

## Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : une revue de la littérature

### Professional learning communities in education. A literature review

### Las comunidades profesionales de aprendizaje en educación. Una revisión de literatura

Florian Bertrand, Denis Pasco and Christophe Reffay

Volume 48, Number 3, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1103274ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1103274ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bertrand, F., Pasco, D. & Reffay, C. (2022). Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1103274ar>

Article abstract

This article aims to provide an overview of the scientific literature in the field of professional learning communities (PLC) as a promising way to improve school ecosystems. The synthesis includes the analysis of 109 articles selected from databases in three trends: favorable conditions and challenges of a PLC organization, the study of a PLC organization functioning and, the effects of a PLC organization. In conclusion, we discuss the emergence and diffusion of the concept, the "conceptual challenge" that runs through this scientific field and the perspectives offered by this literature review.

Articles

# Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : une revue de la littérature

*Professional learning communities in education. A literature  
review*

*Las comunidades profesionales de aprendizaje en educación.  
Una revisión de literatura*

Contribution : 50 %

**Florian BERTRAND**

Étudiant au doctorat, Université de Bourgogne-Franche-Comté

[florian.bertrand@univ-fcomte.fr](mailto:florian.bertrand@univ-fcomte.fr)

Contribution : 30 %

**Denis PASCO**

Professeur, Université de Bourgogne-Franche-Comté

[denis.pasco@univ-fcomte.fr](mailto:denis.pasco@univ-fcomte.fr)

Contribution : 20 %

**Christophe REFFAY**

Maitre de conférences, Université de Franche-Comté

[christophe.reffay@univ-fcomte.fr](mailto:christophe.reffay@univ-fcomte.fr)

---

**Note éditoriale**

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

## Résumé

Cette note de synthèse vise à offrir un panorama de la littérature scientifique concernant les communautés d'apprentissage professionnelles considérées aujourd'hui comme une voie prometteuse pour améliorer les écosystèmes scolaires. Nous présentons les résultats de l'analyse de 109 articles scientifiques repérés sur des bases de données dans trois directions : les conditions favorables et les défis au développement d'une organisation en communautés d'apprentissage professionnelles, l'étude du fonctionnement de ce type d'organisation et ses effets. Nous concluons en discutant la question de l'émergence et de la diffusion du concept de communautés d'apprentissage professionnelles, le « défi conceptuel » qui traverse ce champ de recherche et les perspectives offertes par cette revue de la littérature.

**Mots-clés:** communautés d'apprentissage professionnelles; collaboration; développement professionnel; enseignant·e·s; administration scolaire

## Abstract

This article aims to provide an overview of the scientific literature in the field of professional learning communities (PLC) as a promising way to improve school ecosystems. The synthesis includes the analysis of 109 articles selected from databases in three trends: favorable conditions and challenges of a PLC organization, the study of a PLC organization functioning and, the effects of a PLC organization. In conclusion, we discuss the emergence and diffusion of the concept, the "conceptual challenge" that runs through this scientific field and the perspectives offered by this literature review.

**Keywords:** Professional learning communities; collaboration; professional development; teachers; school administration

## Resumen

Este artículo se propone ofrecer un panorama de la literatura científica sobre las comunidades profesionales de aprendizaje (CAP en francés), consideradas actualmente como una vía prometedora para mejorar los ecosistemas escolares. Presentamos los resultados del análisis de 109 artículos científicos identificados en las bases de datos en tres direcciones: 1) las condiciones favorables y los desafíos al desarrollo de una organización en CAP; 2) el estudio del funcionamiento de una organización en CAP; 3) los efectos de una organización en CAP. Concluimos discutiendo la cuestión de la emergencia y de la difusión del concepto de CAP, del "desafío conceptual" que atraviesa esta área de investigación y de las perspectivas ofrecidas por esta revisión de literatura.

**Palabras clave:** Comunidades profesionales de aprendizaje; colaboración; desarrollo profesional; docentes; administración escolar

---

## 1. Introduction

L'avènement d'un monde globalisé (Paine et coll., 2016) complexifie le métier d'enseignant·e aujourd'hui en pleine mutation (Meirieu, 2002). Dans ce contexte, la question des modalités de la formation des enseignant·e·s tout au long de leur vie se pose avec plus d'acuité, d'autant que se dresse le constat progressif que les modèles traditionnels de formation ne répondent pas à l'ensemble des besoins de la profession (Jacq et Ria, 2019). Dans cette conjoncture, on assiste à une pression croissante en faveur d'une collaboration enseignante, perçue comme un levier incontournable pour repenser les modes de formation (Vangrieken et coll., 2015).

La question de la collaboration enseignante dans un cadre formatif est aujourd'hui considérée par l'Organisation de coopération et de développement économiques comme un indicateur incontournable du développement des systèmes éducatifs. Cette instance internationale publie des enquêtes permettant aux 37 pays membres de situer leur système éducatif par rapport aux autres. La dernière enquête *Teaching and learning international survey* de 2018 confirme un fait significatif concernant le système éducatif français observé dans la précédente enquête de 2013 : seul·e·s 3 % des enseignant·e·s déclarent participer à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois, contre 31 % en moyenne dans les autres pays membres de l'organisation. De plus, 73 % des enseignant·e·s déclarent travailler dans un établissement caractérisé par une culture de la collaboration se traduisant par un soutien mutuel, un taux de réponse inférieur à la moyenne des autres pays membres de l'organisation (81 %). Cette observation a été dernièrement reprise par le Conseil scientifique de l'éducation nationale en France pour recommander de développer une culture de la collaboration au sein des établissements scolaires (Algan, 2021).

Eu égard à cette résolution, le présent article comporte l'objectif d'opérer une revue de la littérature pour en tirer les travaux empiriques usant du concept de « communautés d'apprentissage professionnelles » (CAP), ce domaine offrant des perspectives de recherche qui résonnent avec les préoccupations actuelles du système éducatif français. En effet, le concept de CAP forme aujourd'hui un cadre théorique majeur (Vangrieken et coll., 2017) mobilisé pour étudier les collectifs professionnels au sein d'institutions scolaires qui peuvent, par leur fonctionnement, instaurer une culture de la collaboration au sein d'un établissement ou d'un réseau d'établissements au bénéfice de l'apprentissage des élèves (Hord, 1997 ; Kruse et coll., 1995 ; Stoll et Louis, 2007). Comme le relève Saussez (2015), on assiste, depuis les années 2000, à une explosion du nombre de travaux en ce domaine, qui s'explique par le fait que les CAP sont aujourd'hui présentées comme une voie prometteuse pour l'amélioration des écosystèmes éducatifs (Stoll, 2015). Toutefois, hormis dans certaines provinces canadiennes (Dulude et Gélinas-Proulx, 2020), ce mouvement vers les CAP est encore relativement peu développé et étudié en contexte francophone (Leclerc et Labelle, 2013). Ainsi, afin d'opérer cette revue de la littérature, nous nous sommes tournés pour l'essentiel, vers des travaux publiés en langue anglaise. À notre connaissance, il n'existe pas, à ce jour, de présentation systématique de ce type de recherches. Aussi, mieux connaître les évidences empiriques de ce domaine permettrait d'alimenter les réflexions engagées en France qui concernent le développement d'une culture collaborative dans les établissements scolaires. Par là même, ce travail pourra représenter, à terme, un matériau permettant de faciliter la mise en dialogue entre les études anglo-saxonnes sur les CAP et celles produites par la communauté de recherche francophone.

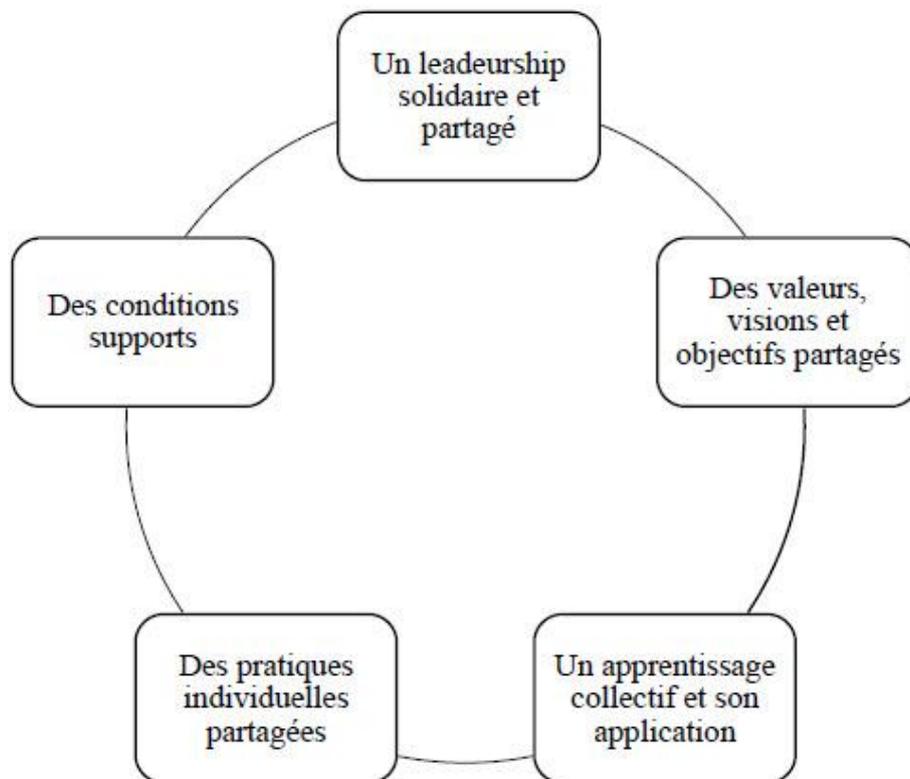
## 2. Cadre théorique

Le concept originel de *professional learning communities* a été traduit par Leclerc (2012) en « communautés d'apprentissage professionnelles ». Cette traduction est aujourd'hui communément admise (Saussez, 2015). Une définition a été proposée par un collectif de chercheur·se·s autour de Stoll et Louis (2007, p. 2) ; elle stipule qu'une CAP existe « lorsque l'on peut voir un groupe d'enseignant·e·s partageant et interrogeant d'un point de vue critique leurs pratiques de manière continue, réflexive, collaborative, inclusive, axée sur l'apprentissage et qui favorise leur développement ». Cette définition ne fait cependant pas l'objet d'un large consensus dans cette communauté de recherche comme le soulignent Vescio et coll. (2008) ou encore plus récemment Dogan et Adams (2018). Ce constat nécessite de revenir sur l'émergence du concept de CAP dans la littérature pour mieux comprendre ses spécificités.

Lomos (2012) et Saussez (2015) montrent que l'émergence du concept de CAP s'établit en lien avec un mouvement de réformes scolaires dans les années 90 aux États-Unis qui va associer chercheur·se·s et expert·e·s en éducation dans des projets visant à transformer la culture des établissements scolaires et les pratiques d'enseignement dans le but de faire émerger des écoles innovantes au service de la réussite de tou·te·s les élèves. McLaughlin et Talbert (1993) proposeront alors le concept de communautés professionnelles, une première formalisation théorique de ce cadre normatif de réformes structurant les activités d'enseignement autour d'une communauté oeuvrant pour le bien commun, engagée dans ce qui constitue une « bonne pratique », en rupture avec les modes traditionnels, dans laquelle l'apprentissage des élèves prend le pas sur la transmission de la matière (Saussez, 2015). Il faudra cependant attendre le travail de Hord (1997) pour qu'émerge formellement le concept de CAP à travers l'ajout de la composante « apprentissage », induisant par là le rôle essentiel d'un apprentissage collectif dans le processus conduisant une CAP à favoriser la réussite de tou·tes les élèves. Cet élargissement conceptuel marque ce que Vescio et coll. (2008) qualifient de nouveau paradigme en matière de développement professionnel des enseignant·e·s, en rupture avec des modes de formations jugés insuffisants et éloignés des réalités du terrain (Hadar et Brody, 2016 ; Lumpe, 2007 ; Westheimer, 2008). À travers une CAP, le développement professionnel se pense in situ en partant du postulat selon lequel ce que les enseignant·e·s font ensemble en dehors de leur classe est tout aussi important pour l'amélioration du fonctionnement de l'établissement que ce qui se passe à l'intérieur des classes (Sleegers et coll., 2013). De plus, la conceptualisation initiale des CAP proposée par Hord (1997) insiste sur le rôle central de l'administration scolaire chargée de fournir les ressources et les conditions nécessaires au développement des CAP tout en s'impliquant dans ses activités en ayant soin de partager et de distribuer son leadership. La figure 1 ci-dessous présente le modèle de CAP proposé par Hord (1997) en cinq dimensions.

Figure 1

**Le modèle de CAP de Hord (1997)**



La dimension « leadership solidaire et partagé » renvoie à un mode d'organisation spécifique dans lequel les responsables qui initient la CAP octroient aux enseignant·e·s un pouvoir décisionnaire au sein de la communauté formée et les soutiennent dans le déroulement des activités. La dimension « des valeurs, visions et objectifs partagés » reflète l'accord entre les membres de la CAP sur les objectifs à poursuivre, la vision à partager ainsi que les normes qui vont organiser le travail au sein de la CAP. Cette dimension est particulièrement importante pour établir la relation de confiance entre les membres, indispensable à un fonctionnement en CAP et à l'atteinte de ses objectifs. La dimension « apprentissage collectif et son application » reflète la combinaison de l'expérience et des ressources cognitives au sein de la CAP au service de l'apprentissage collectif et continu de chacun·e de ses membres. Cette dimension est alimentée par les besoins des enseignant·e·s et la conduite d'un dialogue réflexif incluant des discussions sur, par exemple, le programme d'études, la pédagogie ou encore le développement des élèves. Dans la perspective d'amélioration continue des enseignements qui anime la constitution d'une CAP, la dimension « des pratiques individuelles partagées » reflète les conduites des membres de la CAP qui visent à rendre leurs pratiques publiques aux yeux de leurs collègues en vue d'un partage et d'une mise en débat des pratiques de manière réflexive, critique et non évaluative. Enfin, la dimension « des conditions supports » renvoie à l'ensemble des conditions nécessaires à l'émergence et au maintien d'un fonctionnement en CAP incluant à la fois des dimensions structurelles et organisationnelles (temps nécessaire, espace et organisation du travail), mais aussi

des dimensions humaines favorisant un climat social propice (favoriser la prise de parole, le partage d'opinions, les échanges).

Nous présentons ci-dessous les résultats de notre revue de la littérature. La méthodologie employée pour sélectionner les articles et en extraire les principales informations est présentée dans l'annexe 1. Le tableau de synthèse des principales informations extraites des articles supports est quant à lui présenté dans l'annexe 2.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Le processus d'identification et de sélection des articles supports

La figure 2 (annexe 1) récapitule les étapes d'identification et de sélection des articles inclus dans cette revue de la littérature. Des bases de données dans le domaine de la recherche en éducation ont été interrogées dans la journée du 23 janvier 2020 à l'aide des mots-clés *professional learning communities* et *education*, dont les occurrences ont été appelées, dans le titre, le résumé ou les mots-clés : Springer Link ; Science Direct ; Sage journals ; EBSCOhost (PsyINFO, PsyARTICLES et Psychology and Behavioral Sciences Collection). Deux-cent-neuf articles ont été identifiés à l'issue de cette recherche. Dix-huit doublons ont été écartés pour aboutir à un total de 191 articles.

L'ensemble des résumés de ces 191 articles ont été lus par les trois auteurs pour statuer sur leur inclusion/exclusion sur la base de trois critères : 1) publication dans une revue à comité de lecture, 2) CAP au centre de l'étude et 3) recherche empirique. Une réunion des chercheurs a permis d'identifier les articles répondants à ces critères. En cas de désaccord, l'article était lu dans son intégralité en mobilisant les critères ci-dessus pour statuer sur son inclusion/exclusion. À l'issue de cette étape, 114 articles ont été écartés, portant le nombre total des articles à 77.

Enfin, les chercheurs ont lu les bibliographies de ces 77 articles à la recherche de références complémentaires susceptibles d'être ajoutées au corpus. Les trois chercheurs se sont accordés pour ajouter 32 articles après lecture de leur résumé ou de l'intégralité du texte lorsque cela était nécessaire, portant ainsi le total des références, après vérification des critères d'inclusion, à 109 articles.

### 3.2 Le processus d'extraction des données des articles supports

Une dernière réunion a permis de déterminer les informations à extraire des articles :

- Auteur·e·s\_année (pays de collecte des données)
- Objectif de l'étude
- Définition de CAP
- Cadre théorique mobilisé pour l'étude
- Dimensions associées au concept de CAP
- Participant·e·s et contexte de l'étude
- Méthode
- Principaux résultats

Le premier auteur a extrait les informations de l'ensemble des 109 articles. Quant aux deux autres auteurs, ils ont également effectué ce travail d'extraction en se répartissant également les 109 références, de telle sorte que l'extraction de chaque article a été réalisée par au moins deux chercheurs. Puis, les données d'extraction ont été comparées pour chaque référence et des discussions se sont engagées pour s'accorder sur le contenu des informations à extraire. Le tableau 1 (annexe 2) contient l'ensemble de ces informations.

Pour terminer, deux des auteurs de cette revue de la littérature ont indépendamment travaillé sur ce tableau 1 afin d'identifier des catégories permettant de synthétiser ces données en 3 ensembles cohérents : 1) les conditions favorables et les défis au développement d'une organisation en CAP ; 2) le fonctionnement d'une organisation en CAP et 3) les effets relatifs à une organisation en CAP.

## 4. Résultats

Trois « faisceaux » de résultats se dégagent de cette revue de la littérature. Ils sont présentés ci-dessous.

### 4.1 Les conditions favorables et les défis au développement d'une organisation en communautés d'apprentissage professionnelles

Plusieurs autres articles de notre revue de la littérature se sont attachés à identifier les conditions nécessaires à la mise en oeuvre d'une organisation en CAP au sein d'un établissement scolaire. Un ensemble de ces conditions se rapporte à la question d'un *soutien logistique et organisationnel* : l'aménagement du temps et la construction d'espaces de dialogue (par exemple, Farley-Ripple et Buttram, 2014<sup>1</sup>), une souplesse règlementaire et curriculaire (Giles et Hargreaves, 2006), une forte autonomie octroyée aux membres (Cranston, 2009), le recours à un·e facilitateur·rice (Clark et coll., 2008) ou encore la possibilité offerte aux professionnel·le·s de se documenter sur le principe de CAP afin que ces dernier·ère·s soient proactif·ive·s dans la mise en oeuvre du processus et dans la conception des activités collaboratives (Penner-Williams et coll., 2017). On trouve également dans la littérature un ensemble de conditions qui se rapporte à *l'implication de l'administration*, qui joue un rôle déterminant dans le développement d'une CAP pour restructurer l'organisation scolaire (Hipp et coll., 2008), mobiliser les acteur·rice·s autour d'objectifs clairs et partagés (Salleh, 2016), développer un climat de travail propice à l'apprentissage (Voelkel et Chrispeels, 2017b), instaurer des normes, des règles, des procédures et des routines adéquates (Cheng et Wu, 2016), mais aussi participer, planifier et promouvoir des activités collaboratives au sein des CAP (Huffman et Hipp, 2001).

En parallèle des études que nous venons d'énoncer, d'autres recherches s'intéressent plus spécifiquement aux conditions favorisant le fait qu'une CAP se maintient dans le temps au-delà d'une première phase d'émergence (Giles et Hargreaves, 2006). Elles révèlent plusieurs facteurs qui participent au maintien d'une organisation en CAP, comme 1) une répartition appropriée des responsabilités et des décisions ainsi qu'une préparation à la succession des responsables, 2) un partage entre les membres d'objectifs et de valeurs, 3) le potentiel de l'institution à susciter un développement professionnel continu pour ses membres, 4) la possibilité de mobiliser des acteur·rice·s disposé·e·s au changement, 5) la mise en place de reconfigurations structurelles et administratives propices à l'innovation et 6) la capacité de la communauté à intégrer de nouvelles personnes et leurs opinions.

Harris et Jones (2010) ont identifié les principaux défis qui accompagnent la mise en oeuvre d'une organisation en CAP dans le cadre d'une réforme éducative au pays de Galles. Dans ce contexte, la mise en place de CAP a été expérimentée durant plus d'une année à travers une phase-pilote concernant six établissements. Harris et Jones (2010) ont étudié, à travers une participation active

au projet, les principaux défis relatifs à la mise en oeuvre de ce type d'organisation. Le premier défi se rapporte à la difficulté de réunir des conditions structurelles essentielles : un espace physique sécurisant ainsi qu'un aménagement des horaires de travail permettant aux membres de s'engager dans les activités collectives sans que cela s'accompagne pour elles-eux d'une charge de travail supplémentaire. Pour Harris et Jones (2010), ces deux conditions représentent un point d'ancrage sans lequel le développement d'une CAP ne peut être garanti ni même envisagé. Le second défi est d'ordre culturel. Harris et Jones (2010) montrent que le développement d'une CAP se confronte à des cultures scolaires préétablies et en cela, à des stratégies et des logiques de maintien du statu quo. Pour aller au-devant de ces difficultés, les auteures soulignent le rôle déterminant des administrateur·rice·s. En effet, leur étude montre que la création d'une CAP repose essentiellement sur l'impulsion des responsables qui, tout en fournissant les ressources structurelles nécessaires, mettent en jeu leur pouvoir d'influence pour mobiliser les professionnel·le·s, susciter leur attention et leur engagement par la promotion d'un mode de fonctionnement en CAP. Enfin, un troisième défi correspond à des influences et des pressions extérieures : les établissements scolaires pilotes de l'étude ont rapidement été concernés par de nouvelles politiques locales et nationales avec lesquelles les organisations en CAP ont dû composer. L'étude montre que ces pressions peuvent conduire les activités de la CAP à se détourner des intentions premières des membres du collectif. Pour faire face à cela, Harris et Jones (2010) recommandent que l'organisation en CAP devienne un élément constitutif de la culture des établissements.

En somme, la littérature montre qu'une CAP ne va pas de soi et que son implantation est continuellement sujette à des défis qui ne peuvent être dépassés sans une implication et un soutien de l'administration sur les plans organisationnel et logistique (aménagement du temps, des espaces et de l'organisation du travail enseignant) permettant progressivement à la CAP de s'intégrer dans la culture organisationnelle pour qu'elle se maintienne dans le temps.

## 4.2 L'étude du fonctionnement d'une organisation en CAP

Au-delà du développement d'une organisation en CAP, les travaux dans ce domaine s'attachent aussi à étudier les dynamiques internes aux CAP qui modulent leur fonctionnement. Jäppinen et coll. (2016) ont étudié le fonctionnement de trois CAP établies au Canada, en Finlande et en Israël. Leur étude a permis de dégager cinq éléments qui influent positivement sur le fonctionnement d'une CAP. Le premier concerne le *mode de gouvernance* spécifique des CAP qui se caractérise, d'une part, par un pilotage des activités reposant sur l'analyse critique et collective des pratiques pédagogiques en vue d'expérimenter de nouvelles pratiques et, d'autre part, par une capacité de l'organisation à déléguer les décisions aux membres de la CAP afin que ces dernier·ère·s expriment leur « pouvoir d'agir » en matière de pédagogie. Le second élément se rapporte au potentiel des CAP à *susciter de l'intelligence collective*, c'est-à-dire des synergies entre les membres facilitant l'accomplissement des tâches et des objectifs fixés par le collectif. Cette capacité repose sur une collaboration qui prend forme, notamment, à travers la transparence des pratiques d'enseignement faisant l'objet d'investigations collectives, de discussions et de critiques constructives. Le troisième élément correspond à la *quantité et à la qualité du temps* attribuées au fonctionnement en CAP, c'est-à-dire à la nécessité de disposer d'un temps suffisant et régulier pour que des routines de travail collaboratives s'installent et influencent le développement professionnel des membres de la CAP. Le quatrième élément correspond au potentiel de l'organisation à « *cultiver* » *ce mode de fonctionnement spécifique*, et, par là, à constamment promouvoir, nourrir et soutenir cette organisation en CAP en proposant, par exemple, des formations adéquates à ses membres ainsi qu'un ensemble d'activités motivantes et valorisantes. Enfin, le cinquième élément correspond au tissage de relations interpersonnelles entre les membres de la CAP imprégnées de *respect, de confiance et d'égalité* qui participent à l'instauration d'un climat professionnel perçu comme sécurisant par les membres afin que ces dernier·ère·s s'engagent véritablement dans les activités de la CAP.

Ces cinq éléments dégagés par Jäppinen et coll. (2016) font écho à d'autres résultats de la revue de la littérature. Le « bon » fonctionnement d'une CAP est lié également à un ensemble d'éléments se rapportant à une *atmosphère de travail sécurisante* alimentée par des relations de confiance (Cranston, 2011), du respect (Birenbaum et coll., 2011), de la patience, de la bienveillance et une tolérance envers autrui et son travail (Hallam et coll., 2015), de la solidarité (Hipp et coll., 2008) ou encore une volonté d'inclure l'ensemble des membres et leurs opinions (Wang, 2015). D'autres travaux insistent sur l'importance du *leadership* dans le fonctionnement d'une CAP, qu'il soit proactif (Valckx et coll., 2018), collaboratif (Burns et coll., 2018), partagé (De Neve et Devos, 2017), distribué (DeMatthews, 2014), transformationnel (Vanblaere et Devos, 2016b) ou pédagogique (Zheng et coll., 2019). Enfin, on trouve un ensemble de résultats qui souligne que le fonctionnement opérant d'une CAP est consubstantiel au déploiement d'*activités collaboratives* se rapportant à une déprivatisation des pratiques (Owen, 2014), à un partage de conseils et d'expertises (Hadar et Brody, 2016), au développement d'expérimentations ou de recherches-actions (Jetton et coll., 2008), à une coconception des activités d'enseignement (Huggins et coll., 2011), à de l'observation entre pairs (Sargent et Hannum, 2009), à un mentorat (Hudson et coll., 2013) ou encore à l'utilisation de données d'élèves (Voelkel et Chripeels, 2017b).

Cependant, plusieurs études soulignent également certains aspects associés à un dysfonctionnement d'une organisation en CAP. Par exemple, l'étude de Craig (2013), basée sur le parcours d'une jeune enseignante dans un collège en restructuration dans l'état du Texas, montre que la mise en place imposée d'une CAP par un chef d'établissement provoque des conséquences néfastes pour les enseignant·e·s : exigence d'une conformité absolue aux directives de la CAP, injonctions en matière de performances, sentiment d'insécurité et de déposssession, climat toxique, tensions, conflits conduisant à des licenciements et des démissions. Cette étude de Craig (2013) fait écho, dans la littérature, à d'autres résultats montrant que des exigences sur le plan des performances (Sinberg, 2016), une mauvaise gestion des dynamiques de groupe (Dooner et coll., 2008), un climat organisationnel toxique (Levine, 2011), un détournement des objectifs de la CAP par les administrateur·rice·s (Jones et coll., 2013), un leadership trop directif et autoritaire (Zhang et coll., 2017) ainsi qu'une prise en compte trop faible de l'expérience des enseignant·e·s (Schechter, 2012) provoquent un fonctionnement inopérant de la CAP ne lui permettant pas d'atteindre ses objectifs.

En définitive, le « bon » fonctionnement d'une CAP est associé dans la littérature à un climat de travail sécurisant, à un mode de gouvernance souple et proche des enseignant·es qui veille à nourrir le processus et à octroyer l'autonomie nécessaire aux professionnel·le·s pour que ces dernier·ère·s s'engagent véritablement dans des activités collaboratives qui conduiront la CAP, à travers un processus d'intelligence collective, à favoriser le développement professionnel des enseignant·e·s dans l'intérêt de la réussite des apprenant·e·s.

