo a través de entrevistas administradas a 15 direcciones de escuela de tres provincias canadienses. Se utilizó una tematización mixta, basándonos en el programa QDA Miner, para analizar los datos. La mayoría de los participantes citaron tres habilidades: 1) articular una visión y asumir un liderazgo pedagógico; 2) desarrollar una cultura de confianza y de colaboración; 3) dirigir. Además, varios participantes subrayaron una aptitud: estar a la escucha de los maestros y aceptar los errores. En lo que se refiere a conocimientos, pocos participantes identificaron las nuevas pedagogías y las prácticas eficaces.

PALABRAS CLAVE – Competencias, dirección de escuela, comunidad profesional de aprendizaje, formación, Ontario, Quebec, Nuevo Brunswick.

7. Références

- Bissonnette, S. (2016). Une véritable communauté d'apprentissage professionnelle en gestion des comportements. Le soutien au comportement positif (SCP). *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 5 (2), 20-23.
- Blankstein, A. M. (2010). *Failure is Not an Option*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cranston, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community: Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities*. (Unpublished doctoral thesis). University of Manitoba, Winnipeg.
- Cranston, J. (2011). Relational trust: The glue that binds a professional learning community. *Alberta journal of educational research*, 57(1), 59-72.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

- DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd edition). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- DuFour, R. and DuFour, R. (1998). Solution Tree Inc. Bloomington, Indiana : National education service. Récupéré du site : <http://www.solution-tree.com/about/overview>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. and Many, T. W. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, Indiana: National Education Service.
- DuFour, R. and Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, Indiana : Solution Tree: National educational service.
- Dumas, C. M. (2010). *Building leadership: the knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning*. (Unpublided doctoral thesis). University of Nebraska, Nebraska.
- Eaker, R., DuFour, R. et DuFour, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, Indiana : National educational service.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edition). New York, New York : Teachers College Press.
- Génier, É. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire*. (Thèse de maîtrise non publiée). Université d'Ottawa, Ontario.
- Hipp, K. K. et Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: school leadership at its best*. Lanham, Maryland : Rowman and Littlefield Education.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas : Southwest educational development laboratory.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (eds), *Learning together, leading together: changing Schools Through Professional Learning Communities* (p. 5-14). New York, New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. and Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

- Huffman, J. B. and Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer. In J. B. Huffman and K. K. Hipp (eds) *Professional learning communities: initiation to implementation*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Lamothe, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas*. (Mémoire de maîtrise non publiée). Université d'Ottawa, Ontario.
- IsaBelle, C., Rochon, S., Génier, É. et Lamothe, R. (2012). Grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP (document inédit). Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa.
- 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, XLI* (2), 155-177.
- IsaBelle, C. (2015a). *eCAP- vidéos*. Site Web. www.ecap-videos.ca.
- IsaBelle, C., Davidson, A.-L. et Naffi, N (2015b). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et le succès des élèves (Rapport de recherche non publié). Université d'Ottawa, Ontario.
- IsaBelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des directions d'école au Canada. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 51* (2), 877-898.
- IsaBelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada. *Revue des sciences de l'éducation, 43*(2).
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE [Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante], 11*(1), 4-17.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres, 41*, 1-3.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire, *Formation et profession*, 23(3), p. 85-98.
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 61(2), 123-154.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 42(2), 1-9.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Communication présentée à l'European conference on educational research -ECER, Vienne, Autriche.
- Leithwood, K. (2012). *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Toronto, Ontario : Institut de leadership en éducation.
- Lomos, C., Hofman, R. H., and Bosker, R. J. (2011). *Professional communities and student achievement - a meta-analysis*. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Marshall, M. J. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities: principles used by elementary administrators*. (Unpublished master's thesis). Brock University, Ontario.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M. and Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: learning to develop and support professional learning communities. *Teachers college record*, 1269-1303.

- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e édition, p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc-ERPI.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Williams, D. J. (2013). Urban education and professional learning communities. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 31-39.

Correspondance

Claire.IsaBelle@uottawa.ca
hvach088@uottawa.ca

Contribution des auteures

Claire IsaBelle : 90 %
Hélène Vachon : 10 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le 24 août 2016
Version finale reçue le : 7 septembre 2017
Accepté le : 12 septembre 2017