

Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : pratiques-clefs et caractéristiques des directions d'école

Daniel April 
Université Laval (Canada)

Yamina Bouchamma 
Université Laval (Canada)

Mentoring teaching staff by professional learning communities (PLCs): Key practices and characteristics of school administrators

doi:10.18162/fp.2015.271

Résumé

Cette étude menée par questionnaire auprès de directions d'école du Québec et du Nouveau-Brunswick (N = 112) établit des liens entre leurs pratiques et perceptions quant à leur travail d'accompagnement des enseignants en communautés d'apprentissage professionnelles. Des résultats significatifs sont notés entre les pratiques et les perceptions des directions et leurs caractéristiques sociocognitives (sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective). Nos résultats avancent que la taille des écoles et l'âge des directions sont des caractéristiques liées aux pratiques-clefs d'accompagnement. D'autres facteurs significatifs entre les pratiques et les perceptions des directions et certaines caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles sont présentés et discutés.

Mots-clés

Directions d'école, communautés d'apprentissage professionnelles, accompagnement

Abstract

This correlational study conducted by questionnaire to school principals of Quebec and New Brunswick (N=112) focuses on practices and perceptions of the work they do in professional learning communities. This article seeks to establish links between the skills and characteristics of principals in their accompaniment of teachers. Significant results are highly rated in the practices and perceptions of principals and their social-cognitive characteristics. School size and age of the principals are also characteristics associated with key practices of accompaniment. Other significant differences between the practices and perceptions of school principals and some socio-demographic and socio-professional characteristics are presented and discussed.

Keywords

School principals, professional learning communities, accompaniment

Contexte et problématique

Une gestion exemplaire des écoles est tributaire d'un fort leadership des directions. Ces directions efficaces sont entre autres amenées à exercer un fort leadership pour accompagner leurs enseignants dans leur développement professionnel (Bouchamma et Michaud, 2014; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). Ces directions sont appelées, entre autres, à différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins, à soutenir l'analyse et le partage des pratiques professionnelles et à favoriser l'accompagnement par les pairs (MELS, 2008). Or, pour favoriser le fonctionnement d'un accompagnement efficace, notamment sous forme de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), les directions d'école sont confrontées aux défis multiples de promouvoir le développement professionnel des enseignants, d'instaurer un climat de confiance propice aux échanges, de changer, par moments, la culture de l'établissement et de favoriser l'engagement soutenu et la collaboration des enseignants (Leclerc, 2012). Dans cette optique, la CAP, désignée comme outil d'accompagnement du personnel enseignant, permet à la fois un engagement individuel et collectif de formation continue, des échanges d'idées entre collègues quant à la pertinence des pratiques didactiques et pédagogiques et une analyse réflexive sur sa propre pratique (Hord et Sommers, 2008). DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager judicieusement leur leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective. Parallèlement, Eaker, DuFour et Burnette (2004) relèvent que l'enthousiasme généré par le modèle des CAP est souvent refroidi par l'incertitude des acteurs de l'éducation face à leur capacité d'établir une CAP dans leur propre milieu. Ces auteurs avancent que les enseignants et

directions adoptent généralement les idées et fondements de la structure des CAP, mais que leur « niveau de confiance requis pour passer de l'abstraction à la réalisation de leur propre environnement est souvent insuffisant » (p. 2). Un manque de formation continue, une faible culture de collaboration, un leadership trop vertical et un manque de temps, de ressources et de communication expliquent en partie la complexité à instaurer une CAP (DuFour et Eaker, 1998). De plus, selon ces auteurs, ce défi d'accompagnement se voit complexifié lorsque les normes logistiques et de rendement, la mission et la vision de la tâche ne sont pas clairement établies et que les objectifs ciblés par les directions ne sont ni mesurables, ni atteignables, ni complets.

Notre question de recherche, à savoir quelles sont les pratiques et perceptions des directions d'école dans l'accompagnement du personnel enseignant par les CAP, tente de répondre à cette problématique précédemment exposée en établissant des liens entre les pratiques d'accompagnement des enseignants par les directions, leurs perceptions et certaines de leurs caractéristiques par rapport à des pratiques-clefs d'un accompagnement efficace par les CAP. Enfin, nous quantifierons les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des directions d'école et leur perception des effets de leur propre soutien apporté à leur personnel enseignant. Tout bien considéré, Retna (2011) relève la pertinence d'aborder cette question sous l'angle des directions d'école, étant donné qu'on leur attribue un pouvoir d'action marqué notamment sur l'engagement du personnel, sur la distribution des pouvoirs et sur la culture de l'école. En outre, nous constatons le peu de données quantitatives sur les pratiques des directions en raison de la complexité à dissocier l'impact des directions d'autres éléments organisationnels. Enfin, cet article est pertinent dans la mesure où le Québec et le Nouveau-Brunswick adoptent des approches d'accompagnement pédagogique distinctes et accordent un rôle pédagogique spécifique au directeur d'école par leur législation différente. Au Québec, le concept d'accompagnement semble abondamment utilisé tant en recherche que dans le milieu scolaire, alors qu'au Nouveau-Brunswick, le concept de supervision est surtout mis de l'avant depuis l'instauration du Programme d'évaluation du personnel enseignant du ministère de l'Éducation en 1999 (Bouchamma et Michaud, 2014). Dans cet article, le terme accompagnement renvoie à la conception de Paul (2009), en ce sens que la direction accompagnatrice soutient et valorise celui qu'elle accompagne dans un processus relationnel de cheminement. L'évaluation sommative n'est pas une finalité.