### 4.3 Les effets d'une organisation en CAP

Cette dernière catégorie se rapporte aux effets attribués à une organisation en CAP sur ses membres ainsi que sur leurs élèves. Dans cette optique, l'étude de Prenger et coll. (2017) interroge l'effet que suscite une participation à une CAP sur le plan du développement professionnel. Menée dans le contexte d'une réforme aux Pays-Bas, cette étude par questionnaire a recueilli 151 réponses d'enseignant·e·s ayant participé à une organisation en CAP. Les résultats révèlent que ces CAP influent sur le développement professionnel de leurs membres à travers la satisfaction des enseignant·e·s, une évolution de leurs connaissances, compétences et attitudes ainsi que leur mise en oeuvre dans leurs pratiques pédagogiques. Cette étude fait écho à un ensemble de travaux ayant démontré l'effet d'une organisation en CAP sur le développement professionnel de ses membres (Valckx et coll., 2018), leurs apprentissages (Louie, 2016) ou leurs connaissances et compétences didactiques (Mu et coll., 2018). Ces effets positifs sont notamment favorisés par la mise en relation de la théorie et de la pratique dans les activités de la CAP (Yan et Yang, 2019).

D'autres études davantage centrées sur l'évolution des pratiques pédagogiques des membres montrent qu'une organisation en CAP est favorable à l'innovation pédagogique (Woodland et Mazur, 2019), qu'elle engendre un renouvellement des pratiques (Tam, 2015), recentre l'enseignement sur les apprenant·e·s et leurs besoins (Luyten et Bazo, 2019), favorise la construction de nouvelles normes en matière d'enseignement (Friedrichsen et Barnett, 2018), entraîne de nouvelles stratégies pédagogiques (Scott et coll., 2011), favorise l'adoption de nouveaux modes d'évaluation (Birenbaum et coll., 2009), facilite l'intégration de la technologie (Cifuentes et coll., 2011), entraîne une reconceptualisation des pratiques (Damjanovic et Blank, 2018) ou place ses membres dans une posture de praticienne réflexif·ive et de chercheur·se (Popp et Goldman, 2016). D'autres résultats indiquent qu'une organisation en CAP influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle et collectif de ses membres (Kennedy et Smith, 2013 ; Voelkel et Chrispeels, 2017a), améliore leur satisfaction (Prenger et coll., 2017) et leur bien-être au travail (Owen, 2016), renforce leur professionnalisme et leur identité professionnelle (Joo, 2020) et consolide leur engagement et leur responsabilité envers leurs élèves (Lee et coll., 2011) ainsi que leurs attentes et espérances en matière de résultats (Mintzes et coll., 2013).

Les effets d'une organisation en CAP sur les résultats scolaires des élèves sont aussi investis dans ce domaine de recherche. C'est le cas par exemple de l'étude de Burns et coll. (2018) qui, dans le cadre d'une intervention consistant à implanter des CAP sur une longue durée (3 à 5 ans) dans 181 établissements scolaires, interrogeait les effets d'une CAP sur les résultats scolaires, mesurés à l'aide d'un test standardisé en arts de la communication et en mathématiques. Les résultats montrent qu'une organisation en CAP influence de manière significative les résultats scolaires des élèves en mathématiques. D'autres études semblables rapportent une amélioration des résultats d'élèves en ce qui a trait aux savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) (Sigurðardóttir, 2010) ainsi qu'un effet positif sur l'engagement des apprenant·e·s (Warwas et Helm, 2018).

En somme, le « bon » fonctionnement d'une CAP est associé dans la littérature à des effets positifs sur le développement professionnel de ses membres, sur leur bien-être au travail, sur leur sentiment d'efficacité personnel, sur le changement de leurs pratiques pédagogiques et, ainsi, sur l'amélioration des résultats des apprenant·e·s.

## 5. Conclusions et perspectives

L'objectif de cette recherche bibliographique était de présenter de manière synthétique les connaissances actuellement disponibles sur les CAP dans le domaine de l'éducation, un domaine encore peu investi par la recherche francophone. Nous souhaiterions conclure en abordant quatre éléments que nous retenons de ce travail. Nous évoquerons dans un premier temps la question de l'émergence et de la diffusion du concept de CAP. Chemin faisant, nous aborderons le problème du « défi conceptuel » qui traverse toujours aujourd'hui ce domaine de recherche. Pour aller au-delà de ce problème, nous proposerons une définition construite à partir des caractéristiques fortes des CAP identifiées parmi notre corpus d'articles. Enfin, nous terminerons en présentant certaines perspectives de recherche qu'il est possible d'envisager au regard du contexte du système éducatif français.

Notre travail nous a permis de prendre connaissance d'éléments permettant de mieux contextualiser l'émergence et la diffusion du concept de CAP. Sur ce point, de nombreuses références confirment que le concept est né aux États-Unis à travers un contexte de réformes visant à responsabiliser les établissements scolaires vis-à-vis des apprentissages de leurs élèves, mesurés à l'aide de tests standardisés. Dans ce contexte, le concept de CAP s'est progressivement diffusé auprès des responsables politiques et des praticien·ne·s (Louis et coll., 2010) comme une façon de traduire la capacité des établissements scolaires à évoluer vers un fonctionnement en

organisation apprenante (Hargreaves, 2007). On a ensuite assisté, à partir de la fin des années 2010, à sa diffusion dans d'autres pays. C'est le cas de la Chine, où le concept résonne avec les actions du gouvernement qui travaille à faciliter les réformes éducatives par l'institutionnalisation de « groupes de recherche enseignant·e·s » (Wang, 2015). Au pays de Galles, Harris et Jones (2010) mentionnent que l'implantation de CAP s'ancre dans une réforme visant à améliorer l'efficacité des écoles par l'utilisation des résultats de la recherche. En Australie, l'état subventionne la création de CAP en vue d'aller au-delà des formes conventionnelles de développement professionnel des enseignant·e·s (Hudson et coll., 2013). À Singapour, on observe une diffusion du concept qui s'ancre dans l'objectif du gouvernement de généraliser la transformation des écoles en CAP à la suite d'une première expérimentation (Salleh, 2016). Cette « vague » de diffusion a conduit Vanblaere et Devos (2016b) à parler d'un « élan considérable » du concept impulsé par une tendance globale caractérisable par une volonté de restructurer les établissements scolaires en organisations apprenantes (Kools et Stoll, 2016).

Cependant, notre revue de la littérature révèle que cet élan ne s'accompagne pas pour autant d'une clarification conceptuelle. En effet, 39 des 109 articles de notre revue (35 %) ne fournissent pas de définition du concept de CAP tandis que les 70 restants le définissent de manière très variée (23 définitions différentes recensées) en le confondant souvent avec d'autres concepts comme les communautés de pratiques, les communautés d'apprentissage ou encore, les communautés professionnelles. On observe aussi une diversité d'approches théoriques se rapportant au concept de CAP ainsi qu'une grande variété de dimensions mobilisées pour le caractériser. Ainsi, cet état de fait corrobore l'assertion de plusieurs travaux évoquant des fondations théoriques instables du concept de CAP (Dogan et Adams, 2018 ; Lomos et coll., 2011 ; Watson, 2014) induisant que le domaine des CAP est toujours traversé par ce que Toole et Louis (2002) qualifient de « défi conceptuel ». À la lumière de cela, nous proposons, à travers notre revue de la littérature, une définition du concept de CAP entendu comme « une organisation à l'initiative de l'administration scolaire établie dans l'objectif d'améliorer la réussite des élèves par le développement professionnel de ses membres, dans laquelle l'administration scolaire partage son pouvoir décisionnaire et favorise la participation des membres à des activités collaboratives les amenant à partager et à étudier d'un point de vue critique leurs pratiques pédagogiques de manière réflexive et continue ». Cette proposition de définition repose sur quatre caractéristiques fortes des CAP identifiées à travers notre revue de la littérature. La première correspond à l'objectif des CAP qui établit un lien entre l'amélioration de la réussite des élèves et le développement professionnel des enseignant·e·s de l'établissement. La seconde se rapporte à leur mode d'implantation, une organisation à l'initiative de l'administration scolaire à qui il incombe de créer la CAP puis de la maintenir dans le temps en investissant son rôle dans la dimension pédagogique d'un établissement et en agissant comme promotrice du changement. La troisième tient dans le mode de gouvernance des CAP qui se caractérise par un leadership partagé dans lequel l'administration scolaire partage son pouvoir décisionnaire avec les membres afin de les mobiliser et de les responsabiliser autour des objectifs établis. Enfin, la dernière caractéristique correspond au mode de fonctionnement d'une CAP caractérisé par la participation des membres à des activités collaboratives permettant de stimuler leur réflexivité, l'échange de leurs expériences, leurs apprentissages, la remise en question de leurs habitudes de travail ainsi que leur capacité à innover. Ces activités peuvent progressivement se structurer en une culture collaborative au sein d'un établissement ou d'un réseau d'établissements au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

La définition que nous proposons peut servir d'appui à l'identification de perspectives de recherches dans un contexte français marqué par une tendance lourde à rapprocher les décisions en matière d'éducation des acteur·rice·s locaux·les. Cette tendance s'exprime notamment à travers une volonté de réassurer l'autonomie des établissements scolaires en renforçant le rôle pédagogique des responsables et le « pouvoir d'agir » des équipes éducatives dans l'élaboration de leurs projets. Le huitième engagement issu du récent Grenelle de l'éducation est intitulé « Donner plus d'autonomie aux équipes des collèges et lycées pour développer leurs projets » et est appuyé

par le constat basé sur la recherche et les exemples internationaux selon lequel la réussite des élèves s'accroît considérablement dès lors qu'il existe un projet d'école ou d'établissement fondé sur un collectif pédagogique uni autour d'objectifs partagés. Lors de son déplacement en septembre 2021 à Marseille, le président Emmanuel Macron a confirmé cette tendance en annonçant une expérimentation dans 50 écoles permettant aux directeur·rice·s de choisir leurs enseignant·e·s afin de lutter contre l'usure des équipes pédagogiques dans les quartiers difficiles. Ces évolutions sont susceptibles d'ouvrir la voie à un mode d'organisation des établissements scolaires sous forme de CAP. Une première « ligne » de recherche consisterait à étudier le type d'organisation qui émergera de ces réformes éducatives conférant une autonomie grandissante aux établissements scolaires afin de décrire leur fonctionnement. De ces premières investigations pourraient ressortir des dimensions caractéristiques qu'il conviendrait de pouvoir identifier à travers d'autres études. Cette seconde « ligne » de recherche permettrait d'évoluer vers une modélisation du fonctionnement autonome d'un établissement scolaire en général et d'une organisation en CAP en particulier. Des études d'impact sur l'amélioration des résultats des élèves et le développement professionnel des enseignant·e·s pourraient suivre. Cette littérature pourrait enfin être mobilisée pour ouvrir une troisième « ligne » de recherche consacrée à des études sur l'accompagnement des établissements scolaires dans le développement d'une organisation en CAP basée sur les résultats de la recherche et, en particulier, des recherches participatives. En définitive, le concept de CAP ouvre des perspectives de recherches inédites qui concordent avec les évolutions récentes du système éducatif français. Les chercheur·se·s qui investiront ce domaine de recherche devront cependant s'armer de toute la vigilance à laquelle les invitent les auteur·e·s des études recensées dans notre revue de la littérature.



Florian Bertrand  
Étudiant au doctorat, Université de Bourgogne-Franche-Comté



Denis Pasco  
Professeur, Université de Bourgogne-Franche-Comté



Christophe Reffay  
Maitre de conférences, Université de Franche-Comté

## Remerciement

Ce travail a bénéficié du soutien financier du projet NCU RITM-BFC portant la référence ANR-17-NCUN-0003.

## Note

[1] La mention « par exemple » a été éliminée des parenthèses de cette section par souci de lisibilité. Les références aux articles inclus dans le corpus sont toujours présentées comme des exemples des éléments particuliers qui illustrent chaque catégorie de résultats.

## Bibliographie

Les références précédées d'un astérisque font partie du corpus utilisé pour la recherche.

\*Allen, D. (2013). Reconstructing professional learning community as collective creation. *Improving Schools*, 16(3), 191-208. (<https://doi.org/10.1177/1365480213501056>)

Algan, Y. (2021). *Quels professeurs au XXI<sup>e</sup> siècle ? Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique du Grenelle de l'éducation*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. ([https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Rapport\\_scientifique\\_Grenelle\\_de\\_l\\_education.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_education.pdf))

\*Balyer, A., Karatas, H. et Alci, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340-1347. (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.387>)

\*Birenbaum, M., Kimron, H. et Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.001>)

\*Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H. et Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130-149. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.01.001>)

- \*Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V. et Smith, M. L. (2018). Factors of professional learning community implementation and on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412. (<https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>)
- \*Chen, P., Lee, C.-D., Lin, H. et Zhang, C.-X. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248-265. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148853>)
- \*Cheng, X. et Wu, L.-Y. (2016). The affordances of teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 58, 54-67. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.008>)
- \*Cherrington, S., Macaskill, A., Salmon, R., Boniface, S., Shep, S. et Flutey, J. (2018). Developing a pan-university professional learning community. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 298-311. (<https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1399271>)
- \*Cherrington, S. et Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. *Professional Development in Education*, 41(2), 310-328. (<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986817>)
- \*Cifuentes, L., Maxwell, G. et Bulu S. (2011). Technology integration through professional learning community. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 59-82. (<https://doi.org/10.2190/EC.44.1.d>)
- \*Clark, P. G., Moore, K. C. et Carlson, M. P. (2008). Documenting the emergence of “speaking with meaning” as a sociomathematical norm in professional learning community discourse. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(4), 297-310. (<https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2009.01.001>)
- \*Craig, C. J. (2013). Coming to know in the ‘eye of the storm’: A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29, 25-38. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.003>)
- \*Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principal's perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22. (<https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42771>)
- \*Cranston, J. (2011). Relational trust: The glue that binds a professional learning community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59-72. (<https://doi.org/10.11575/ajerv57i1.55455>)
- \*Curwood, J. S. (2014). English teachers' cultural models about technology: A microethnographic perspective on professional development. *Journal of Literacy Research*, 46(1), 9-38. (<https://doi.org/10.1177/1086296X13520426>)
- \*Damjanovic, V. et Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 567-575. (<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0>)
- \*DeMatthews, D. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206. (<https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.16>)
- \*De Neve, D. et Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283. (<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>)
- \*De Neve, D., Devos, G. et Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>)
- Dogan, S. et Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>)

- \*Dooner, A.-M., Mandzuk, D. et Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>)
- Dulude, É. et Gélinas-Proulx, A. (2020). Les communautés d'apprentissage professionnel. *Administration et Éducation*, (165), 117-124. (<https://doi.org/10.3917/admed.165.0117>)
- \*Farley-Ripple, E. N. et Buttram, J. L. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 41-53. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.006>)
- \*Friedrichsen, P. J. et Barnett, E. (2018). Negotiating the meaning of *Next Generation Science Standards* in a secondary biology teacher professional learning community. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(7), 999-1025. (<https://doi.org/10.1002/tea.21472>)
- \*Gerard, L. F., Bowyer, J. B. et Linn, M. C. (2010). How does a community of principals develop leadership for technology-enhanced science? *Journal of School Leadership*, 20(2), 145-183. (<https://doi.org/10.1177/105268461002000203>)
- \*Giles, C. et Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. (<https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>)
- \*Gray, J. A. et Summers, R. (2016). Enabling school structures, trust, and collective efficacy in private international schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 11(3), 1-15. (<https://doi.org/10.22230/ijep.2016v11n3a651>)
- \*Hadar, L. L. et Brody, D. L. (2016). Talk about student learning: Promoting professional growth among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 59, 101-114. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.021>)
- \*Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J. et Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216. (<https://doi.org/10.1177/0192636515602330>)
- \*Hands, C., Gubar, K. et Rodrigue A. (2015). The art and science of leadership in learning environments: Facilitating a professional learning community across districts. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(2), 226-242. (<https://doi.org/10.11575/ajerv.61i2.56108>)
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Dans L. Stoll et K. S. Louis (dir.), *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (p. 181-196). Open University Press.
- \*Harris, A. et Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. (<https://doi.org/10.1177/1365480210376487>)
- \*Heirdsfield, A., Lamb, J. et Spry, G. (2010). Leading learning within a PLC: Implementing new mathematics content. *The Mathematics Enthusiast*, 7(1), 93-112. (<https://doi.org/10.54870/1551-3440.1177>)
- \*Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M. et Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195. (<https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8>)
- \*Ho, D., Lee, M. et Teng Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.005>)
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. (<https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>)
- \*Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. et Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291-1300. (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.031>)

- \*Huffman, J. B. et Hipp, K. A. (2001). Creating communities of learners: The interaction of shared leadership, shared vision, and supportive conditions. *International journal of educational reform*, 10(3), 272-281. (<https://doi.org/10.1177/105678790101000305>)
- \*Huffman, J. et Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250. (<https://doi.org/10.1080/1360312022000017480>)
- \*Huggins, K. S., Scheurich, J. J. et Morgan, J. R. (2011). Professional learning communities as a leadership strategy to drive math success in an urban high school serving diverse, low-income students: A case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(2), 67-88. (<https://doi.org/10.1080/10824669.2011.560525>)
- \*Intanam, N. et Wongwanich, S. (2014). An application of the professional learning community approach to developing the learning process and enhancing academic achievement in the mathematics and science teaching of the primary school student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 476-483. (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.151>)
- \*Ismail, O. H. et Al-hendawi, Y. F. (2015). Professional learning communities in higher education: The case of Sultan Qaboos University, Oman. *International Journal of Education and Research*, 3(7), 141-150. (<http://ijern.com/journal/2015/July-2015/12.pdf>)
- Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration et éducation*, 161, 111-118. (<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-111.htm>)
- \*Jäppinen, A.-K., Leclerc, M. et Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: Evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315-332. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>)
- \*Jetton, T. L., Cancienne, M. B. et Greever, B. (2008). The evolving roles of faculty learning communities: A university/high school literacy partnership. *Theory Into Practice*, 47(4), 327-335. (<https://doi.org/10.1080/00405840802329342>)
- \*Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L. et Robert S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756-1774. (<https://doi.org/10.1080/09500693.2013.791957>)
- \*Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-14. (<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>)
- \*Kalkan, F. (2016). Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organizational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1619-1637. (<https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>)
- \*Kennedy, S. Y. et Smith, J. B. (2013). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching and Teacher Education*, 29, 132-143. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.003>)
- \*Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S. et Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 875-892. (<https://doi.org/10.1177/1741143219864941>)
- \*Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184-205. (<https://doi.org/10.1177/0192636509358923>)
- Kools, M. et Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (OECD Education Working Papers n° 137). OECD Publishing. (<https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>)
- Kruse, S. D., Louis, K. S. et Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. Dans K. S. Louis et S. D. Kruse (dir.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.

- Leclerc M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur 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>)
- \*Lee, M. et Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 266-284. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148854>)
- \*Lee, J. C.-K., Zhang, Z. et Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>)
- \*Levine, T. H. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14(1), 30-47. (<https://doi.org/10.1177/1365480211398233>)
- \*Liou, Y.-H. et Daly, A. J. (2014). Closer to learning: Social networks, trust, and professional communities. *Journal of School Leadership*, 24(4), 753-795. (<https://doi.org/10.1177/105268461402400407>)
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement* [thèse de doctorat, Université de Groningen]. (<https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/2427030/thesis.pdf>)
- Lomos, C., Hofman, R. H. et Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>)
- \*Louie, N. L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10-19. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.001>)
- Louis, K. S., Dretzke, B. et Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>)
- Lumpe, A. T. (2007). Research-based professional development: Teachers engaged in professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 125-128. (<https://doi.org/10.1007/s10972-006-9018-3>)
- \*Luyten, H. et Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.002>)
- \*Margalef, L. et Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172. (<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>)
- McLaughlin, M. W. et Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals* (ED 357 023). Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Stanford University. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf>)
- Meirieu, P. (2002). La mutation des métiers de l'éducation et de la formation. *Le Café pédagogique*, 15, 1-7.
- \*Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C. et Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201-1218. (<https://doi.org/10.1007/s10972-012-9320-1>)
- \*Moller, G. (2006). Teacher leadership emerges within professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 520-533. (<https://doi.org/10.1177/105268460601600505>)

- \*Monroe-Baillargeon, A. et Shema, A. L. (2010). Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community. *Education and Urban Society*, 42(6), 651-673. (<https://doi.org/10.1177/0013124510370942>)
- \*Mu, G. M., Liang, W., Lu, L. et Huang, D. (2018). Building pedagogical content knowledge within professional learning communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 24-34. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.006>)
- \*Olivier, D. F. et Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505-519. (<https://doi.org/10.1177/105268460601600504>)
- \*Olivier, D. F. et Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: Conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148856>)
- \*Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77. (<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.203503>)
- \*Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. (<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>)
- Paine, L., Blömeke, S. et Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. Dans D. H. Gitomer et C. A. Bell (dir.), *Handbook of research on teaching* (5<sup>e</sup> édition ; p. 717-786). American Educational Research Association.
- \*Pang, N. S.-K., Wang, T. et Leung, Z. L.-M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asian Pacific Journal of Education*, 36(2), 231-247. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852>)
- \*Park, J.-H., Lee, I. H. et Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. (<https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>)
- \*Penner-Williams, J., Díaz, E. I. et Gonzales Worthen, D. (2017). PLCs: Key PD component in learning transfer for teachers of English learners. *Teaching and Teacher Education*, 65, 215-229. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.014>)
- \*Popp, J. S. et Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>)
- \*Prenger, R., Poortman, C. L. et Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>)
- \*Richmond, G. et Manokore, V. (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543-570. (<https://doi.org/10.1002/sce.20430>)
- \*Salleh, S. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148855>)
- \*Sargent, T. C. (2015). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review*, 59(1), 102-132. (<https://doi.org/10.1086/678358>)
- \*Sargent, T. C. et Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276. (<https://doi.org/10.1177/0022487109337279>)

Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 33-47). De Boeck.

\*Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 182-224. (<https://doi.org/10.1177/016146811011200107>)

\*Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734. (<https://doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z>)

\*Scott, A., Clarkson, P. et McDonough, A. (2011). Fostering professional learning communities beyond school boundaries. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-17. (<https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.2>)

\*Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. (<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>)

\*Sindberg, L. K. (2016). Elements of a successful professional learning community for music teachers using comprehensive musicianship through performance. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 202-219. (<https://doi.org/10.1177/0022429416648945>)

Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. et Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137. (<https://doi.org/10.1086/671063>)

Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. Dans C. Brown (dir.), *Leading the use of research and evidence in school*. IOE Press.

Stoll, L. et Louis, K. S. (dir.). (2007). *Professional learning communities. Divergences, depth and dilemmas*. Open University Press.

\*Stoll, L., McMahan, A. et Thomas, S. (2006). Identifying and leading effective professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611-623. (<https://doi.org/10.1177/105268460601600511>)

\*Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146. (<https://doi.org/10.1086/499746>)

\*Svanbjörnsdóttir, B. M., Macdonald, A. et Frímannsson, G. H. (2016). Teamwork in establishing a professional learning community in a new Icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90-109. (<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996595>)

\*Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43. (<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>)

\*Tan, P. et Thorius, K. K. (2019). Toward equity in mathematics education for students with disabilities: A case study of professional learning. *American Educational Research Journal*, 56(3), 995-1032. (<https://doi.org/10.3102/0002831218811906>)

\*Thoma, J., Hutchison, A., Johnson, D., Johnson, K. et Stromer, E. (2017). Planning for technology integration in a professional learning community. *The Reading Teacher*, 71(2), 167-175. (<https://doi.org/10.1002/trtr.1604>)

\*Thompson, S. C., Gregg, L. et Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15. (<https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>)

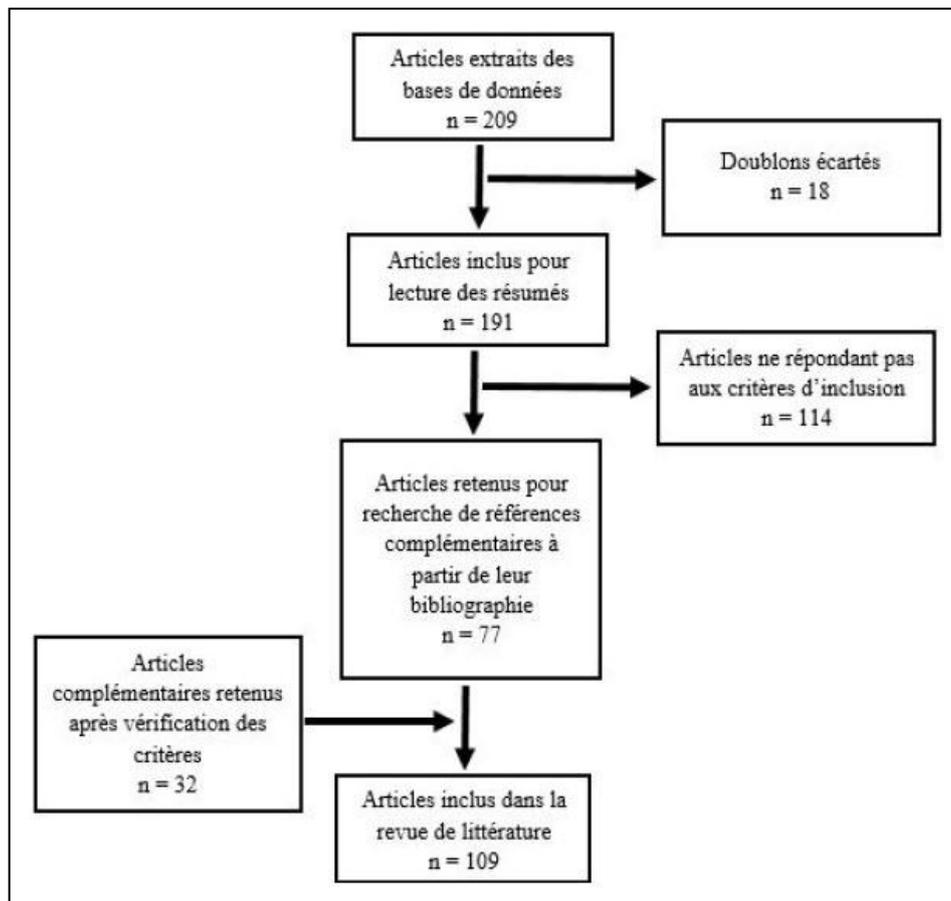
Toole, J. C. et Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (p. 245-280). Kluwer Academic Publishers.

- \*Valckx, J., Devos, G. et Vanderlinde R. (2018). Exploring the relationship between professional learning community characteristics in departments, teachers' professional development, and leadership. *Pedagogische Studien*, 95(1), 34-55. (<http://hdl.handle.net/1854/LU-8565012>)
- \*Vanblaere, B. et Devos, G. (2016a). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>)
- \*Vanblaere, B. et Devos, G. (2016b). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>)
- \*Vanblaere, B. et Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114. (<https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. (<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>)
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>)
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>)
- \*Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 123-156. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2396>)
- \*Vijayadevar, S., Thornton, K. et Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. (<https://doi.org/10.1177/1463949119833578>)
- \*Voelkel, R. H. et Chrispeels, J. H. (2017a). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>)
- \*Voelkel, R. H. et Chrispeels, J. H. (2017b). Within-school differences in professional learning community effectiveness: Implications for leadership. *Journal of School Leadership*, 27(3), 424-451. (<https://doi.org/10.1177/105268461702700305>)
- \*Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 908-930. (<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953>)
- \*Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>)
- \*Wang, D., Wang, J., Li, H. et Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9. (<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>)
- \*Warwas, J. et Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>)
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. (<https://doi.org/10.1002/berj.3025>)
- \*Wells, C. (2008). A conceptual design for understanding professional learning community implementation. *Catalyst for Change*, 35(2), 25-37.

