

# Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : une analyse réflexive

Virginie Chantal-Bossut et Yamina Bouchamma

---

**Mots-clés** : sentiment d'efficacité personnelle ; communauté d'apprentissage professionnelle ; travail collaboratif ; apprentissage ; pratique enseignante

**Keywords** : personal teacher efficacy ; professional learning communities ; teacher collaboration ; learning ; teachers practice

---

## Résumé

Le travail collaboratif est de plus en plus présent au sein des équipes pédagogiques dans les établissements d'enseignement pancanadiens. Dans cette recherche qualitative de type analyse réflexive (*self-study* dirigé) de la pratique professionnelle d'une enseignante, les autrices présentent l'analyse de traces matérielles du corpus produit lors d'une expérience de travail collaboratif en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans un milieu scolaire albertain. Guidée par un cadre conceptuel basé sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'égard du travail collaboratif en CAP, l'étude s'interroge sur l'amélioration du SEP durant la participation aux CAP. Les résultats montrent que la participation à la CAP a amélioré le SEP de la participante, notamment grâce à la collaboration étroite qui s'est instaurée avec ses collègues de travail de même qu'à la mise en application de nouvelles pratiques pédagogiques. La démarche présentée mérite d'être reproduite afin d'étendre l'impact à d'autres membres de la communauté enseignante.

## Abstract

Collaborative work is becoming more and more present in teaching teams institutions across Canada. This reflective qualitative research (*self-study*) on professional practice presents an analysis of a teacher's corpus who experienced a collaborative work in professional learning communities (PLC) in a school located in Alberta. A conceptual framework based on the sense of self-efficacy (SEP) towards collaborative work in PLC is guiding the study. The results show that participation in the PLC improved the teacher's SEP through the close collaboration established with her colleagues and by the implementation of new pedagogical practices. The authors suggest that this study be replicated to extend the impact to other teachers.

---

## Pour citer cet article

Chantal-Bossut, V. et Bouchamma, Y. (2024). Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : une analyse réflexive. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 37-52. <https://doi.org/10.62920/cn0fce48>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



## Introduction

Au quotidien, les enseignants se heurtent à des défis considérables (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1) : rencontrer leur mission éducative, veiller à la réussite éducative des élèves, procéder à des évaluations formatives, sommatives et ministérielles, assurer l'ensemble de leurs tâches et obligations professionnelles, etc. Qui plus est, depuis quelques années, les exigences croissantes en matière de reddition de comptes dans le domaine de l'éducation font en sorte que les enseignants doivent régulièrement compiler et analyser des données mesurables qui rendent compte de l'apprentissage et de la progression des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014). La charge de travail considérable des enseignants, combinée au sentiment d'isolement expérimenté

par plusieurs lors des tâches de planification, de correction et d'enseignement (Leclerc et Labelle, 2013, p. 2), ne semble pas sans conséquences : stress (Lupien, 2010), détresse (Labelle *et al.*, 2001), dépression chronique, absentéisme (Janosz *et al.*, 2014), épuisement professionnel, abandon de la profession enseignante (Viac et Fraser, 2020 ; Karsenti *et al.*, 2015 ; Kamanzi *et al.*, 2015). Il va sans dire que ces facteurs psychologiques et ces preuves de désengagement dénotent généralement la présence de croyances plus faibles de la part des enseignants par rapport à leurs capacités à accomplir des tâches et à exploiter leurs compétences, ce qui peut témoigner d'une réduction du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Galand et Vanlede, 2004).

Malgré ce portrait complexe, il demeure que les établissements d'enseignement doivent mettre en place une pratique structurée pour s'engager dans la réussite scolaire des apprenants. Ce faisant, des équipes-écoles ont pris la décision de se baser sur les données pour entretenir des discussions à saveur pédagogique et pour déterminer ensuite les interventions optimales à préconiser pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ce mode de fonctionnement, composé de processus de suivis fréquents des progrès des élèves, basé sur une culture de données et s'inscrivant dans une démarche de collaboration, est appelé communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) (Prud'Homme et Leclerc, 2014). L'école y est considérée comme une communauté, soit un milieu où règne la collaboration et l'entraide entre les professionnels qui y travaillent (Roberts et Pruitt, 2010, p. 25). À la lumière de ces constats, nous nous sommes demandé : *En quoi la participation aux communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) permet d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants ?* C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre en réalisant notre propre analyse réflexive. Dans les faits, la participation à la CAP par la première autrice l'a menée à vouloir mieux comprendre les principes de ce mode de fonctionnement collaboratif en milieu scolaire et à en vérifier les effets perçus sur son sentiment d'efficacité personnelle alors qu'elle en était dans ses débuts dans le monde de l'enseignement. En ce sens, cet article présente notre *self-study*<sup>1</sup> en proposant une exploration des principes de la CAP, puis en brossant un portrait des effets perçus par la participante-enseignante<sup>2</sup> quant à son sentiment d'efficacité personnelle en milieu de pratique.

## Problématique et contexte

En Alberta, l'éducation est une responsabilité partagée entre les différents acteurs et nécessite la collaboration et l'engagement de ceux-ci pour supporter les élèves et s'assurer qu'ils puissent se réaliser à leur plein potentiel (Government of Alberta, 2012, p. 11). Au sein des institutions d'enseignement, cela se traduit par l'utilisation de méthodes et d'interventions pédagogiques variées, ainsi que par des démarches collectives, comme celle de l'approche collaborative, développée par le pédagogue albertain Kurtis Hewson (Hewson, Hewson et Parsons, 2015).

En 2017, la directrice d'une école primaire située à Edmonton, en Alberta, a implanté l'approche collaborative, qui se veut une forme de CAP, dans son milieu scolaire. En 2019, l'approche collaborative a été ajoutée dans

---

<sup>1</sup> Dans cette recherche, la professeure Bouchamma (identifiée comme co-chercheuse et seconde autrice dans l'article) a accompagné la pratique réflexive de l'étudiante et première autrice (identifiée comme la participante et l'enseignante-chercheuse dans l'article). Autrement dit, le *self-study* concerne le vécu de l'étudiante, mais a été réalisé en collaboration avec sa direction de recherche de maîtrise.