Recension des écrits

En premier lieu, Cranston (2007) soutient que les besoins d'aide supplémentaire des directions sont partagés indépendamment de leur genre, de leur âge et des caractéristiques de leur milieu. Aussi, les directions plus âgées auraient plus tendance à valoriser l'élaboration de la mission de l'école, la supervision des enseignants et la reddition de comptes et auraient une vision plus positive du développement professionnel des enseignants (Cattonar et al., 2007). Sheokand (2013) rapporte une différence significative entre l'âge croissant des directions (et non leur genre) et l'évaluation positive de l'efficacité de leur leadership. En deuxième lieu, pour Cranston (2007), les CAP demeurent difficiles à mettre en place, et ce, peu importe l'expérience, en raison d'un manque de formation et de soutien. Cattonar et al. (2007) avancent que moins les directions ont d'années d'expérience dans l'école, plus elles tendent à souhaiter assumer le développement pédagogique des enseignants. En troisième lieu, l'étude pancanadienne d'Isabelle et al. (2009) soutient que les sentiments de compétence et d'auto-efficacité

des directions d'école sont relativement élevés, mais amoindris lorsque ces mêmes directions d'école sont interrogées quant à leur habileté à instaurer des moments d'échange et de travail collaboratif et leur capacité à adopter une gestion participative au sein de l'école. Cattonar et al. (2007) notent un sentiment d'efficacité plus faible des administrateurs scolaires qui travaillent dans les écoles situées en milieux socialement plus défavorisés. Dans cet esprit, le Québec utilise l'IMSE, un indice qui tient compte de la proportion des familles avec enfants dont la mère est sous-scolarisée et de la proportion d'inactivité des parents des ménages; lesquelles variables tendent à expliquer fortement la non-réussite scolaire. Cet indice classe les écoles québécoises selon une échelle de 1 à 10, de la plus favorisée à la moins favorisée (MELS, 2008). En dernier lieu, Leithwood et Jantzi (2009) soutiennent que les relations interpersonnelles entre les enseignants et les administrateurs sont plus positives dans les plus petites écoles que les grandes et les niveaux d'engagement et de responsabilisation plus élevés. Les directeurs des écoles publiques et des milieux défavorisés manifesteraient, eux, un plus grand sentiment d'inefficacité.

Cadre conceptuel

En première analyse, Eaker et al. (2004) relèvent que les caractéristiques propres à une CAP sont fondamentales à l'amélioration de toute organisation humaine. Ces auteurs avancent qu'une CAP comporte une base solide composée d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs communs explicités et développés en collaboration, des équipes interdépendantes travaillant ensemble à des objectifs communs ainsi qu'une orientation vers les résultats et un engagement envers une amélioration continue. Si Hord et Sommers (2008) soutiennent que la CAP est un moyen d'accroître le sentiment d'efficacité des praticiens, DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager le leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective. Dans cette optique, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) soutient que les croyances, les perceptions et l'estime des individus quant à leur efficacité personnelle orientent leur façon de penser, d'agir, de mobiliser leurs ressources et de se motiver. Bandura (2003) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant l'appréciation que possède un individu en sa capacité ou non d'accomplir des actions requises, entre autres pour répondre aux exigences d'un changement. De plus, le sentiment d'auto-efficacité relève de la perception d'une personne en sa capacité à mobiliser ses ressources et à exécuter les actions requises pour répondre avec succès aux exigences d'un changement donné. Un fort sentiment élevé d'auto-efficacité serait un facteur prédisposant à une plus grande atteinte de ses objectifs fixés, à une flexibilité et à une adaptation accrues ainsi qu'à un profond sentiment d'influence positive sur la réussite des autres (Bandura, 2003). Ce sentiment d'auto-efficacité déterminerait les nouveaux besoins à combler en ce qui a trait au développement et à l'accomplissement professionnels.

Ceci étant posé, nous avons retenu au terme d'une recension d'écrits six pratiques-clefs liées à un accompagnement efficace des enseignants par les directions d'école.

1. Mobilisation des ressources et innovation

Piris et Dupuy (2007) avancent que développer des compétences et pratiques met en œuvre à la fois des processus de mobilisation de ses ressources et de prise d'initiative ou d'innovation. Ces auteurs se réfèrent aux savoirs, connaissances, compétences, aptitudes et aux acteurs sollicités qui sont mis en œuvre pour établir un réseau de communication avec l'ensemble des partenaires. Parallèlement, Chanier et Cartier (2006) révèlent que le processus dialogique et le travail réflexif, qui sont des éléments-clés de mobilisation au sein de CAP, permettent aux praticiens d'adopter de nouvelles postures pédagogiques et de mettre de l'avant de nouvelles pratiques, et ce, grâce à l'expertise d'autres membres, ce qui constitue une certaine forme d'innovation.