- \*Wells, C. et Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160. (<https://doi.org/10.1177/0192636507302085>)
- Wells, C. M. et Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 233-257. (<https://doi.org/10.1007/s10833-012-9202-5>)
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et J. McIntyre (dir.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3<sup>e</sup> édition ; p. 756-784). Routledge.
- \*Wong, J. L. N. (2010a). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 623-639. (<https://doi.org/10.1080/03057920903553308>)
- \*Wong, J. L. N. (2010b). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139. (<https://doi.org/10.1007/s12564-010-9080-6>)
- \*Woodland, R. H. et Mazur, R. (2019). Examining capacity for “cross-pollination” in a rural school district: A social network analysis case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 815-836. (<https://doi.org/10.1177/1741143217751077>)
- \*Yan, Y. et Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. (<https://doi.org/10.1177/0022487118801343>)
- \*Yin, H., To, K. H., Keung, C. P. C. et Tam, W. W. Y. (2019). Professional learning communities count: Examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens. *Teaching and Teacher Education*, 82, 153-163. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.019>)
- \*Yin, H. et Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140-150. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002>)
- \*Zhang, J. et Pang, N. S.-K. (2016a). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21. (<https://doi.org/10.1007/s40299-015-0228-3>)
- \*Zhang, J. et Pang, N. S.-K. (2016b). Investigating the development of professional learning communities: Compare schools in Shanghai and Southwest China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 217-230. (<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148851>)
- \*Zhang, J., Yuan, R. et Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 219-237. (<https://doi.org/10.1177/1741143215617945>)
- \*Zheng, X., Yin, H. et Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. (<https://doi.org/10.1177/1741143218764176>)
- \*Zheng, X., Yin, H., Liu, Y. et Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: The mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532. (<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>)
- \*Zonoubi, R., Rasekh, A. E. et Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. (<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>)

## Annexe 1

**Figure 2** Processus d'identification et de sélection des articles



## Annexe 2

**Tableau 1** Extraction des principales informations des articles de la revue de la littérature

Auteurs, Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Allen_2013 (États-Unis)	Étudier un processus de « création collective » d'enseignants et son potentiel à fournir des ressources conceptuelles et pratiques pour la construction d'une CAP	Pas de définition	CAP • (Grossman et coll., 2001 ; Hord, 1997 ; Stoll et Louis, 2007)  Modèle de création collective	(1) visions et objectifs partagés concernant l'apprentissage des élèves, (2) collaboration, (3) étude réflexive basée sur le dialogue et (4) responsabilité collective pour l'apprentissage des élèves (auteurs)	Enseignants (n = 8) de 1 école primaire et 1 chercheur	• Recherche qualitative • Réunions de groupe • Données transcrites, codées et analysées	• Relation de confiance nécessaire pour développer une CAP • Processus de normalisation des pratiques au sein du groupe : tendance à la conformité plus qu'à un véritable travail critique dans l'exposition des pratiques • Le processus de « création collective » fournit à la CAP les ressources pour se développer grâce à des moyens pour piloter l'activité du groupe, des matériaux et des modes d'engagement orientés vers l'appréciation pédagogique
Balver, Karatas et Alci_2015 (Turquie)	Étudier le rôle des directeurs d'établissements scolaires dans la mise en place d'une CAP	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998)	Pas de dimension	Directeurs d'écoles primaires (n = 15)	• Recherche qualitative (1 an) • Entretiens semi-directifs • Données transcrites, codées et analysées à travers une approche comparative constante	• Les directeurs connaissent le principe des CAP et leurs avantages • En raison d'une surcharge des tâches administratives, ils déclarent n'avoir ni le temps, ni le pouvoir, ni l'autorité nécessaire pour gérer le développement professionnel des enseignants
Birenbaum, Kimron et Shilton_2011 (Israël)	Étudier la relation entre une pratique de l'évaluation pour l'apprentissage, une culture de l'évaluation en classe et une organisation en CAP	McLaughlin et Talbert (2006)	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Kruse et coll., 1995)  Évaluation pour l'apprentissage  Culture de l'évaluation en classe	(1) idéologie, (2) culture, (3) infrastructure, (4) motivation, (5) apprentissage professionnel (auteurs)	• Enseignants (n = 122) : écoles primaires (63), collèges (28), lycées (31) • Réseau d'éducation localisé sur plusieurs académies	• Recherche mixte • Variables [1] pratiques d'une évaluation pour l'apprentissage (EpA) ; [2] CAP : structure organisationnelle (SO), apprentissage professionnel (AP), climat social (ClimS), motivation (M), obligation/responsabilité (O), régulation interne (RI) • Entretiens semi-directifs, collecte de documents liés à l'évaluation (documents de planification, tests, rubriques, etc.) et de documents officiels de l'école • Analyses de corrélation, de régression et de contenus	• Relation positive et significative entre un fonctionnement en CAP et le développement d'une évaluation pour l'apprentissage (EpA) • Le développement de l'EpA dans les CAP repose sur un climat social positif : confiance partagée, respect mutuel, collaboration, dialogue régulier, réflexion/réflexivité, transparence et tolérance des erreurs d'autrui
Birenbaum, Kimron, Shilton et Barzilay_2009 (Israël)	Interroger l'état de développement de CAP et leur effet sur la mise en place d'un cycle d'évaluation formative	« Communauté professionnelle où les enseignants travaillent en collaboration pour réfléchir à leur pratique, examinent les preuves de la relation entre la pratique et les résultats des élèves et apportent des changements qui améliorent l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves de leurs classes » (McLaughlin et Talbert, 2006)	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Kruse et coll., 1995 ; Stoll et coll., 2006)  Cycle d'évaluation formative	Pas de dimension	Enseignants et directeurs de 14 écoles primaires (n = 76)	• Recherche qualitative • Entretiens semi-directifs, observations des réunions du personnel • Données transcrites, codées et analysées	• Plus les CAP sont de haut niveau, plus elles s'engagent dans un cycle d'évaluation formative et plus les enseignants rompent avec l'isolement • Les CAP à haut niveau se caractérisent par un leadership partagé et une forte autonomie octroyée aux enseignants, favorable à leur engagement dans le cycle consacré à l'évaluation formative • Les CAP à faible niveau se caractérisent par un leadership plus hiérarchique, peu favorable à un véritable engagement des enseignants

Burns, Naughton, Preast, Ze Wang, Gordon, Robb et Smith_2018 (Etats-Unis)	Identifier les attributs généraux des CAP qui influencent les résultats des élèves	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Hord, 1997)	<p>(1) objectifs partagés, (2) collaboration pour l'apprentissage des élèves, (3) implantation des meilleures pratiques pour la réussite des élèves, (4) utilisation d'un cycle d'enquête, (5) une organisation qui promeut l'amélioration continue et (6) un accent mis sur les résultats (DuFour et Eaker, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leadership solidaire et partagé,</li> <li>• créativité collective/ap prentissage collectif et son application,</li> <li>• valeurs et vision communes,</li> <li>• conditions supports</li> <li>• pratiques personnelles partagées (Hord, 1997)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensemble du personnel de 181 établissements scolaires : écoles primaires (n = 102), collèges (n = 32) et lycées (n = 41)</li> <li>• Réseau d'éducation sur l'ensemble du Missouri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche quantitative (3-5 ans) par questionnaire</li> <li>• Variables : [1] CAP : fondation pour l'apprentissage d'une culture communautaire (FACC), mise en place d'équipes de direction (EqD), leadership administratif (LA), critères du fonctionnement d'une équipe efficace (FEE), vision partagée de ce que les étudiants doivent savoir et faire (VP), évaluation pour de l'apprentissage (EPA), processus systématique d'intervention (I) et amélioration continue (AmC) ; [2] données du programme d'évaluation des élèves du Missouri</li> <li>• Corrélations, analyses factorielles, analyses par comparaison de modèles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrélations positives, faibles à modérer entre les 8 dimensions de CAP et les résultats des élèves en mathématiques uniquement pour les écoles primaires</li> <li>• Deux facteurs principaux de CAP : le leadership collaboratif (LC) et un système d'apprentissage piloté par les données (SAPD), mais poids plus important du LC sur les résultats des élèves en mathématiques dans les écoles primaires en comparaison avec celui de SAPD</li> <li>• L'organisation en CAP améliore les résultats des élèves en mathématiques uniquement pour les écoles primaires</li> </ul>
---	--	-------------------	---	--	---	---	--

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Chen, Lee, Lin et Zhang_2016 (Taiwan)	Identifier les facteurs qui influencent le développement de CAP à Taiwan	« Une communauté d'apprentissage professionnelle est constituée de membres d'une école qui partagent une vision et des valeurs communes, se rencontrent, discutent, collaborent et réfléchissent constamment à leurs pratiques communes, et visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves » (auteurs)	CAP (Hord, 2004 ; Huffman et Hipp, 2003)	(1) leadership solidaire et partagé, (2) visions partagées, (3) confiance collégiale (4) pratiques partagées (auteurs)	• Enseignants de 34 lycées (n = 444)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>• Variables CAP : leadership solidaire et partagé (LSP), visions partagées (VP), confiance collégiale (CC) et pratiques partagées (PP)</li> <li>• Corrélations, analyses factorielles, modélisation d'équation structurelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrélations positives et significatives entre chacune des variables du modèle de CAP</li> <li>• Effets positifs et indirects du leadership solidaire et partagé et des visions partagées sur les pratiques partagées (PP) médiées par la confiance collégiale (CC)</li> <li>• La CC est le facteur qui prédit le plus positivement le score des PP</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Cheng et Wu_2016 (Chine)	Etudier comment une CAP peut être favorable au développement professionnel des enseignants	« Un groupe de personnes partageant et interagissant de manière critique leur pratique dans une démarche continue, réflexive, collaborative, inclusive, axée sur l'apprentissage et le développement professionnel ; fonctionnant comme une entreprise collective » (Stoll et coll., 2006)	Théorie de l'activité Théorie des affordances	Pas de dimension	Enseignants d'anglais de 1 collège (n = 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche qualitative</li> <li>• Entretiens semi-directifs, observations de leçons en classe et de réunions d'équipe, questionnaire</li> <li>• Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaboration des enseignants dans la CAP agit comme un artefact médiateur favorable au développement professionnel des enseignants</li> <li>• L'engagement des membres est convenu par les règles du collectif (p. ex. coopération plutôt que compétition) qui favorisent le travail collaboratif et l'apprentissage des membres</li> <li>• Les directeurs et les chefs d'équipe jouent un rôle prépondérant, car ils fournissent les moyens nécessaires (p. ex. aménagement temporel) pour que la communauté joue son rôle d'affordance sociale pour le développement professionnel des enseignants</li> </ul>

Cherrington, Macaskill, Salmon, Boniface, Shep et Flitney, 2018 (Nouvelle-Zélande)	Étudier les caractéristiques d'une CAP de l'enseignement supérieur, les éléments qui soutiennent son développement et les effets que l'on peut lui rattacher	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Hipp et Huffman, 2010 ; Vesicio et coll., 2008)	(1) leadership solidaire et partagé, (2) collaboration et apprentissage partagé, (3) focalisation sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, (4) orientation vers l'action et concentration sur l'expérimentation et les résultats (5) déprivatisation de l'enseignement (auteurs)	• Membres du projet universitaire (n = 250) : personnel académique, unités de services centraux et ingénieurs pédagogiques	• Méthode mixte (2 ans) • Questionnaire, analyse des documents du projet, entretiens semi-structurés avec les membres clés de la CAP • Statistiques descriptives, analyse thématique pour les questions à réponse libre, analyse des feuilles de présence et des notes de réunion ; données retranscrites, codées et analysées	• Les dimensions d'une CAP de l'enseignement supérieur : (1) accent mis sur la collaboration et l'apprentissage partagé, (2) centration sur l'expérimentation et l'amélioration de l'enseignement, (3) partenariats interprofessionnels/croisement des expertises (4) forte autonomie des enseignants dans l'identification des domaines prioritaires, (5) déprivatisation des pratiques dans le cadre de sessions communautaires formelles et (6) un fonctionnement démocratique • Les facteurs favorables au fonctionnement d'une CAP : (1) création d'espaces d'échanges formels et sécurisants, (2) un climat de confiance, (3) une autonomie absolue des enseignants, (4) obtention des moyens suffisants pour le déroulement des projets, (5) appui d'une expertise et (6) un pilotage des projets visant notamment à éviter l'épuisement des professionnels • Les effets positifs d'une organisation en CAP : (1) décloisonnement des pratiques et des disciplines, (2) renouvellement des pratiques d'enseignement, (3) nouvelles réflexions sur l'enseignement supérieur, (4) valorisation de la pédagogie dans les instances de la recherche et (5)
--	--	-------------------	---	---	--	--	---

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
							augmentation des activités collaboratives et des partenariats en matière de recherches pédagogiques

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Cherrington et Thornton, 2015 (Nouvelle-Zélande)	Identifier différents facteurs influençant le développement de CAP	« Groupe d'éducateurs professionnels travaillant ensemble collectivement dans le but précis de créer et maintenir une culture de l'apprentissage pour les apprenants et les éducateurs » (Hipp et Hoffman, 2010)	CAP (DuFour et Eaker, 1998 ; Hord et Sommers, 2008)	(1) visions et valeurs partagées, (2) leadership solidaire et partagé, (3) application d'un apprentissage collectif, (4) pratiques personnelles partagées, (5) conditions structurelles et relationnelles favorables, (6) confiance mutuelle, (7) respect et soutien entre les membres, (8) adhésion inclusive et ouverture (9) développement de réseaux et de partenariats (auteurs)	• 4 CAP d'écoles maternelles : CAP 1 et 2 : l'ensemble du personnel de 1 école ; CAP 3 : enseignants (n = 11) de 5 écoles ; CAP 4 : enseignants (n = 8) de 6 écoles • 2 chercheurs jouant un rôle de facilitateur	• Recherche qualitative (10 mois) par étude de cas comparative • Notes de réunions, forums, blogs et réflexions (journal individuel et collectif) • Les réunions des CAP et les entretiens de groupe ont été enregistrés, transcrits, codés et analysés sur la base des caractéristiques des CAP efficaces repérées dans la littérature	• Développement positif des CAP sans atteinte d'un stade de maturité supposant une temporalité longue • Les stades de développement des CAP oscillent entre un stade d'initiation et intermédiaire • Les facteurs modulant le développement de CAP : (1) l'échelle de la CAP, (2) la spécificité des objectifs, (3) l'engagement des enseignants, (4) le mode de leadership (proactif vs délégation), (5) le dialogue la communication entre les membres, (6) des activités collaboratives, (7) le changement dans le personnel et notamment les rôles clés, (8) un temps aménagé dans les horaires de travail de journée, (9) un recours à une expertise pour les activités de recherche développées et (10) une gestion des dynamiques de groupe et des relations de pouvoir • Les défis identifiés : des difficultés pour les enseignants à signifier leurs désaccords publiquement et un leadership solidaire et partagé difficile à mettre en place lorsque le manque d'engagement des enseignants est important

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Ciftentes, Maxwell et Bulu, 2011 (États-Unis)	Étudier l'effet de la mise en œuvre d'une CAP sur le développement professionnel des enseignants relatif à l'intégration de la technologie en classe	Une CAP induit que « le personnel scolaire se concentre sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, qu'il travaille en collaboration sur les questions liées à l'apprentissage et qu'il se tient responsable des résultats qui alimentent une amélioration continue » (DuFour, 2004)	CAP	Pas de dimension	• Participants (n = 50) : enseignants (n = 35), administrateurs (n = 9), spécialistes en technologie (n = 4), universitaires (n = 2) • Réseau d'éducation localisé sur 2 académies	• Méthode mixte (2 ans) • Observations, inventaire des étapes de l'adoption de la technologie, questionnaire sur l'utilisation de la technologie, notes et carnet de bord, entretiens, évaluation du projet par les enseignants, questionnaire mesurant la participation • Statistiques descriptives ; données qualitatives transcrites, codées et analysées	• La CAP représente un contexte social favorable à une application durable de l'intégration de la technologie • L'engagement des élèves augmente chaque année du projet • Les enseignants rapportent se centrer davantage sur l'élève et perçoivent un intérêt positif sur leur développement professionnel à participer à une CAP • Facteurs facilitant l'intégration de la technologie à travers la CAP : (1) collaboration satisfaisante, soutien des pairs et des administrateurs et (2) aménagement du temps de travail des membres • Facteurs limitant l'intégration de la technologie à travers la CAP : (1) manque de soutien de la part des responsables et (2) absence d'un facilitateur pour animer la collaboration

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Clark Moore et Carlson_2008 (États-Unis)	Étudier dans quelle mesure une organisation en CAP permet à des enseignants de mathématiques et de sciences d'intégrer une norme sociomath.	Pas de définition	Normes sociomath. Parler avec sens (PAS) comme norme sociomath.	Pas de dimension	Enseignants du secondaire en mathématiques et en sciences (n = 5) ainsi que 1 facilitateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (1 an)</li> <li>Réunions des membres de la CAP</li> <li>Données enregistrées, filmées, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus d'intégration du parler avec sens (PAS) en 3 temps : d'abord absence du PAS, ensuite explication du PAS et enfin, le PAS comme norme au sein de la CAP</li> <li>La construction de la norme PAS repose sur l'activité de la CAP à travers un travail : (1) d'explicitation et de négociation du sens, (2) de démarche collective d'exemplification et (3) d'expérimentation et de mise en pratique</li> <li>Le rôle du facilitateur est primordial</li> <li>Les participants réemploient le PAS auprès de leurs élèves qui semblaient eux-mêmes l'avoir intériorisé, allant jusqu'à rappeler cette norme à l'enseignant</li> </ul>

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Craig_2013 (États-Unis)	Étudier la manière dont une enseignante débutante s'approprie pour la première fois le cadre d'organisation en CAP	DuFour (2004)	La trajectoire de la formation des enseignants La nature des connaissances des enseignants Le développement de l'identité des enseignants Les différentes versions des communautés d'enseignants	Pas de dimension	1 enseignante débutante en collège (Anna) et ses collègues	Recherche qualitative par une enquête narrative	<ul style="list-style-type: none"> <li>La stratégie de mise en œuvre forcée d'une CAP de la part d'une administration scolaire par l'utilisation de son pouvoir hiérarchique engendre chez les enseignants un sentiment de dépossession, de la suspicion, des conflits et des tensions qui aboutissent à des démissions et des licenciements</li> <li>Ce climat inhibe le développement professionnel des enseignants nouvellement affectés dans l'école qui se sentent pris au milieu d'une tempête</li> <li>Ce mode d'instauration de CAP peut s'avérer favorable aux responsables scolaires dans la promotion de leur carrière</li> </ul>

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Cranston_2009 (Canada)	Examiner comment des directeurs perçoivent les CAP de leurs écoles ainsi que les conditions nécessaires à leur développement	« Une CAP ne se résume pas seulement à des actes discrets de partage entre enseignants, mais aussi à l'établissement d'une culture à l'échelle de l'école qui rend la collaboration attendue, inclusive, authentique, continue et axée sur l'examen critique des pratiques pour améliorer les résultats des élèves » (Toole et Louis, 2002)	CAP	(1) culture scolaire mettant l'accent sur le professionnalisme, axée sur l'élève et fondée sur la connaissance, (2) focalisation sur les apprentissages en accordant une grande importance à l'expérimentation et à la réflexion des enseignants (3) processus communautaire qui favorise les connexions interpersonnelles (Toole et Louis, 2002)	Directeurs (n = 12) de 8 écoles primaires, 3 établissements secondaires et 1 école mixte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (6 mois)</li> <li>Groupe de discussion (2) et entretiens individuels (6)</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CAP est perçue par les directeurs comme un processus : (1) de transformation de l'école, un voyage consistant plus à constituer une communauté et un apprentissage mutuel qu'à une recherche de performance, (2) reposant sur le partage et la recherche d'une retroaction des pratiques enseignantes</li> <li>Les directeurs identifient un ensemble de conditions favorables au développement d'une CAP : (1) le temps, (2) une planification des activités de l'école, (3) une interconnexion entre les enseignants, (4) une forte autonomie du personnel éducatif, (5) une identification à l'institution et (6) une confiance et un climat professionnel favorable</li> </ul>

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Cranston_2011 (Canada)	Examiner les avantages perçus par des directeurs d'écoles d'une confiance relationnelle, les facteurs sur lesquels cette dernière repose et son rôle dans le développement d'une CAP	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Hord, 2004) Confiance relationnelle	Pas de dimension	Directeurs (n = 12) de 8 écoles primaires, de 3 établissements secondaires et 1 école mixte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (1 an)</li> <li>Groupe de discussion (6), entretiens individuels semi-directifs</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développer de la confiance au sein d'une CAP induit : (1) de favoriser l'interaction entre enseignants, (2) de travailler à l'établissement de normes et de règles favorables à cette relation de confiance et (3) un leadership approprié ayant obtenu la confiance des membres</li> <li>Moins il y a d'écarts entre les propos des directeurs et leurs pratiques, plus ils obtiennent facilement la confiance des membres, mais cela nécessite du temps</li> <li>Une fois installée, la confiance favorise une collaboration efficace au sein d'une CAP</li> </ul>
Curwood_2014 (États-Unis)	Étudier les modèles culturels et les apprentissages d'enseignants en matière de technologie et de pédagogie de l'alphabétisation développés dans le cadre d'une CAP	« Au sein des CAP, les enseignants s'engagent avec leurs collègues dans des réunions continues à long terme qui valorisent la recherche active, la collaboration et la réflexion » (DuFour et coll., 2008)	Cognition située Modèles culturels et analyses du discours	Pas de construit	Participants (n = 6) : 4 enseignants expérimentés débutants dans l'intégration de la technologie, la responsable de l'équipe disciplinaire d'anglais d'un établissement secondaire et un chercheur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (1 an)</li> <li>Entretiens semi-structurés, notes de terrain et observation de réunions, plans de cours des enseignants, documents du district en matière de politique éducative</li> <li>Données transcrites, codées et analysées à travers une analyse de discours et de cognition située</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les activités de CAP favorisent l'intégration de la technologie</li> <li>Le processus exige du temps, de l'engagement, de la patience et de la confiance entre les membres</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Damjanovic et Blank_2018 (États-Unis)	Étudier l'effet d'un processus de documentation dans une CAP (observer, enregistrer, interpréter et partager le produit de l'enseignement et de l'apprentissage à travers une variété de médias) sur le développement professionnel des membres	« Les CAP incluent une compréhension de l'apprentissage des enseignants tel qu'il se situe dans les expériences quotidiennes vécues en classe et l'idée que le dialogue rend possible un examen critique des pratiques d'enseignement » (Vescio et coll., 2008)	Processus d'apprentissage par la documentation	(1) valeurs et visions partagées, (2) responsabilité collective, (3) questionnement professionnel réflexif, (4) collaboration, (5) apprentissage individuel et groupal, (6) confiance partagée, respect et soutien parmi l'équipe, (7) inclusion des membres (8) ouverture, réseau et partenariats (Bolam et coll., 2005)	Enseignants de 1 école primaire (n = 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par une étude de cas (4 mois)</li> <li>Observations des sessions CAP, entretiens, documentation sur les productions d'élèves partagées pendant les sessions</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À travers la documentation au sein de la CAP, les enseignants interprètent différemment l'apprentissage de leurs élèves, ce qui favorise une reconceptualisation de leurs pratiques</li> <li>Prise de parole difficile au sein de la CAP traduisant une difficulté à rendre compte de manière critique des pratiques d'enseignement des pairs par crainte d'une désapprobation du groupe</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
DeMatthews_2014 (États-Unis)	Examiner l'application d'un leadership distribué dans les écoles et ses effets sur le fonctionnement d'une CAP	Toole et Louis (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>CAP (Stoll et coll., 2006)</li> <li>Leadership distribué</li> </ul>	(1) valeurs et visions partagées axées sur l'apprentissage des élèves, (2) responsabilité collective de l'apprentissage des élèves, (3) recherche professionnelle réflexive, (4) collaboration (5) accent mis sur l'apprentissage en groupe et individuel (Stoll et coll., 2006)	Les directeurs (n = 6) et les membres du personnel de 6 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par études de cas (1 an)</li> <li>Entretiens semi-structurés approfondis, observations des réunions CAP, documents de la CAP (ordre du jour des réunions, rapports, description des activités et protocoles de réflexion)</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un leadership distribué (LD) n'éconère pas les directeurs de fournir une assistance et il requiert un temps d'adaptation et de formation pour ceux qui exercent des responsabilités</li> <li>Pour les enseignants, le LD favorise le partage de leurs idées, frustrations et problèmes ainsi que leur engagement en faveur de nouvelles politiques et pratiques pédagogiques</li> <li>Problèmes rencontrés dans la mise en place d'un LD : (1) des réunions mal conduites et des réalisations insuffisantes, (2) des horaires de réunions non respectés et (3) des objectifs CAP non atteints ou insuffisamment développés</li> <li>Un LD efficace n'est pas synonyme d'un effacement de l'autorité, la supervision du directeur reste essentielle</li> <li>Facteurs influençant le développement d'un LD et des CAP : le contexte, la dynamique de groupe, l'expression des personnalités et le déploiement des initiatives</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
De Neve et Devos_2017 (Belgique)	Étudier si des différences relatives à l'application d'un enseignement différencié, à un leadership et à l'accès à des ressources support (culturelles et structurelles) peuvent être liées à des différences de développement de CAP	Stoll et coll. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>CAP (Kruze et coll., 1995 ; Louis et coll., 1996 ; Wahlstrom et Louis, 2008)</li> <li>Leadership des ressources scolaires</li> <li>Leadership des enseignants</li> <li>Enseignement différencié</li> <li>Conditions pour un environnement structurel favorable</li> </ul>	Wahlstrom et Louis (2008)	Participants (n = 14) de 3 écoles primaires : directeurs (n = 3), coordinateurs (n = 3) et enseignants débutants (n = 8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte par étude de 3 profils CAP correspondant à 3 niveaux d'application d'un enseignement différencié (ED) : haut, moyen, faible</li> <li>Entretiens semi-structurés à questions ouvertes, questionnaire mesurant l'application d'un ED</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plus le niveau d'application d'un enseignement différencié (ED) est élevé, plus les dimensions d'une CAP sont saillantes</li> <li>Facteurs CAP responsables de l'augmentation du score d'application d'un ED : (1) espace aménagé, flexible et dynamique, (2) autonomie des enseignants, (3) leadership partagé et participatif, (4) partenariat avec des experts, (5) alignement entre la vision CAP, les objectifs et le diagnostic de son développement</li> <li>Les différences entre les 3 écoles sélectionnées reposent sur : l'organisation du temps CAP, la culture de l'établissement et le mode de leadership</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
De Neve, Devos et Turtens_2015 (Belgique)	Étudier la relation entre l'autonomie des enseignants, un fonctionnement en CAP, le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage professionnel d'enseignants débutants en enseignement différencié	Stoll et coll. (2006)	Le modèle des ressources dans l'emploi	(1) valeurs et visions partagées, (2) responsabilité collective, (3) pratique déprivatisée (4) dialogue réflexif (Wahlstrom et Louis, 2008)	Enseignants de 65 écoles primaires (n = 746), dont 277 enseignants débutants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>Variables : [1] CAP : valeurs et visions partagées (VP), responsabilité collective (RC), dialogue réflexif (DR) et pratique déprivatisée (PD) ; [2] sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (SEP) ; [3] autonomie des enseignants (A) ; [4] sexe et âge ; [5] changements autodéclarés dans la pratique de l'enseignement différencié (ED)</li> <li>Analyses descriptives et factorielles, modélisation d'équations structurelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Validation de 3 dimensions d'une CAP : la responsabilité collective, le dialogue réflexif (DR) et la pratique déprivatisée. Valeurs et visions partagées non validées</li> <li>Relation directe, positive et significative du DR sur le changement autodéclaré d'une pratique d'enseignement différencié (ED)</li> <li>Chaque dimension de CAP a un effet direct et positif sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants</li> <li>Chaque dimension de CAP a un effet indirect, positif et significatif sur l'ED médié par un effet positif du SEP</li> <li>La CAP a d'autant plus de poids sur l'ED que les enseignants sont jeunes</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Dooner, Mandzuk et Clifton, 2008 (Canada)	Analyser la dynamique sociale d'une CAP	« Groupe de personnes qui agissent en permanence pour développer leurs connaissances sur un intérêt ou une passion commune en partageant des ressources individuelles et en s'engageant dans un dialogue critique » (Wenger et coll., 2002)	Modèle de convergence des moyens	Pas de dimension	Enseignants de 1 collège (n = 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (2 ans)</li> <li>Entretiens, réunion de groupe, journal des membres</li> <li>Données retranscrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La participation à la CAP s'opère selon des finalités diverses correspondant à la pluralité des intérêts individuels de ses membres</li> <li>L'organisation collective, un minimum de buts communs, un ordre du jour, un leadership tournant et un soutien mutuel constituent des moyens communs mobilisés au sein de la CAP</li> <li>Les finalités communes s'imposent sur les intérêts individuels grâce à un processus d'engagement mutuel des membres envers les objectifs de la communauté et permettent au groupe de résister aux tensions</li> <li>La communauté tend à réorganiser ses activités pour assouvir les aspirations de chacun des membres sans trop s'éloigner de l'objectif central du groupe</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Farley-Ripple et Buttram, 2014 (États-Unis)	Étudier l'effet d'une organisation en CAP sur l'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'utilisation collaborative des données d'élèves	McLaughlin et Talbert (2006)	CAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) normes et valeurs partagées,</li> <li>(2) dialogue réflexif,</li> <li>(3) pratique déprivatisée,</li> <li>(4) responsabilité collective,</li> <li>(5) leadership partagé,</li> <li>(6) confiance des enseignants</li> <li>(7) leadership des directeurs (auteurs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participants (n = 19) : administrateurs de l'académie (n = 9) et directeurs (n = 10) de 4 écoles primaires</li> <li>Questionnaire : enseignants d'écoles primaires (n = 140)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte (1 an)</li> <li>Entretiens semi-structurés, visites d'écoles, questionnaire</li> <li>Statistiques descriptives, comparaisons de moyennes ; données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les CAP fournissent des conditions favorables pour que les enseignants s'engagent dans l'utilisation de données en collaboration afin qu'elle guide leur pratique</li> <li>Facteurs responsables de variation entre les écoles : (1) fonctionnement de la CAP et culture de l'école, (2) accessibilité aux données, (3) structuration du temps et des espaces de dialogue, (4) développement professionnel approprié, (5) vision claire, (6) langage commun, (7) objectifs précis, (8) leadership du responsable et (9) système de soutien pour les dirigeants et enseignants (p. ex. expertise externe)</li> <li>Les CAP entraînent une routinisation progressive de l'utilisation de données</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Friedrichsen et Barnett, 2018 (États-Unis)	Examiner la manière dont une CAP mature intègre de nouvelles normes scientifiques dans un programme de réforme curriculaire des sciences	« Une structure de soutien potentiel pour aider les enseignants à repenser leur pratique, à surmonter les défis de la mise en œuvre des réformes et à agir comme agents de changement » (auteurs)	Communautés de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) normes et valeurs partagées,</li> <li>(2) collaboration,</li> <li>(3) dialogue réflexif</li> <li>(4) déprivatisation de la pratique (Kruse et coll., 1995)</li> </ul>	Enseignants de biologie de 1 lycée (n = 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par une étude de cas (11 mois)</li> <li>Réunions CAP, entretiens, groupe de discussion, documents du programme d'études</li> <li>Codage ouvert et axial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CAP favorise l'application de nouvelles normes scientifiques</li> <li>Le sens des normes scientifiques est négocié à travers un double processus : la participation et la reification (transformation de l'expérience CAP en objet : concept, outil, etc.). Ce double processus conduit à la création d'un répertoire commun ainsi qu'à un soutien et à un engagement mutuel.</li> <li>La CAP permet de dépasser les tensions du groupe grâce au processus d'engagement mutuel</li> </ul>
Gerard, Bowyer et Linn, 2010 (États-Unis)	Étudier si l'organisation d'un groupe de directeurs en CAP exerçant un leadership distribué peut avoir des effets sur la mise en œuvre d'une réforme visant l'intégration de la technologie dans les programmes	Pas de définition	CAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Kruse et coll., 1995)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directeurs de 4 collèges et de 3 lycées (n = 7)</li> <li>Réseau d'éducation à l'échelle de l'académie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par études de cas longitudinales (3 ans)</li> <li>Transcriptions des réunions, entretiens, traces des activités de la CAP, questionnaire d'identification des écoles, documents sur la politique des écoles</li> <li>Techniques de codage mesurant la durée et l'orientation des échanges, triangulation des données, confrontation des analyses aux participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CAP fournit les conditions appropriées aux directeurs pour qu'ils s'approprient et développent un leadership distribué dans leurs écoles</li> <li>Selon l'analyse de la trajectoire de la CAP, trois années sont le délai minimum pour développer et maintenir un leadership distribué</li> <li>La modification des pratiques de leadership vers un mode de gouvernance plus partagé favorise la mise en œuvre de la réforme</li> </ul>

Autheurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Giles et Hargreaves, 2006 (États-Unis)	Interroger le potentiel d'une organisation en CAP (école Blue Mountain) à résister au phénomène d'attrition au changement (incapacité pour les structures éducatives à produire des innovations et du progrès) touchant les écoles innovantes	Pas de définition	CAP • (Louis, 1995 ; Kruse, 1995 ; McLaughlin et Talbert, 2001)  L'organisation apprenante  Communautés de pratiques	(1) travail et discussion collaboratifs, (2) une focalisation sur l'apprentissage, (3) collecte et utilisation de données pour étudier les progrès dans le temps (auteurs)	Echantillon aléatoire d'enseignants et d'administrateurs de lycées retraités et actifs de cohortes des années 1970, 1980 et 1990	• Recherche qualitative par études de cas longitudinales (4 ans) • Entretiens semi-structurés, observations ethnographiques • Compte-rendu descriptif	• Les membres de la CAP prennent conscience du caractère « innovateur » de leur établissement et s'engagent en conséquence dans l'objectif de développer des pratiques innovantes durables • La CAP fournit une résistance plus robuste au phénomène d'attrition au changement (incapacité pour les structures éducatives à produire des innovations et du progrès) • Six facteurs de résistance à l'attrition : (1) un leadership distribué, (2) une vision et des objectifs communs, (3) un apprentissage organisationnel, (4) la réduction des exigences des programmes pour prioriser l'enseignement et l'apprentissage, (5) l'élaboration d'arrangements structurels et administratifs novateurs et (6) la croissance de la communauté (collaboration, innovation et autonomie des enseignants)

Autheurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Gray et Summers 2016 (Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua, Paraguay, Brésil, Venezuela et Colombie)	Cette étude examine la relation entre le fonctionnement d'une école « permissive », une confiance collégiale, une efficacité collective et le développement de CAP dans des écoles privées internationales	CAP comme une « communauté professionnelle d'apprenants dans laquelle les enseignants d'une école et ses administrateurs recherchent et partagent continuellement l'apprentissage et agissent en fonction de celui-ci » (Hord, 1997)	CAP • (Bryk et coll., 1999 ; Toole et Louis, 2002)  La structure d'écoles « permissive »  Confiance dans l'organisation  Efficacité collective	Hord (1997)	• Participants (n = 183) : enseignants (n = 149), personnel de soutien (n = 12), directeurs (n = 12) et autres intitulés de postes (n = 12) de 23 écoles maternelles, 66 écoles primaires, 36 collèges et 44 lycées • Réseau d'éducation de 14 écoles réparties dans 8 pays d'Amérique latine	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] structures d'écoles « permissives » (EP), [2] confiance collégiale (CC), [3] efficacité collective (EC) [4] CAP : leadership solidaire et partagé (LSP), valeurs et vision partagées (VP), apprentissage collectif et mise en application (AC), pratique personnelle partagée (PP) et conditions supports (CS) Statistiques descriptives, corrélations, modèle de régression multiple	La structure des écoles « permissives », la confiance collégiale et l'efficacité collective ont toutes trois un effet significatif et positif sur la CAP

Autheurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Hadar et Brody, 2016 (Israël)	Examiner les caractéristiques et la fonction d'un processus de « parler de l'apprentissage des étudiants » (PAE) au sein d'une CAP	Pas de définition	Parler de l'apprentissage des étudiants dans les conversations collégiales	Pas de dimension	Formateurs d'enseignants (n = 48) mobilisés dans 6 CAP différentes accompagnées par 2 chercheurs-facilitateurs	• Recherche qualitative (6 ans) • Analyses des réunions des CAP • Données retranscrites, enregistrées, codées et analysées	• A travers les discussions « parler avec sens » (PAE), les CAP influent sur le développement professionnel des enseignants à travers : (1) la construction de dispositions pour développer une posture de recherche et de documentation, (2) une reconceptualisation du métier à travers la dialectique « praticien-chercheur » et (3) une reconceptualisation de la relation « enseignement-apprentissage » à la lumière d'une réflexion sur leurs propres apprentissages • Ces effets prennent forme à travers trois genres de discussions PAE portant sur la compréhension de l'apprentissage des étudiants, un partage de conseils et des analyses réflexives

Autheurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Hallam, Smith, Hite, et Wilcox, 2015 (États-Unis)	Examiner comment la confiance prend forme dans une CAP et interroger si elle influence la collaboration des enseignants	Pas de définition	La fonction des équipes collaboratives  La confiance parmi les membres de l'équipe  Le rôle du directeur	Pas de dimension	Enseignants (n = 51) de 4 écoles primaires : 3 CAP fortement développées (type A ; n = 20) et 1 CAP faiblement développée (type B ; n = 31 enseignants)	• Recherche qualitative par études de cas : CAP fortement développées (Type A) vs faiblement développées (Type B) • Groupes de discussion • Données transcrites, codées et analysées par comparaison constante	• Le climat de confiance est plus prononcé dans les CAP hautement performantes comparées à celles qui sont faiblement performantes • Ces différences reposent sur : (1) une plus grande responsabilité à s'acquitter des tâches octroyées, (2) une plus grande patience, compréhension et bienveillance pour les erreurs des membres et (3) le développement d'un leadership partagé favorisant l'autonomie des enseignants • Un climat de confiance favorise la collaboration, la reconnaissance des erreurs et des doutes, la déprivatisation des pratiques, le partage des idées, l'expérimentation et la prise de risques

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Hands, Guzar et Rodrigue 2015 (Canada)	Étudier la position d'un facilitateur, les effets de ce rôle sur le développement de CAP et les défis rencontrés	Pas de définition	Mener une communauté d'apprentissage  La culture organisationnelle	(1) dialogue réflexif, (2) pratique déprivatisée, (3) activités de collaboration, (4) buts et objectifs partagés (5) focalisation collective sur l'apprentissage des étudiants (auteurs)	Participants (n = 12) : 6 facilitateurs et 6 accompagnateurs de CAP d'écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Comptes-rendus des CAP, groupe de discussion, entretiens individuels</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par triangulation et par comparaison constante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Au sein des CAP, le facilitateur favorise la construction d'une structure favorisant la cohésion, un climat de confiance et les interactions entre les membres</li> <li>Défis rencontrés : la gestion de la dynamique de groupe et de l'inclusion.</li> <li>Pour mener la CAP vers une culture d'organisation apprenante, les facilitateurs ont besoin de développer des compétences spécifiques et des moyens pour réfléchir à leurs actions.</li> <li>Le processus de « facilitation » n'est pas linéaire, mais itératif et reflète la nature sociale organique de l'organisation en CAP</li> </ul>

Harris et Jones 2010 (Pays de Galles)	Examiner les principaux défis et les conditions essentielles relatifs au développement d'une CAP	« Groupe de professionnels connectés et engagés qui sont responsables de la conduite de changements et d'améliorations au sein des écoles, entre elles et à travers elles, qui bénéficieront directement aux apprenants » (Harris et Jones, 2010)	CAP • (Stoll et Louis, 2007; Vescio et coll., 2008)	(1) valeurs partagées, (2) focalisation sur l'apprentissage des élèves, (3) dialogue réflexif (4) recherche-action (auteurs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réseau d'éducation à l'échelle nationale</li> <li>Le personnel de 6 écoles : 2 écoles secondaires, 2 écoles primaires et 2 écoles spécialisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte par une recherche-action</li> <li>Journaux d'apprentissage personnalisés des élèves, évaluation des stratégies d'apprentissage, évaluation continue du développement des CAP, réunion-débat sur les apprentissages, évaluations de l'implantation du programme scolaire</li> <li>Données analysées afin de déterminer les défis et les conditions pour mettre en place une CAP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plusieurs défis dans la mise en place d'une CAP : (1) frontières disciplinaires et organisationnelles, (2) temps requis, (3) rupture culturelle engendrée par le travail collaboratif, (4) objectifs trop orientés vers la réussite et la performance, (5) difficulté à maintenir les activités CAP dans le temps et (6) culture scolaire collaborative qui ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de l'enseignement et des résultats des élèves</li> <li>Plusieurs conditions nécessaires à la mise en place d'une CAP : (1) participation des membres dans les négociations et les prises de décisions ainsi qu'un soutien constant des responsables, (2) leadership partagé favorisant un climat organisationnel positif et l'autonomie des enseignants, (3) base de connaissances et de compétences en matière de pédagogie ou un recours à des facilitateurs, (4) ouverture à l'expérimentation et à la pensée critique dans la perspective d'une amélioration continue des pratiques, (5) vision et des objectifs communs, (6) collaboration véritable entre les membres et (7) centration sur la réussite des apprenants</li> </ul>
Heirdsfield, Lamb et Spry 2010	Examiner les facteurs favorables au	Pas de définition	Les phases du changement	Pas de dimension	Enseignants de 1 école primaire (n = 2) et 1 chercheur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (2 ans) par une étude de cas</li> </ul>	Quatre facteurs ressortent comme favorables au développement professionnel des enseignants à

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
(Australie)	développement professionnel des enseignants dans une CAP		Zone d'application			<ul style="list-style-type: none"> <li>Entretiens narratifs approfondis chaque année</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>travers la participation à une CAP : (1) aménagement du temps pour permettre aux enseignants de s'engager dans le dispositif,</li> <li>(2) discussions entre enseignants et chercheurs et entre enseignants,</li> <li>(3) développement pour les enseignants, au contact de leurs pairs et du chercheur, d'une expertise à recomposer leurs expériences initiales à l'aide d'un cadre conceptuel et</li> <li>(4) motivation intrinsèque basée sur une forte autonomie attribuée aux participants</li> </ul>
Hipp, Huffman, Pankake et Olivier 2008 (États-Unis)	Examiner comment des écoles deviennent des CAP durables	Hord (1997)	Étapes du changement  Direction de l'école  Culture de l'école	(1) leadership solidaire et partagé, (2) valeurs et visions partagées, (3) apprentissage collectif et application, (4) pratique personnelle partagée, (5) conditions supports-relations de soutien, (6) conditions structurelles de soutien (7) facteurs externes (auteurs)	Participants (n = 50) du personnel éducatif : enseignants, directeurs, directeurs adjoints, personnel de soutien et parents de 2 écoles primaires ayant développé des CAP durables	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par études de cas</li> <li>Entretiens individuels et groupe de discussion</li> <li>Données transcrites, codées et analysées à travers une comparaison constante des cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La durabilité des CAP étudiées est liée : (1) au leadership des responsables scolaires, (2) au soutien du service central, (3) à une responsabilité dans la réussite des élèves conscientisée et partagée par les membres et (4) à une forte solidarité entre les membres</li> <li>Pour faciliter la durabilité des CAP, il faut préparer les écoles au tournant CAP tout en recueillant les attitudes négatives des professionnels vis-à-vis de leur mise en œuvre</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Ho, Lee et Teng, 2016 (Chine)	Explorer la relation entre le niveau de qualification des enseignants et les pratiques dans les CAP	« Un groupe d'enseignants partageant et interrogeant de manière critique leur pratique d'une manière continue, réflexive, collaborative, inclusive, axée sur le développement professionnel et l'apprentissage » (Stoll et Louis, 2007)	CAP Qualifications des enseignants et qualité de l'enseignement	(1) responsabilité collective. (2) apprentissage organisationnel. (3) dialogue réflexif (4) pratique déprivatisée (auteurs)	Participants (n = 2 240) : administrateurs (n = 174), enseignants (n = 2 066) de 189 écoles maternelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>Variables [1] niveau de qualification des enseignants (NQ), [2] dimensions CAP : responsabilité collective (RC), pratique déprivatisée (PD), dialogue réflexif (DR) et apprentissage organisationnel (AO)</li> <li>Analyse factorielle de confirmation, MANOVA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le NQ prédit significativement et positivement le score de perception du fonctionnement en CAP</li> <li>La relation avec le NQ n'est pas égale entre les dimensions CAP : la relation est plus importante pour la RC et le DR que pour l'AO et la pratique déprivatisée. En ce sens, à mesure que le NQ augmente, les enseignants reconnaissent plus les formes collectives de responsabilité professionnelle et sont plus attentifs aux discussions quotidiennes portant sur les questions du partage d'idées et de matériel pédagogique avec leurs collègues.</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Hudson, Hudson, Gray et Bloxham, 2013 (Australie)	Explorer les perceptions qu'ont des mentors expérimentés d'un dispositif CAP	Harris et Jones (2010)	CAP	Pas de dimension	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mentors expérimentés (n = 27) : universitaires, cadres scolaires, enseignants, personnel de soutien à l'apprentissage</li> <li>Réseau de personnel de l'éducation d'une même académie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Discussions de groupe, questions écrites ouvertes</li> <li>Les données ont été enregistrées, transcrites et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intérêts des CAP perçus par les mentors : (1) s'inspirer des autres, (2) révéler l'« impensé » des pratiques, (3) statuer sur les meilleures pratiques, (4) obtenir les moyens de se renouveler professionnellement, (5) ériger des ponts entre le savoir universitaire et la salle de classe, (6) créer des partenariats avec un grand nombre d'acteurs éducatifs clés, (7) offrir aux enseignants de travailler en autonomie sur leur métier et l'évolution de leurs compétences, (8) un dispositif favorable à la collaboration et à l'évolution de la culture organisationnelle plus efficace que les formations ponctuelles</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Huffman et Hipp, 2001 (Etats-Unis)	Examiner les caractéristiques qui distinguent une CAP disposant d'un haut ou faible niveau performance	« Une école fonctionne comme une communauté, lorsque ses membres adhèrent à des idéaux, des normes et des objectifs communs et que les valeurs, la socialisation professionnelle, la collégialité et l'interdépendance lient et contrôlent les individus qui la composent » (auteurs)	CAP	Hord (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directeurs (n = 20) et enseignants (n = 20) de 20 écoles de niveau élémentaire et secondaire</li> <li>Réseau d'éducation à l'échelle fédérale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (5 ans) par comparaison entre les CAP (haut niveau de préparation [HP] vs faible niveau de préparation [FP])</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activité du directeur dans les CAP-FP : (1) rôle passif à travers un leadership « laissez-faire autocratique », (2) absence de planification d'actions sur la question de l'apprentissage des élèves, (3) ne fédère pas les membres autour d'objectifs communs et (4) ne surmonte pas les obstacles relatifs à l'apport des ressources nécessaires au fonctionnement d'une CAP</li> <li>Activité dans les CAP-HP : (1) rôle proactif à travers un leadership solidaire et partagé, (2) coconstruit des objectifs communs orientés vers la question de l'amélioration des apprentissages, (3) travail de planification, (4) prévoit des activités collaboratives, (5) fournit les ressources nécessaires au développement de la CAP et (6) travaille à l'instauration d'un climat organisationnel positif</li> <li>Prise de décisions dans les CAP-FP : vision peu claire, actions fragmentées et absence de concertation formelle</li> <li>Prise de décisions dans les CAP-HP : (1) guidance à travers une vision claire et partagée, nourrie par le directeur, (2) travail d'équilibre concerté sur la gestion du développement professionnel des membres et les besoins organisationnels et individuels et (3) mise en place d'un leadership solidaire et partagé</li> <li>Le développement professionnel dans les CAP-FP concerne uniquement une faible part des membres sur la base d'un manque d'alignement entre les objectifs, la vision et les activités de la CAP tandis que pour les CAP-HP, les activités de développement</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Huffman et Jacobson_2003 (États-Unis)	Examiner la relation entre les principales caractéristiques d'une CAP perçues par les enseignants, l'efficacité de l'établissement et le style de leadership du directeur	Hord (1997)	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Louis et Kruse, 1995 :)  Efficacité de l'école  Le rôle du leadership scolaire	(1) capacité de dialogue, (2) engagement mutuel, (3) possibilités claires de contribuer, (4) processus continu, (5) collaboration pour atteindre l'interdépendance et réaliser une vision partagée, (6) organisation démocratique fondée sur des principes communs, une éthique et des valeurs (Brown et Isaacs, 1994)	• Educateurs (n = 83) : lycées, collèges et écoles primaires • Réseau d'éducation à l'échelle du Texas	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables CAP : [1] capacité de dialogue (CD), engagement mutuel (EM), possibilités claires de contribuer (Cont), (4) continuité du processus (CP), (5) collaboration fondée sur une vision partagée (CVP), (6) organisation démocratique fondée sur des principes communs, une éthique et des valeurs (OD) ; [2] mesure de la fréquence des Variables CAP ; [3] mesure de l'importance perçue des Variables CAP [4] styles de leadership : directif, collaboratif/transformatif, onnel, non directif • Analyse descriptive, ANOVA, analyses de régression, analyses factorielles	professionnel sont organisés pour l'ensemble du personnel et sont alignés les objectifs et la vision de la CAP  • Deux principaux facteurs CAP : description de l'organisation (DO) et croyances personnelles de l'efficacité CAP (CPE) • Relation significative et positive entre la DO et le style de leadership : plus le score relatif à un style de leadership collaboratif axé sur la transformation de l'école augmente, plus les enseignants rapportent percevoir dans le fonctionnement de leur établissement les traits d'une CAP et plus ils accordent de l'importance à ce que leur école fonctionne comme une CAP • Absence de différences significatives pour les CPE : le style de leadership n'influence pas nécessairement les croyances des enseignants sur l'efficacité d'une organisation en CAP

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Huggins, Scheurich et Morgan_2011 (États-Unis)	Questionner les effets de la mise en œuvre d'une CAP en tant que stratégie de réforme sur les pratiques enseignantes et les résultats d'élèves	« Groupes d'enseignants spécifiques à une matière » (auteurs)	CAP • (Louis et Marks, 1998 ; Talbert et McLaughlin, 2002 ; Hord, 1997)  Apprentissage organisationnel	(Kruse et coll., 1995)	Participants (n = 9) : 3 responsables scolaires (la directrice, son adjoint et le responsable de l'équipe disciplinaire) et 6 enseignants de mathématiques de 1 lycée	• Recherche qualitative (1 an) par une étude de cas • Documents écrits, observations de réunions CAP, observations de cours, observations lors de la formation professionnelle hors site, entretiens semi-structurés • Méthode de comparaison constante ; données enregistrées, codées et analysées	• Le lycée a augmenté la moyenne des résultats en mathématiques aux tests nationaux standardisés de 15 points en un an (de 58 % à 73 %) et obtient une moyenne supérieure de 10 points aux établissements voisins. Les enseignants attribuent l'amélioration du classement de l'école et des résultats des élèves au fonctionnement de la CAP et au leadership de la directrice • Importance de la directrice dans l'initiation d'une CAP efficace par : (1) un aménagement du temps et du soutien matériel, (2) une routinisation des activités CAP (examen critique et réflexif des pratiques, analyse hebdomadaire des données d'élèves et planification commune des cours) • Les enseignants déclarent avoir modifié leurs pratiques, développé leurs connaissances et compétences didactiques, se sentir plus responsables de leurs élèves et leurs collègues et collaborer davantage

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Intanam et Wongwanich_2014 (Thaïlande)	Étudier l'effet d'une recherche-action développée dans une CAP sur les pratiques enseignantes	« Groupe de personnes travaillant ensemble dans le but d'échanger des informations, de générer des connaissances, de développer une expertise et de résoudre des problèmes dans le cadre du travail » (auteurs)	CAP • (Hord et coll., 2010)	(1) normes et valeurs partagées, (2) focalisation collective sur l'apprentissage des élèves, (3) collaboration, (4) pratique déprivatisée (5) dialogue réflexif (auteurs)	Participants : administrateurs, responsables des affaires académiques, enseignants et élèves de 1 école primaire	• Recherche mixte • Observations des séances CAP, groupe de discussion, entretiens semi-structurés • Analyse du contenu, analyse quantitative des données à l'aide de statistiques descriptives	• Effet de la CAP sur les pratiques enseignantes à travers une recherche-action : ouverture sur la collaboration, création collective d'outils pour s'inter l'élève dans son apprentissage et utilisation d'une évaluation entre pairs et d'une autoévaluation • Faiblesses identifiées : de nouvelles pratiques qui exigent de nouvelles compétences pour les élèves et une pédagogie différenciée chronophage, un dispositif exigeant une charge de travail supplémentaire et des difficultés à obtenir une expertise externe

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Ismail et Al-hendawi_2015 (Oman)	Étudier les différences de perception du fonctionnement en CAP relevant de la discipline universitaire, du rang scolaire ou du genre	Hipp et Huffman (2010)	CAP • (Hord, 1997)	(Hord, 1997)	Les membres du personnel académique de l'université (n = 107) : collège d'éducation (n = 34), collège des arts (n = 42) et collège des sciences (n = 31)	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] Dimensions CAP : leadership solidaire et partage (LSP), créativité collective/apprentissage collectif et son application (AC), (3) valeurs et vision partagées (VP), (4) conditions supports (CS) et (5) pratiques personnelles partagées (PP) ; [2] Collèges : éducation, arts ou sciences ; [3] genre [4] rang universitaire (professeur, assistant professeur ou professeur associé) • Analyses descriptives, analyses factorielles	• Des variations significatives concernant les conditions supports relationnelles et structurelles en fonction des collèges dans leur fonctionnement (Sciences > Arts > Éducation) • Absence de différences significatives de la perception des caractéristiques CAP en fonction du genre et du rang académique

Jäppinen, Leclerc et Tubin, 2016 (Canada, Finlande et Israël)	Identifier des caractéristiques CAP transculturelles, pouvant rendre compte de l'efficacité et de l'amélioration des écoles	« Groupe d'individus qui collaborent pour l'amélioration des performances des élèves et qui développent une pratique réflexive » (auteurs)	CAP • (Hord, 1997 ; Stoll et Louis, 2007 ; Toole et Louis, 2002)	(1) atmosphère et climat, (2) pratiques de leadership et de gestion, (3) pratiques de travail générales (4) collaboration (auteurs)	• Participants (n = 39) : Canada (n = 11) : 1 directeur ; 10 enseignants ; Finlande (n = 14) : 2 chefs d'unités, 11 chefs de division de formation, 1 responsable de la formation personnelle ; Israël (n = 14) : 1 coordinateur de mathématiques, 1 enseignant expert, 14 enseignants • Canada : 1 école primaire ; Finlande : 1 école d'enseignement supérieur ; Israël : lycée	• Recherche qualitative • Entretiens semi-structurés, groupe de discussion et observations • Analyse de 3 ensembles de données brutes dans la recherche d'indicateurs des 3 CAP, utilisation de citations présentant une idée claire des dimensions CAP, construction d'une base de données commune d'unités d'analyse (corpus de 300 citations) • Analyse du contenu par triangulation	• L'efficacité, l'amélioration et le changement des écoles par une CAP tiennent dans un processus dynamique entre un apprentissage mutuel et l'apprentissage dit « profond » à la fois du personnel éducatif et des élèves • Ce processus dynamique requiert : (1) une autorité, une hiérarchie et un contrôle basés sur l'autoreflexion et la recherche de solutions par les enseignants, (2) une capacité en matière d'intelligence collective (transparence, culture de partage), (3) une qualité et une quantité de temps, (4) la promotion, le soutien et la formation et (5) le respect, l'égalité et la confiance. Ce processus est cependant fragile et peut facilement être abandonné si les membres ne font pas preuve de patience et de persévérance. Il est néanmoins associé à plusieurs avantages : (1) augmentation des compétences professionnelles des membres, (2) meilleure satisfaction au travail, (3) plus grand sentiment d'accomplissement et (4) augmentation du niveau de collaboration, d'entraide et de confiance. L'ensemble de ces facteurs est source d'amélioration de l'apprentissage des élèves
Jetton, Caciemne et Greever, 2008	Décrire le travail d'une CAP composée	Pas de définition	CAP • (McLaughlin et Talbert, 2001)	Pas de dimension	2 professeurs d'université, leurs étudiants, le directeur	• Recherche qualitative (5 ans) : compte-rendu descriptif	• Tous les membres de la CAP ont travaillé à la création d'une vision commune pour guider

Auteurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
(États-Unis)	de professeurs d'université, d'étudiants et de praticiens engagés dans une reconstruction de l'enseignement de la littérature au lycée				du lycée local, le superviseur de l'équipe disciplinaire d'alphabétisation et d'autres superviseurs encadrant des enseignants	• Analyse des données non précisée	les pratiques d'alphabétisation afin qu'elles soient constructives, fluides, stratégiques, motivantes et en amélioration continue • Les activités de la CAP ont conduit à une restructuration du curriculum et de l'organisation • Effets de la CAP sur le développement professionnel des enseignants : pratiques de collaboration, plus grande prise en compte des besoins des élèves, posture de praticien réflexif et une capacité à conduire une recherche-action permettant d'observer les effets de leur enseignement

Jones, Gardner, Robertson et Robert, 2013 (États-Unis)	Explorer les perceptions qu'ont des enseignants de l'effet de leur participation à une CAP de sciences sur leur développement professionnel	Pas de définition	CAP • (Hord, 1997 ; Stoll et coll., 2006 ; Wenger, 1998)	(1) valeurs et vision commune des enseignants, (2) responsabilité collective vis-à-vis de l'apprentissage des élèves, (3) développer la réflexion professionnelle, (4) collaboration (5) apprentissage collectif et individuel (auteurs)	Enseignants (n = 81) de 28 écoles primaires	• Méthode mixte par questionnaire et entretiens • Variables : [1] effet de la CAP sur la connaissance des élèves, [2] ressources scientifiques, pratique de l'enseignement des sciences et confiance, [3] efficacité des CAP, [4] types de développement professionnel scientifique [5] utilité perçue des CAP : entretiens semi-structurés • Analyse de la fréquence des items : données transcrites, codées et analysées	• La majorité des enseignants interrogés expriment une opinion positive sur les CAP et une influence sur leur développement professionnel qui se rattache à : (1) un partage d'idées, de stratégies, de ressources d'enseignement et de meilleures pratiques, (2) une collaboration avec des pairs, (3) une analyse critique et un réaménagement du programme scientifique, (4) le développement d'innovations pédagogiques, (5) une plus grande confiance dans l'apprentissage des sciences et (6) une meilleure connaissance du contenu pédagogique • Une utilité de la CAP appréciée de manière différente selon l'engagement et l'expérience des enseignants et la dynamique de groupe • Des difficultés identifiées dans le processus : (1) détournement par les administrateurs des objectifs CAP vers des logiques de performance en contradiction avec les objectifs des enseignants, (2) des évaluations vécues et perçues par les enseignants comme trop normatives, standardisées, superficielles et frustrantes, ne permettant pas toujours d'approfondir les enseignements, (3) un temps trop limité, (4) la gestion des tensions et des conflits et (5) la nécessité d'adapter les activités CAP au niveau de l'expertise
--	---	-------------------	---	--	---	---	---

Acteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Joo_2020 (Corée du Sud)	Tester l'hypothèse qu'un mode de leadership distribué influence le professionnalisme des enseignants par l'intermédiaire d'une CAP, de l'efficacité collective des enseignants et d'une satisfaction professionnelle	« Un groupe d'enseignants au sein d'une école qui coopèrent et s'engagent dans une communication durable avec leurs collègues pour améliorer leur professionnalisme, leurs connaissances pédagogiques et leurs compétences d'enseignement en classe en partageant la vision de l'école, en communiquant et en coopérant avec leurs collègues » (Byrk et coll., 1999)	CAP • (McLaughlin et Talbert, 2006) Leadership distribué Professionnalisme enseignant Efficacité collective des enseignants Satisfaction professionnelle des enseignants	(1) dialogue réflexif, (2) pratique déprivatisée, (3) collaboration, (4) accent mis sur l'apprentissage des élèves, (5) responsabilité collective pour le fonctionnement et l'amélioration de l'école (6) socialisation des enseignants (Byrk et coll., 1999)	Enseignants de 150 collèges (n = 2 655)	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] leadership distribué (LD), [2] professionnalisme des enseignants (PE), [3] efficacité collective des enseignants (EC), [4] satisfaction professionnelle des enseignants (S), [5] CAP : vision partagée (VP), dialogue réflexif (DR) et collaboration des enseignants (C) • Statistiques descriptives, analyses de corrélations, modélisation d'équations structurelles	et des connaissances des membres • Relation significative et positive entre les dimensions CAP et LD, l'EC, la S et le PE • Effet direct, positif et significatif de l'EC sur les variations des scores de l'échelle de CAP ; effet positif significatif, direct et indirect du LD (médié par l'EC) sur le score CAP ; effet direct et significatif de la CAP sur le score rapporté de S et de PE • Le LD a un effet significatif et positif sur le PE médié par la CAP

Acteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Kalkan_2016 (Turquie)	Etudier les relations entre une CAP, une structure bureaucratique et une confiance organisationnelle	Pas de définition	CAP • (Hord, 1997 ; Huffman et Hipp, 2003) Structure bureaucratique Confiance organisationnelle	(1) leadership solidaire et partagé, (2) créativité collective/apprentissage collectif et son application, (3) valeurs et vision partagées, (4) conditions supports (5) pratiques personnelles partagées (Olivier et coll., 2003)	• Enseignants (n = 805) de 176 écoles primaires et 155 écoles secondaires • Réseau d'éducation à l'échelle nationale	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] culture scolaire bureaucratique (CSB), [2] confiance organisationnelle (CO) [3] CAP : leadership solidaire et partagé (LSP), valeurs et vision partagées (VP), apprentissage collectif et son application (AC), pratiques personnelles partagées (PP) et conditions supports (CS) • Statistiques descriptives, régressions linéaires	• Les enseignants perçoivent leur école comme une CAP • L'échelle CAP s'accorde avec les items du questionnaire d'une CSB relatifs à la dimension « bureaucratie libérée/souple/permissive », mais pas avec les items relatifs à la dimension « bureaucratie coercitive » • La CO influence positivement et significativement le score CAP global. La CSB influence positivement et significativement le score CAP global, un effet médié par l'effet de la CO

Acteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Kennedy et Smith_2013 (Etats-Unis)	Etudier dans quelle mesure une organisation en CAP peut influencer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	Pas de définition	CAP • (Dufour et Eaker, 1998 ; Hord et Sommers, 2008) Sentiment d'efficacité personnel	(1) leadership solidaire et partagé, (2) créativité collective/apprentissage collectif et son application, (3) valeurs et vision partagées, (4) conditions supports (5) pratiques personnelles partagées (Hord et Sommers, 2008)	• Enseignants (n = 661) dont 58 % enseignent en écoles primaires et 42 % en écoles secondaires • Réseau d'éducation à l'échelle fédérale (états du Midwest)	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] Dimensions CAP : collectif de pairs (CoPa), leadership collectif (LC), pratiques collectives réflexives (PCR), Vision du leadership (VL) et prise de décision collective (PDC) ; [2] Sentiment d'efficacité personnelle enseignant : sources internes (jugement métacognitif) et externes (jugement par autrui) • Analyse factorielle, modélisation linéaire hiérarchique	L'organisation en CAP favorise un sentiment de confort pour les enseignants vis-à-vis du jugement d'autrui ainsi que leur capacité à gérer positivement la comparaison avec leurs collègues, les évaluations administratives, l'utilisation des données des résultats de leurs élèves et l'implication des parents

Acteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Keung, Yin, Tam, Chai et Ng_2020 (Chine)	Etudier la relation entre les pratiques de leadership, les CAP, l'efficacité des enseignants et le développement global de l'enfant	« Un groupe de personnes inclusif, se soutenant mutuellement, avec une approche collaborative, réflexive et orientée vers le développement professionnel, qui enquête et apprend plus sur les pratiques afin d'améliorer l'apprentissage des élèves » (Stoll, 2011)	CAP • (Hord, 1997 ; Louis et Marks, 1998 ; Stoll et coll., 2006) Leadership scolaire Efficacité des enseignants Développement global de l'enfant	(Hord, 1997) (1) sens partagé de l'objectif, (2) activités de collaboration, (3) focalisation collective sur le dialogue réflexif (Louis et Marks, 1998)	Participants (n = 2 120) : enseignants (84,4 %), directeurs adjoints (8,6 %), assistants d'enseignants (6,4 %) de 153 écoles maternelles	• Recherche quantitative par questionnaire (5 ans) • Variables : [1] pratique de leadership (PL), [2] efficacité de l'enseignant (EE), [3] échelle de développement global de l'enfant (EDGE), [4] CAP : sens partagé de l'objectif (SPO), activités collaboratives (C), focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (FCAE), pratique déprivatisée (PD) et dialogue réflexif (DR) • Analyses factorielles, statistiques descriptives, corrélations, modélisation d'équations structurelles, pistes causales	• Les directeurs d'écoles jouent un rôle clé dans le développement d'une culture de soutien et favorisent l'apprentissage des enseignants • Les PL ont un effet positif et significatif sur les cinq dimensions des CAP • Les PL ont un effet indirect, positif et significatif sur le développement de l'enfant dans son ensemble médié par trois dimensions de CAP : le SPO, les C et la FCAE • Les PL ont aussi un effet indirect, positif et significatif sur l'efficacité de l'enseignant médié par l'effet de trois dimensions de CAP : la FCAE, la PD et le DR • Les PL soutiennent le rôle de médiation des CAP dans le développement de la collaboration des enseignants les conduisant à faire évoluer leurs croyances en matière d'auto-efficacité et à enrichir leurs connaissances sur le développement global des enfants

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Kibane_2009 (États-Unis)	Examiner les facteurs qui expliquent la durabilité des CAP dans un contexte de changement de réforme	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Kruse et coll., 1995 ; Louis et coll., 1996)  Facteurs de développement durable d'une réforme	(1) vision commune de l'apprentissage des élèves, (2) collaboration, (3) partage des pratiques, (4) réflexion sur les pratiques, (5) enquête sur le processus d'enseignement et d'apprentissage (Newmann, 1996)	• Enseignants (n = 7 à 10) par établissement : 2 collèges et 2 lycées • Réseau d'éducation à l'échelle de 4 académies	• Recherche qualitative par étude de cas • Entretiens, analyses de documents, observations • Méthode par comparaison constante	• Importance d'une cohérence de la politique d'établissement et ce, malgré les changements de direction et les réformes successives • Un manque de cohérence est source de dissonance, notamment entre des plans promulguant l'autonomie des enseignants et les politiques prescriptives • Une dissonance provoque des effets négatifs sur le développement des CAP : abandon, désengagement, sentiment de perte d'autonomie et de limitation et une délégation des initiatives pédagogiques à la responsabilité de chacun • Des paramètres essentiels pour le maintien des CAP : collaboration, temps, soutien externe, facteurs environnementaux et un soutien de la direction et de l'administration • L'étude de cas souligne une tentative de maintien des idéaux et des actions initiées par les CAP avant les réformes prescriptives, indiquant par là un potentiel des CAP à influencer la culture organisationnelle des écoles

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Lee et Kim_2016 (Corée du Sud)	Comparer les mesures de la collaboration enseignante entre un questionnaire CAP et le questionnaire Teaching and Learning International Survey (TALIS) de 2008 et identifier les spécificités des CAP développées à travers différents pays participants à l'enquête TALIS	Pas de définition	CAP (Hord, 1997 ; McLaughlin et Talbot, 2006 ; Newmann et coll., 1989)	(1) vision partagée, (2) accent mis sur l'apprentissage, (3) réflexion, (4) pratique déprivatisée (5) activités de collaboration (OCDE, 2013)	• Enseignants (n = 70 371) du secondaire : enseignants de pays non membres de l'OCDE (n = 24 308) ; de l'OCDE (n = 43 149) ; et de la Corée du Sud (n = 2 914)	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables questionnaire TALIS mesurant la collaboration enseignante : vision partagée (VP), focalisation sur l'apprentissage (FA), pratique déprivatisée (PD) et activités de collaboration (C) • Analyses des similitudes entre la mesure de CAP et la mesure de la collaboration entre enseignants dans le questionnaire TALIS, statistiques descriptives, ANOVA	• Les dimensions CAP concordent avec celles du questionnaire TALIS : VP, C, FA, PD et la R • Dans tous les pays, les scores de PD et de R sont plus faibles que les autres dimensions CAP mesurées • Les enseignants des pays non membres de l'OCDE rapportent un score plus élevé de FA et de R ainsi qu'un score plus bas de C tandis que les enseignants membres de l'OCDE ont la moyenne la plus haute en C et la moyenne la plus basse pour la VP, FA, R et PD

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Lee, Zhang et Yin_2011 (Chine)	Étudier la relation entre une CAP, l'efficacité collective des enseignants et leur engagement envers les élèves	« une CAP existe dans une école lorsqu'un groupe d'enseignants échange de manière collaborative et critique leurs pratiques pédagogiques d'une manière continue, réflexive, inclusive, axée sur l'apprentissage et favorisant le développement professionnel afin de soutenir l'innovation et le partage des connaissances » (auteurs)	CAP • (Stoll et coll., 2006)  Confiance des enseignants envers leurs collègues  Efficacité des enseignants  Engagement des enseignants	(1) leadership solidaire et partagé, (2) créativité collective/apprentissage collectif et son application, (3) valeurs et vision partagées, (4) conditions supports (5) pratiques personnelles partagées (Huffman et Hipp, 2003)	Enseignants (n = 480) de 33 établissements scolaires (écoles primaires et établissements du secondaire) à Hong Kong	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] efficacité collective des enseignants (EC), [2] engagement des enseignants envers les élèves (E), [3] confiance des enseignants envers leurs collègues (CC) [4] CAP : leadership solidaire et partagé (LSP), valeurs et vision partagées (VP), apprentissage collectif et son application (AC), pratique personnelle partagée (PP) et conditions supports (CS) • Analyses factorielles, modèle linéaire hiérarchique, régressions multiples, matrice de corrélation	• Trois facteurs principaux de CAP : un LSP, l'AC et les CS • Le modèle CAP prédit positivement et significativement l'E. Néanmoins, les coefficients de régression indiquent que seuls l'AC et les CS ont un impact significatif sur l'E • Le modèle CAP prédit positivement et significativement l'EC et chaque facteur du modèle a un poids significatif

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Levine_2011 (États-Unis)	Étudier deux approches de développement de communautés professionnelles collaboratives (communauté professionnelle d'enseignants et CAP) et comment leurs mises en place sont vécues par les enseignants	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998)  Communautés professionnelles d'enseignants	Pas de dimension	Directeurs et enseignants (n = 12) de 2 lycées. Les chercheurs ont sélectionné chaque fois 3 enseignants néophytes et 3 vétérans pour chaque site.	• Recherche qualitative (2 ans) par comparaison d'études de cas • Observations de suivi, notes de terrain et de 70 réunions, 48 entretiens avec des enseignants et des administrateurs • Données transcrites, codées et analysées	La comparaison entre les 2 modèles fait ressortir les facteurs responsables de l'échec de la mise en œuvre de la CAP : (1) aucune expérience collaborative préalable dans l'organisation, (2) aucune prise en compte de l'expérience des vétérans entraînant un climat organisationnel toxique, (3) un mode de leadership trop directif et trop autoritaire et (4) un dispositif qui entraîne une nouvelle charge de travail trop conséquente

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Liou et Daly_2014 (Etats-Unis)	Comprendre et saisir la complexité des écoles organisées en CAP hautement performantes et découvrir les aspects fondamentaux qui rendent leur succès possible	Pas de définition	Capital social	Pas de dimension	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écoles primaires (n = 4)</li> <li>Questionnaire à des enseignants (n = 68)</li> <li>Entretiens (n = 24) : 20 enseignants et 4 directeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte par questionnaire, entretiens, observations et analyses des réseaux sociaux</li> <li>Variables : [1] densité du réseau : mesure à travers les conseils pédagogiques partagés et reçus ; [2] capital social relationnel (la confiance envers les collègues et le directeur) ; [3] capital social cognitif (dialogue professionnel avec les collègues enseignants et le directeur) ; [4] l'ancienneté des enseignants</li> <li>Données qualitatives transcrites, codées et analysées par triangulation ; statistiques descriptives, corrélations, régressions multiples, analyses de sociogrammes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans une CAP à haut rendement, la confiance envers les collègues et le directeur (capital social relationnel), le dialogue professionnel entre les membres (capital social cognitif) et les années d'ancienneté sont des facteurs qui influencent significativement et positivement la densité du réseau CAP (relations étroites). Ceci se traduit par un taux élevé de conseils reçus et partagés. En somme, la confiance au sein des CAP favorise le développement de liens relationnels et l'échange de pratiques en matière de pédagogie</li> <li>Le rôle du directeur est crucial dans le réseau : c'est un « connecticien » qui lie les membres de la CAP en pilotant le travail collaboratif, en favorisant le dialogue professionnel et en guidant les enseignants vers les ressources pertinentes et utiles. Les données indiquent que, plus les enseignants ont des conversations fréquentes avec le directeur, plus ils ont tendance à partager/dispenser des conseils.</li> </ul>

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Louie_2016 (Etats-Unis)	Examiner dans quelle mesure les conversations collaboratives dans une CAP peuvent limiter ou favoriser l'apprentissage professionnel des membres	Pas de définition	L'apprentissage des enseignants comme négociation de sens	Pas de dimension	La CAP inclut du personnel de l'académie, des universitaires et des enseignants de mathématiques de 1 lycée	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par approche ethnographique</li> <li>Notes de terrain, documents, photographies, observation de réunions, focalisation sur des épisodes de 9 min pour annoter les caractéristiques non verbales des conversations</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progressivement, la rupture de l'isolement et les pratiques collaboratives deviennent une norme au sein de la CAP. Le fonctionnement de la CAP favorise l'apprentissage des enseignants. Cet apprentissage est toutefois ancré dans des tensions entre différents discours d'enseignants sur la compétence mathématique (inclusive/incrementelle et restrictive/fixiste). Face à cela, les conversations CAP sont marquées par la recherche d'un « évitement des désaccords » permettant à la collaboration de prendre forme tout en délimitant l'apprentissage des membres au cadre qu'ils donnent aux activités de la CAP</li> </ul>

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Luyten et Bazo_2019 (Mozambique)	Enquêter si un leadership dit « transformationnel », une CAP et des activités de développement professionnel influencent l'adoption d'un enseignement davantage centré sur l'élève	« La notion d'école en tant qu'organisation apprenante est étroitement liée au concept de communautés d'apprentissage professionnelles, qui présentent des pratiques telles que le dialogue réflexif, l'observation en classe et le retour d'information sur le travail de chaque enseignant » (Visscher et Witziers, 2004)	CAP Leadership transformationnel Développement professionnel	(1) politique et évaluation, (2) consultation et coopération, (3) consensus (4) prise de décision (Visscher et Witziers, 2004)	Enseignants (n = 518) de 95 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative (1 an) par questionnaire</li> <li>Variables : [1] Leadership transformationnel (LT) ; [2] CAP : politique et évaluation (PoE), consultation et coopération (CoCo), consensus (Cons) et prise de décision (PrDe) ; [3] Apprentissage professionnel des enseignants (AP) ; [4] Pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant (PECA) ; [5] Variables contrôlées : localisation de l'école, genre, formation des responsables, formation des enseignants, superficie de l'école, qualité des enseignants perçue par le responsable, appétence des enseignants à expérimenter et à ne pas expérimenter</li> <li>Corrélatifs, analyses des pistes causales, analyses par comparaison de modèles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effet direct, positif et significatif du LT sur les dimensions CAP</li> <li>Effet indirect, positif et significatif du LT sur la PECA, médié par la CAP et AP</li> <li>Effet direct, positif et significatif de la CAP sur la PECA, également médié par l'AP</li> <li>Effet direct, positif et significatif de la CAP sur l'AP</li> </ul>

Margalef et Pareja Roblin_2016 (Espagne)	<p>Étudier comment des facilitateurs CAP dans l'enseignement supérieur perçoivent leurs rôles, les stratégies qu'ils utilisent pour soutenir l'apprentissage des enseignants et les défis qu'ils rencontrent</p>	<p>« Participation d'un groupe de professionnels chargés de dispenser un programme d'enseignement efficace et qui sont engagés dans leur propre apprentissage et celui de leurs étudiants. L'activité à laquelle ils s'engagent est l'apprentissage afin d'améliorer leur pratique (ainsi que l'apprentissage des étudiants) en renforçant leurs connaissances et leurs compétences. Ils y parviennent en participant à une communauté qui leur permet d'interagir systématiquement et de manière significative avec des collègues qui partagent un objectif ou un engagement similaire » (Hord et Sommers, 2008)</p>	<p>CAP • (Grossman et coll., 2001 ; Stoll et coll., 2006)  Le rôle de facilitateur</p>	<p>(Stoll et coll., 2006)</p>	<p>Facilitateurs (n = 4) de 4 départements universitaires différents : sciences de l'éducation (n = 3) et psychologie de l'éducation (n = 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche qualitative par étude de cas</li> <li>• Journal de bord individuel, carnet de bord, rapport annuel de la CAP et entretiens semi-structurés</li> <li>• Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rôle du facilitateur évolue à mesure que le dispositif se développe : initialement animateur, puis rôle de soutien à l'apprentissage des membres</li> <li>• Trois stratégies pour favoriser l'apprentissage des membres : (1) promouvoir un climat propice et une juste répartition du travail, (2) planifier la formation en la calquant sur les besoins recensés des membres et (3) permettre une réflexion et une pratique réflexive</li> <li>• Défis : (1) la limitation du temps et la charge de travail supplémentaire, (2) la difficulté à redéfinir son rôle et à éviter l'image de l'expert et (3) garder un regard critique permettant de prendre de la hauteur par rapport aux activités du groupe</li> </ul>
--	--	---	--	-------------------------------	--	--	--

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Mintzes, Macrum, Messerschmidt-Yates et Mark_2013 (États-Unis)	<p>Examiner l'effet d'une CAP sur le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les pratiques d'enseignants d'écoles primaires</p>	<p>(Hord, 1997)  « Un groupe de personnes partageant et interrogeant de manière critique leur pratique d'une manière continue, réflexive, collaborative, inclusive, axée sur l'apprentissage et favorisant le développement professionnel » (McREL, 2003)</p>	<p>Sentiment d'autoefficacité personnelle</p>	<p>Pas de dimension</p>	<p>Enseignants de sciences (n = 115) d'écoles primaires réparties en 2 groupes expérimentaux : organisation en CAP (n = 55) et groupe contrôle (n = 61)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche mixte (3 ans)</li> <li>• Questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les attentes de résultats (AR) ; entretiens cliniques permettant d'explorer la relation entre le SEP et la participation à la CAP</li> <li>• Comparaisons de moyennes, analyse de covariance, analyse de taille d'effet ; entretiens transcrits, codés et analysés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Score des AR et du SEP significativement plus élevé pour le groupe CAP</li> <li>• Une différence de résultat qui s'explique par une différence de confiance relative à un manque de préparation pour l'enseignement des sciences se traduisant par de l'anxiété et la recherche d'un évitement de ces enseignements</li> <li>• Les enseignants du groupe CAP dépassent cette difficulté en bénéficiant d'activités collaboratives à travers lesquelles ils trouvent un soutien à la fois émotionnel, informationnel et pratique leur permettant d'améliorer leur enseignement des sciences</li> <li>• Au terme du projet, les enseignants du groupe CAP rapportent une amélioration de l'apprentissage de leurs élèves qu'ils attribuent à la CAP</li> <li>• La CAP influence le développement professionnel des membres qui décrivent leurs enseignements comme plus didactiques, plus ouverts et plus centrés sur les manuels, le curriculum et la recherche</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Moller_2006 (États-Unis)	<p>Étudier comment un leadership solidaire et partagé prend forme dans différentes écoles dotées d'un haut ou faible niveau de préparation à la mise en place d'une CAP</p>	<p>Communauté « dans laquelle les directeurs, les enseignants et les autres membres du personnel travaillent et apprennent ensemble pour veiller à l'apprentissage des élèves » (Hord, 2003)</p>	<p>CAP Leadership enseignant  Obstacles contextuels</p>	<p>(1) leadership solidaire et partagé, (2) créativité collective/apprentissage collectif et son application, (3) valeurs et vision partagées, (4) conditions supports (5) pratiques personnelles partagées (Hord, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeurs et enseignants de 19 établissements (écoles, collèges ou lycées)</li> <li>• Pas d'informations sur le réseau d'établissements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche qualitative par comparaison entre écoles à haut niveau de préparation CAP (HP-CAP) et bas niveau de préparation CAP (BP-CAP)</li> <li>• Entretiens semi-structurés</li> <li>• Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le leadership solidaire et partagé (LSP) des BP-CAP est limité à quelques enseignants contrairement à ceux des HP-CAP qui inclut un plus grand nombre de membres</li> <li>• Les responsables BP-CAP conçoivent le LSP plus comme une obligation qu'une stratégie efficace et s'investissent moins dans le développement professionnel des enseignants contrairement à ceux des HP-CAP</li> <li>• Les enseignants BP-CAP perçoivent plus les rapports hiérarchiques que ceux des HP-CAP qui perçoivent moins de verticalité et voient plus leur responsable comme un innovateur qu'un supérieur</li> <li>• Le LSP des BP-CAP est perçu comme peu réactif, peu adaptatif et peu fédérateur contrairement aux enseignants des HP-CAP qui le perçoivent comme fluide, souple et adapté aux besoins de l'école et du personnel</li> <li>• Les différences entre les CAP s'expliquent par : (1) la durée de la mise en place (de 1 à 8 ans), plus ancienne pour les HP-CAP, et par (2) la capacité du responsable à mobiliser les décideurs sur les problèmes soulevés à travers des capacités d'écoute, la connaissance des programmes et un respect des engagements</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Monroe-Baillargeon et Shema, 2010 (États-Unis)	Analyser les témoignages de professionnels de l'éducation ayant participé à une CAP afin d'étudier si cette expérience peut influencer leur développement professionnel	Pas de définition	CAP • (Little, 2002)  Développement professionnel	Pas de dimension	Participants (n = 10) : enseignants, chercheurs, bibliothécaires, conseiller pédagogique et membres du centre régional de soutien scolaire intervenant dans 1 école primaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Notes de terrain et entretiens individuels</li> <li>Codage ouvert et axial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effets positifs de la CAP sur le développement professionnel des enseignants : (1) un lien entre théorie et pratique réemployé dans l'enseignement, (2) un espace pour la réflexion et l'introspection critique, (3) coconstruction de stratégies pour mieux accompagner les élèves, (4) augmentation des interactions entre membres favorisant le partage des pratiques et l'entraide et (5) réaffirmation des identités et de l'engagement professionnel ainsi qu'un regain d'énergie</li> <li>Les limites du processus : le temps, les règlements externes imposés à l'école et des difficultés à transférer les connaissances acquises dans la CAP dans les classes</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Mu, Liang, Lu et Huang, 2018 (Chine)	Étudier l'effet de la participation d'enseignants à une CAP sur leurs connaissances du contenu pédagogique	« Un espace social qui facilite un questionnaire et une amélioration des pratiques en continu, engageant systématiquement les enseignants dans des activités de développement professionnel créatives et collaboratives » (auteurs)	CAP • (Hord, 1997 ; Vescio et coll., 2008)  Connaissance du contenu pédagogique	Pas de dimension	Enseignants (n = 10 202) d'écoles primaires à travers les 16 académies de Beijing	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>Variables : [1] connaissance du contenu pédagogique (CCP) [2] échelle de participation à une CAP</li> <li>Analyses factorielles, modélisation des équations structurelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deux dimensions principales à la participation CAP : une participation « intensive » (pratiques rattachées aux activités en classe) et une participation « extensive » (pratiques rattachées aux activités CAP)</li> <li>La participation à une CAP influence positivement et significativement la CCP des enseignants, quelle que soit la matière enseignée</li> <li>L'effet sur la CCP à travers la participation à une CAP représente un levier pour compenser les inégalités régionales en matière d'éducation</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Olivier et Hipp, 2006 (États-Unis)	Examiner la relation entre la capacité de leadership, une efficacité collective et un fonctionnement en CAP	« Un collectif de professionnels de l'éducation apprenant ensemble et qui dirige ses efforts vers l'amélioration de l'apprentissage des élèves » (auteurs)	CAP • (Hord, 1997)  Capacités de leadership  Efficacité collective	(Hord, 1997)	Personnel de 1 école élémentaire (n = 88) : le directeur, les 2 directeurs adjoints, les 2 conseillers d'orientation, 74 enseignants et 9 auxiliaires d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte (6 ans)</li> <li>Questionnaire : [1] échelle des capacités de leadership (CL), [2] échelle des croyances en l'efficacité collective des enseignants (EC) [3] dimensions CAP : leadership solidaire et partage (LSP), valeurs et vision partagées (VP), apprentissage collectif et son application (AC), pratiques personnelles partagées (PP) et conditions supports (CS)</li> <li>Données qualitatives : entretiens individuels et collectifs, observations et analyse des documents de la CAP</li> <li>Corrélations : données transcrites, codées, analysées par triangulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les CL, la croyance en l'EC et les dimensions CAP sont significativement et positivement corrélées ; seule la dimension CAP des PP n'est pas significativement corrélée avec les autres variables du questionnaire</li> <li>Les CAP développées ont mis un temps conséquent (6 ans) pour fonctionner en lien avec les CL et pour que la collaboration s'établisse comme une norme au sein de l'école</li> <li>La EC des enseignants et les résultats des élèves ont augmenté continuellement tout au long du projet (6 ans) et ont conduit l'école à obtenir une forte notoriété locale</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Olivier et Huffman, 2016 (États-Unis)	Examiner le rôle d'administrateurs centraux d'une académie dans un plan visant l'implantation de CAP dans les écoles	(Hipp et Huffman, 2010)	CAP • (Hord, 1997)	(1) leadership solidaire et partagé, (2) créativité collective/apprentissage collectif et son application, (3) valeurs et vision partagées, (4) conditions supports (5) pratiques personnelles partagées (Hipp et Huffman, 2010)	Participants : administrateurs au niveau des écoles, responsables d'enseignants et du personnel de bureaux centraux des académies de Louisiane et du Texas  Réseau de professionnels de l'éducation à l'échelle de 2 académies	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Entretiens (n = 21) et groupe de discussion (n = 3)</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par comparaison constante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien du service central passe par : (1) la mise en place d'un leadership partagé et solidaire à l'échelle de l'académie, (2) la construction d'une vision commune des CAP en clarifiant les objectifs, attentes et avantages du dispositif à l'ensemble des professionnels de l'académie, (3) la capacité des administrateurs à délivrer les moyens nécessaires aux écoles pour un apprentissage collaboratif, (4) l'accompagnement à la mise en place d'une pratique personnelle partagée et (5) le pilotage par les administrateurs du développement d'une base de données de productions d'élèves mise à la disposition des enseignants</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Owen_2014 (Australie)	Examiner si trois écoles innovantes fonctionnent comme des CAP	« Un groupe de personnes qui adopte une approche active de réflexion, de collaboration, orientée vers l'apprentissage et le développement professionnel face aux mystères, problèmes et perplexités de l'enseignement et de l'apprentissage » (Mitchell et Sackney, 2000)	CAP • (Bolam et coll., 2005 ; Darling-Hammond et Richardson, 2009 ; Wenger, 1998)	(1) valeurs et vision communes, (2) accent mis sur l'apprentissage des élèves, (3) posture de recherche, (4) rendre l'enseignement public, (5) partage des expériences et de l'expertise, (6) disposition à expérimenter des stratégies alternatives (7) engagement dans un dialogue réflexif (auteurs)	• Enseignants (n = 38) de 1 réseau d'éducation composé de 1 école primaire, de 1 collège et de 1 lycée • Réseau d'éducation à l'échelle d'un état australien	• Recherche mixte par questionnaire et étude de cas • Documents scolaires, entretiens (n = 15) et groupe de discussion, questionnaire sur la perception des dimensions des CAP : (1) valeurs et vision partagée, (2) collaboration, (3) focalisation sur les données, (4) leadership, (5) dialogue réflexif et (6) focalisation collective sur l'apprentissage des élèves • Données qualitatives transcrites, codées et analysées ; analyse du score de perception des dimensions CAP	• Les écoles innovantes fonctionnent avec les caractéristiques CAP extraites de la littérature • Deux des écoles ont atteint un stade de maturation avancé marqué par un plus fort engagement et une responsabilité accrue dans : (1) les pratiques collaboratives et de recherche, (2) les pratiques déprivatisées, (3) l'apprentissage des élèves et (4) les débats