<sup>2</sup> Comme il s'agit d'un *self-study* dirigé (nous développerons cet aspect dans la [partie 3](#), qui porte sur la méthodologie) et que l'article est signé par deux autrices, il a été convenu que la troisième personne du singulier soit employée lorsque l'on fait référence au vécu de la participante, soit l'enseignante-chercheuse au cœur de cette expérience.

le *Plan d'amélioration continue* (PAC) de l'école en question afin que l'équipe de direction, les enseignants, les aides-élèves et les services pédagogiques y travaillent de concert tout au long de l'année scolaire. Ils ont alors pris des décisions en groupe afin d'accompagner de façon optimale les élèves vers la réussite.

Plus précisément, l'approche collaborative est le produit de la triangulation des pyramides d'interventions, des évaluations formatives et sommatives et des rencontres d'équipes collaboratives (Hewson, Hewson et Parsons, 2015). Dans cette approche, les interventions à privilégier selon les besoins spécifiques des élèves, tout comme les solutions choisies et les actions qui s'en suivent, prennent place dans la démarche collective de l'équipe-école. Selon Bouchamma *et al.*, le mode de fonctionnement de la CAP permet un climat scolaire collaboratif, surtout par le partage d'idées et de pratiques entre collègues enseignants, ce qui renvoie à une forme de développement professionnel, en plus de garantir un meilleur suivi du cheminement des élèves grâce à la compilation de données, puis d'améliorer l'apprentissage, la réussite et la persévérance scolaires des élèves (p. 13). D'ailleurs, les méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants peuvent faire de l'école un milieu de vie épanouissant, tant pour les élèves que pour les membres du personnel (Gordon et Burch, 2005, p. 7). De surcroît, l'engagement des enseignants dans ce processus pourrait accroître leurs croyances envers leur efficacité personnelle à favoriser l'apprentissage des élèves et, ce faisant, pourrait mener à des retombées positives sur la réussite scolaire (Lecomte, 2004, p. 64). Cela dit, il apparaît que le modèle de l'approche collaborative est efficace pour soutenir le développement pédagogique des enseignants et des institutions d'enseignement, ce qui se traduirait par une amélioration de la réussite éducative des élèves (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Bouchamma *et al.*, 2019 ; Ohayon et Albulescu, 2022).

Au regard des défis complexes vécus par les enseignants en milieu de travail, il s'avère pertinent d'explorer la piste du sentiment d'efficacité de l'enseignant qui travaille en CAP pour déceler l'effet des perceptions sur les pratiques de l'individu. Par l'entremise de cet article, nous présentons les résultats de notre recherche menée en 2020 qui visait à comprendre en quoi le fonctionnement de la CAP permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant. Ainsi, une recension d'écrits de nature professionnelle et scientifique sera d'abord présentée, puis le cadre méthodologique de notre étude qualitative sera dévoilé. L'analyse réflexive<sup>3</sup> de la pratique professionnelle de l'enseignante-chercheuse sera ensuite exposée au regard du sentiment d'efficacité professionnelle procuré par son expérience de la CAP.

## 1 Recension des écrits

La CAP, aussi appelée approche collaborative, s'inscrit dans une culture de collaboration (Bouchamma *et al.*, 2019 ; Leclerc et Labelle, 2013) depuis son apparition dans les écoles canadiennes il y a plus d'une décennie (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017, p. 84). La CAP peut être définie comme une structure ou un système collectif de prise de décisions qui constitue un capital social et qui est soutenu par des leaders scolaires qui encouragent le corps enseignant à travailler en équipe pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, en plus de favoriser leur développement continu comme professionnels (Hewson *et al.*, 2015, p. 75). Seashore, Anderson et Riedel (2003) précisent que la collaboration doit s'inscrire dans la culture scolaire et que la finalité de la CAP est l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves et leur réussite (Roberts et

---

<sup>3</sup> À noter que le terme *self-study*, qui perd malheureusement de son sens lorsque l'on en fait la traduction en français (Petit et Ntebutse, 2017, p.706), aura comme correspondance l'« analyse réflexive » dans notre article. Pour ainsi dire, « *self-study* » et « analyse réflexive » seront ici employés comme des termes équivalents.

Pruitt, 2010, p.6). Bouchamma *et al.* (2019) spécifient qu'il s'agit des réflexions collectives visant l'amélioration des résultats des apprenants tandis que DuFour *et al.* (2019), les initiateurs du modèle de CAP, parlent d'un processus d'enquête continu et de recherche-action. À ce propos, notre recherche emprunte certains principes à la recherche-action, notamment le fait que la participante ait simultanément acquis des connaissances en participant aux CAP et mis en application des actions concrètes dans sa pratique enseignante. La réflexion critique émergeant de ce processus a d'ailleurs été consignée dans son journal de bord. Dans le mode de fonctionnement collaboratif que constitue la CAP (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1), il apparaît que les interactions entre les enseignants, l'engagement mutuel des participants et l'adhésion au fait d'apprendre ensemble sont cruciales à l'amélioration de la pratique, et ce, afin de favoriser la réussite des élèves (Leclerc et Labelle, 2013, p. 2). Buffum, Mattos et Weber (2009) s'accordent d'ailleurs sur le fait qu'aucun enseignant ne dispose de l'ensemble des connaissances, des habiletés et des ressources nécessaires, y compris le temps, qui permet de fournir une approche différenciée qui amène tous les élèves du groupe à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés (Hewson *et al.*, 2015, p. 96), d'où l'importance de convier un maximum d'acteurs du personnel scolaire aux CAP.

Parmi les effets bénéfiques de la CAP, plusieurs chercheurs ont abordé la perspective du développement professionnel en révélant que le travail en CAP permet aux individus qui y prennent part de mettre à profit leurs compétences pédagogiques et leurs connaissances, en plus d'avoir l'opportunité de les accroître (Leclerc et Labelle, 2013, p. 4 ; Ohayon et Albulescu, 2022). Il s'agit d'une autre assise théorique sur laquelle nous nous sommes basées pour justifier l'auto-examen critique de la pratique de l'enseignante-chercheuse. Dans les faits, les membres de la CAP, incluant la participante, ont été invités à adhérer à la culture collaborative (Roberts et Pruitt, 2010, p. 10), qui s'exprime essentiellement par le partage de valeurs communes, de pratiques et du leadership, et ce, par l'apprentissage collectif et l'investigation collaborative (Hord et Sommers, 2008 ; Carpenter, 2018). Dans ce contexte, la participante, tout comme les membres de la CAP, s'est exposée à la possibilité d'améliorer son sentiment d'efficacité en tant qu'enseignante, en plus d'accroître sa satisfaction au travail (Bolam *et al.*, 2005). Par exemple, l'étude de Peagler (2023), réalisée au sujet de l'implantation de CAP dans une école secondaire en Caroline du Sud, a pu conclure que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants s'est amélioré et que la création de la culture scolaire collaborative dans le milieu a favorisé la réussite des élèves, ce que notre expérience semble vouloir confirmer.