2. Reddition de comptes

La notion de reddition de comptes, intimement liée au principe de transparence, sous-tend l'obligation de répondre de ses actes et d'en être garant. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2009), la reddition de comptes suppose un partage des pouvoirs et responsabilités et de l'imputabilité qui en découle. Ainsi, les directions d'école doivent assumer leurs responsabilités de rendement par rapport au plan stratégique et aux projets éducatifs de l'école. En somme, la reddition de comptes favorise la mobilisation et permet de développer une plus grande solidarité entre les différents intervenants du milieu.

3. Leadership partagé

Le leadership partagé, caractérisé par des actions concertées, une interaction continue, des efforts individuels coordonnés à ceux collectifs et un partage des responsabilités est le premier préalable d'une CAP opérante (Cranston, 2007; Hord et Sommers, 2008). Spanneut (2010) avance qu'un directeur, à lui seul, ne peut fournir tout le leadership nécessaire à une école pour permettre une maximisation des potentiels et des résultats pédagogiques. De ce fait, il rappelle non seulement l'importance de l'implication des enseignants dans leur propre formation continue, mais il souligne également la nécessité d'amener les membres du personnel enseignant à jouer des rôles de leaders pédagogiques pour qu'ils deviennent à leur tour de véritables agents de changements dans les façons de travailler.

4. Normes logistiques et de rendement explicites

DuFour et Eaker (1998) soulèvent que les attentes des directions envers les enseignants sont généralement élevées, mais demeurent bien souvent implicites. Les normes logistiques et de rendement explicites permettent de clarifier ces attentes inhérentes des membres à l'appartenance à un groupe, de structurer leur comportement et de prévoir celui des autres. Elles permettent de cibler des objectifs mesurables, atteignables, complets et de fixer des attentes explicites.

5. Adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel

Le gestionnaire scolaire doit « adapter ses interventions aux besoins spécifiques et aux caractéristiques distinctes des différents acteurs de la réussite éducative » (MELS, 2008, p. 35). Le contexte actuel changeant place le gestionnaire de l'éducation « à la merci de multiples événements ou changements qui ont des effets directs sur le fonctionnement de l'établissement ou qui le conditionnent fortement » (Brassard, 2004, p. 43). Ce contexte exige du gestionnaire une grande flexibilité et une variation comportementale dans ses prises de décisions.

6. Gestion éthique de la négociation

Les gestionnaires scolaires et l'ensemble des intervenants doivent respecter des normes éthiques rigoureuses et être en position de justifier l'ensemble de leurs comportements et décisions sur le plan de l'éthique tout au long des négociations s'ils aspirent à maintenir des relations professionnelles harmonieuses. C'est ce qu'on appelle l'éthique de la négociation, dans ce jeu où les dirigeants doivent agir à titre de modèle et parfois comme médiateur. Hord et Sommers (2008) soutiennent que le directeur est amené à gérer les conflits de façon éthique à l'intérieur de la CAP et proposent d'enclencher un processus de discussion impliquant des modérateurs qui s'assurent que tous aient un droit de parole.

Méthodologie

La collecte de données s'est réalisée auprès de directions et de directions adjointes (N = 112) d'écoles du Québec (N = 80) et du Nouveau-Brunswick (N = 32) à l'aide du questionnaire en ligne : *Questionnaire leadership : pratiques et sentiment d'efficacité* développé dans le cadre du projet *Instructional Leadership and Supervision by Professional Learning Communities*, projet subventionné par le CRSH (Bouchamma et Michaud, 2011-14).

Les questions ont porté sur les caractéristiques sociodémographiques (âge, genre), socioprofessionnelles (statut, tâche d'enseignement, niveaux enseignés, expérience à la direction et dans l'école, certification et formation sur les CAP) et sociocognitives (sentiments d'efficacité et perception de leur soutien apporté) des directions et celles de leur milieu (province, nombre d'élèves, d'enseignants et de directions adjointes, statut de l'école et l'indice de défavorisation, pour le Québec), par rapport aux six pratiques-clefs d'accompagnement du personnel enseignant par les CAP ciblées dans le cadre conceptuel.

Le questionnaire a fait l'objet de plusieurs vérifications avant de le soumettre à une vérification empirique. Douze directions hors échantillon ont répondu à la version pilote du questionnaire. Deux facteurs formés de 15 items ont permis de mesurer les pratiques-clefs d'accompagnement et trois facteurs constitués de 15 items ont permis de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et les effets positifs perçus du soutien apporté aux enseignants.

Échantillonnage et analyses

Les participants ont été recrutés selon la technique d'échantillonnage aléatoire simple à partir d'une liste des directions, que nous avons contactées par courriels. Sur les directions sollicitées, 112 ont répondu au questionnaire en ligne, ce qui correspond à 59 %. Nous avons mené des tests de régression entre les pratiques-clefs des directions et les variables sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives et les caractéristiques des écoles.