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Owen_2016 (Australie)	Interroger les principales caractéristiques d'une CAP et questionner ses effets sur le bien-être enseignant à travers l'étude de cas de trois écoles innovantes	« Petits groupes d'enseignants qui se réunissent en équipe pour s'entraider afin d'améliorer l'apprentissage des élèves » (Sathier et Barton, 2006, cité par Owen, 2016)  (Mitchell et Sackney, 2000)  (Stoll et coll., 2006)	CAP • (DuFour, 2008)  Psychologie positive	(1) vision partagée, (2) collaboration, (3) engagement dans des activités pratiques, (4) leadership solidaire et partagé (5) développement professionnel et apprentissage collégial (auteurs)	• Enseignants (n = 38) de 1 réseau d'éducation composé de 1 école primaire, de 1 collège et de 1 lycée • Réseau d'éducation à l'échelle de 1 état en Australie	• Recherche mixte par questionnaire et étude de cas (2/3 écoles identifiées comme une CAP mature) • Documents de la CAP, questionnaire et 15 entretiens (n = 15) • Dimensions CAP : (1) normes et valeurs partagées (VP), (2) collaboration (C), (3) dialogue réflexif (RD), (4) déprivatisation de pratique (DP) • Données retranscrites, codées et analysées par triangulation	• Principales caractéristiques des CAP observées : (1) des valeurs et une vision commune, (2) des activités collaboratives axées sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves, (3) un leadership solidaire et partagé et (4) un questionnement réflexif continu sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement • Plus les écoles développent ces différentes caractéristiques d'une CAP, plus cela se répercute positivement sur les dimensions d'un bien-être au travail et d'une psychologie positive (plaisir, épanouissement, confiance, autonomie, sentiment d'autodétermination et d'efficacité personnelle, etc.)

Auteurs-Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Pang, Wang et Leung_2016 (Hong Kong)	Examiner les différents profils et caractéristiques de CAP développées dans des écoles primaires à Hong Kong	« Communauté ou groupe d'enseignants professionnels qui s'efforcent continuellement de transformer l'enseignement et d'améliorer l'école par des questionnements et des efforts collectifs pour atteindre des visions partagées et améliorer l'apprentissage des élèves » (auteurs)	CAP • (Bolam et coll., 2005 ; Hipp et Hoffman, 2010 ; Hord, 1997)	• (DuFour et Eaker, 1998 ; Stoll et coll., 2006) • collaboration entre pairs pour la prise de décisions communes • climat de confiance • leadership généralisé/partagé • attentes communes • mission et objectifs communs • système de valeurs partagé concernant l'enseignement et l'apprentissage • culture partagée et responsabilité des adultes • pratiques partagées et observations des pairs • dialogue collectif et réflexif sur leur enseignement • développement d'enquêtes collectives (Lindahl, 2011)	Enseignants (n = 387) de 10 écoles primaires	• Recherche quantitative par questionnaire • Dimensions CAP : orientation axée sur l'élève (OE), leadership pour l'apprentissage des enseignants (LApp), capacité d'apprentissage en collaboration (CAC), compréhension et soutien mutuel (CSM), développement professionnel continu (DP) et culture de partage (CPart) • Analyses factorielles, corrélations, comparaisons de moyennes	• Trois profils de CAP identifiés : forte, modérée et faible • Les CAP fortes obtiennent des scores plus élevés pour l'ensemble des dimensions CAP • Les variations des profils de CAP correspondent aux variations de trois dimensions des CAP : le leadership pour l'apprentissage, une culture de partage et un développement professionnel continu

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Park, Lee et Cooc, 2019 (États-Unis)	Examiner si un soutien du chef d'établissement, une CAP, une responsabilité collective et les attentes des enseignants en matière de résultats influencent la réussite en mathématiques de lycéens	(Hord, 1997)	CAP Leadership de soutien du chef d'établissement Responsabilité collective pour l'apprentissage des élèves Attentes des enseignants quant au niveau scolaire des élèves	(1) visions et mission partagées, (2) réflexion mutuelle sur les activités pédagogiques, (3) dialogue réflexif, (4) rétroaction sur les pratiques d'enseignement (5) focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (auteurs)	Professeurs de mathématiques (n = 4 578) de 767 lycées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>Variables : [1] mesure de la réussite en mathématiques (RM) ; [2] mesure du soutien du chef d'établissement (SC) ; [3] responsabilité collective (RC) ; [4] Attentes de résultats perçues par les enseignants du niveau en mathématiques (AR) ; [5] CAP : apprentissage collectif et application (AC) et focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (FCAE)</li> <li>Modèle d'équation structurelle à plusieurs niveaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les résultats indiquent un effet positif et significatif du SC sur les scores CAP et de RC</li> <li>La CAP et la RC ont toutes deux un effet positif et significatif sur les RM qui sont médiés par les attentes des enseignants quant au niveau en mathématiques des élèves</li> <li>Le SC a un effet positif et significatif indirect sur les RM médié par la CAP et la RC</li> <li>Plus les enseignants bénéficient d'un soutien du directeur, plus ils s'engagent dans la CAP, plus ils partagent la responsabilité de la réussite des élèves, plus cela se répercute sur leurs attentes de résultats qui s'élevaient et plus cela influence positivement les résultats en mathématiques des élèves</li> </ul>

Penner-Williams, Diaz et Gonzales Worthen 2017 (États-Unis)	Examiner la perception qu'ont des enseignants de l'effet d'une CAP sur leur développement professionnel et sur le transfert des apprentissages dans les classes	(Hord, 1997)	CAP • (Dufour et coll., 2005 ; Stoll et coll., 2006 ; Vescio et coll., 2008) Développement professionnel Réforme scolaire	(1) normes, croyances et valeurs partagées, (2) accent mis sur l'apprentissage des étudiants, la recherche collective et le dialogue, (3) pratique réflexive, (4) déprivatisation de la pratique, (5) collaboration, (6) apprentissage individuel et collectif, (7) orientation vers l'action et l'expérimentation, (8) conditions relationnelles de soutien (collégialité, confiance mutuelle, respect et soutien), (9) ouverture, réseaux et partenariats, (10) adhésion inclusive, (11) soutien et leadership partagé, (12) conditions de soutien structurelles (temps, lieu, ressources) (auteurs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignants (n = 42) de maternelles, d'écoles primaires et des collèges</li> <li>Réseau d'éducation à l'échelle fédérale (6 académies)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Méthode mixte (2 ans)</li> <li>Observations en classe, groupes de discussion, questionnaire ouvert, examen de documents, méthodologie d'ordonnement de classement et questionnaire mesurant l'implantation des connaissances dans les classes</li> <li>ANOVA, statistiques descriptives : données qualitatives transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'évolution des réponses au questionnaire indique un changement positif et significatif quant à l'adoption de stratégies d'enseignement et de leur application en classe au fur et à mesure de la participation à la CAP</li> <li>Les enseignants jugent les CAP comme le dispositif de développement professionnel le plus pertinent pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques efficaces dans leurs classes</li> <li>Le transfert de connaissances dans la pratique repose sur les discussions au sein de la CAP caractérisées de <i>Try it out</i>, consistant à : (1) analyser les résultats des élèves, (2) réfléchir collectivement sur la mise en place d'une stratégie adaptée (3) rendre compte au collectif de sa mise en œuvre et (4) réfléchir à des préconisations répondant aux éventuels manquements</li> <li>Au sein des CAP, la collaboration des enseignants a pris forme malgré les différences de disciplines et de publics apprenants</li> <li>Facteurs favorables au développement des CAP : (1) le partage des tâches et des rôles, (2) un temps aménagé conséquent et (3) des compétences concernant les nouvelles technologies</li> </ul>
---	---	--------------	--	--	--	---	---

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Popp et Goldmann 2016 (États-Unis)	Examiner si différentes modalités de réunions CAP influent sur un processus de construction de connaissance pour des professeurs d'alphabétisation n. d. art et du langage	Pas de définition	Construction de connaissances	Pas de dimension	3 groupes (n = 4 à 7 membres) constitués d'enseignants (n = 2 à 4) et de facilitateurs (n = 2) de 1 même école élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte</li> <li>Observations et analyses de réunions, notes de terrain, documents de la CAP (agendas, documents de référence, ordre du jour, etc.)</li> <li>Codage axial ouvert, analyse de la fréquence des codes et de leurs occurrences, analyse comparative entre deux types de réunions portant : (a) sur les systèmes d'évaluations et (b) sur l'apprentissage le développement des enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des différences de construction des connaissances en fonction de deux types de réunions : les réunions focalisées sur l'analyse des évaluations (RE) favorisent davantage la construction de connaissances que les réunions focalisées sur l'apprentissage des enseignants (RAE)</li> <li>Ces différences s'expliquent par des activités qui sont plus développées dans les RE que les RAE : (1) une plus grande interactivité, (2) une analyse en profondeur de la production des élèves, (3) l'adoption d'une posture de recherche, de résolution de problèmes et d'une recherche de diagnostic, (4) un détachement de la didactique pour se focaliser sur la relation « enseignement-apprentissage » au regard des objectifs d'enseignement et (5) le développement d'un dialogue réflexif et critique</li> </ul>

Prenger, Poortman et Handelzalts_2017 (Pays-Bas)	Examiner, dans un cadre CAP, les facteurs influençant la participation et le développement professionnel des enseignants	« Les CAP sont composées d'enseignants, et parfois de directeurs d'école, qui travaillent ensemble dans le but d'améliorer l'éducation de leurs élèves » (auteurs)	CAP • (Lomos et coll., 2011 ; Stoll et coll., 2006)	(1) objectif partagé et focalisation sur un résultat concret, (2) focalisation collective sur l'apprentissage des élèves, (3) dialogue réflexif, (4) collaboration et participation active, (5) leadership, (6) activités structurées et guidées par la pratique, (7) confiance, (8) facilitation de la participation à la CAP, (9) soutien des parties prenantes : école (directeur) et collègues, (10) connaissances préalables et motivation individuelles (auteurs)	• Questionnaire enseignants (n = 151), entretiens avec des enseignants (n = 15) et des formateurs CAP (n = 33) • Réseau de 23 CAP de l'enseignement secondaire	• Méthode mixte • Questionnaire, entretiens, carnet de bord et observations • Dimensions CAP : [1] <i>Facteurs d'entrée</i> : motivation intrinsèque (MI), motivation extrinsèque (ME), soutien scolaire (SS), soutien des collègues (SCO), connaissances préalables (CoPré) [2] <i>Facteurs du processus</i> : Objectif partagé (OP), Focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (FCAE), Dialogue réflexif (DR), Collaboration (C), Confiance (T), Coaching externe et leadership (CEL) et Activités structurées (AS) [3] <i>Facteurs de sortie</i> : Satisfaction (S), Connaissances, compétences (CoComp) et Attitude (Att). Application des activités de recherche (AAR) et application des pratiques d'enseignement (APE) • Analyses factorielles, corrélations, régressions ; données transcrites, codées et analysées par triangulation	• Le travail des formateurs est essentiel pour le fonctionnement des CAP afin de pallier une difficulté liée aux différents domaines de spécialisation des enseignants, à leur charge de travail élevée et à un manque de temps pour entretenir les relations au sein de la CAP • Des effets positifs et significatifs de la MI, des OP, du CEL sur la satisfaction des enseignants • Des effets positifs et significatifs de la MI, de la ME et de la FCAE, sur l'acquisition de CoComp et sur les att • Des effets positifs et significatifs de la MI et de la ME sur le score d'application des pratiques acquises dans les CAP
Richmond et Manakore_2010	Examiner les principales caractéristiques	« Dans ce document, une CAP est définie	Développement professionnel	Pas de dimension	Participants (n = 11) d'écoles élémentaires :	• Recherche qualitative (5 ans)	• Caractéristiques CAP observées : (1) un apprentissage mutuel, (2) une

Auteurs_Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
(États-Unis)	de CAP et leurs effets sur le développement professionnel d'enseignants engagés dans une réforme des pratiques de l'enseignement des sciences	comme un groupe d'enseignants qui se réunit régulièrement avec, un ensemble commun d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage, des responsabilités partagées pour le travail à entreprendre et un développement collaboratif de la connaissance du contenu pédagogique » (auteurs)	Leadership partagé		CAP 1 : 3 enseignants dont 1 professeur d'université comme facilitateur ; CAP 2 : 8 enseignants dont 1 spécialiste des sciences du district chargé de l'animation	• Entretiens, notes de terrain et réunions des CAP • Données transcrites, codées et analysées	collaboration, de l'entraide et du partage, (3) l'objectif commun de favoriser l'apprentissage des élèves, (4) l'analyse critique et partage des pratiques dans une recherche d'amélioration continue et (5) une responsabilité partagée • Effets positifs de la CAP : (1) permet d'augmenter les connaissances relatives à la mise en œuvre du programme, (2) améliore la confiance dans la connaissance de la matière enseignée, (3) favorise le partage de stratégies favorables à l'apprentissage, (4) favorise l'utilisation d'une technologie adaptée, (5) favorise la mise en œuvre de la réforme, (6) permet l'expérimentation d'initiatives pédagogiques, (7) améliore le sentiment des enseignants que leur participation à la CAP influence positivement les résultats des élèves, (8) favorise l'émergence d'un sentiment de responsabilité partagée et (9) favorise l'enseignement (nombre de membres sont devenus des « militants » de la réforme et ont participé plus largement à sa mise en œuvre en devenant des acteurs clés - mentors, formateurs, conseillers, etc.)

Auteurs_Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Salleh_2016 (Singapour)	Examiner le rôle des facilitateurs CAP, les stratégies qu'ils déploient et les défis qu'ils rencontrent dans l'implantation du processus	Pas de définition	Le leadership comme support pour la CAP L'apprentissage conversationnel	Pas de dimension	Participants (n = 19) de 3 CAP de 3 écoles primaires, chacune constituée de 6 enseignants et de 1 animateur	• Recherche qualitative par étude de cas (3 mois) • Notes de réunions, entretiens informels avec les facilitateurs et les membres clés des CAP • Données codées, transcrites et analysées	• Trois défis principaux pour les facilitateurs : obtenir la participation volontaire des membres, permettre un apprentissage mutuel et favoriser un changement effectif des pratiques • Les stratégies pour dépasser ces défis : orienter les discussions vers la construction d'objectifs partagés en incluant l'ensemble des opinions, veiller à l'intégration de l'ensemble des membres et mettre en œuvre et piloter des dispositifs favorables au développement professionnel (recherche-action, planification de leçons communes, etc.) • Des conditions au bon déroulement du processus : alignement objectifs CAP/activités CAP, construction collective des objectifs et nécessité pour les facilitateurs de disposer de compétences d'animation et des connaissances requises pour des dispositifs de développement professionnel • Les pratiques développées au sein de CAP ne sont pas toujours conformes aux besoins spécifiques des élèves

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Sargent_2015 (Chine)	Examiner si les CAP peuvent être des leviers pour la mise en œuvre d'une réforme scolaire et la diffusion d'innovations pédagogiques	Pas de définition	CAP • (DuFour et Fullan, 2013 ; Stoll et coll., 2006)  Théorie de la diffusion des innovations  Attitudes des enseignants à l'égard des réformes	Pas de dimension	Enseignants (n = 2.241) de 192 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative à travers l'enquête statistique sur les familles du Gansu</li> <li>Variables : [1] mesures : report de l'usage de méthodes d'enseignement innovantes issues du nouveau curriculum (MEI) ; [2] facteurs : (a) perception des enseignants de la faisabilité de la mise en place de la réforme (PNR), (b) fréquence de participation aux activités CAP (FiCAP) et (c) zone rurale ou non. Variables contrôlées (niveau d'éducation de l'enseignant, genre, taille de l'école, nombre d'années d'enseignement, etc.)</li> <li>Analyses descriptives, régressions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relation positive entre la fréquence de la participation aux CAP et l'usage de MEI</li> <li>Les CAP fonctionnent comme des réseaux d'individus dits « homophiles » (profils, croyances professionnelles et langage homogènes) par lesquels l'essaimage des innovations pédagogiques est plus effectif</li> </ul>

Sargent et Hannum_2009 (Chine)	Examiner les activités des CAP dans le Gansu rural et les facteurs qui favorisent le développement professionnel des enseignants	« En nous basant sur les définitions couramment utilisées dans la littérature, nous définissons les CAP comme existants lorsque deux grandes catégories d'activités se déroulent de manière soutenue. Premièrement, les enseignants doivent interagir régulièrement sur l'apprentissage [...]. Deuxièmement, les enseignants doivent produire des connaissances sur l'enseignement, par le biais de recherches et de publications sur l'enseignement » (auteurs)	CAP • (Vescio et coll., 2008)	Pas de dimension	Questionnaire : enseignants (n = 646) ; entretiens avec des instituteurs (n = 30) de 73 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte</li> <li>Entretiens approfondis, enquête statistique sur les familles et enfants du Gansu</li> <li>Variables : [1] mesures : la fréquence de participation à des activités de groupe d'enseignement et de recherche dans son établissement (FRAER) et dans une autre école (FRAE) ; l'observation par les pairs (ObsP), « <i>lessons studies</i> » (LS), les sessions d'étude organisées dans l'école (SE) et les sessions de formation externes (SEe) ; [2] facteurs : (a) Environnement institutionnel (EI) ; fréquence de cours d'enseignement par semaine (FRES) ; engagement de l'école dans l'implantation de la réforme des nouveaux programmes (RNP) ; (b) Perception de la qualité du leadership du directeur (LDir) ; (c) statut socioéconomique de l'école (SSEe) ; (d) Niveau d'évaluation des enseignants (EvaIE)</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées : régressions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités collaboratives des CAP : observation et critique des pairs, exposition des leçons, planification conjointe des leçons et activités de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage</li> <li>Relation en forme de U inversée curviligne entre le score global de participation aux activités de développement professionnel (DP) dans la CAP et la FRES indiquant que plus les heures de cours augmentent, moins les enseignants participent aux activités de DP</li> <li>Effet positif et significatif de l'engagement de l'école dans la mise en œuvre de la RNP sur le score de participation aux activités CAP et de DP. Les enseignants trouvent dans le collectif et la collaboration un soutien leur permettant de répondre aux défis posés par les exigences de la réforme</li> <li>Effet positif et significatif de la qualité perçue du LDir sur la participation des enseignants à la CAP</li> <li>Effet positif et significatif de l'EvaIE dans son évaluation à la suite d'une inspection sur sa participation à la CAP</li> </ul>
--------------------------------	--	--	----------------------------------	------------------	--	--	--

Auteurs, Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Schechter_2010 (Israël)	Etudier comment un processus « d'apprentissage par la réussite » se développe au sein d'une CAP	Pas de définition	CAP • (Bryk et coll., 1999 ; Hord, 1997)  Les étapes du développement d'un groupe d'apprentissage	(1) apprentissage collectif fondé sur un dialogue réflexif axé sur l'apprentissage des élèves, (2) déprivatisation de la pratique, (3) collaboration entre pairs (4) leadership solidaire et partagé (auteurs)	Participants (n = 21) : enseignants (n = 19), 1 coordinateur d'apprentissage (n = 1) et 1 directeur (n = 1) Réseau d'éducation à l'échelle de l'établissement mixte (niveaux élémentaires et secondaires)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par étude de cas d'un processus d'apprentissage par la réussite</li> <li>Séances de réunions, formulaire d'évaluation interne du projet, formulaire d'évaluation externe du projet, observations des participants, des sessions de l'équipe de développement, divers documents du projet</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par triangulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le processus d'apprentissage pour la réussite se développe en trois temps au sein de la CAP : (1) un temps pour favoriser la participation et la construction du cadre, (2) un temps pour la mise en place d'une étude collective sur les pratiques et (3) un temps d'expérimentation et de dissémination des pratiques validées par la CAP</li> <li>Rôle prépondérant du facilitateur pour mettre en œuvre le processus</li> <li>L'étude collective sur les pratiques et l'expérimentation qui en découle influent positivement sur le développement professionnel des membres</li> <li>Effets négatifs de l'organisation en CAP relatifs à une inclination des enseignants à se focaliser sur le produit de leur enseignement plutôt que sur son déploiement et à comparer leurs performances</li> </ul>