Il apparaît qu'au sein des écoles qui privilégient le travail en CAP, un sentiment accru d'efficacité au travail peut être perçu, ce qui conduit à une augmentation de la motivation et de la productivité en classe, de même qu'à une plus grande responsabilité collective à l'égard de l'apprentissage des élèves (Bolam *et al.*, 2005, p. 10). Le psychologue Bandura (1986) – de qui proviennent principalement les travaux portant sur le SEP – et plusieurs chercheurs, tels que Lecomte (2004) et Bellet, Vendeville et Mailles-Viard Metz (2019), considèrent le SEP comme la croyance ou le jugement de l'individu envers ses capacités et ses aptitudes pour réussir des tâches, atteindre des buts ou réaliser des performances particulières. Prenant appui sur les découvertes de Bandura (1986), Lecomte (2004) a distingué le SEP fort et le SEP faible. Il précise que les individus qui croient en leur potentiel et qui accueillent les tâches comme des défis surmontables ont un sentiment d'efficacité fort, tandis qu'un sentiment d'efficacité faible peut être décelé chez ceux qui doutent d'eux-mêmes, attitude qui peut limiter leurs aptitudes (Lecomte, 2004, p.60).

## 2 Cadre conceptuel

À la lumière de la recension des écrits, nous étions en mesure d'affirmer que la participation d'un enseignant à la CAP d'un établissement dans lequel une culture collaborative règne pourrait avoir comme effet d'augmenter son SEP. De ce fait, nous avons conçu le cadre conceptuel suivant :

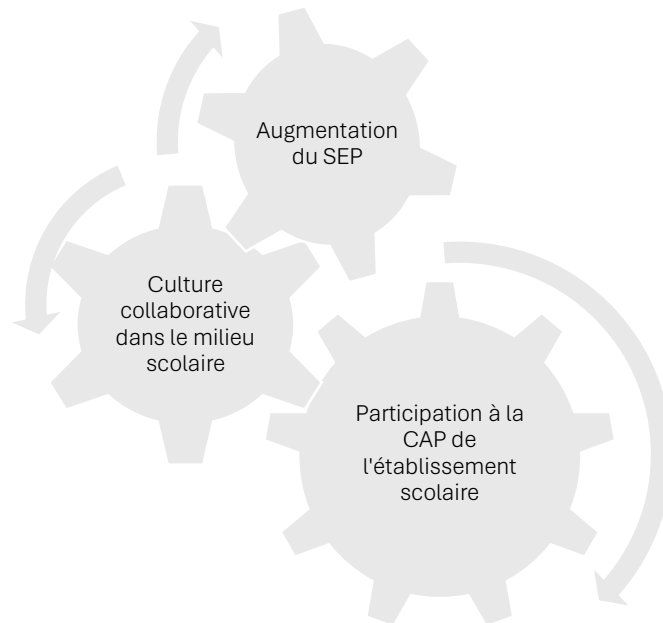


Figure 1. La participation à la CAP et le SEP.

Cette figure rend compte de la dynamique présente entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement, synergie qui semble engendrer des effets psychosociaux et émotionnels différents (Lecomte, 2004, p. 63), selon les croyances qui en sont à l'origine. De fait, les croyances de l'individu seraient construites à partir de différentes sources : (1) les succès personnels et les échecs vécus, (2) l'apprentissage social issu des observations d'actions effectuées par autrui, (3) la persuasion et la confiance d'autrui en ses capacités, (4) l'état physiologique et émotionnel (stress, santé, activité physique, etc.) (Lecomte, 2004, p. 62).

Tableau 1. L'interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement (Lecomte, 2004, p. 63).

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Prenant appui sur les travaux de Bandura (1986) et de sa théorie sociocognitive, Bellet, Vendeville et Mailles-Viard Metz (2019) expriment que le concept de sentiment d'efficacité en tant qu'indicateur de réussite

s'appuie sur le comportement, l'environnement et la personne (p. 994). Le SEP de l'individu varierait donc selon sa croyance en ses propres capacités à réaliser une tâche, un projet ou autre, et ce, dans un contexte disciplinaire précis (Bellet *et al.*, 2019, p. 996). Plus spécifiquement, ces croyances seraient construites et modifiées selon : (1) l'expérience active, (2) l'expérience à partir de l'observation et de comparaisons sociales, (3) la persuasion verbale, soit l'encouragement ou le dénigrement et (4) les états physiologiques et émotionnels (Bellet *et al.*, 2019, p. 995). À cet effet, soulignons que les travaux de Bandura (1977) nous invitent à penser que les individus ont besoin de soutien en CAP, et ce, afin de favoriser leur développement et la croissance de leur sentiment de compétence (Roberts, 2023, p.132). Dans cet ordre d'idées, le leadership de l'équipe de direction serait crucial pour la mise en place d'une culture de collaboration. Afin de bien diriger le processus de la CAP et de maximiser ses retombées dans le milieu d'enseignement, la maîtrise de plusieurs compétences serait requise, particulièrement l'ouverture d'esprit, la connaissance des objectifs et la réflexion dans l'action (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 26).