Résultats

Caractéristiques des répondants

Parmi les 112 répondants, 58 % (N = 65) sont directeurs et 35,7 % (N = 40) sont adjoints, avec un âge moyen de 43 ans et un nombre d'années d'expérience de 7 ans. 59 % des participants sont des femmes et 37 % sont des hommes. Le nombre d'élèves fréquentant les écoles des directions participantes varie de 71 à 1900 élèves et le nombre d'enseignants varie de 7 à 121. Sur une possibilité maximale de 6, le score moyen des directions quant à leur sentiment d'efficacité personnelle s'élève à 4,625 (É.-T. = ,478). Leur score moyen quant à leur sentiment d'efficacité professionnelle s'élève à 4,235 (É.-T. = ,621) et à 4,739 (É.-T. = ,632) quant à leur sentiment d'efficacité collective. Le score moyen des directions quant à leur perception des effets positifs perçus de leur soutien apporté aux enseignants accompagnés s'élève à 4,955 (É.-T. = ,56039). Finalement, 47,3 % des directions de l'échantillon ont affirmé avoir reçu une formation sur les CAP (N = 53). À ce propos, nous constatons que les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick sont significativement plus nombreux que les gestionnaires scolaires du Québec à avoir reçu une formation sur les CAP (cf. tableau 1). À preuve, 33 % des gestionnaires scolaires du Québec ont reçu une formation sur les CAP, comparativement à 84,4 % pour les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick. Selon l'analyse faite avec le test chi-deux de Pearson, la valeur du chi-carré s'élève à 23,678; le chi-carré est statistiquement significatif à 0,000 ($p < .05$).

Tableau 1

Formation reçue sur les CAP par rapport à la province

| | | FORMATION REÇUE SUR LES CAP | | |
|-------------------|--------------------|-----------------------------|--------|-------|
| | | Oui | Non | Total |
| Québec | Effectif | 26 | 52 | 78 |
| | Effectif théorique | 37,6 | 40,4 | 78 |
| | % | 33,3 % | 66,7 % | 100 % |
| Nouveau-Brunswick | Effectif | 27 | 5 | 32 |
| | Effectif théorique | 15,4 | 16,6 | 32 |
| | % | 84,4 % | 15,6 % | 100 % |
| Total | Effectif | 53 | 57 | 110 |
| | Effectif théorique | 53 | 57 | 110 |
| | % | 48,2 % | 51,8 % | 100 % |

Variables dépendantes et pratiques-clefs d'accompagnement

Le tableau 2 présente les résultats de l'ensemble des tests de régression (r^2) menés. Ce tableau est construit selon deux grands axes; la colonne de gauche liste les variables indépendantes et la première ligne présente les variables dépendantes. Les résultats des tests indiquant une différence statistiquement significative sont étoilés (** $p < 0,01$ et * $p < 0,05$) et les cases du tableau présentant de tels résultats sont ombragées. À l'extrême droite, les moyennes et les écarts-types obtenus pour chaque variable indépendante sont présentés pour les variables continues.

Tableau 2

Pratiques-clefs d'accompagnement du personnel enseignant par la direction et variables indépendantes de l'étude

| | Pratiques-clefs d'accompagnement | | | | | | Moyenne | Écart-type |
|---|----------------------------------|--|-----------------------|--|--|--------------------------------------|---------|------------|
| | 1. Reddition de comptes | 2. Mobilisation des ressources et innovation | 3. Leadership partagé | 4. Normes logistiques et de rendement explicites | 5. Adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel | 6. Gestion éthique de la négociation | | |
| Variabiles sociodémographiques | | | | | | | | |
| Genre | $r^2 = ,22$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | - | - |
| Âge | $r^2 = ,13^{**}$ | $r^2 = ,09^{**}$ | $r^2 = ,03$ | $r^2 = ,13^{**}$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,05^*$ | 42,68 | 7,20 |
| Variabiles socioprofessionnelles | | | | | | | | |
| Statut | $r^2 = ,21$ | $r^2 = ,23$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,13$ | - | - |
| Tâche d'enseignement | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | - | - |
| Niveaux enseignés | $r^2 = ,11$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,26$ | $r^2 = ,11$ | $r^2 = ,45$ | $r^2 = ,08$ | - | - |
| Expérience direction | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | 6,98 | 6,62 |
| Expérience école | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,01$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | 5,46 | 5,51 |
| Certification | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,26$ | $r^2 = ,10$ | $r^2 = ,11$ | - | - |
| Formation sur les CAP | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,01$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | - | - |
| Variabiles sociocognitives | | | | | | | | |
| Efficacité personnelle | $r^2 = ,12^{**}$ | $r^2 = ,31^{**}$ | $r^2 = ,1^{**}$ | $r^2 = ,15^{**}$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,22^{**}$ | 4,62 | ,48 |
| Efficacité professionnelle | $r^2 = ,06^*$ | $r^2 = ,14^{**}$ | $r^2 = ,08^*$ | $r^2 = ,04$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,08^*$ | 4,39 | ,62 |
| Efficacité collective | $r^2 = ,07^*$ | $r^2 = ,20^{**}$ | $r^2 = ,07^*$ | $r^2 = ,06^*$ | $r^2 = ,05^*$ | $r^2 = ,18^{**}$ | 4,74 | ,63 |
| Soutien apporté | $r^2 = ,36^{**}$ | $r^2 = ,37^{**}$ | $r^2 = ,21^{**}$ | $r^2 = ,47^{**}$ | $r^2 = ,12^{**}$ | $r^2 = ,23^{**}$ | 4,95 | ,54 |
| Caractéristiques des écoles | | | | | | | | |
| Province | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,10$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | - | - |
| Nombre d'élèves | $r^2 = ,06^*$ | $r^2 = ,04$ | $r^2 = ,40$ | $r^2 = ,36$ | $r^2 = ,35$ | $r^2 = ,01$ | 467,46 | 339,01 |
| Nombre d'enseignants | $r^2 = ,59^*$ | $r^2 = ,31$ | $r^2 = ,25$ | $r^2 = ,28$ | $r^2 = ,23$ | $r^2 = ,16$ | 32,36 | 22,25 |
| Nombre de dir. adjointes | $r^2 = ,60^*$ | $r^2 = ,46$ | $r^2 = ,26$ | $r^2 = ,56^*$ | $r^2 = ,43$ | $r^2 = ,11$ | 2,11 | 1,07 |
| Statut de l'école | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | $r^2 = ,00$ | - | - |
| Indice défavorisation (Qc) | $r^2 = ,16$ | $r^2 = ,29$ | $r^2 = ,13$ | $r^2 = ,06$ | $r^2 = ,20$ | $r^2 = ,27$ | 5,24 | 2,34 |
| Moyenne | 5,31 | 5,32 | 4,97 | 5,13 | 5,19 | 4,94 | | |
| Écart-type | 0,53 | 0,47 | 0,67 | 0,56 | 0,60 | 0,62 | | |

