

## Grille des comportements associés aux critères d'évolution des communautés d'apprentissage professionnelles

(Isabelle, Rochon, Genier et Lamothe, 2012)

Cochez les comportements observés à votre école (au moins pour une ou deux équipes)

	<b>Stade 1</b>	<b>Stade 2</b>	<b>Stade 3</b>	<b>Références</b>
	<b>Vision/mission</b>	<b>Vision/mission</b>	<b>Vision/mission</b>	
1.	La vision de l'école est développée et partagée avec le personnel enseignant.	La vision de l'école est développée en fonction de la réussite scolaire. Le personnel a été consulté. Elle est perceptible parfois dans la pratique.	La vision de l'école est développée en lien avec la réussite de tous les élèves. Le personnel a participé à son élaboration et à sa clarification. Elle est reflétée dans la pratique pédagogique.	<u>Vision claire et partagée:</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)  <u>Mission, vision et valeurs</u> (Wald, 1999)
2.	Les priorités de l'école sont établies au début de l'année en lien avec le plan stratégique du Conseil scolaire.	Les priorités sont identifiées selon les besoins de l'école et le plan stratégique du Conseil.	Les priorités de l'école concernent la réussite de tous les élèves en lien avec le plan stratégique du Conseil. Quelques priorités sont identifiées et clarifiées avec tous les intervenants pour l'année scolaire.	<u>Priorités</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
3.	Chaque équipe a développé ses objectifs SMART pour l'année scolaire (selon le niveau ou le secteur).	Les objectifs SMART sont développés au début de l'année. Ces objectifs sont en lien avec la vision et les priorités de l'école.	Chaque équipe a développé ses objectifs SMART en lien avec la vision et les priorités de l'école. Ces objectifs sont révisés de façon régulière au cours de l'année selon les résultats des élèves.	<u>But précis</u> (Wald, 1999)
4.	La vision et les priorités sont affichées dans l'école.	On se réfère à la vision et aux priorités de l'école plusieurs fois par année.	On se réfère à la vision et aux priorités dans les objectifs des rencontres, les comptes-rendus et lors des discussions.	<u>Vision dans la pratique pédagogique</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)
	<b>Conditions physiques et humaines</b>	<b>Conditions physiques et humaines</b>	<b>Conditions physiques et humaines</b>	Références
5.	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont décidés selon les besoins et le calendrier scolaire.	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés d'avance à des intervalles réguliers (toutes les 2 ou 3 semaines ou une fois par mois).	Les moments de rencontres des équipes de collaboration sont fixés d'avance à des intervalles réguliers.	<u>Temps pour collaborer</u> (Leclerc et collab., 2007; MÉO, 2010b)

6.	Les objectifs de la rencontre ne sont pas connus au préalable et les tâches à effectuer sont inconnues par la majorité des membres de l'équipe de collaboration.	Les objectifs de la rencontre sont connus au préalable et les tâches à effectuer sont connues par la majorité des membres de l'équipe de collaboration.	Les objectifs de la rencontre sont envoyés au préalable et les tâches à effectuer sont connues par tous les membres de l'équipe de collaboration.	
7.	Les rencontres se font pendant le temps de classe donc une suppléance est organisée.	Les rencontres se font pendant le temps de classe. Des activités sont organisées pour les élèves.	Les rencontres se font pendant le temps de classe ou pendant les périodes de travail. Des activités en lien avec les priorités sont organisées pour les élèves. (ex. pour les élèves du secondaire des activités du type BAM).	<u>Temps de planification commun</u> (Leclerc et collab., 2007; MEO, 2010b)
8.	Les équipes regroupent plusieurs personnes intéressées selon le thème (littératie, numératie, etc).	Les équipes sont composées de plusieurs personnes d'un même secteur ou d'un même niveau.	Les équipes sont composées de 3 à 4 personnes qui partagent le même niveau, le même cours ou les mêmes élèves.	<u>Expertise du même niveau</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
9.	Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) ne sont pas apparentes ni discutées.	Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) sont adoptées et respectées par la majorité des membres.	Les règles de fonctionnement (normes de travail des équipes de collaboration) sont communes et sont révisées périodiquement.	<u>Amélioration scolaire</u> (OQRE-Ontario) (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Horde, 2008;2009; Hipp et collab., 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner et collab., 2008)
10.	Les discussions ne concernent pas toujours l'apprentissage des élèves. Les rencontres ne sont pas toujours efficaces.	Les discussions concernent parfois l'apprentissage des élèves. Les rencontres sont parfois efficaces.	L'apprentissage des élèves est au cœur des discussions. Les rencontres sont efficaces.	<u>Échanges efficaces</u> (Leclerc et collab., 2007; Leclerc et Moreau, 2009c; Dooner et collab., 2008)
11.	Les discussions ne suivent pas l'ordre du jour établi et il y a un manque de temps pour tout accomplir. Les membres sont frustrés parce qu'il y a trop de gestion.	Les discussions suivent l'ordre du jour établi mais il y a un manque de temps pour tout accomplir. On constate que les membres sont préoccupés par la gestion et le temps.	Les objectifs sont clairs au début de la rencontre et les rencontres sont productives. Les objectifs sont atteints à la fin de la rencontre.	<u>Gestion dans l'équipe</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)

12.	L'école n'a pas de budget spécial pour les CAP mais les demandes peuvent être remises à un membre de l'équipe de direction ou au responsable de secteur.	L'école fournit un budget pour répondre aux besoins des CAP.	L'école fournit les ressources nécessaires (outils, livres ou autres) pour répondre aux besoins pédagogiques en lien avec les objectifs.	
	<b>Culture collaborative au sein de l'école</b>	<b>Culture collaborative au sein de l'école</b>	<b>Culture collaborative au sein de l'école</b>	Références
13.	On observe quelques conflits entre les membres de l'équipe.	Les membres de l'équipe partagent leur expérience et soutiennent leurs collègues (de façon sélective). Les échanges ne sont pas toujours efficaces.	Les membres veulent travailler ensemble et parlent de leurs problèmes auxquels ils font face. La confiance et le respect sont évidents entre les membres.	<u>Habiletés interpersonnelles</u> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009)
14.	Les tâches sont divisées entre les membres de l'équipe.	L'apprentissage et le travail se fait parfois de façon individuelle. Les membres discutent et adoptent des stratégies communes.	Les membres partagent leurs idées et leur remise en question sur les élèves à risque, et les stratégies pédagogiques appropriées.	<u>Sentiment de confiance, de collégialité et d'entraide</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Lindahl, m2006; MÉO, 2010a; 2010b)
15.	Les membres ne considèrent pas que le travail de collaboration soit un moyen de développement professionnel.	Les membres considèrent que le travail de collaboration est un moyen de développement professionnel.	Les membres considèrent que le travail de collaboration est un moyen puissant de développement professionnel.	<u>L'importance du travail en équipe</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; MÉO, 2010a; 2010b)
	<b>Manifestations du leadership</b>	<b>Manifestations du leadership</b>	<b>Manifestations du leadership</b>	Références
16.	L'équipe discute des sujets et les décisions sont prises par la direction.	Les enseignants se sentent à l'aise de donner leur opinion et de proposer des stratégies. La décision finale revient à la direction.	La direction donne une latitude aux enseignants. Après discussion, la décision est prise par voie de consensus	<u>Démocratique et participative</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Lindahl, m2006; Leclerc et collab., 2007; MÉO, 2010a; 2010b)
17.	La direction intervient peu dans les discussions. Elle laisse parler les enseignants.	La direction intervient pour cibler l'amélioration de l'apprentissage.	La direction aide à cibler les priorités pédagogiques en lien avec l'apprentissage et la vision de l'école. Elle encourage le questionnement et la rétroaction.	<u>Rôles des directions</u> (Leclerc et collab., 2009; Dufour et Eaker, 2004)

18.	Peu de suivis à faire après que le compte-rendu est envoyé.	La direction assure des suivis suite aux comptes-rendus exigés.	La direction réagit aux comptes-rendus et se présente comme facilitateur aux rencontres CAP, pour rappeler les objectifs de la rencontre et pour intervenir aux besoins.	(Ibidem)
19.	Une certaine confusion règne sur les rôles de la direction et des enseignants.	Les différents rôles dans une CAP sont plus ou moins compris par les membres.	Chaque membre joue un rôle actif (prendre des notes, gestion du temps etc.)	<u>Rôles des membres</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Leclerc et collab., 2007)
20.	La direction fait confiance à l'expertise pédagogique des membres. Elle intervient peu.	La direction a une vision claire en pédagogique et la partage avec le personnel enseignant.	La direction fait confiance à l'expertise pédagogique des enseignants. Elle est à jour dans les derniers développements et elle fournit un appui pédagogique.	<u>Leadership pédagogique de la direction</u> (Leclerc et collab., 2007; MEO, 2010b)
21.	Les préoccupations des enseignants sont peu exprimées.	Les enseignants font des suggestions et expriment leurs préoccupations au sein de l'équipe.	La direction est informée des préoccupations des enseignants. Il y a une politique de portes ouvertes.	(Ibidem)
	<b>Thèmes abordés dans les CAP</b>	<b>Thèmes abordés dans les CAP</b>	<b>Thèmes abordés dans les CAP</b>	Références
22.	Les thèmes sont déterminés au début de l'année, sans liens avec les besoins des élèves.	Les thèmes abordés touchent surtout l'harmonisation des pratiques et des référentiels des apprentissages essentiels.	Les thèmes sont choisis conjointement avec les membres de l'équipe et la direction selon les besoins ressentis et en lien avec l'apprentissage.	<u>Amélioration scolaire</u> (OQRE-Ontario) (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Hallinger, 2005; MEO, 2010a; 2010b; Dooner et collab., 2008)
23.	Le temps de rencontre est consacré à différentes discussions dont l'enseignement et les ressources. Ces rencontres servent surtout pour diffuser l'information et pour la formation.	Les discussions portent surtout sur l'enseignement (planification, organisation des programmes et les ressources).	La majorité des discussions est consacrée aux objectifs SMART en lien avec l'apprentissage (tâches d'évaluation communes, calibrage, forces et faiblesses des élèves ciblés, stratégies efficaces et vérification des acquis, l'analyse de données... SMART)	(Ibidem)
24.	Les échanges sont de nature générale.	Les échanges sont de nature générale et ciblent les élèves.	Les échanges sont ciblés à partir du profil des élèves et des résultats de l'évaluation diagnostique.	<u>Planification à partir du profil de l'élève</u> (Leclerc et collab., 2009)