## 3 Méthodologie

### 3.1 Le type de recherche et d'analyse

D'emblée, notons que la démarche méthodologique empruntée dans cette recherche de type analyse réflexive de la pratique professionnelle (Paillé, 2007, p. 143) s'apparentait à celle d'un *self-study*, notamment pour son aspect collaboratif (Bullough et Pinnegar, 2001). Comme le souligne Samaras (2011), la collaboration critique constitue l'un des 5 éléments clés d'une recherche de type *self-study* (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706), et de fait, au cours de notre expérience, la professeure a accompagné l'enseignante-chercheuse, qui était alors étudiante à la maîtrise, en incarnant le rôle d'ami critique dans tout le processus de recherche. Ainsi, par ses interventions, la professeure guidait la pratique réflexive de l'étudiante quant à l'expérimentation de la CAP dans ses fonctions d'enseignante en milieu de travail professionnel – un autre élément clé qui fait de notre recherche un *self-study*. L'enseignante-chercheuse transposait ses réflexions et son vécu de la CAP dans un journal de bord<sup>4</sup>. À noter que la rédaction d'un tel corpus relève du développement d'une « pratique réflexive », soit un autre élément essentiel du *self-study* (Petit et Ntebutse, 2017, p. 708). Ainsi, le *self-study*, dirigé par la professeure, a permis un profit marqué en termes d'apprentissage, notamment une meilleure compréhension de la posture professionnelle de l'enseignante novice et une amélioration de sa pratique au gré des nouvelles connaissances acquises (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706), soit un autre élément important du *self-study* aux yeux de Samaras (2011). Dans le même ordre d'idée, considérant l'objectif de développement personnel et professionnel de la participante, cette recherche a pu être considérée comme ontogénique, ce qui signifie que le changement produit a été centré sur la participante (Van der Maren, 2014, p. 41). La professeure, en tant qu'amie critique, a consulté le journal de bord de l'étudiante durant l'année scolaire, mais le travail d'analyse de contenu de ce corpus a été réalisé une fois l'expérience de la CAP terminée. L'analyse prenait appui sur une liste de codage élaborée à partir de notre cadre conceptuel et relevait les extraits du corpus de l'enseignante qui témoignaient d'un SEP fort et ceux qui se rapportaient à un SEP faible. Soulignons que l'étudiante a d'abord effectué le travail d'analyse qui fut validé par sa direction, puis que l'analyse de contenu s'est poursuivie lors des échanges qu'elles ont eus par la suite. Ce processus transparent et systématique (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706) justifie la rigueur méthodologique de notre recherche, un autre élément à respecter dans le cas d'un

---

<sup>4</sup> Voir la [section 3.3](#) portant sur ce corpus pour plus de détails.

*self-study*. La résultante d'une telle démarche scientifique est nécessairement la création de savoirs, mais aussi la présentation de ceux-ci (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706). Dans notre cas, cet article fut la méthode choisie pour partager le fruit de notre travail.

## 3.2 La description de la participante et du contexte

Dans ce projet de recherche, la première autrice était enseignante titulaire au préscolaire de 2018 à 2023 à Edmonton, en Alberta. En 2017, les CAP ont été instaurées dans son milieu d'enseignement élémentaire, francophone et catholique. Lors de l'année scolaire 2019-2020, l'enseignante-chercheuse a analysé sa pratique, explorant de façon authentique son vécu en CAP au sein de cette école comptant près de 400 élèves et une quarantaine de membres du personnel. La direction de l'école administrait le fonctionnement de la CAP : assurer la mise en œuvre et la progression de la CAP, tout en veillant à ce que les équipes-cycles se rencontrent à intervalles d'environ six à huit semaines ; choisir les locaux des rencontres, tout en s'assurant que ceux-ci procurent un espace de travail suffisamment grand et du matériel technologique (par exemple, un écran pour projeter des travaux d'élèves et des résultats de leur progression). Lors des rencontres de la CAP, les enseignants et la direction discutaient des défis vécus par les élèves et convenaient des actions à mettre en place pour accompagner les élèves vers la réussite.

## 3.3 Le corpus

Le corpus de l'étude était un journal de bord professionnel constitué de dix-huit pages regroupant des réflexions et des traces matérielles des différentes étapes de la CAP vécues par l'enseignante-chercheuse au sein de son équipe-cycle. Ce journal n'était pas basé sur des balises précises ; il était plutôt question d'écriture spontanée de la part de la participante, de séance en séance, par rapport à ses observations et à ses réflexions personnelles, spécialement au sujet des méthodes pédagogiques et évaluatives, et ce, en incluant certains faits (Fortin et Gagnon, 2016, p. 203). Cet instrument personnalisé de collecte de données était **une** méthode appropriée pour cette étude puisqu'il permettait à la participante de s'exprimer à l'aide de mots propres à l'expérience professionnelle vécue, puis de prendre une distance quant aux événements pour ensuite transformer certaines représentations, se relire et prendre conscience de son propre développement (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, à partir de ce journal de bord, des inférences quant aux comportements, aux pensées et aux sentiments de l'enseignante ont été proposées au regard des assises théoriques. Comme l'interprétation des actions, des faits et des réflexions de la participante en contexte professionnel a été réalisée à posteriori, cette étude est de type rétrospective (Paillé, 2007, p. 143). Les faits saillants de ce corpus, comptant des citations de la participante, seront présentés dans la [section 4](#) portant sur les résultats.

## 3.4 L'analyse des données

Le contenu du corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu en se basant sur une grille de codage fermée (Van der Maren, 2004) composée de deux catégories : le SEP faible et le SEP fort. Les analyses ont suivi les étapes du codage fermé (Van der Maren, 2004, p. 558) : (1) relecture du cadre conceptuel composé des catégories d'analyse qui, dans ce cas, sont les deux niveaux du SEP ; (2) lecture du corpus à coder ; (3) extraction des passages significatifs illustrant le sentiment d'efficacité personnelle ; (4) relecture des passages significatifs, extraction de ce qui semble représentatif (mots clés, propositions, etc.), soient les éléments qui correspondent à un code ; (5) codage.

## 4 Résultats

Les analyses du journal de bord ont permis d'identifier une évolution du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante.