a) Variables sociodémographiques

L'importance que les directeurs accordent à la reddition de comptes est très fortement liée à leur âge ($r^2 = ,132^{**}$). À ce sujet, les résultats des tests de régression linéaire simple nous indiquent que l'âge des directions d'école est aussi lié à l'importance associée à l'ensemble des variables dépendantes, sauf aux facteurs liés au leadership partagé ($r^2 = ,032$; $p > ,05$) et à l'adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel ($r^2 = ,020$; $p > ,05$). En effet, il apparaît que la mobilisation des ressources et l'innovation ($r^2 = ,096^{**}$), les normes logistiques et de rendement explicites ($r^2 = ,135^{**}$) et la gestion éthique de la négociation ($r^2 = ,058$) sont reliés positivement à l'âge des directions d'école. En somme, plus les directions avancent en âge, plus elles tendent à mettre de l'avant certaines pratiques-clefs d'un accompagnement efficace de leur personnel enseignant. Le genre ne relève aucune relation avec les pratiques-clefs d'accompagnement.

b) Variables socioprofessionnelles

Aucun lien significatif n'est relevé entre le statut des directions, leur tâche d'enseignement et les niveaux enseignés, le nombre d'années d'expérience dans l'école et dans la direction, leur certification et la formation reçue sur les CAP par rapport aux 6 pratiques-clefs d'accompagnement.

c) Variables sociocognitives

La quasi-totalité des variables sociocognitives est fortement associée aux pratiques d'accompagnement des directions. En effet, sur 24 tests de régression menés, 7 ont révélé des relations statistiquement significatives ($p < 0,05$) et 14 des relations fortement significatives ($p < 0,01$).

d) Caractéristiques des écoles

L'importance que les directeurs accordent à la reddition de comptes est liée à la taille de l'école, soit au nombre d'élèves dans l'école ($r^2 = ,06^{**}$), au nombre d'enseignants ($r^2 = 0,59^*$) de même qu'au nombre de directions adjointes ($r^2 = ,60^*$). En somme, plus l'école tend à accueillir un nombre réduit d'élèves, d'enseignants et de directions adjointes, plus les pratiques-clefs d'accompagnement des directions semblent s'accroître.

Variables sociocognitives et pratiques-clefs d'accompagnement

Le nombre marqué de relations entre les 4 variables sociocognitives, à savoir les 4 différents sentiments d'efficacité, et les pratiques-clefs d'accompagnement, nous a mené à cibler les relations existantes entre ces 4 variables sociocognitives et les autres variables indépendantes de l'étude. Le tableau 3 présente les résultats de l'ensemble des tests menés.

Tableau 3

Facteurs liés aux variables sociocognitives.