Auteurs - Année (Pays)	Objetif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Schechter 2012 (Israël)	Examiner les facteurs inhibiteurs et facilitateurs d'un dispositif CAP en interrogeant les perceptions d'enseignants, de directeurs et de surintendants	« La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) se définit par les processus d'apprentissage entre les membres de la communauté, où les enseignants et les directeurs se rencontrent régulièrement pour discuter des problèmes d'enseignement et d'apprentissage » (auteurs)	CAP • (DuFour, 2004)	(1) apprentissage collectif (2) déprivatisation de la pratique, (3) collaboration (4) leadership partagé (auteurs)	• Participants (n = 45) : 15 enseignants, 15 responsables et 15 superintendants d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées • Réseau d'éducation à l'échelle nationale	• Recherche qualitative • Entretiens semi-structurés • Données transcrites, codées et analysées en équipe de chercheurs	• L'efficacité du leadership des responsables est le facteur facilitateur principal du développement d'une CAP • Facteurs inhibiteurs identifiés : (1) l'absence d'une culture scolaire ouverte sur la nouveauté et l'innovation qui conduit les enseignants à percevoir le dispositif CAP comme une critique de leur travail et de leur légitimité professionnelle, (2) l'importance d'une routinisation des activités sans laquelle les CAP ne peuvent se maintenir dans le temps, (3) les consignes ministérielles pouvant interférer avec les axes innovants des CAP, (4) des directeurs avec une trop lourde charge de travail et trop peu de temps, (5) le marché de l'éducation et la compétitivité entre établissements scolaires, (6) le risque d'un sentiment de déposition des enseignants et de perte de leur liberté pédagogique et (7) un manque de temps pour les enseignants et une pression subie importante
Scott, Clarkson et McDonough 2011 (Australie)	Étudier quels éléments caractéristiques des CAP efficaces recensés dans la littérature prennent forme dans les discussions d'enseignants engagés dans ces dispositifs à l'échelle d'un groupement d'écoles primaires	Un nouveau paradigme dans lequel « les enseignants travaillent ensemble et s'engagent dans un dialogue continu pour examiner leur pratique et les performances des élèves, pour développer et mettre en œuvre des pratiques d'enseignement plus efficaces... les enseignants apprennent, expérimentent et réfléchissent à de nouvelles pratiques dans leur contexte spécifique, en partageant leurs connaissances et leurs expertises individuelles » (Darling-Hammond et Richardson, 2009)	CAP • (Coburn et Russell, 2008 ; Katz et Earl, 2007)	(1) des valeurs et une vision communes (2) un leadership formel et répandu (3) une responsabilité collective pour l'apprentissage des élèves (4) relever des défis en matière d'enseignement et d'apprentissage à l'école (5) focalisation sur l'apprentissage des élèves (6) adopter une position de recherche (7) fixer des objectifs et concevoir des plans d'action (8) rendre l'enseignement public (9) partager les expériences et l'expertise (10) être disposé à expérimenter des stratégies alternatives (11) s'engager dans un dialogue réflexif (12) s'engager dans des interactions profondes (13) avoir un respect et un soutien mutuel pour les enseignants (14) développer une adhésion inclusive (auteurs)	Enseignants (n = 15) de 7 écoles primaires	• Recherche qualitative • Entretiens, groupes de discussion, notes de recherche sur l'observation des classes • Données enregistrées, transcrites, codées et analysées	• Seule la dimension de « la responsabilité collective pour l'apprentissage des élèves » n'émerge pas explicitement des entretiens • Les enseignants déclarent s'être engagés profondément dans le processus collaboratif, et ce, même s'ils provenaient de différentes écoles et étaient responsables de différents niveaux scolaires • Les participants CAP déclarent avoir expérimenté diverses stratégies d'enseignement, avoir approfondi leurs connaissances en matière de contenu pédagogique et avoir réfléchi en profondeur sur leurs pratiques tant individuellement que collectivement au sein de la CAP
Sigurðardóttir 2010 (Islande)	Étudier la relation entre un fonctionnement d'écoles en CAP et leur niveau d'efficacité	« Une CAP est un groupe de professionnels partageant des objectifs et des buts communs, acquérant constamment de nouvelles connaissances par l'interaction des uns avec les autres et qui vise à améliorer les pratiques » (auteurs)	CAP • (Hord, 1999, 2004 ; Stoll et Louis, 2007) Efficacité et développement des écoles	(1) des valeurs et une vision communes axées sur l'apprentissage des élèves, (2) des attentes élevées en matière de résultats scolaires des élèves, (3) un leadership partagé qui valorise la participation et la prise de décision des enseignants, (4) une perception d'un soutien mutuel au sein du personnel, (5) un apprentissage collaboratif du personnel répondant aux besoins des élèves, (6) un arrangement organisationnel qui soutient la collaboration des enseignants, (7) des habitudes de travail qui encouragent l'apprentissage collaboratif, (8) un climat social qui soutient l'apprentissage collaboratif, (9) la satisfaction et l'engagement au travail (auteurs)	• Les membres du personnel (n = 155) • Réseau d'éducation à l'échelle de 3 écoles mixtes (tous les niveaux représentés)	• Recherche mixte • Questionnaire, expérimentation, entretiens et observations • Dimensions CAP : valeurs et vision partagées (VP), leadership partagé (LP), soutien mutuel entre les membres du personnel (SM), apprentissage en collaboration (AC), arrangement organisationnel (ArO), habitudes de collaboration en matière de soutien au travail (HCST), climat social (ClimS), satisfaction et engagement (SEng), attentes en matière de réussite des élèves (AR) • Comparaison de moyennes, analyse des corrélations ; données qualitatives transcrites, codées et analysées	• L'école évaluée comme la plus efficace (école A) obtient un score de CAP significativement supérieur à l'école évaluée comme moins efficace (école B) • Relation positive et significative entre l'efficacité des deux écoles et les dimensions CAP. Parmi les 9 dimensions du modèle CAP, seules les AR ne sont pas corrélées significativement avec le score d'efficacité des écoles. Les dimensions de CAP des VP et d'un LP sont celles qui ont le plus d'effet sur le score d'efficacité des écoles A et B • Durant les phases d'intervention (expertise externe pour améliorer le fonctionnement CAP) et d'expérimentation (évaluation des dimensions CAP pré et postintervention) dans une troisième école (école C), seule la dimension de l'AC augmente de manière significative, ce qui est confirmé par les données qualitatives (entretiens et observations) • Les résultats aux tests standardisés en mathématiques pour cette école C augmentent significativement à la suite de l'intervention. Cet effet est attribué à l'augmentation des pratiques collaboratives.
Sindberg 2016 (États-Unis)	Étudier si une CAP d'enseignants	« Depuis leur introduction dans les années 1990,	CAP	(1) des valeurs et une vision partagées,	Participants (n = 8) : 7 enseignants et	• Méthode mixte par étude de cas (2 ans)	• La CAP facilite l'implantation du CMP. Cependant, le processus est long, lent et ardu

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
	de musique facilite l'intégration d'un dispositif de développement professionnel nommé le <i>Comprehensive Musicship Through Performance</i> (CMP) et s'il influence l'apprentissage des professionnels	les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ont été conçues comme un « lieu où les enseignants s'interrogent ensemble sur leur activité afin d'améliorer les pratiques » (Hargreaves et Fullan, 2012)		(2) une interdépendance et (3) un espace sécurisant ouvert à la critique bienveillante et qui reconnaît les individualités (auteurs)	1 facilitateur de 1 lycée	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notes de terrain, réunions CAP, entretiens semi-structurés, captation vidéo de cours, observations</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par triangulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effets positifs de l'organisation en CAP sur le développement professionnel des enseignants : augmentation des connaissances des enseignants observable après deux ans et plus grande satisfaction professionnelle associée par les pratiques collaboratives</li> <li>Le rôle du facilitateur ressort comme central</li> <li>L'organisation en CAP peut être source de dissonance cognitive pour les enseignants qui souhaitent se développer professionnellement à travers leur participation à une CAP et la recherche de performances associée à la mise en œuvre du CMP</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Stoll, McMahon et Thomas_2006 (Angleterre)	Examiner les caractéristiques de CAP, les raisons de leurs variations et leurs effets sur les élèves et le professionnalisme des enseignants	Pas de définition	CAP (Bolam et coll., 2005)	Pas de dimension	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réseau d'éducation à l'échelle nationale</li> <li>Questionnaire : enseignants (n = 393) d'écoles primaires, secondaires, maternelles et des établissements spécialisés ; entretiens (n = 16) avec les membres du personnel d'établissements primaires et secondaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Méthode mixte par étude de cas</li> <li>Enquête bibliographique, questionnaire, entretiens, observations, données sur la réussite des étudiants</li> <li>Analyse statistique multivariée ; données qualitatives transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corrélations positives significatives entre les scores des dimensions CAP et les résultats d'élèves aux tests standardisés</li> <li>Effet positif déclaré par les enseignants participant à la CAP sur leur professionnalisme, leur moral et leur bien-être</li> <li>Le gradient des caractéristiques CAP varie entre chaque établissement selon : (1) l'accessibilité aux ressources requises par le processus, (2) les différents objectifs formulés et développés et (3) le poids du leadership (hiérarchie plus prégnante dans l'enseignement secondaire)</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Strahan_2003 (États-Unis)	Examiner la restructuration de trois écoles en CAP et ses effets	Pas de définition	La culture et l'accomplissement Culture professionnelle de l'école	Pas de dimension	Participants (n = 51) : administrateurs, enseignants, parents et personnel de soutien de 3 écoles élémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (3 ans) par étude de cas</li> <li>Entretiens individuels, groupe de discussion, observation de classe et de réunions, données d'archives</li> <li>Données transcrites, codées, recodées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus de restructuration des écoles en CAP en cinq phases structurées par un dialogue entre les participants à la CAP et un travail sur les données des élèves : (1) coconstruction des objectifs avec les professionnels, (2) identification des domaines pédagogiques à améliorer et coordination des efforts dans la mise en œuvre du partage des stratégies pédagogiques, (3) coordination des efforts pour améliorer l'engagement des élèves et leurs résultats, (4) consolidation progressive de la CAP autour de normes et de valeurs et (5) évolution de la culture de l'école vers une organisation de soutien, de collaboration et d'efficacité collective</li> <li>L'augmentation du sentiment d'efficacité collective est un des facteurs qui explique l'amélioration des résultats des élèves aux tests nationaux pour chacune des trois écoles</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Svanbjörnsdóttir, Macdonald et Frimansson_2016 (Islande)	Examiner le travail d'équipe relatif à la mise en place d'une CAP et ses effets sur la structure de l'école, la charge de travail des professionnels et leurs interactions	« Dans le cadre de cette recherche, nous définissons une CAP en tant que communauté scolaire qui comprend le développement professionnel, un leadership solidaire et partagé, un apprentissage et des applications collectives, des valeurs et des visions communes, des conditions favorables et des pratiques partagées entre les enseignants et les autres membres du personnel » (auteurs)	CAP (Lee, Zhang et Yin, 2011 ; Roy et Hord, 2006)	(1) développement professionnel, (2) un leadership solidaire et partagé, (3) apprentissage et applications collectives, (4) des valeurs et des visions communes, (5) des conditions favorables (6) des pratiques partagées entre membres du personnel scolaire (auteurs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réseau d'éducation à l'échelle de 1 école mixte</li> <li>Participants (n = 24 à 54) de 1 école mixte (du niveau CP à la seconde) répartis en 6 équipes de 4-9 membres, comprenant de 3-7 enseignants, 1 chercheur en tant que facilitateur, le directeur et son adjoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (2011-2012)</li> <li>Entretiens individuels, groupe de discussion, observations, notes de terrain</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées par thèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mise en œuvre CAP nécessite beaucoup de temps et rien n'indique qu'elle ait atteint un stade de développement avancé à la fin des trois années de la recherche</li> <li>Malgré le soutien de l'administration scolaire, des tensions sont apparues lors de la désignation des chefs d'équipes. De plus, les enseignants se plaignent d'une charge de travail supplémentaire, expriment de la frustration et des difficultés à mobiliser dans leurs pratiques quotidiennes les connaissances acquises à travers la CAP</li> <li>Malgré le travail de la direction pour mettre en œuvre un climat positif, un manque de confiance au sein des équipes est observé à la fin de la recherche marqué par un manque d'engagement des enseignants, une collaboration de façade et un malaise dans l'exercice de la critique des pairs</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Tam, 2015 (Hong Kong)	Examiner les caractéristiques d'une CAP conduisant les enseignants à évoluer dans leurs croyances et leurs pratiques pédagogiques	« La communauté d'apprentissage professionnel (CAP) est un changement de paradigme qui s'éloigne du développement traditionnel des enseignants contrôlé par des experts externes pour se tourner vers l'apprentissage professionnel tout au long de la vie sur le lieu de travail où les enseignants partagent leur expertise au sein d'une communauté » (auteurs)	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Stoll et coll., 2006 ; Wenger, 1998)  L'évolution des croyances et des pratiques enseignantes	(Krause et coll., 1995)	Participants (n = 12) : les enseignants et le responsable de l'équipe disciplinaire de chinois ainsi que le proviseur adjoint de 1 lycée	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approche qualitative longitudinale (5 ans)</li> <li>Entretiens, observations, notes de terrain</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par triangulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'organisation en CAP ressort comme un puissant vecteur de changement organisationnel lorsqu'elle : (1) se structure en organisation cohérente (alignement visions-tâches-objectifs), (2) consait une culture de la collaboration, (3) permet un apprentissage mutuel continu et (4) restructure les pratiques de leadership vers un mode d'organisation démocratique</li> <li>Les changements provoqués par la CAP résultent des activités collaboratives. Ils concernent : (1) le changement des croyances et des pratiques pédagogiques, (2) la reconsidération du rôle d'enseignant, (3) la mise en œuvre d'un programme adapté aux connaissances des élèves et aux moyens dont disposent les enseignants et (4) la pratique déprivatisée, la recherche et l'expérimentation.</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Tan et Thorius, 2019 (États-Unis)	Examiner comment les membres d'une CAP font face à des obstacles rencontrés dans leur recherche d'un enseignement équitable des mathématiques	Pas de définition	Théorie de l'activité sociale et expansive	Pas de dimension	Participants (n = 7) : 1 chercheur jouant le rôle d'animateur, 4 éducateurs spécialisés et 2 éducateurs généralistes de 2 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par étude de cas (6 mois)</li> <li>Réunions des CAP, transcriptions des séances, entretiens individuels</li> <li>Données transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le développement d'un enseignement des mathématiques équitable au sein de la CAP entraîne des tensions cognitives chez les enseignants</li> <li>Des tensions identifiées entre généralistes et spécialisés impliquées dans la CAP concernant la place de chacun dans le projet</li> <li>Progressivement, le fonctionnement de la CAP a permis de reconnaître et d'intégrer l'expérience des spécialisés et à dépasser les tensions initiales au bénéfice des élèves</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Thoma, Hutchison, Johnson, Johnson et Stromer, 2017 (États-Unis)	Examiner la relation entre un fonctionnement en CAP et l'intégration par des enseignants d'un cycle de planification de l'intégration de la technologie	Pas de définition	CAP • (Bolam et coll., 2005 ; Lomos et coll., 2011 ; Vescio et coll., 2008)  Intégration de la technologie dans les écoles	(1) partager une vision commune de l'objectif, (2) réfléchir sur la pratique, (3) participer à un discours réflexif, (4) offrir une rétroaction mutuelle sur l'enseignement, (5) maintenir l'apprentissage des étudiants au centre des préoccupations (auteurs)	Participants (n = 4) : 1 chercheur et 3 professeurs de littérature de collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par étude de cas (1 an)</li> <li>Observations et recueil d'expériences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Structuration de l'organisation en CAP pour favoriser l'intégration de la technologie : (1) coconstruction des objectifs pédagogiques, (2) partage d'expériences, de conseils et de stratégies sur la mise en œuvre de la technologie dans les classes et (3) coconstruction d'évaluations formatives pour guider la mise en œuvre de la technologie dans les classes</li> <li>La CAP favorise l'intégration de la technologie dans les pratiques quotidiennes, la construction de nouvelles représentations de l'enseignement et un recours à la technologie pour rechercher des solutions à des problèmes d'ordre pédagogique</li> <li>Prérequis au bon fonctionnement d'une organisation en CAP : (1) temps conséquent pour que les enseignants acquièrent des compétences et connaissances technologiques répondant aux besoins des élèves, (2) discussions des membres portant sur les données des élèves, (3) feuille de route et planification collective des activités CAP et (4) clarification des attentes, modalités et normes d'utilisation du cycle d'intégration de la technologie</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Thompson, Greig et Niska_ 2004 (États-Unis)	Double enjeu : étudier, d'une part, si des enseignants et des directeurs perçoivent leur établissement comme une CAP, et, d'autre part, appréhender si ce dispositif permet une amélioration de l'apprentissage des élèves	« L'école qui fonctionne comme une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) reconnaît que ses membres doivent s'engager dans des études et des pratiques constantes qui caractérisent une organisation engagée dans la recherche d'une amélioration continue... Dans une communauté d'apprentissage professionnelle, les éducateurs créent un environnement qui favorise la coopération mutuelle, le soutien émotionnel, la croissance personnelle, ils travaillent ensemble pour réaliser ce qu'ils ne peuvent pas accomplir seuls » (DuFour et Eaker, 1998)	Organisation apprenante	Pas de dimension	Directeurs (n = 6) et enseignants (n = 334) de 6 collèges	<ul style="list-style-type: none"> <li>Méthode mixte par étude de cas (4 ans)</li> <li>Entretiens avec les directeurs d'écoles, groupe de discussion d'enseignants (n = 6-7) et questionnaire de mesure des pratiques d'organisations apprenantes</li> <li>Les méthodes d'analyse ne sont pas précisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les répondants perçoivent dans le fonctionnement de leurs établissements les caractéristiques d'une CAP</li> <li>Le fonctionnement en CAP module la culture professionnelle de l'établissement, engendre davantage de croyances positives envers le potentiel des élèves et favorise la réussite des élèves au fil des années</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Valcix, Devos et Vanderlinde_ 2018 (Belgique)	Examiner la relation entre le fonctionnement de CAP de différents niveaux, le leadership des responsables et le développement professionnel des enseignants	(Stoll et coll., 2006)	<p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(Bolan et coll., 2005 ; Lomos et coll., 2011)</li> </ul> <p>Développement professionnel des enseignants</p> <p>Leadership des responsables scolaires</p>	<p>(1) responsabilité collective,</p> <p>(2) dialogue réflexif,</p> <p>(3) pratique déprivatisée (Lomos, 2012)</p>	Participants (n = 21) : 4 CAP constituées d'enseignants (3-4), du chef d'établissement et des responsables d'équipes disciplinaires de 4 établissements secondaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative par étude de cas de 4 CAP sélectionnées à partir d'une étude antérieure : 2 CAP à haut niveau (A et B) et 2 CAP à faible niveau (C et D)</li> <li>Entretiens semi-structurés avec l'ensemble des membres, observation de réunions</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour les CAP de haut niveau, on observe : une responsabilité collective véritable, une collaboration de fait, un dialogue profond et une routinisation des activités de la CAP ; des recherches collaboratives orientées vers la résolution de problèmes issus de la pratique et un apprentissage mutuel ; un leadership proactif, en veille sur les activités de la CAP qui favorise les interactions, l'instauration d'un climat de confiance et le développement professionnel</li> <li>Pour les CAP de faible niveau, on observe : une collaboration et un dialogue superficiel ; peu de changements effectués dans les pratiques et une focalisation sur la gestion de classe ; un leadership « autocratique » et une absence de gestion du développement professionnel qui intervient uniquement en cas de problème</li> </ul>

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Vanblare et Devos_ 2016a (Belgique)	Examiner la relation entre le développement professionnel d'enseignants (c.-à-d. changements dans les pratiques et dans les compétences) et les dimensions des CAP	Pas de définition	<p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(DuFour, 2004 ; Ford, 1997 ; Stoll et coll., 2006)</li> </ul> <p>Développement professionnel des enseignants</p>	<p>(1) responsabilité collective,</p> <p>(2) dialogue réflexif,</p> <p>(3) pratique déprivatisée (auteurs)</p>	Enseignants (n = 490) de 48 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative (3 ans) par questionnaire</li> <li>Variables : <ul style="list-style-type: none"> <li>[1] sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ;</li> <li>[2] Leadership organisationnel des enseignants (LO) ;</li> <li>[3] Leadership pédagogique des enseignants (LPéda) ;</li> <li>[4] Genre ;</li> <li>[5] Expérience d'enseignement ;</li> <li>[6] Changements perçus dans les pratiques (CPP) ;</li> <li>[7] Changements perçus dans les compétences (CPC) ;</li> <li>[8] Dimensions CAP : responsabilité collective (RC), dialogue réflexif (DR), pratique déprivatisée (PD)</li> </ul> </li> <li>Régressions multivariées, analyses factorielles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parmi les dimensions d'une CAP, seul le DR a une influence significative positive sur les changements perçus dans les pratiques pédagogiques. Les discussions approfondies sur les questions éducatives sont particulièrement importantes pour les enseignants dans leurs perceptions des changements qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes.</li> <li>Aucune des dimensions CAP n'influence significativement les changements perçus dans les compétences pédagogiques</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Vanblaire et Devos, 2016b (Belgique)	Explorer la relation entre un mode de leadership transformationnel ou pédagogique et les caractéristiques d'une CAP	Pas de définition	CAP • (DuFour, 2004 ; McLaughlin et Talbert, 2006 ; Stoll et coll., 2006)  Leadership transformationnel  Leadership pédagogique	(1) valeurs et vision communes, (2) responsabilité collective, (3) dialogue réflexif (4) pratique déprivatisée (auteurs)	Enseignants (n = 495) de 48 écoles primaires	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] Leadership pour la transformation (LT) ; [2] Leadership pour la pédagogie (LPéda) ; [3] Dimensions CAP : Responsabilité collective (RC), pratique déprivatisée (PD) et dialogue réflexif (DR) ; [4] Variables contrôle : type d'école (alternative ou traditionnelle) ; statut socioéconomique ; et taille de l'école • Régressions multiniveaux	• Les deux modes de leadership ont des effets significatifs et positifs sur la perception des caractéristiques d'une CAP. Cependant, (1) seul le leadership pour la transformation (LT) a un effet positif significatif sur la responsabilité collective, (2) seul le leadership pour la pédagogie (LPéda) a un effet significatif positif sur la pratique déprivatisée et (3) LT et LPéda ont un effet significatif et positif sur le développement d'un dialogue réflexif (DR) avec un poids plus important pour le LPéda • Les analyses multiniveaux montrent que le LT a un effet significatif et négatif sur le DR à l'échelle des écoles

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Vanblaire et Devos, 2018 (Belgique)	Examiner la relation entre différents modes de leadership scolaire (leadership axé sur le groupe et leadership axé sur le développement) et les dimensions de CAP développées dans des établissements secondaires	« Dans l'ensemble, une CAP est définie comme un groupe d'enseignants qui s'engagent à collaborer systématiquement et à avoir des interactions de soutien pour améliorer l'enseignement que tous les élèves reçoivent » (auteurs)	CAP • (DuFour, 2004 ; Slegers et coll., 2013 ; Stoll et coll., 2006)  Leadership orienté vers le groupe  Leadership orienté vers le développement	(1) normes et valeurs partagées, (2) responsabilité collective, (3) dialogue réflexif, (4) pratique déprivatisée (auteurs)	Enseignants (n = 248) de 62 équipes disciplinaires de mathématiques et de français de 32 établissements secondaires	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : Dimensions CAP : responsabilité collective (RC), dialogue réflexif (DR), le partage de normes et de valeurs (PNV) et la pratique déprivatisée (PD) ; leadership orienté vers le groupe (LG), leadership orienté vers le développement (LDév) ; • Variables de contrôle : genre, expérience, position des enseignants, matière enseignée • Régressions, analyses factorielles	• Deux principaux facteurs CAP : DR et RC • Effet significatif positif d'un LG sur le score de RC • Le LG et le LDév ont tous deux un effet significatif positif sur le score du DR avec cependant un poids plus important pour LG • L'expérience des enseignants a une relation significative positive sur le DR

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Viau-Guay et Hamel, 2017 (Canada)	Examiner les effets et les défis relatifs à l'utilisation d'un cycle d'apprentissage expansif au sein d'une CAP	« En contexte scolaire, une communauté professionnelle d'apprentissage est définie comme un groupe de personnes (enseignants, directions d'école et, dans certains cas, d'autres professionnels) qui ont en commun une préoccupation d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves et qui cherchent des moyens d'y parvenir de manière collaborative, en mettant en place des processus systémiques d'amélioration de leurs pratiques, en particulier les pratiques d'enseignement. Cette démarche est centrée sur les résultats et cherche à produire des effets observables de même qu'à contribuer au développement	Les cycles d'un processus d'apprentissage expansif	Pas de dimension	Enseignants (n = 8) et 1 conseillère pédagogique de 1 centre de formation	• Recherche qualitative par utilisation d'un cycle de recherche d'apprentissage expansif • La CAP s'est réunie pendant 2 heures à trois reprises, à six mois d'intervalle • Enregistrement audio des rencontres • Analyse de contenu, codage des unités de sens et calcul d'alpha	• Les enseignants de la CAP ont investi l'ensemble des étapes du cycle de recherche d'apprentissage expansif • Mobiliser ce type de cycle au sein d'une CAP favorise : (1) l'identification collective des problèmes pédagogiques rencontrés, (2) une analyse critique des pratiques d'enseignement, (3) l'expérimentation de nouveaux modes pédagogiques et (4) un travail de consolidation et d'essai des activités de la CAP à l'échelle de l'école et du district • Défis de l'organisation en CAP : (1) la participation tient à la bonne volonté des membres, à un climat de confiance et à l'engagement des responsables, (2) une crainte d'imposer à autrui ou de se voir imposer une manière de faire et la difficulté d'inclure et de prendre en compte l'ensemble des opinions des membres

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Vijayadevar, Thornton et Cherrington, 2019 (Singapour)	Examiner comment la participation de responsables scolaires à des CAP peut favoriser et guider le développement d'un leadership collaboratif dans les écoles	professionnel des participants » (auteurs)  Pas de définition	CAP • (Hipp et Huffman, 2010 ; Stoll, 2011)  Leadership collaboratif	(Hipp et Huffman, 2010)	Directeurs (n = 6) de 6 jardins d'enfants et 1 chercheur	• Recherche qualitative par étude de cas (10 mois) • Entretiens individuels avec les directeurs avant et après la CAP, sept réunions en face à face pour les deux groupes de directeurs, activités en ligne (journaux de réflexion et discussions), réunions CAP pour les observations • Données transcrites, enregistrées et analysées par triangulation	• La CAP permet le partage d'expériences de gouvernance, favorise l'apprentissage des directeurs et le renouvellement de leurs pratiques vers un leadership collaboratif • Les freins au développement d'une organisation en CAP des directeurs : l'isolement ; la compétition entre les écoles ; une culture professionnelle dite « confidentielle » (marquée par un leadership paternaliste) • L'initiation du processus d'organisation en CAP a mis beaucoup de temps (plusieurs mois) et requiert un climat de confiance permettant de dépasser la compétition entre les écoles

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Voelkel, Chrispeels_ 2017a (États-Unis)	Examiner la relation entre les CAP et l'efficacité collective des enseignants	« Une organisation scolaire dans laquelle un groupe d'enseignants partagent et remettent en question leur pratique d'un point de vue critique. Ce questionnement se fait de manière continue, réflexive, collaborative et inclusive » (De Neve et coll., 2015)	CAP • (Bolan et coll., 2005 ; DuFour et coll., 2008 ; Hord, 1997)  Efficacité collective des enseignants	(a) une vision et des valeurs communes, (b) l'accent mis sur l'apprentissage des élèves, (c) la collaboration et l'action collective (d) le partage des pratiques et l'entraide (auteurs)	• Enseignants (n = 310) d'écoles primaires (n = 10), collège (n = 3) et lycée (n = 2)  Réseau d'éducation à l'échelle d'une académie en Californie	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] efficacité collective des enseignants (EC) ; compétences du groupe (CG) et tâches d'analyses (TA) ; [2] CAP : objectifs collectifs (OC), focalisation sur les résultats (FR) et actions collectives (ActC) • Analyses factorielles, statistiques descriptives, analyse de corrélation, analyses multiniveaux, modélisation d'équations structurelles	• Corrélations significatives positives entre les dimensions CAP et l'EC • Plus les scores des dimensions OC et FR de la CAP augmentent, plus les sous-échelles CG et TA de l'EC augmentent

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Voelkel et Chrispeels_ 2017b (États-Unis)	Examiner comment les pratiques de développement professionnel et de leadership varient en fonction de différents niveaux de fonctionnement CAP (fort vs faible)	« Une organisation scolaire dans laquelle un groupe d'enseignants partagent et remettent en question leur pratique d'un point de vue critique. Ce questionnement se fait de manière continue, réflexive, collaborative et inclusive » (auteurs)	CAP • (DuFour et coll., 2008 ; Hord et Sommers, 2008 ; Stoll et coll., 2006)  Leadership transformationnel  Modèles mentaux	Pas de dimension	• Participants (n = 11) : 2 directeurs et 9 enseignants répartis en 4 CAP : 2 CAP avec un faible niveau de fonctionnement (1 en école élémentaire et 1 de collège) et 2 CAP avec un haut niveau de fonctionnement (1 en école élémentaire et 1 de collège)  • Réseau d'éducation (niveau primaire et secondaire) à l'échelle de 1 académie en Californie	• Recherche qualitative • Le score de fonctionnement CAP a été calculé à partir des perceptions des directeurs • Entretiens auprès des membres CAP • Données enregistrées, transcrites, codées et analysées par triangulation	• Le leadership pour les CAP à haut niveau de fonctionnement [H-CAP] est décrit comme plus proactif « transformationnel » et plus propice à la déprivatisation des pratiques que celui des CAP faiblement développés • Pour les H-CAP : (1) vision et des objectifs plus clairs et plus partagés, (2) satisfaction et un enthousiasme des enseignants plus saillants, (3) participants qui recourent plus à des outils pour organiser les activités et pour analyser les données d'élèves à des fins formatives, (4) climat de confiance plus saillant, (5) enseignants qui font plus de liens entre les activités de la CAP et leur pratique quotidienne, (6) autonomie plus grande des enseignants et (7) responsabilité partagée plus saillante