### 4.1 Le SEP faible

Comme formulé dans notre cadre conceptuel, le SEP faible englobe les attitudes de doute envers soi-même et ses capacités qui ont pour effet de limiter les aptitudes de l'individu (Lecomte, 2004, p. 61). Lors de la phase d'initiation de la CAP, de septembre à novembre 2019, le SEP de l'enseignante était faible. Dans son milieu de travail, l'enseignante percevait un niveau élevé de stress, ce qui risquait de la conduire à diverses conséquences sur le plan de la santé physique et de la santé mentale (Dionne-Proulx, 1995, p. 146). Bien qu'elle ne fût pas pleinement confiante envers ses capacités, elle était ouverte, et curieuse, à entreprendre l'aventure de la CAP pour vivre l'expérience et, en principe, en expérimenter les bienfaits, en particulier, l'amélioration du climat scolaire par l'utilisation de la collaboration qui pouvait générer des effets importants sur le niveau de stress et la satisfaction au travail (Sangsue et Vorpe, 2004 dans Bouchamma *et al.*, 2019, p. 36). Lors des premiers moments d'échanges en équipe, l'enseignante a eu l'occasion d'exprimer ses questions et ses préoccupations. Voici un passage du journal de bord à cet effet :

Mes deux collègues de maternelle sont enseignantes depuis plusieurs années et, du coup, plus expérimentées que moi en enseignement. Je suis peu confiante envers mes possibilités de partager des connaissances, des idées et mes expériences. En d'autres mots, je doute que mes compétences et mes idées d'interventions et de stratégies d'enseignement puissent apporter une plus-value à l'équipe. Présentement, je me perçois comme une jeune enseignante qui a encore beaucoup à apprendre, même si je détiens déjà beaucoup de connaissances et que je maîtrise les compétences requises pour exercer mes fonctions d'enseignante. (Septembre 2019)

Cet extrait révèle que l'enseignante, en début de carrière, ne se sentait pas pleinement compétente ; elle ne baignait pas dans la confiance. Craignant que les rencontres avec ses collègues lui fassent réaliser qu'elle avait beaucoup à apprendre et peu à partager, elle doutait d'elle-même, malgré ses nombreuses connaissances, habiletés et compétences, développées et acquises, essentiellement lors de ses études en enseignement. Malgré la présence de doutes, l'enseignante était prête à adhérer au changement, à vivre le fonctionnement en CAP, tel qu'en témoigne ce passage : « [j]e vais sans doute pousser mes réflexions pédagogiques plus loin, améliorer mes pratiques pédagogiques grâce au partage avec mes collègues expérimentées en enseignement et, ultimement, c'est pour la réussite des élèves que je vais entamer ce processus » (septembre 2019).

Par ailleurs, il apparaît que le leadership scolaire de l'équipe de direction a pu contribuer à la construction du sentiment d'efficacité pédagogique de la participante (Lecomte, 2004, p. 69). En début d'année scolaire, la directrice et la directrice adjointe ne voulaient pas mettre davantage de pression aux enseignants alors elles ont choisi de reporter le début des CAP : « [j]e suis reconnaissante d'avoir le temps de bien commencer l'année scolaire avant de prendre part à un fonctionnement en CAP » (septembre 2019). Déjà, cette décision peut avoir eu comme effet de réduire le nombre de facteurs de stress (Lupien, 2010, p. 178) en regard de la charge de travail élevée des enseignants. Ensuite, l'équipe de direction a pris soin d'expliquer les conditions de la CAP, en plus d'être présente et disponible pour répondre aux questionnements de l'équipe enseignante :



Cela m'a sécurisée que l'équipe de direction prenne le temps de bien nous expliquer le fonctionnement de la CAP et ses particularités dans notre école, tout en répondant à mes interrogations. Désirant être bien prête à temps, je suis attentive et je m'assure de prendre des notes, en plus de poser mes questions. (Septembre 2019)

D'emblée, l'écoute et l'appui de l'équipe de direction invitaient au processus de la CAP.

Lors de la phase d'implantation de la CAP, soit de décembre 2019 à février 2020, la culture de collaboration s'est réellement développée au sein de l'organisation dite apprenante. En d'autres termes, il fut question d'une transformation au sein de l'école dans laquelle cette étude a été réalisée, passant d'une culture d'enseignement à une culture d'apprentissage (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 3). C'est donc par le développement du travail collaboratif en CAP « que l'école [est devenue] un milieu scientifique, c'est-à-dire un milieu expérimental dans lequel [l]es membres collaborent, étudient et discutent rigoureusement des problématiques de l'apprentissage pour garantir la réussite de tous les élèves » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 3), puis utilisent les données d'apprentissage collectées pour « ajuster leur enseignement et réguler l'apprentissage » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). En effet, lors de chaque rencontre en CAP, les enseignants devaient apporter des travaux d'élèves, des traces d'apprentissage ou encore des tableaux de résultats afin d'en discuter avec leurs collègues. Pour ainsi dire, les données occupaient une place importante. À cet égard, dans son journal, l'enseignante rapportait prendre conscience d'une amélioration de son sentiment d'efficacité personnelle. En prenant appui sur les données, les interventions de l'enseignante étaient basées sur les besoins réels des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 131) et il se peut que l'appropriation de pratiques efficaces pour répondre aux besoins ciblés des élèves (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13) lui ait permis de se sentir davantage confiante, vu le développement de sa « culture d'empowerment » et de son sentiment d'efficacité personnelle.

## 4.2 Le SEP fort

Le SEP fort, rappelons-le, implique des croyances positives envers ses capacités et son potentiel. En ce sens, l'individu entrevoit les tâches comme étant des défis à surmonter (Lecomte, 2004, p. 61). Du côté de l'enseignante-chercheuse, le SEP est devenu de plus en plus fort au gré de sa participation à la CAP. Dès la première rencontre de la CAP au mois de décembre 2019, l'enseignante avait constaté que ses collègues accordaient de la valeur à ses idées : « [d]ès les premiers échanges en CAP avec mes collègues, j'ai pris des risques en prenant la parole pour donner mes idées. Mes collègues ont bien accueilli mes propositions et je me suis aussitôt sentie plus à l'aise » (rencontre 1). Considérant le fait que cela représentait une crainte pour elle, l'ouverture et la confiance que ses collègues lui ont témoignées ont pu diminuer le stress négatif perçu, et, le cas échéant, permettre à son sentiment d'efficacité personnelle de croître. Également, dès la deuxième rencontre de la CAP, l'enseignante semblait déjà plus confiante puisqu'elle a « effectué un compte-rendu d'une formation en littératie à [s]es collègues de maternelle » (rencontre 2).