| | Variables sociocognitives | | | | Moyenne | É.-T. |
|--|------------------------------------|--|-----------------------------------|--|---------|-------|
| | Sentiment d'efficacité personnelle | Sentiment d'efficacité professionnelle | Sentiment d'efficacité collective | Effets positifs perçus de son propre soutien apporté | | |
| Variables sociodémographiques | | | | | | |
| Genre | $r^2 = ,016$ | $r^2 = ,008$ | $r^2 = ,006$ | $r^2 = ,242$ | - | - |
| Âge | $r^2 = ,001$ | $r^2 = ,024$ | $r^2 = ,017$ | $r^2 = ,083^{**}$ | 42,68 | 7,20 |
| Variables socioprofessionnelles | | | | | | |
| Expérience direction | $r^2 = ,004$ | $r^2 = ,001$ | $r^2 = ,013$ | $r^2 = ,001$ | 7,41 | 6,62 |
| Expérience dans l'école | $r^2 = ,045$ | $r^2 = ,015$ | $r^2 = ,006$ | $r^2 = ,000$ | 5,46 | 5,51 |
| Certification | $r^2 = ,045$ | $r^2 = ,000$ | $r^2 = ,003$ | $r^2 = ,007$ | - | - |
| Statut | $r^2 = ,008$ | $r^2 = ,011$ | $r^2 = ,019$ | $r^2 = ,001$ | - | - |
| Tâche d'enseignement | $r^2 = ,003$ | $r^2 = ,043$ | $r^2 = ,000$ | $r^2 = ,020$ | - | - |
| Caractéristiques des écoles | | | | | | |
| Province | $r^2 = ,02$ | $r^2 = ,062^*$ | $r^2 = ,011$ | $r^2 = ,003$ | | |
| Nombre d'élèves | $r^2 = ,015$ | $r^2 = ,065^*$ | $r^2 = ,004$ | $r^2 = ,052^*$ | 467 | 339 |
| Nombre d'enseignants | $r^2 = ,019$ | $r^2 = ,065^*$ | $r^2 = ,005$ | $r^2 = ,041$ | 32,36 | 22,25 |
| Nombre de dir. adjointes | $r^2 = ,005$ | $r^2 = ,023$ | $r^2 = ,002$ | $r^2 = ,041$ | 2,11 | 1,079 |
| Statut de l'école | $r^2 = ,020$ | $r^2 = ,038$ | $r^2 = ,026$ | $r^2 = ,019$ | - | - |
| Indice de défavorisation (Qc) | $r^2 = ,038$ | $r^2 = ,076^*$ | $r^2 = ,031$ | $r^2 = ,169^{**}$ | 5,246 | 2,345 |
| Formation sur les CAP | $r^2 = ,056^*$ | $r^2 = ,002$ | $r^2 = ,011$ | $r^2 = ,038$ | - | - |
| Moyenne | 4,62 | 4,39 | 4,74 | 4,95 | | |
| É.-T. | 0,48 | 0,62 | 0,63 | 0,54 | | |

La lecture du tableau 3 nous indique que :

- plus les directions avancent en âge, plus elles perçoivent positivement les effets positifs de leur soutien apporté;
- les directions néobrunswickoises¹ ont un sentiment d'efficacité professionnelle moyen supérieur à celui des directions québécoises;
- le sentiment d'efficacité professionnelle des directions et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté s'accroissent plus le nombre d'élèves fréquentant l'école diminue;
- le sentiment d'efficacité professionnelle des directions s'intensifie plus le nombre d'enseignants de l'école diminue;

1 Un test de Wilcoxon subséquent comparant le Québec et le Nouveau-Brunswick par rapport au sentiment d'efficacité professionnelle relève une relation significative ($Z = -7,68$; $p < 0,05$).

- e) au Québec, plus l'indice de défavorisation (IMSE) est élevé, plus le sentiment d'efficacité professionnelle des directions québécoises et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté sont élevés;
- f) les directions qui ont reçu une formation sur les CAP manifestent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé.

Plusieurs relations étant désormais posées, nous allons discuter et interpréter ces liens dans la prochaine section de l'article.

Discussion

Dans un premier temps, l'âge des directions d'école s'est avéré être une variable liée positivement à quatre des six pratiques-clefs à mettre de l'avant par les gestionnaires scolaires dans leur accompagnement du personnel enseignant par les CAP. Bien que ce lien était faible, Cattonar et al. (2007) établissaient également un lien significatif entre l'âge et la reddition de comptes. En outre, nos résultats avancent qu'un âge plus avancé chez les directions est lié à une mobilisation des ressources et à des pratiques d'innovation plus marquées. De surcroît, nos résultats se rapprochent de ceux de Sheokand (2013) qui rapporte une différence statistiquement significative entre l'âge croissant des directions et l'évaluation positive des effets de leur propre soutien aux enseignants dans leur accompagnement. À l'opposé, notre résultat s'éloigne de celui de Cattonar et al. (2007) qui soutenaient que l'âge des directions d'école n'était pas statistiquement lié à leur degré de satisfaction professionnelle. Tout bien considéré, la forte perception des directions d'école quant aux effets positifs de leur soutien apporté aux enseignants par leur accompagnement au moyen des CAP pourrait être en partie liée à un fort sentiment d'efficacité des directions. DuFour (2004) avance d'ailleurs que pour mettre en pratique les cibles de la CAP, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective; ce fort sentiment étant lié à un jugement subjectif positif considéré comme aidant de leurs propres pratiques d'accompagnement. Tout compte fait, il convient de nuancer l'effet de l'âge des directions. Cattonar et al. (2007) relèvent entre autres leur entrée généralement plus tardive dans la fonction, après avoir bien souvent exercé pendant plusieurs années d'autres fonctions et acquis un bagage notable. De fait, nous concevons qu'un âge plus avancé des directions serait lié à un bagage d'expériences de vie plus étoffées et diversifiées, à une plus grande confiance et assurance. En terminant, Cattonar et al. (2007) émettent le jugement d'ensemble que les directions plus âgées ont une vision plus positive du développement professionnel des enseignants. Si notre étude va en ce sens en relevant de nombreux liens fortement significatifs entre les pratiques-clefs d'un accompagnement du personnel enseignant et l'âge des directions, nous nous abstenons toutefois de formuler un tel jugement global et proposons de poursuivre les études sur l'effet de cette variable, notamment en introduisant des variables de contrôle.