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Wang_2015 (Chine)	Examiner les dimensions CAP qui favorisent l'apprentissage professionnel des enseignants et une collégialité véritable	Une « CAP a la capacité de promouvoir et de soutenir l'apprentissage de tous les professionnels de la communauté scolaire dans le but collectif d'améliorer l'apprentissage des élèves » (auteurs)	CAP (Hipp et Huffman, 2010 ; Stoll et coll., 2006)	(1) valeurs et vision communes, (2) responsabilité collective, (3) recherche professionnelle réflexive, (4) collaboration, (5) promotion de l'apprentissage en groupe et individuel, (6) confiance mutuelle, (7) respect et soutien, (8) adhésion inclusive (9) ouverture, réseaux et partenariats (auteurs)	Participants (n = 20) : enseignants (n = 7), directeurs (n = 2), directeur adjoint (n = 4), chef de groupe (n = 7) de 2 écoles secondaires	• Recherche qualitative • Observations, analyses de documents et entretiens semi-structurés approfondis • Données enregistrées, transcrites, codées et analysées avec une méthode comparative constante	• Les dimensions CAP prennent forme à travers trois types d'activités collaboratives : groupes de recherche des enseignants, groupes de planification des leçons et mentorat. À travers ces activités s'opère une collaboration favorable au développement professionnel des membres : apprentissage, développement de nouvelles compétences, d'une responsabilité partagée et d'un sentiment d'efficacité personnelle qui influence indirectement l'apprentissage des élèves. • Facteurs favorables à une collégialité : liens affectifs positifs et développement d'un climat reposant sur la confiance et l'inclusion • Facteurs défavorables à une collégialité : pression sur les enseignants pour atteindre un seul de performance et phénomène de conformité aux normes du groupe risquant de faire avorter les innovations individuelles

Wang_2016 (Chine)	Double objectif, comprendre d'une part, comment le concept de CAP est institutionnalisé en Chine et d'autre part, étudier les modalités d'un leadership permettant le développement de CAP	« Une CAP est un groupe de professionnels travaillant en équipe soudée pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, qui découlent d'une analyse des données et de preuves. Les CAP sont des groupes d'enseignants ou de directeurs d'écoles, des écoles entières ou des communautés d'apprentissage en réseau » (auteurs)	Leadership scolaire  Leadership distribué  Confiance et culture de l'apprentissage collaboratif	Pas de dimension	Participants (n = 20) : 2 directeurs, 4 directeurs adjoints et 14 enseignants de 2 établissements secondaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (1 an) par étude de cas</li> <li>Entretiens semi-structurés, observations et documents politiques des établissements</li> <li>Données enregistrées, transcrites, codées et analysées par comparaison constante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les dimensions clés d'une CAP se retrouvent dans des activités collaboratives institutionnalisées (groupes d'enseignement et de recherche, groupes de préparation des leçons et groupes pour l'évaluation des élèves)</li> <li>Le développement des CAP est facilité par un mode de leadership pédagogique innovant, démocratique et fortement engagé, la construction d'une vision commune et d'un climat de confiance et le soutien et le suivi de l'apprentissage des membres</li> <li>Les avantages d'un leadership pédagogique innovant : (1) plus grande reconnaissance de l'expertise des enseignants et plus grande autonomie, (2) renforcement du professionnalisme des équipes et (3) augmentation de la responsabilité partagée pour l'apprentissage des élèves</li> <li>Les défis du mode de leadership pédagogique innovant : (1) système d'examen et logique de performance portés par l'academie au sein des CAP qui prennent le dessus sur les volontés d'innovations individuelles et (2) enseignants qui rapportent vivre une pression forte en ce qui concerne l'amélioration des résultats de leurs élèves</li> </ul>
----------------------	--	--	---	------------------	--	--	--

Auteurs_ Année_ (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Wang, Wang, Li et Li_2017 (Chine)	Examiner les écarts dans le développement d'activités CAP entre les écoles rurales et urbaines en Chine	« Une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) d'enseignants désigne une culture à l'échelle de l'école qui rend la collaboration attendue, inclusive, authentique, permanente et axée sur l'examen critique des pratiques visant à améliorer les résultats des élèves » (Louis et coll., 2003)	CAP (Paine et Fang, 2006 ; Wang, 2014)	Pas de dimension	Enseignants en alphabétisation (n = 36) de 8 écoles primaires rurales et 10 écoles urbaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Entretiens semi-structurés, observations</li> <li>Données transcrites, codées et analysées à travers une analyse comparée des CAP rurales et urbaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différences entre les CAP s'observent autour de trois activités collaboratives : groupes d'enseignement et de recherche, groupes de préparation des leçons et groupes pour l'évaluation des élèves</li> <li>Des inégalités de développement des activités CAP en contexte urbain et rural : les effets positifs d'une organisation en CAP s'observent essentiellement en contexte urbain tandis que les pratiques d'enseignement des enseignants restent à caractère privé en contexte rural. Facteurs expliquant ces différences : taille de l'école, isolement des écoles rurales, capacité des administrateurs et moyens dont ils disposent pour élargir les activités CAP au-delà des consignes transmises par les académies</li> </ul>

Auteurs_ Année_ (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Warwas et Helm_2018 (Allemagne)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examiner dans quelle mesure les départements des écoles professionnelles allemandes fonctionnent comme des CAP ;</li> <li>Comprendre si l'appartenance des enseignants à différents profils de CAP rend compte de différences dans la qualité de l'enseignement</li> </ul>	Pas de définition	CAP <ul style="list-style-type: none"> <li>(Hord, 1997 ; Kruse et coll., 1995 ; Mitchell et Sackney, 2007)</li> </ul> Qualité de l'enseignement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Kruse et coll., 1995)</li> <li>leadership solidaire et partagé,</li> <li>créativité collective/apprentissage collectif et son application,</li> <li>valeurs et vision partagées,</li> <li>conditions supports</li> <li>pratiques personnelles partagées (Hord, 1997)</li> <li>infrastructure de soutien,</li> <li>développement collaboratif,</li> <li>accord normatif (Warwas et Helm, 2018)</li> </ul>	Formateurs (n = 395) et étudiants-alternants en formation professionnelle (n = 1 243) de 47 centres professionnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative par questionnaire</li> <li>Variables               <ul style="list-style-type: none"> <li>[1] Indicateurs de la qualité de l'enseignement professionnel : gestion efficace de la classe (GC), soutien individuel à l'apprentissage (SA), actions et applications orientées vers l'apprentissage (AAA), activation/stimulation cognitive (SCog) ;</li> <li>[2] CAP : développement collaboratif (DC), accord normatif (AN) et infrastructure de soutien (IS)</li> </ul> </li> <li>Analyses factorielles, analyses multivariées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trois profils de CAP dégagés : les CAP structurellement intégrés (CAP1), les CAP avancées (CAP2) et les CAP rudimentaires (CAP3)</li> <li>Les scores de qualité de l'enseignement perçue par les étudiants en alternance varient significativement en fonction du profil de CAP. Les étudiants en alternance des CAP2 rapportent : (1) bénéficier d'un degré significativement plus élevé d'AAA que ceux issus des CAP1 et 3, (2) s'engagent significativement plus dans la résolution de problèmes en petits groupes et dans la SCog que les étudiants en alternance des CAP1 et 3</li> <li>Pas de différence significative entre les différents profils de CAP concernant la gestion de la classe et le SA individualisé</li> </ul>

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Wells_2008 (États-Unis)	Comprendre les facteurs qui conduisent à l'implantation de CAP peu concluante	« Lieux dans lesquels les enseignants poursuivent des objectifs clairs et partagés pour l'apprentissage des élèves, s'engagent dans des activités de collaboration pour atteindre leurs objectifs et assument la responsabilité collective de l'apprentissage des élèves » (Sparks, 1999)	CAP • (Hord, 1997 ; McLaughlin et Talbert, 2001, 2006)	(Hord, 1997)	Membres de 1 CAP (n = 32) de 6 lycées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte</li> <li>Questionnaire complété durant un entretien avec questions ouvertes</li> <li>Statistiques descriptives, analyses de contenu de questions ouvertes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des difficultés importantes pour mettre en place une CAP, car elle est source de frustration et de confusion pour les enseignants qui ne discernent pas clairement les visées du dispositif conduisant à des résistances et à un faible engagement</li> <li>L'échec de la mise en œuvre d'une organisation en CAP s'explique par : (1) des activités collaboratives trop éloignées de la question de l'apprentissage des élèves et des enseignants, (2) une mauvaise gestion de la CAP qui nécessite un temps conséquent pour instaurer un climat propice au passage d'une pratique d'enseignement privée à une pratique publique</li> </ul>

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Wells et Feun_2007 (États-Unis)	Examiner les réactions d'enseignants de CAP vis-à-vis de l'utilisation des données d'élèves	Sparks (1999)	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Hord, 1997 ; McLaughlin et Talbert, 2001)	(Hord, 1997)	Participants (n = 38) de 6 lycées : enseignants (n = 32) et principaux (n = 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte</li> <li>Questionnaire complété durant un entretien avec questions ouvertes</li> <li>Statistiques descriptives, analyses de contenu de questions ouvertes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'utilisation des données d'élèves suscite au sein des CAP des tensions relatives à une crainte qu'elles soient détournées pour évaluer les enseignants. Ces résistances expliquent pourquoi l'utilisation des données d'élèves est la caractéristique CAP qui ressort comme la moins développée</li> <li>Ces craintes entraînent (1) une utilisation des données non appropriée, (non pas pour süber les élèves dans leurs apprentissages, mais pour restructurer l'évaluation lorsqu'elle suscite trop d'échecs) et (2) une collaboration de façade et une norme de confidentialité conduisant les enseignants à ne jamais présenter à leurs pairs les résultats de leurs élèves et leur pratique pédagogique</li> <li>L'utilisation des données d'élèves dans une CAP induit un apprentissage du travail collaboratif, une liberté prise avec les programmes et des ressources suffisantes pour mieux encadrer les élèves en difficulté</li> </ul>

<i>Auteurs_ Année (Pays)</i>	<i>Objectif de l'étude</i>	<i>Définition de CAP</i>	<i>Cadre théorique</i>	<i>Dimensions associées au concept de CAP</i>	<i>Participants et contexte de l'étude</i>	<i>Méthode</i>	<i>Principaux résultats</i>
Wells et Feun_2013 (États-Unis)	Examiner les différences entre les CAP de deux académies et analyser les causes de ces disparités	Pas de définition	CAP • (DuFour et Eaker, 1998 ; Hord, 2004)	(Hord, 1997)	Participants (n = 54) : enseignants et administrateurs de collèges de 2 districts distincts (A : n = 28 ; B : n = 26)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche mixte</li> <li>Questionnaire CAP complété durant un entretien avec questions ouvertes. Dimensions CAP : leadership solidaire et partagé (LSP), créativité collective apprentissage collectif et son application (AC), valeurs et vision partagées (VP), conditions supports (CS) et pratiques personnelles partagées (PP)</li> <li>Statistiques descriptives, analyses de contenu de questions ouvertes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Score significativement plus élevé pour les écoles de l'académie B au questionnaire CAP comparativement à l'académie A. Ces variations sont expliquées par le mode de gestion mis en place dans l'académie B : (1) objectifs clairs, (2) moyens suffisants pour former, orienter et soutenir les participants à une CAP, (3) aménagement d'un temps de travail pour développer la CAP et (4) expertise externe de qualité</li> <li>En l'absence d'un mode de gestion approprié, le cas de l'académie A montre que la mise en œuvre d'une organisation en CAP peut susciter pour les enseignants : (1) de la frustration et des attitudes négatives profondes envers les CAP, (2) une confusion importante vis-à-vis des attentes et (3) une charge de travail supplémentaire peu favorable à l'émergence d'une collaboration véritable</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Wong_2010a (Chine)	Examiner les variations des pratiques collaboratives et expérimentales entre deux CAP d'une même école chinoise	Pas de définition	CAP • (Hord, 1997 ; Stoll et Louis, 2007 ; Toole et Louis, 2002)	(1) objectifs et valeurs partagés, (2) pratique personnelle partagée, (3) recherche collective, (4) culture collaborative, (5) expérimentation d'actions, (6) apprentissage en double boucle (auteurs)	Enseignants (n = 11) : 1 CAP d'enseignants d'anglais (n = 5) et 1 CAP d'enseignants de mathématiques (n = 6) de 1 établissement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Entretiens semi-structurés, notes de terrain, analyse des activités et des réunions CAP</li> <li>Données transcrites, codées et analysées par comparaison constante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le déploiement d'activités collaboratives pour les deux CAP est facilité par l'établissement d'objectifs clairs conduisant les enseignants à développer une responsabilité partagée pour l'apprentissage et la réussite des élèves</li> <li>Différents types de collaboration ont émergé : une collaboration de façade pour la CAP d'anglais ; une collaboration véritable pour la CAP en mathématiques</li> <li>Les différences entre ces deux CAP s'expliquent par des différences de soutien externe : un soutien partiel d'une conseillère pour la CAP d'anglais et le soutien d'un expert renommé de l'enseignement des mathématiques pour la CAP en mathématiques</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Wong_2010b (Chine)	Examiner les modalités d'une restructuration CAP concluante dans une équipe disciplinaire de mathématiques d'un établissement secondaire	(Hord, 1997)	CAP (Stoll et Louis, 2007 ; Toole et Louis, 2002)	(1) objectifs et valeurs partagés, (2) pratique personnelle partagée, (3) recherche collective, (4) culture collaborative, (5) expérimentation d'actions, (6) apprentissage en double boucle (auteurs)	Enseignants (n = 6) de l'équipe disciplinaire de mathématiques de 1 établissement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative (2 ans)</li> <li>Entretiens, observation des activités d'apprentissage et observations de cours, notes de terrain</li> <li>Codage axial ouvert</li> </ul>	La réussite de la mise en œuvre d'une organisation en CAP repose sur : (1) des objectifs partagés, (2) un climat de confiance, (3) le partage des pratiques et l'expérimentation de ces pratiques, (4) l'importance d'un leadership engagé pour superviser le développement de la CAP et apporter les moyens nécessaires, (5) l'importance de partenariats et de soutiens externes, (6) l'utilisation des données d'élèves pour lier les activités CAP aux besoins des apprenants et (7) un temps conséquent

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Woodland et Mazur_2019 (États-Unis)	Examen d'une initiative de réforme CAP dans une académie rurale et son effet sur les réseaux de collaboration du personnel des écoles	Pas de définition	Analyse des réseaux sociaux	Pas de dimension	Participants (n = 151) : enseignants (n = 147) et directeurs (n = 4) de 4 écoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche quantitative (3 ans) par analyses de réseaux sociaux</li> <li>Instruments d'enquête sociométrique mesurant la cohésion du réseau à travers différents indices : superficie, densité, connectivité, motifs et degré de centralité - trois temps de mesure (chaque année)</li> <li>Analyses de matrices de sociogrammes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'ensemble des indices de cohésion ont augmenté significativement au fil des années du projet indiquant que les CAP entraînent des changements significatifs dans la structure des réseaux collaboratifs d'enseignants. Ces changements s'observent également à travers l'augmentation significative des formes de collaboration en équipe, une diminution du nombre d'enseignants isolés et une multiplication des liens entre les participants à la CAP</li> <li>L'organisation en CAP entraîne une augmentation significative des relations tissées entre les enseignants ainsi que l'augmentation de la capacité des différents responsables des CAP à créer des liens avec l'extérieur pour favoriser l'essai des pratiques</li> <li>Changement positif de la position des responsables concernant les relations tissées avec le personnel enseignant à travers la CAP</li> </ul>

Auteurs-Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Yan et Yang_2019 (Chine)	Étudier les relations entre les différents membres CAP de différentes institutions (université-académie-école) et comment la prise en compte des tensions favorise le développement professionnel des enseignants	Pas de définition	CAP • (Stoll et coll., 2006)  Théorie de l'activité	(1) valeurs et vision communes, (2) apprentissage collectif, (3) mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves, (4) adopter une position de recherche, (5) engager un dialogue réflexif, (6) partager les expériences et l'expertise, (7) leadership solidaire et partagé (8) conditions supports (auteurs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participants (n = 164) : chercheuse universitaire (n = 1) et enseignants de français langue étrangère (n = 163) d'écoles primaires et secondaires</li> <li>Réseau scolaire à l'échelle de 1 académie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qualitative</li> <li>Entretiens semi-structurés, interactions informelles, observations et documents</li> <li>Données transcrites, codées et analysées en continu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des tensions catalysées par le statut de la chercheuse jugée comme adoptant une position trop distante des pratiques quotidiennes des enseignants : travail sur la relation de confiance de la chercheuse avec les enseignants</li> <li>Des tensions entre les attentes « pratiques » des enseignants et les outils de la chercheuse jugés trop théoriques : travail sur un mode alternatif de formation plus appropriée à la formation des adultes. Ce nouveau mode a permis de développer des activités équilibrées entre la théorie et la pratique</li> <li>Les théories manipulées, initialement perçues comme trop éloignées des réalités du terrain ont conduit les membres à : (1) adopter un regard critique sur leurs pratiques, (2) reconstruire les problèmes de la pratique, (3) expérimenter des pratiques nouvelles, (4) rompre avec l'isolement et (5) être plus responsables collectivement</li> </ul>

Auteurs Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Yin, To, Keung et Tam, 2019 (Hong Kong)	Etudier la relation entre le fonctionnement en CAP, la faculté à faire confiance et l'apprentissage professionnel d'enseignants évoluant dans des jardins de la petite enfance à Hong Kong	(Hord, 1997)	CAP • (Louis et coll., 1996 ; Vescio et coll., 2008) L'aptitude à faire confiance L'apprentissage professionnel des enseignants	(1) dialogue réflexif, (2) déprivatisation de la pratique, (3) collaboration, (4) sens partagé de l'objectif, (5) focalisation collective sur l'apprentissage des étudiants (Louis et coll., 1996)	• Enseignants (n = 2 106) de 153 jardins d'enfants	• Recherche quantitative (5 ans) par questionnaire • Variables : [1] l'échelle d'aptitude à faire confiance (AConF) : la confiance dans les collègues (ConC), la confiance dans le responsable (ConR) et la confiance dans les parents (ConP) ; [2] l'échelle d'apprentissage professionnel des enseignants (AP) ; [3] CAP : dialogue réflexif (DR), pratique déprivatisée (PD), collaboration (C), sens partagé de l'objectif (SPO) et focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (FCAE) • Statistiques descriptives, corrélations, analyses factorielles, modélisation des équations structurelles	• Les trois dimensions de l'AC prédisent significativement et positivement les dimensions de CAP et expliquent 22 % à 35 % de la variance de leurs scores • La ConC est la dimension de l'AC qui a le plus de poids sur les activités de collaboration • La confiance dans le directeur est la dimension de l'AC qui a le plus de poids sur le SPO • La ConP est la dimension de l'AC qui a le plus de poids sur la FCAE • L'ensemble des dimensions de l'AC a un effet significatif positif sur l'AP qui est lui-même significativement et positivement médié par l'effet de toutes les dimensions de CAP

Auteurs Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Yin et Zheng, 2018 (Chine)	Etudier les pratiques de leadership nécessaires et le rôle de la confiance (dans les collègues et le directeur) dans l'implantation de CAP	(Hord, 1997)	CAP • (Stoll et coll., 2006 ; Vescio et coll., 2008) Leadership scolaire L'aptitude à faire confiance Les CAP dans le contexte culturel chinois	• (Hord, 1997, Louis et coll., 1996) • (1) sens partagé de l'objectif, (2) accent collectif sur l'apprentissage des étudiants (3) activité de collaboration, (4) déprivatisation de la pratique et (5) dialogue réflexif (Lomos et coll., 2011)	Enseignants (n = 1 095) d'écoles primaires	• Recherche quantitative (7 mois) par questionnaire • Variables : [1] CAP : dialogue réflexif (DR), pratique déprivatisée (PD), collaboration (C), sens partagé de l'objectif (SPO) et focalisation collective sur l'apprentissage des élèves (FCAE) ; [2] échelle de pratique du leadership (PL) ; [3] échelle de confiance dans les collègues (ConC) ; [4] échelle de confiance dans le responsable (ConR) • Statistiques descriptives, corrélations, analyses factorielles, modélisation d'équations structurelles	• Effet significatif et positif des PL sur l'ensemble des dimensions CAP • La ConC prédit significativement et positivement les dimensions CAP excepté le SPO. En revanche, la ConR a des effets significatifs négatifs sur la C, la FCAE, la PD et le DR • Effet indirect, significatif et positif des PL sur la FCAE, la PD et le DR médié par la ConC. On observe, en revanche, un effet indirect, négatif et significatif des PL sur le DR, la PD, la FCAE et la C, médié par la ConR

Auteurs Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Zhang et Pang, 2016a (Chine)	Explorer les spécificités des CAP chinoises	(DuFour et Eaker, 1998)	CAP (Harris et Jones, 2010)	• (Hord, 1997)	Questionnaire : enseignants (n = 175) de 2 écoles secondaires et de 5 écoles primaires ; entretiens : enseignants (n = 14)	• Recherche mixte • Entretiens semi-structurés ; Questionnaire CAP : leadership partagé et solidaire (LSP), valeurs et vision partagées (VP), apprentissage collectif et son application (AC), pratiques personnelles partagées (PP) et conditions supports (CS) • Analyses factorielles, codage axial ouvert	• Validation de cinq dimensions CAP réparties en 2 niveaux : (1) niveau individuel : apprentissage collaboratif (AC) et compétences professionnelles, (2) niveau organisationnel : leadership facilitateur, barrières culturelles et support structurel • Dans le contexte de l'étude, l'AC et les pratiques personnelles partagées (PP) forment une seule et même dimension et le mode de leadership reste très hiérarchique et se caractérise plus par une gouvernance « facilitatrice de support » que « partagée » • La culture, marquée par un fonctionnement organisationnel hiérarchique (culture confucéenne) induit que l'innovation pédagogique ne repose pas sur l'autonomie des enseignants

Auteurs Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Zhang et Pang, 2016b (Chine)	Comparer les caractéristiques de CAP de deux villes chinoises distinctes (Shanghai et Mianyang) éloignées sur le plan éducatif, économique, social et culturel	(Hord, 1997)	CAP • (Hipp et Huffman, 2010 ; Stoll et coll., 2006)	(Hord, 1997)	Enseignants (n = 324) de 13 établissements (élémentaires et secondaires) répartis à Shanghai (milieu urbain) et Mianyang (milieu rural)	• Recherche quantitative (1 an) par questionnaire • Dimensions CAP : [1] Niveau individuel : Apprentissage collaboratif (AC) et Compétences professionnelles (CompP) ; [2] Niveau organisationnel : Leadership facilitateur (LF), Support structurel (SStruc) et Barrières organisationnelles (BO) • Statistiques descriptives, corrélations et analyses factorielles	• Des différences statistiques significatives entre les établissements à l'avantage de Mianyang comparativement à Shanghai pour les dimensions CAP de l'AC et d'un LF Différents facteurs intriqués : (1) le contexte économique de la cité, (2) la politique éducative en matière d'amélioration des résultats, (3) des différences de charge de travail pour les enseignants, (4) des différences d'objectifs développés par les CAP et (5) la culture des cités (individualiste vs collectiviste) • Absence de différences significatives concernant les compétences professionnelles, le support structurel et les barrières organisationnelles entre les écoles, à la fois primaires et secondaires

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Zhang, Yuan et Yu, 2017 (Chine)	Explorer les obstacles au développement de CAP à partir de la perspective des responsables scolaires et des enseignants	(Stoll et coll., 2006)	CAP • (Hipp et Huffman, 2010; Vesio et coll., 2008)	Pas de dimension	• Participants (n = 18) : directeurs (n = 6) et enseignants d'anglais (n = 12) de 3 lycées • Réseau d'éducation localisé à Shanghai	• Recherche qualitative • Entretiens individuels semi-structurés • Codage axial ouvert	• Obstacles perçus par les enseignants pour la mise en œuvre d'une CAP : (1) charge de travail trop importante, (2) leadership inefficace, directif, focalisé sur les exigences de résultats, (3) focalisation des discussions sur l'amélioration des résultats aux tests nationaux standardisés, (4) contexte compétitif peu favorable au développement d'une véritable pratique collaborative et (5) un effacement dans les discussions des jeunes enseignants face aux enseignants plus anciens • Obstacles perçus par les responsables : (1) absence de pouvoir financier, (2) passivité et réticence des enseignants, (3) politique locale orientée vers l'amélioration des résultats aux tests nationaux standardisés et non sur la formation des enseignants • Enseignants et responsables ont tendance à se tenir mutuellement responsables des complications relatives à la mise en œuvre de l'organisation en CAP. Ces perceptions contradictoires sont sources d'incompréhension, de méfiance, de distance et de conflits entre ces deux corps professionnels

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Zheng, Yin et Li, 2019 (Chine)	Examiner la relation entre un leadership pédagogique, une CAP et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	(Stoll et coll., 2006)	CAP • (DuFour et DuFour, 2010; Lomos et coll., 2011)  Leadership pédagogique  Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	(1) valeurs et objectifs partagés, (2) activité de collaboration, (3) sens collectif de l'accent mis sur l'apprentissage des élèves, (4) pratiques déprivatisées ou partage de pratiques individuelles, (5) dialogue réflexif (auteurs)	• Enseignants (n = 1 082) d'écoles élémentaires	• Recherche quantitative (7 mois) par questionnaire • Variables : [1] Leadership pour la pédagogie (LPéda) ; [2] Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (SEP) ; stratégies pédagogiques (SP), gestion de la classe (GC) et l'engagement des élèves (EngÉ) ; [3] CAP : sens partagé de l'objectif (SPO), activités collaboratives (AC), focalisation collective sur l'apprentissage des étudiants (FCAE), pratique déprivatisée (PD) et dialogue réflexif (DR) • Statistiques descriptives, corrélations, analyses factorielles, équations de modèles structurelles	• Le LP a un effet positif et significatif sur l'ensemble des dimensions CAP • Le LP a un effet significatif positif sur le SEP qui est médié par toutes les dimensions de CAP à l'exception de celle du SPO

Auteurs_ Année (Pays)	Objectif de l'étude	Définition de CAP	Cadre théorique	Dimensions associées au concept de CAP	Participants et contexte de l'étude	Méthode	Principaux résultats
Zheng, Yin, Liu et Ke, 2016 (Chine)	Examiner la relation entre les pratiques de leadership des responsables scolaires, une faculté à faire confiance en ses collègues et un fonctionnement en CAP	Pas de définition	CAP • (DuFour et DuFour, 2010; Stoll et coll., 2006; Vesio et coll., 2008)  Leadership scolaire  Aptitude à faire confiance	• (1) apprentissage collaboratif, (2) compétences professionnelles, (3) leadership facilitateur, (4) support structurel, (5) barrières culturelles (Zhang et Pang, 2016) • (Hord, 1997)	Enseignants (n = 215) de 35 écoles élémentaires	• Recherche quantitative par questionnaire • Variables : [1] Pratique de leadership (PL) ; [2] la confiance dans les collègues (ConC) ; [3] CAP : un sens partagé de l'objectif (SPO) activité collaborative (AC) focalisation collective sur l'apprentissage des étudiants (FCAE) pratique déprivatisée (PD) et dialogue réflexif (DR) • Statistiques descriptives, corrélations, analyses factorielles, équations de modèle structurelles	• Effets positifs et significatifs des PL du responsable scolaire sur l'ensemble des dimensions CAP • La ConC a un effet positif et significatif sur l'ensemble des dimensions CAP • L'effet des PL sur les dimensions CAP est médié significativement et positivement par l'effet de la ConC
Zonoubi, Rasekh et Tavakoli, 2017 (Iran)	Étudier comment la participation à une CAP peut influencer l'auto-efficacité d'enseignants étrangers novices et expérimentés	(Stoll et Louis, 2007)	CAP • (Stoll et coll., 2006)  Efficacité individuelle et collective des enseignants	(Kruse et coll., 1995)	• Enseignants d'anglais langues étrangères (n = 10) : novices (n = 5) et expérimentés (n = 5) • Niveau non précisé	• Recherche qualitative (1 an) • Entretiens (pendant et à la suite du dispositif), journal réflexif et enregistrement des réunions CAP • Données transcrites, codées et analysées à travers une analyse comparative constante	• Augmentation du sentiment d'efficacité des participants CAP au cours du temps avec une augmentation plus importante pour les enseignants novices • Augmentation du sentiment d'efficacité collective • Amélioration des compétences linguistiques des participants CAP

Notes : L'écriture inclusive avec le point médian n'est pas mise en application dans ce tableau ; les références dans les colonnes « Définition de CAP » et « Cadre théorique » sont des références secondaires qui peuvent être retrouvées à partir de la référence principale de chaque ligne.