Dans cet ordre d'idées, l'enseignante rapportait dans son journal qu'elle développait des relations plus étroites avec ses collègues, ce qui renforçait leurs liens de confiance :

J'ai beaucoup aimé discuter avec mes deux collègues de nos conceptions et de nos croyances initiales au sujet du travail collaboratif ; cela m'a permis d'apprendre à mieux me connaître et à mieux les connaître. Par le fait même, je pense que cette activité a renforcé nos liens puisque nous avons des façons de penser semblables et/ou complémentaires ». (Rencontre 1)

L'on peut ici constater qu'une culture collaborative saine (Roberts et Pruitt, 2010, p. 9) semblait s'installer, ce qui peut effectivement avoir eu des effets importants sur le niveau de stress et sur la satisfaction au travail de l'enseignante (Sangsue et Vorpe, 2004 dans Bouchamma *et al.*, 2019, p. 36). Dans son journal de bord, la participante ajoutait ceci : « [n]os discussions à saveur pédagogique étaient riches et j'ai ressenti un engagement de mes deux collègues enseignantes ainsi qu'une mobilisation collective pour trouver des solutions efficaces afin d'aider nos élèves » (rencontre 1). Il semblerait que cette atmosphère positive et le travail collaboratif aient eu des effets positifs sur sa satisfaction au travail :

Déjà, j'entrevois un élan de positivisme de la part de tous les acteurs présents et beaucoup de motivation à mettre le tout en œuvre, ce qui me fait sentir bien dans mon milieu professionnel, augmente ma motivation à me dépasser et me donne le goût de m'investir pleinement dans la démarche. (Rencontre 1)

Graduellement, au sein de l'équipe de collaboration, un cycle de travail s'était installé où se succédèrent « des discussions soulevées par les données, le choix d'un aspect de l'apprentissage prioritaire ainsi que des échanges sur les meilleures pratiques pédagogiques pour favoriser le maximum d'amélioration dans le rendement de l'élève » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). Cela signifie que les données d'apprentissage étaient collectées préalablement, puis faisaient l'objet des discussions entre les membres de la CAP pour finalement servir à « ajuster leur enseignement et réguler l'apprentissage » des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). Voici quelques extraits du journal de bord qui pouvaient en témoigner : « les données collectées étaient principalement des notes » (rencontre 1) ; « nous avons pris appui sur nos notes d'observation des élèves au cours des dernières semaines par rapport à leur maîtrise de la langue française » (rencontre 2) ; « pour ce faire, nous avons pris appui sur les données récoltées, c'est-à-dire les évaluations qui rendent compte des lettres et des chiffres connus par ces élèves ainsi que leurs productions récentes en littératie et en numératie » (rencontre 3). À ce propos, l'enseignante mentionnait qu'elle « réalise que le travail collaboratif en CAP qui a été développé a effectivement favorisé la révision de certaines de [s]es pratiques puisque ce fonctionnement nécessite que les choix pédagogiques des enseignants prennent appui sur les données recueillies » (rencontre 3). Cette démarche collective basée sur les données pour orienter les pratiques rendait compte de la présence d'une culture des données qui semblait s'installer dans le milieu scolaire, et ce, en symbiose avec la culture de collaboration. De fait, dans tout le processus de la CAP, les données avaient occupé une place importante et elles avaient permis à « l'enseignement [de] prend[re] tout son sens, car dorénavant, il [était] basé sur des besoins pédagogiques particuliers issus d'une analyse rigoureuse des données d'observation plutôt qu'appuyé sur les impératifs du programme scolaire ou l'intuition personnelle » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 103).

Pareillement, le travail d'analyse et de réflexion qui a été effectué en CAP a pu avoir un impact sur les croyances de l'enseignante envers son efficacité pédagogique (Lecomte, 2004, p. 67) et ses pratiques pédagogiques et évaluatives. Dans son journal, elle notait, avoir « apprécié échanger des trucs, des conseils et des activités avec [s]es collègues » et s'être sentie « mieux outillée pour les semaines suivantes de décroisement » (rencontre 2). Autrement dit, une forme de responsabilité partagée a pu réduire le stress lié aux choix pédagogiques les plus adéquats pour optimiser la réussite éducative de tous les élèves. Il semblerait que l'enseignante en remarquait les effets :

Comme nous avons séparé les tâches à faire pour mettre en œuvre les nouvelles stratégies, la charge de travail était bien répartie. C'est encourageant et motivant de constater que des nouveautés seront en place dans un court délai grâce au travail d'équipe et à l'engagement de chaque membre de cette équipe. (Rencontre 2)

Tout comme dans la phase d'initiation de la CAP, le leadership qui a été exercé par la direction semble avoir eu des effets positifs sur l'enseignante. Plusieurs extraits de son journal de bord s'y rapportaient, à savoir : « [l]a directrice est présente et fournit des rétroactions positives et constructives, ce qui augmente la confiance que j'ai envers mes capacités et mes idées » (rencontre 1) ; « [j]e suis aussi contente que la direction ait pris le temps de nous témoigner sa reconnaissance à l'égard du travail effectué aujourd'hui » (rencontre 1).

Tout au long de l'année scolaire, les rétroactions constructives (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 109) et la reconnaissance (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 113) de la part de l'équipe de direction furent quelques-unes des pratiques gagnantes pour encourager le travail des professionnels du milieu scolaire. Ainsi, le leadership scolaire de l'équipe de direction a pu soutenir le développement du sentiment d'efficacité pédagogique de la participante (Lecomte, 2004, p. 69)

Au cours de la phase d'institutionnalisation ou phase d'intégration de la CAP, soit de mars à juin 2020, le sentiment d'efficacité personnelle de la participante continuait de s'améliorer. Dans son corpus, en mars, elle avait noté avoir réalisé « l'importance d'être vulnérable et de prendre la posture de l'apprenant en plus de celle de l'enseignant pour les biens du processus de la CAP » puisque « la CAP nécessite une culture d'apprentissage et celle-ci commence par l'ouverture à l'apprentissage » (rencontre 3). Avec de plus en plus d'aisance, l'enseignante adoptait une posture d'apprentissage, en plus de partager ses idées :

Une de mes collègues nous a présenté certains jeux éducatifs et des outils d'évaluation qu'elle utilise. Nous avons pris le temps de déterminer quelles activités nous allions effectuer et pris soin de noter le matériel pédagogique qui sera nécessaire. Sans hésiter, j'ai proposé à mes collègues un des jeux à faire en collectif dans la routine du matin pour la reconnaissance des chiffres et des lettres ainsi que des ateliers de manipulation qui contribuent à développer ces habiletés également. J'ai adoré ce partage de pratiques professionnelles avec mes collègues. (Rencontre 3)

Dans les faits, ce passage rend compte de la vulnérabilité dont l'enseignante était désormais en mesure de faire preuve, ce qui dénote une grande évolution de son SEP.