Dans un second temps, notre étude n'a décelé aucun lien significatif en ce qui a trait à l'expérience, la certification et la formation reçue sur les CAP des directions quant aux pratiques-clefs d'accompagnement. Ainsi, de prime abord, il nous est impossible d'affirmer, contrairement à Cattonar et al. (2007) qu'un plus faible nombre d'années d'expérience des directions au sein de leur école serait

lié à une tendance à mettre plus en avant les effets négatifs des changements, dû à un manque de points de repère temporels. D'autres études pourraient être menées pour contrevérifier cette hypothèse. En outre, nos résultats contrastent aussi ceux de Cattonar et al. (2007) qui avançaient notamment que les détenteurs d'une maîtrise se diraient plus souvent responsables de la reddition de comptes. Enfin, il convient de nuancer l'affirmation de Cranston (2007) qui expliquait la difficulté générale d'instauration de CAP et d'accompagnement des membres par le manque de formation des directions pour mettre en place et faire évoluer des structures de professionnalisation opérantes; à preuve 47,3 % des participants de l'échantillon ont affirmé avoir reçu une formation sur les CAP (N = 53), ce qui représente pratiquement la moitié des participants. Nous convenons toutefois qu'un travail de formation reste à faire, notamment au Québec.

Dans un troisième temps, la quasi-totalité des caractéristiques sociocognitives ont révélé être liées aux pratiques-clefs d'accompagnement. Cette prépondérance marquée rejoint les écrits de Goddard, Hoy et Hoy (2004) qui relevaient l'impact déterminant du sentiment d'efficacité collective de l'école sur les pratiques, les orientations et les choix pédagogiques des praticiens gestionnaires et des enseignants. Ce résultat rejoint totalement les résultats de notre étude qui soutiennent aussi qu'un fort sentiment d'efficacité, tant personnelle, professionnelle que collective accroît la fréquence de pratiques nouvelles et innovatrices des directions en plus d'assurer une plus grande mobilisation des ressources de l'ensemble des membres. Ces pratiques-clefs mises de l'avant s'expliquent par la perception de ces gestionnaires d'avoir la capacité de s'adapter et de gérer efficacement le changement. En ayant ce sentiment de pouvoir mener à terme une tâche ou un projet et en ayant foi en leurs propres capacités et en celles des autres, ces directeurs osent, innovent et manifestent une confiance en leurs membres, ce qui leur permet de partager plus facilement leur propre leadership. Similairement, DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager judicieusement leur leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective en plus d'évaluer positivement les effets positifs perçus de leur propre soutien apporté. Nos résultats abondent dans ce sens et permettent de solidifier cette affirmation; en effet, nos résultats indiquent que les sentiments d'efficacité tant personnelle, professionnelle que collective des directions, de même que leur perception positive des effets de leur soutien apporté aux enseignants sont liés à la pratique-clef de leadership partagé. Parallèlement, l'étude de Goddard et al. (2004) établissait une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle du praticien en éducation et sa perception de l'efficacité collective du milieu. Nos résultats soutiennent également ce constat, mais il s'avère que le sentiment moyen d'efficacité collective des directions ($\bar{x} = 4,739/6$) est plus élevé que leurs sentiments respectifs d'efficacité personnelle ($\bar{x} = 4,625/6$) et professionnelle ($\bar{x} = 4,235/6$). Ce sentiment d'efficacité collective moyen perçu plus élevé laisse présager que l'implantation d'une CAP serait efficace dans un tel contexte, en ce sens que chaque compétence et expertise individuelles (qui sont inférieures à celles collectives) pourrait être partagée dans un but de maîtrise et d'amélioration des savoirs et savoir-faire individuels, puis collectifs.

Dans un dernier temps, nos résultats précités sont intimement liés aux écrits de Leithwood et Jantzi (2009) qui rapportaient des attitudes plus positives et un plus grand sentiment accomplissement du personnel scolaire issu de plus petites écoles. À ce propos, il apparaît plus facile de partager le même ensemble de valeurs avec un nombre restreint d'intervenants; les conflits potentiels liés à l'hétérogénéité et au nombre étant minimisés. De plus, il est moins contraignant d'instaurer certaines réformes et

d'innover dans de plus petites structures. Enfin, la communication est plus efficace lorsque le nombre d'intervenants, d'intermédiaires et de canaux est réduit. Il nous est toutefois difficile d'affirmer, à l'instar de Leithwood et Jantzi (2009) que les directions des plus petites écoles enregistrent des niveaux plus élevés d'engagement et de responsabilisation; cette piste reste à approfondir. En terminant, rappelons l'effet déterminant d'autres facteurs (politiques, économiques, sociaux et démographiques) sous-jacents à la taille de l'école. Nous sommes conscients de cette limite potentielle. Enfin, si des relations significatives entre l'indice élevé de défavorisation et le sentiment d'efficacité professionnelle moyen des directions ont été notées, il nous est difficile d'expliquer la source de cette différence tellement il est soutenu dans les écrits qu'un milieu socialement défavorisé rend l'ensemble des conditions de pratiques plus difficiles (Cattotar et al., 2007). Nous posons tout de même l'hypothèse que les directions des milieux défavorisés ont développé une plus grande résilience et une plus grande capacité sociale à faire face aux difficultés. On entend par résilience l'aptitude à affronter un stress ou une difficulté et à s'y adapter. Cette résilience prédisposerait une plus forte capacité de réagir positivement aux obstacles. Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier (2006) se sont d'ailleurs intéressés de façon exploratoire à la résilience de directions d'école en milieu défavorisé; l'influence de ces derniers sur la satisfaction des enseignants étant reconnue. Dans leur étude, ces auteurs ont noté que les facteurs de protection individuels des directions, notamment les compétences professionnelles, dominaient le discours des membres de direction résilients. Tout bien considéré, la résilience reste assurément une piste très porteuse à explorer dans le cadre de recherches futures sur le sentiment d'efficacité des directions.

Conclusion

Notre étude visait à établir des liens entre les pratiques-clefs d'accompagnement des directions d'école et certaines de leurs caractéristiques. Nos tests de régression ont surtout avancé des résultats significatifs entre les pratiques et les perceptions des directions et leurs caractéristiques sociocognitives. Nos résultats soutiennent que les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick sont significativement plus nombreux à avoir reçu une formation sur les CAP que ceux du Québec. De plus, les directions qui ont reçu une formation sur les CAP manifestent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé. En outre, les résultats de notre étude relèvent que l'âge des directions et la taille des écoles sont liés positivement aux pratiques-clefs des gestionnaires. Enfin, au Québec, plus l'indice de défavorisation est élevé, plus le sentiment d'efficacité professionnelle des directions et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté sont élevés.

À ce point-ci, il nous apparaîtrait important de mentionner que nos 19 variables retenues ne prétendent pas constituer à elles seules les composantes de l'accompagnement du personnel enseignant par les directions d'école par les CAP. Nous aurions pu, entre autres, considérer d'autres caractéristiques telles que l'origine sociale ou le degré et le type de motivation. Aussi, d'autres relations pourraient encore être considérées en introduisant des variables de contrôle.

En définitive, les pratiques-clefs à déployer par les directions d'école pour instaurer et maintenir une CAP opérante comme moyen d'accompagnement du personnel enseignant exigent une grande part de flexibilité, d'écoute et d'adaptation chez le gestionnaire scolaire. Il nous apparaît désormais pertinent de déterminer et de mettre en place des moyens concrets, au même titre que les CAP, afin d'accroître les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective. En effet, rappelons que

la perception de la contrôlabilité de la tâche serait une dimension première de la motivation; cette dernière variable étant prééminente dans la réalisation appropriée d'une tâche. Tout bien pesé, au terme de cette étude, d'autres questions restent toujours dignes d'intérêt : Comment rassurer les directions face à leur capacité d'établir une CAP dans leur propre milieu, sachant que leur niveau de confiance requis est déterminant? Comment les directions doivent se former à leur tour pour s'acquitter de leurs responsabilités pédagogiques? Comment les directions peuvent-elles se rendre disponibles et assurer une participation soutenue aux rencontres collaboratives malgré leurs emplois du temps chargés et le surplus de travail que cela occasionne?

Références

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). Paris : De Boeck.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 62-82. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2013.778332>
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61. Repéré à <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Laprofessionnalisationdela.pdf>
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., . . . Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003041dd>
- Chanier, T. et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82. Repéré à <http://ritpu.ca/IMG/pdf/cartier.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0465.pdf>
- Cranston, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community: Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities* (Thèse de doctorat, Université du Manitoba). Repéré à <http://hdl.handle.net/1993/2757>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community%C2%A2.aspx>
- DuFour, R. et Eaker, R. E. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN : National Education Service.
- Eaker, R. E., DuFour, R. et Burnette, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* (traduit par M. Lauzon). Bloomington, IN : National Educational Service.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327-337. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2006.09.002>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Gélinas Proulx, A. (2009). *Compétences et contextes de formations : études chez les directions d'écoles francophones au Canada* (Rapport de recherche inédit). Ottawa, Canada.

- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326158>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Repéré à <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, (62), 91-108. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Piris, F. et Dupuy, R. (2007). Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (74), 67-89. <http://dx.doi.org/10.3917/cips.074.0067>
- Retna, K. S. (2011). The relevance of 'personal mastery' to leadership: the case of school principals in Singapore. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(5), 451-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.587403>
- Sheokand, K. S. (2013). Personality and leadership effectiveness of school principals: A study of Haryana. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 17-28.
- Spanneut, G. (2010). Professional learning communities, principals and collegial conversations. *Keppa Delta Pi Record*, 46(3), 100-103. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2010.10516704>

Pour citer cet article

- April, D. et Bouchamma, Y. (2014). Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs) : pratique-clefs et caractéristiques des directions d'école. *Formation et profession*, 23(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.271>