25.	Les stratégies adoptées s'adressent à la majorité des élèves.	On tient compte des forces et des défis des élèves lors de la sélection des stratégies.	On sélectionne les stratégies gagnantes selon la recherche et en tenant compte des forces et des besoins des élèves en liens avec les objectifs SMART.	(Ibidem)
	<b>Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif</b>	<b>Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif</b>	<b>Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif</b>	Références
26.	Le travail se fait individuellement.	L'expertise est diffusée parmi les enseignants de même niveau, même matière ou du même secteur.	On partage l'expertise entre secteurs, classes et/ou écoles. On observe le modelage entre collègues suivi d'une rétroaction (programme d'accompagnement).	<u>Observation en salle de classe</u> (Cranston, 2007; Hipp et collab., 2008; MÉO, 2010a; 2010b) <u>Soutien</u> (Leclerc et Moreau, 2009c)
27.	On observe peu de soutien entre les membres de l'équipe.	On discute des stratégies utilisées, on fournit de la rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats scolaires.	Le temps de rencontre est utilisé pour approfondir des sujets en lien avec la pédagogie et la recherche. On encourage les lectures professionnelles et les cours universitaires en lien avec les priorités et les préoccupations.	<u>Empowerment des enseignants</u> (Cranston, 2007; Hipp et collab., 2008) <u>Partage des pratiques gagnantes</u> (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; Kristmanson, 2008; MÉO, 2010a; 2010b)
	<b>Prise de décisions basées sur les données</b>	<b>Prise de décisions basées sur les données</b>	<b>Prise de décisions basées sur les données</b>	Références
28.	Les décisions sont prises selon l'opinion de la majorité.	Les décisions sont prises selon l'opinion de la majorité tout en tenant compte de l'impact sur les élèves.	Les décisions sont prises à partir des données recueillies auprès des élèves.	Analyse des données (Cranston, 2007; Hord et Smith, 2009; Hord, 2008; 2009; Hipp et collab., 2008; MÉO, 2010a; 2010b)
29.	Les membres ont fait le profil de leurs classes.	Les membres ont des données ponctuelles du rendement en plus du profil de classes.	Les enseignants rendent disponibles les données sur le rendement pour les analyser, vérifier l'atteinte des objectifs et en faire un questionnaire.	(Ibidem)
30.	On vérifie l'amélioration du rendement lors de la remise des bulletins.	On vérifie plusieurs fois au cours de l'année le rendement des élèves.	Toutes les 2 ou 3 semaines, les données sont disponibles aux membres de l'équipe.	(Ibidem)

## Bibliographie

- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (90), 1-22.
- Dufour, R., Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington: Solution Tree.
- Dooner, A., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(3), 564-574\
- Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington: National Educational Service.
- Hallinger, Philip (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4 (3), pp. 221-239
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M., & Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22-23.
- Kristmanson, P., et. al., Exploring the Teaching of Writing through a Professional Learning Community. *Education Canada* v. 48 no. 3 (Summer 2008) p. 37-9
- Leclerc, M., Moreau, A.C. et Leclerc-Morin, M. (2007). *Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse*. Éducation et francophonie : Publication de l'association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) XXXV2 : 153-171
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2009a). La réussite des élèves en lecture au cœur du travail collaboratif. *Le Journal de l'immersion*, 31(1), 24-33
- Leclerc, M. & Moreau, A. (2009b). Toujours plus loin en littératie: Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud. Gatineau: Université du Québec en Outaouais. Disponible en ligne : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/TORONTO09.pdf>
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2009c, mai). Accompagnement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage. Quelles sont les exigences pour les directions Présentation ACFAS, Ottawa, Ontario (10 au 14 mai 2009).
- Leclerc, M., Moreau, A. & Lépine, M. Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Actes de colloque to the European Conference on Educational Research (ECER), Vienne. (2009). Disponible en ligne : <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- Lindahl, Ronald. (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. *Connexions*. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). Stratégie ontarienne en matière de leadership conseils pour engager la conversation. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/EngagerConversation.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française. [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011 [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework\\_french.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf)

National College for school leadership (2006). *Setting professional learning communities in an international context* [En ligne] Disponible le 27 janvier 2011: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/programme-leaflets/professional-learning-communities/professional-learning-communities-06-booklet3.pdf>

Wald, P. J., (Ed.), & Castleberry, M. S., (Ed.). (1999). *Realigning our schools: Building professional learning communities. limited edition*