En outre, le travail d'analyse et de réflexion que l'enseignante avait effectué avec ses collègues en CAP semble avoir eu un impact sur ses propres croyances – initialement empreintes d'un manque de confiance en ses capacités –, et sur son sentiment d'efficacité pédagogique personnel :

J'affectionne ce fonctionnement collaboratif et je remarque que j'ai développé de meilleures pensées relatives à mon efficacité pédagogique en tant qu'enseignante, en plus d'adopter une posture positive et empreinte de volonté à améliorer, entre autres, mes pratiques pédagogiques et évaluatives. (Rencontre 3)

À travers le cheminement professionnel que l'enseignante décrivait dans son journal, l'on pouvait noter un changement de perspective. Chez les enseignants, la participation à la CAP permettrait de générer des effets positifs sur le plan du développement professionnel (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13). À cet effet, la participante a fait mention de ceci :

Je réalise aussi que je me sens bien entourée de mes collègues, stimulée par nos discussions pédagogiques et motivée à améliorer mes pratiques d'enseignement, à me perfectionner en tant qu'enseignante et à y trouver une forme d'épanouissement et de satisfaction professionnelle. (Rencontre 3)

Il semblerait que ses pensées aient effectivement commencé à s'évader un peu plus loin, au-delà des tâches de préparation, de suivis et de rencontres, et qu'elle ait pris conscience de son développement en tant que professionnelle.

Lors de la phase d'intégration de la CAP, l'apprentissage collectif a connu une nouvelle dimension en raison du télétravail généré par la pandémie de la Covid-19. Notons que ce passage obligé à des rencontres virtuelles a donné un caractère hybride à la CAP. Alors que l'enseignante s'était bien habituée au fonctionnement de travail en CAP et que son SEP était devenu plus fort en l'espace de quelques mois, celui-ci semble avoir connu une légère baisse lors du passage de l'enseignement en classe à l'enseignement en ligne en raison de la fermeture des écoles :

Personnellement, même si j'ai constaté précédemment que mon SEP avait considérablement augmenté, je me sens prise au dépourvu par ce contexte hors de l'ordinaire et incertaine de la façon dont je vais réussir à accomplir mon mandat d'enseignante de maternelle au cours des prochaines semaines. (Rencontre 4).

Les ajustements nécessaires requis pour l'enseignement en ligne auprès des élèves paraissent avoir été quelque peu déstabilisants pour l'enseignante :

Le 20 mars, mes collègues du préscolaire et moi avons fait une réunion informelle en vidéoconférence de 10 h 30 à 11 h 30 pour discuter en toute simplicité de notre état, de nos idées et de nos inquiétudes, entre autres, dans ce contexte nouveau d'enseignement à distance durant une pandémie. J'ai beaucoup apprécié ce moment ; dialoguer avec des gens que l'on connaît bien et qui vivent la même réalité est réconfortant. (Rencontre 3).

Néanmoins, la relation de confiance avec ses collègues semble avoir été bénéfique :

Je suis bien heureuse de travailler avec mes collègues et cette quatrième rencontre de la CAP m'a réellement procuré un sentiment de confiance. Après la rencontre, j'ai effectué les tâches prévues de façon efficace ; j'avais une idée claire de la démarche à entreprendre. (Rencontre 4)

*Le fait d'en discuter avec mes collègues et de planifier le tout avec elles a été positif et rassurant. En effet, par la suite, j'étais plus confiante dans le choix des activités d'apprentissage à faire vivre aux élèves lors de mes temps d'enseignement en ligne puisque je savais désormais pour quels types d'évaluations je devais les préparer. (Rencontre 5)*

Il apparaît que le fait de collaborer avec des collègues de confiance et de continuer de partager des pratiques professionnelles fut favorable pour l'enseignante dans cette période d'incertitude.

En somme, l'approche collaborative expérimentée par l'enseignante a eu des effets bénéfiques sur son SEP de même que sur son engagement envers la réussite des élèves : « [j]'ai d'ailleurs ressenti un engagement marqué de la part de tous les enseignants présents et une volonté collective de s'engager pour optimiser notre approche, nos enseignements en littératie à travers nos écrans et, ultimement, l'expérience scolaire des élèves » (rencontre 5). La participante dénotait aussi une réduction de la charge de travail grâce à la collaboration et à la responsabilité partagée du travail :

La rédaction de ce journal de bord me fait prendre conscience que la responsabilisation collective vis-à-vis la réussite de tous a bien été développée et qu'elle m'a permis de réduire les stressés liés à la charge de travail – qui est nécessairement plus lourde à porter seule. (Juin 2020)

Notons qu'à la fin de chaque fin de rencontre de la CAP, les membres procédaient à la répartition des tâches à faire.

## Discussion et conclusion

Ce *self-study* confirme que la participation aux rencontres de la CAP a amélioré le SEP de l'enseignante. Certes, une diminution du niveau de stress perçu a été dégagée chez la participante et elle a su reconnaître

que ses collègues avaient confiance en ses capacités et en ses idées, entre autres. Dans cet article, plusieurs pistes suggérant une explication à cet égard ont été soulevées, essentiellement l'engagement dans la démarche de la CAP, l'instauration (voire le renouvellement) de relations professionnelles basées sur la confiance, le leadership scolaire de l'équipe de direction, le partage de données conduisant à des choix pédagogiques éclairés et collectifs, la présence d'une culture collaborative saine et d'un climat positif au sein de l'établissement scolaire. Qui plus est, au sein de l'institution, la culture de l'enseignement a laissé place à l'émergence d'une culture d'apprentissage, surtout grâce à l'engagement et à la vulnérabilité des membres de la CAP, en plus de mettre de l'avant la culture des données (Prud'Homme et Leclerc, 2014).

De plus, il apparaît que la participation à la CAP et, ce faisant, l'adoption d'une posture d'analyse et de réflexion ont pu contribuer au développement professionnel de la participante. En réalité, il s'avère que, chez les enseignants, la participation à la CAP permet non seulement d'améliorer chacune des compétences professionnelles, mais également d'engendrer des effets positifs sur l'identité professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'appartenance (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13). Par exemple, en prenant appui sur les données, les interventions de l'enseignante, de même que ses enseignements, étaient davantage basées sur les besoins réels des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 131), ce qui a pu lui permettre de se sentir davantage confiante envers ses choix de pratiques pédagogiques, voire de découvrir de nouvelles pratiques par l'entremise des discussions avec ses collègues.

Quelques limites de cette recherche doivent être soulevées. Mentionnons d'emblée que les résultats présentés se rapportent à un contexte spécifique, pourvu de ses réalités propres. Aussi, faut-il rappeler que cette étude porte sur l'expérience d'une seule enseignante, ce qui dénote un petit échantillon. Néanmoins, bien que l'expérience d'une seule enseignante soit analysée, il s'agit d'une forme de *self-study* dirigé qui se veut une expérience-recherche avec un encadrement scientifique sérieux. C'est donc un échantillon restreint qui ouvre de belles perspectives de recherche puisque l'analyse doit encore être menée à plus large échelle. Quant au journal de bord, comme son contenu fut rédigé dans l'intention d'étudier plus spécifiquement le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante, il se peut que cela ait teinté ce qui y a été consigné.

En termes de perspectives, il serait pertinent de transposer cette étude à d'autres enseignants ayant participé à la CAP au sein de la même école ou à des homologues travaillant dans d'autres milieux scolaires qui vivent un fonctionnement en CAP. De telles recherches permettraient d'analyser d'autres pratiques et les effets obtenus, en plus de nous permettre de porter un regard plus transversal quant aux expériences vécues en CAP par des enseignants, voire de confirmer un impact plus marqué dans la collectivité. Qui plus est, dans l'optique de contribuer davantage à la connaissance en éducation, d'autres axes de recherche pourraient être explorés. D'abord, il serait intéressant d'étudier les retombées positives du SEP sur la réussite scolaire, notamment sous l'angle des croyances que les enseignants ont envers leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage de leurs élèves ainsi que par l'entremise du sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant (Lecomte, 2004, p. 64). Ensuite, comme la participante mentionnait percevoir une diminution de sa charge de travail en raison du processus collectif de choix des pratiques pédagogiques et de la responsabilité partagée vis-à-vis la réussite des élèves, cela pourrait être examiné de plus près. Enfin, il serait judicieux de mettre l'étude en relation avec le phénomène de rétention du personnel enseignant puisque la CAP contribue au sentiment de compétence et à une perception positive des capacités des personnes enseignantes, limitant les insatisfactions et, par la même occasion, les risques de démission.

## Références bibliographiques

- Bellet, P., Vendeville, N. et Mailles-Viard Metz, S. (2019). Les effets du travail de groupe sur les sentiments d'efficacité personnelle et collective en contexte d'apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 992-1021. <https://www.jstor.org/stable/26954665>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. et Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Publication numéro RR637). University of Bristol. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5622/1/RR637.pdf>
- Bullough, R. V., Jr., et Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Callebaut, M. (2013). *Effets du travail de groupe sur le sentiment d'efficacité personnelle*. [mémoire, Institut Universitaire de Formation des Maitres]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861889/document>
- Chantal-Bossut, V. (2021). Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et le sentiment d'efficacité personnelle : une analyse réflexive [projet de recherche de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Deum, M. (2004, 26 au 28 août). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants au travers de la pratique du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation* [communication écrite]. 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/71444/1/AIRDF\\_DEUM.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/71444/1/AIRDF_DEUM.pdf)
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'Éducation* 20(2), 146-155. <file:///Users/virginie/Downloads/2708-Article%20Text-9913-1-10-20170222.pdf>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action : Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*. (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Eggen, D. (2018). *Plan d'activité 2018-21 : Éducation*. <https://open.alberta.ca/dataset/0ce0a4d2-2903-4534-916f-bbfbebb74bcd/resource/69b5b031-2e28-4457-b1d9-1b55f3177bb8/download/plan-dactivites2018-2021.pdf>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gordon, T. et Burch N. (2005). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- Government of Alberta. (2012). *Education Act*. <https://kings-printer.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>
- Hewson, K., Hewson L. et Parsons, J. (2015). *Imaginer une approche collaborative : croyances, structures et processus pour transformer notre façon de répondre aux besoins des élèves*. Edmonton, Alberta : Jigsaw learning.

- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities : Voices from Research and Practice*. Corwin Press.
- Isabelle, C. et 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>
- Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L., Archambault, I. et Chouinard, R. (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires* (Publication no 2014-RP-179379). Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).  
[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs\\_2013-2014\\_resume\\_mjanosz.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_resume_mjanosz.pdf)
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9.  
<https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle – Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(5), 59-90.  
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Les Éditions au Carré inc.
- Ohayon, A. et Albulescu, I. (2022). Influence of teachers participation in professional learning community on their teaching skills. *European Proceedings of Educational Sciences*, 6, 446-451.  
<https://doi.org/10.15405/epes.23056.40>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Peagler, S. (2023). *Managing Teacher Attrition : Improving Teacher Self-Efficacy Through the Implementation of Professional Learning Communities* [article de thèse, Clemson University]. Tiger prints – Clemson Libraries. [https://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/3424](https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/3424)
- Petit, M. et Ntebutse, J. G. (2017). *Self-study* en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 699–718.  
<https://doi.org/10.7202/1050910ar>
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Roberts, J. (2023). *Developing Teacher and Campus Leader Self-Efficacy Utilizing Culturally Responsive Teaching and Leadership Practices: A Design Study Focused on the Academic Achievement* [article de thèse, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries. <https://hdl.handle.net/2346/96325>
- Roberts, S. M. et Pruitt, E. Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Chenelière Éducation.

Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April, D. (2019). *Communautés d'Apprentissage Professionnelles : profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement*. Les Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2<sup>e</sup> édition). Les Presses de l'Université de Montréal ; DeBoeck Université.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van\\_der\\_Maren\\_jean-marie/methodes\\_recherche\\_education/methodes\\_recherche\\_education.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf)