

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : communiquer efficacement

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous comprenons les objectifs et les priorités de notre école parce qu'ils nous ont été communiqués de façon constante et efficace.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
L'école a établi des objectifs et des priorités de façon claire, et les a communiqués efficacement. Des systèmes ont été mis en place pour s'assurer que des mesures conformes aux objectifs et aux priorités sont prises et font l'objet d'un contrôle.	Il n'y a pas de but précis ou de priorité. Les gens dans l'école ont le sentiment d'être dépassés par ce qu'ils estiment être une interminable série de projets d'amélioration éphémères, fragmentés et décousus. Tout changement de leadership se traduit inévitablement par un changement d'orientation.	Les principaux leaders se sont peut-être entendus sur des objectifs généraux et sur les priorités, mais les choses demeurent nébuleuses pour le personnel de l'organisation. De plus, lorsqu'on leur demande de décrire les priorités de l'école ou les stratégies adoptées pour les atteindre, les leaders ont de la difficulté à donner des précisions. Les membres du personnel donneraient des réponses bien différentes si on leur demandait de présenter les priorités de l'école.	Les objectifs et les priorités de l'école sont généralement compris, mais beaucoup de membres du personnel n'y souscrivent pas. Des mesures précises sont prises pour faire valoir les priorités, mais certains membres du personnel participent aux initiatives à contrecoeur. Ils estiment que les initiatives interfèrent avec leur vrai travail.	Les structures et les processus ont été modifiés afin de les harmoniser avec les objectifs et les priorités. Les membres du personnel commencent à voir les avantages de l'initiative et cherchent des moyens de rendre l'implantation plus efficace.	Les objectifs et les priorités de l'école sont presque universellement compris. Toutes les politiques, procédures et structures ont été harmonisées délibérément dans le but d'atteindre les objectifs et de réaliser les priorités. Des systèmes ont été créés afin de contrôler les progrès. Les systèmes sont monitorés attentivement, et l'information recueillie est utilisée pour apporter des modifications en vue de développer la capacité collective du groupe à réussir.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p>Les leaders de l'école communiquent les objectifs et les priorités par la modélisation, l'attribution de ressources, ce qu'ils mettent en valeur et ce qu'ils sont prêts à mettre en question.</p>	<p>Il n'y a pas de but précis ou de priorité. Les gens dans l'école semblent avoir des projets personnels différents et se battre pour les ressources dont ils ont besoin pour les réaliser.</p>	<p>Les leaders sont capables d'expliquer les objectifs et les priorités de l'école avec constance, mais leurs comportements ne cadrent pas avec ce qu'ils disent. Les structures, les ressources et le système de récompenses de l'école n'ont pas été modifiés en fonction des prétendues priorités.</p>	<p>L'école a commencé à apporter des modifications aux structures, aux ressources et au système de récompenses afin de mieux tenir compte des priorités énoncées. Les membres du personnel qui s'opposent ouvertement à l'initiative peuvent être critiqués, mais il est probable que les personnes qui le font prétendent qu'elles agissent au nom de quelqu'un d'autre. Par exemple, un directeur d'école pourrait dire : « La commission scolaire s'inquiète du fait que tu résistes ouvertement au processus que nous tentons d'instaurer. »</p>	<p>Les gens dans l'école changent leurs comportements en fonction des priorités. Ils cherchent de nouvelles stratégies pouvant permettre d'utiliser les ressources plus efficacement afin d'appuyer l'initiative, et ils sont prêts à redistribuer le temps, l'argent, le matériel et le personnel afin de faire avancer les choses. Les petites améliorations sont soulignées et mises en valeur. Les leaders critiquent les comportements incompatibles.</p>	<p>Les objectifs et les priorités de l'école se reflètent dans les comportements des gens au quotidien dans toute l'école. Le temps, l'argent, le matériel, le personnel et les ressources ont été distribués de façon stratégique en fonction des priorités. Des processus ont été instaurés afin de souligner et de mettre en valeur l'engagement envers les priorités. Les gens dans l'école n'hésiteront pas à critiquer les personnes qui négligent les priorités.</p>

## Que faire maintenant ? Feuille de travail Communiquer efficacement

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>L'école a établi des objectifs et des priorités de façon claire, et les a communiqués efficacement. Des systèmes ont été mis en place pour s'assurer que des mesures conformes aux objectifs et aux priorités sont prises et font l'objet d'un contrôle.</p> <p>Les leaders de l'école communiquent les objectifs et les priorités par la modélisation, l'attribution de ressources, ce qu'ils mettent en valeur et ce qu'ils sont prêts à remettre en question.</p>				

# Le portrait statistique de notre école

Nom de l'école :

Résultats concernant le rendement des élèves			
Indicateur	Année 20__-20__	Année 20__-20__	Année 20__-20__
	Faits concernant nos données		
Selon les données d'évaluation de notre école			
Selon les données d'évaluation de notre commission scolaire			
Selon les données d'évaluation provinciales			
Selon les données d'évaluation nationales et internationales			
Données relatives à l'engagement des élèves			
Assiduité moyenne quotidienne			
Pourcentage d'élèves inscrits à des activités parascolaires			
Pourcentage d'élèves qui utilisent les services de tutorat de l'école			
Pourcentage d'élèves inscrits aux cours les plus exigeants			
Pourcentage d'élèves qui obtiennent leur diplôme sans redoublement			
Pourcentage d'élèves qui décrochent			
Autres domaines dans lesquels nous souhaitons engager les élèves (p. ex. service communautaire)			

Rendez-vous à <[http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles)> pour télécharger une version reproductible gratuite.

Apprendre par l'action © 2019 – Presses de l'Université du Québec

Learning by doing © 2006, 2010, 2016 – Solution Tree / Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas W. Many et Mike Mattos

Discipline				
Nombre de renvois au bureau de la direction/ cinq principaux motifs des renvois				
Nombre de rencontres avec des parents pour des motifs disciplinaires				
Nombre de suspensions intrascolaires				
Nombre de retenues/renvois à l'école du samedi				
Nombre de suspensions extrascolaires				
Nombre d'expulsions				
Autre				
Sondages				
Évaluation de la perception ou de la satisfaction des élèves				
Évaluation de la perception ou de la satisfaction des anciens élèves				
Évaluation de la perception ou de la satisfaction des parents				
Évaluation de la perception ou de la satisfaction des enseignants				

Rendez-vous à [http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles) pour télécharger une version reproductible gratuite.

# Le portrait statistique de notre école

Sondages				
Indicateur	Année 20__-20__	Année 20__-20__	Année 20__-20__	Faits concernant nos données
Évaluation de la perception ou de la satisfaction de la direction				
Évaluation de la perception ou de la satisfaction de la communauté				
Données démographiques				
Pourcentage d'élèves qui dépendent des programmes de repas gratuits ou à prix réduit				
Pourcentage de mobilité				
Pourcentage d'élèves en difficulté				
Pourcentage d'élèves en français langue seconde				
Pourcentage d'élèves blancs				
Pourcentage d'élèves noirs				
Pourcentage d'élèves hispaniques				
Pourcentage d'élèves asiatiques				
Pourcentage d'élèves autochtones				

Rendez-vous à <[http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles)> pour télécharger une version reproductible gratuite.

## Pourquoi devons-nous préciser notre mission ?

« Il est inutile d'envisager de changer la structure tant que l'école n'est pas parvenue à un consensus raisonnable à propos de sa mission intellectuelle par rapport aux enfants » (Newmann et Wehlage, 1996, p. 295, traduction libre).

« Les membres des grandes organisations croient qu'ils sont "investis d'une mission divine... [Ils] sont toujours convaincus d'accomplir quelque chose d'essentiel, voire de sacré... quelque chose qui mérite qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes... Le fait d'avoir un but collectif clair semble donner un sens et de la valeur à tout ce qu'ils font" » (Bennis et Biederman, 1997, p. 204, traduction libre).

« Dans une école efficace, il existe une mission claire en fonction de laquelle les membres du personnel développent une compréhension commune et un engagement par rapport aux objectifs, aux priorités, aux procédures d'évaluation et à la reddition de comptes... La mission est une question qui doit être discutée abondamment » (Lezotte, 2002, p. 4-5, traduction libre).

« Contrairement à la croyance populaire, la première chose à faire lorsque le changement bouleverse notre monde N'est PAS de s'interroger sur "la façon dont celui-ci doit s'opérer", mais plutôt sur "ce qui est important pour nous, notre raison d'être". Cet aspect ne doit jamais changer, mais tout le reste, oui. Autrement dit, les entreprises visionnaires font la distinction entre leurs valeurs fondamentales et leurs objectifs immuables (qui ne doivent jamais changer), et leurs méthodes de fonctionnement et leurs stratégies d'affaires (qui devraient changer sans cesse en fonction d'un monde en constante évolution) » (Collins et Porras, 1994, p. XIV, traduction libre).

L'étude de la Wallace Foundation sur le leadership scolaire efficace a révélé que les conseils scolaires qui avaient une influence positive sur les écoles et le rendement des élèves avaient établi et largement diffusé un objectif clair (Leithwood *et al.*, 2009).

« Les personnes les plus profondément motivées – sans parler des plus productives et des plus satisfaites – arriment leurs désirs à une cause supérieure... Rien ne permet à une équipe de tisser des liens comme une mission commune. Plus il y a de gens qui souscrivent à une cause commune... plus le travail accompli par le groupe sera remarquable et satisfaisant » (Pink, 2011, p. 131 et 174, traduction libre).

La recherche portant sur les écoles qui connaissent du succès révèle qu'elles affichent les mêmes caractéristiques que les milieux de travail hautement performants, lesquelles sont propices au développement d'une culture fondée sur le travail d'équipe et une mission commune (Anrig, 2013).

Un énoncé de mission « convaincant et valable » « permet aux gens de contextualiser » leurs actions et « d'appuyer mutuellement les efforts des uns et des autres », en mettant pleinement à profit leurs talents et leur imagination (Halvorson, 2014, p. 38, traduction libre).

« Les leaders doivent proposer un objectif moral commun et donner un sens à l'effort exigé, tout en étant capables de tracer la voie vers le but à atteindre [...] Les grands leaders incitent les autres à se rappeler les raisons pour lesquelles ils sont devenus des éducateurs – leur objectif moral » (Fullan et Quinn, 2018, p. 26 et 28).

Les éducateurs qui croient que le simple fait de préciser ou de réaffirmer leur mission permettra d'une manière ou d'une autre d'améliorer les résultats seront certainement déçus. En fait, dans bien des écoles, on a utilisé l'énoncé de mission comme substitut à l'action concrète, au lieu de s'en servir comme catalyseur. Le simple fait de rédiger un nouvel énoncé de mission n'entraîne pas automatiquement des changements dans la façon dont les gens agissent, ce qui veut dire que la rédaction d'un énoncé de mission ne permet aucunement de réduire l'écart entre les connaissances et les actions (Pfeffer et Sutton, 2000).

## Pourquoi devrions-nous décrire l'école ou la commission scolaire que nous essayons de créer ?

« Dans une école aussi bien que dans une commission scolaire, les tâches administratives qui sont essentielles à l'apprentissage des enseignants et aux communautés d'apprentissage comprennent le développement d'une vision commune et d'un langage commun concernant les pratiques » (McLaughlin et Talbert, 2006, p. 80, traduction libre).

« Les meilleurs leaders comprennent que leur tâche principale est d'inspirer une vision *commune*, et non de promouvoir leur propre vision idiosyncrasique du monde » (Kouzes et Posner, 2006, p. 108, traduction libre).

« Avoir une vision favorise le développement de la confiance, de la collaboration, de l'interdépendance, de la motivation et de la responsabilité mutuelle face à la réussite. Avoir une vision aide les gens à faire des choix sensés, parce que les décisions sont prises en fonction du résultat final... Avoir une vision nous permet d'adopter une posture proactive, d'avancer vers le but que nous souhaitons atteindre... Avoir une vision nous stimule et nous permet d'aspirer à réaliser nos véritables désirs » (Blanchard, 2007, p. 22, traduction libre).

Pour qu'une école puisse aller de l'avant, son corps professoral doit convenir d'un but et d'une orientation que tous les membres comprennent. « Sans une destination commune sur laquelle tout le monde s'entend, chacun doit se débrouiller seul et s'en imaginer une – ce qui se traduit par un déploiement d'efforts désordonnés et décousus » (Gabriel et Farmer, 2009, p. 46, traduction libre).

Une responsabilité importante de tout leader en éducation est « d'élaborer et de dresser un portrait irrésistible de l'avenir de l'école qui saura susciter enthousiasme, passion et désir de passer à l'action, aussi bien chez lui que chez les autres... [Une vision est] l'un des outils de leadership les plus puissants pour assurer des actions cohérentes et durables » (Kanold, 2011, p. 6 et 7, traduction libre).

Lorsqu'elle a cerné cinq fonctions clés des directions d'école, la Wallace Foundation (2012) a placé la création d'une vision de la réussite scolaire au premier rang. Elle conclut : « Les directions d'école efficaces établissent une vision collective fondée sur un engagement envers des normes élevées et la réussite de tous les élèves » (Wallace Foundation, 2012, p. 5, traduction libre).

« La vision commune découle d'une compréhension collaborativement acquise de ce qui constitue un apprentissage valable pour les élèves, et tous les membres de la CAP travaillent ensemble à résoudre les problèmes en fonction de cette vision commune » (Fulton et Britton, 2011, p. 14, traduction libre).

Une vision percutante suscite de l'inspiration, stimule les aspirations et provoque de la transpiration. Elle inspire les gens à se rallier autour d'un objectif supérieur. Elle pousse les éducateurs à décrire l'école qu'ils aspirent à créer. Elle incite à passer à l'action, d'abord en développant un savoir commun sur ce qu'il faudra faire pour réduire l'écart entre la situation actuelle de leur école et la situation imaginée dans la vision (Williams et Hierck, 2015, traduction libre).

« Mieux les gens visualisent où ils vont, plus ils sont capables de se concentrer sur des initiatives précises qui permettront de concrétiser cette vision » (Kotter International, 2015, p. 17, traduction libre).

Une vision commune émerge lorsque le but est clair et « qu'on tient de façon continue des conversations collaboratives qui favorisent des attentes, un langage et un savoir communs » (Fullan et Quinn, 2016, p. 29, traduction libre).

## Pourquoi faut-il préciser l'engagement collectif?

Avec la démocratisation des organisations, notamment des écoles, la fonction de leadership consiste davantage à créer une « communauté ayant des valeurs communes » (Lezotte, 1991, p. 3, traduction libre).

« Les valeurs décrivent la façon dont nous entendons fonctionner au quotidien en vue de réaliser notre vision [...] Les valeurs s'expriment dans le comportement : si nous agissions comme il se doit, qu'est-ce qu'un observateur nous verrait faire? [...] Lorsque les valeurs sont placées au cœur de l'effort déployé en vue de concrétiser la vision commune de l'organisation et qu'elles sont mises bien en évidence, elles deviennent la figure de proue : un symbole qui guide les comportements et aide à orienter les gens en fonction de la vision » (Senge *et al.*, 1994, p. 302, traduction libre).

Les organisations à but lucratif aussi bien que sans but lucratif devraient s'appuyer sur « un ensemble de valeurs fondamentales intemporelles et un but durable » (Collins et Porras, 1994, p. XXIV).

« Le langage de la plainte nous renseigne (ainsi que les autres) essentiellement sur ce que nous ne supportons pas. Or le langage de l'engagement nous renseigne (et peut-être aussi les autres) sur les valeurs que nous défendons » (Kegan et Lahey, 2001, p. 32, traduction libre).

Les commissions scolaires très performantes « avaient tendance à s'appuyer sur des valeurs culturelles communes pour orienter leur action collective plutôt que sur des règles et des contrôles bureaucratiques. L'amélioration de l'apprentissage des élèves constituait normalement l'objectif principal » (Elmore, 2000, p. 26, traduction libre).

« Les valeurs fournissent des indications sur la façon dont vous devez procéder compte tenu de votre but et de l'avenir imaginé. Elles répondent à la question "Comment?". Elles doivent être décrites clairement afin que vous puissiez déterminer exactement les comportements qui expriment ces valeurs » (Blanchard, 2007, p. 30, traduction libre).

Les valeurs doivent être intégrées aux politiques, au processus décisionnel et, ultimement, à la culture de l'organisation, sinon les énoncés des valeurs ne sont que de belles paroles. Lorsque les valeurs font partie de l'ADN d'un employé, en plus de guider son travail quotidien, elles renforcent sa capacité à agir dans des situations uniques (Berry et Seltman, 2008).

« Les valeurs représentent l'*engagement à prendre des mesures* en vue de s'assurer que la vision sera concrétisée [...] Dans les CAP dont la culture est optimale, la vision et les valeurs deviennent ultimement la roue d'entraînement du processus décisionnel quotidien » (Kanold, 2011, p. 13, traduction libre).

Pour qu'un énoncé de mission soit concrétisé, « les éducateurs doivent accepter de communiquer à leurs élèves, en toute transparence, leur engagement envers la mission énoncée et se pousser les uns les autres à être à la hauteur de celui-ci » (Muhammad et Hollie, 2012, p. 28, traduction libre).

La clé pour que les valeurs aient une incidence positive sur l'organisation réside dans la volonté des gens « de s'y conformer, de les renforcer au quotidien et de ne pas tolérer les comportements incompatibles avec celles-ci » (Bryant, 2014, traduction libre).

## Les assises de l'école secondaire Sainte-Marie

**Notre mission:** Aider *tous* nos élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés qui leur permettront de réussir leurs études postsecondaires ou collégiales.

**Notre vision:** Les politiques, les programmes et les pratiques de l'école secondaire Sainte-Marie témoignent de son engagement à aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés.

### Compte tenu de cet engagement :

- Le personnel est toujours à l'affût des pratiques les plus prometteuses pour favoriser l'apprentissage des élèves.
- L'école est caractérisée par une culture collaborative où les éducateurs assument la responsabilité collective d'aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés.
- L'équipe collaborative constitue la structure fondamentale de l'école.
- On offre aux élèves un programme scolaire garanti et viable, unité par unité.
- L'apprentissage de tous les élèves est monitoré en continu au moyen d'une évaluation formative quotidienne en classe et d'une évaluation formative commune créée par l'équipe-école pour chaque unité.
- L'école dispose de systèmes pour s'assurer que les données probantes relatives à l'apprentissage des élèves sont utilisées pour :
  - établir un diagnostic en temps opportun et proposer un soutien directif pour les élèves en difficulté ;
  - enrichir et renforcer l'apprentissage des élèves très compétents ;
  - renseigner individuellement les éducateurs sur leurs forces et leurs faiblesses lorsque vient le temps d'aider les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés ;
  - avertir une équipe collaborative de certains aspects de l'apprentissage des élèves qui méritent l'attention de toute l'équipe.
- L'école appuie l'apprentissage en continu et le perfectionnement professionnel soutenu des éducateurs.
- L'école a un partenariat solide avec les parents et fournit à ceux-ci l'information dont ils ont besoin pour monitorer et soutenir l'apprentissage de leurs enfants.

**Notre engagement collectif:** Pour réaliser notre objectif fondamental et devenir l'école décrite dans notre énoncé de vision, chaque membre du personnel prend l'engagement suivant :

- Je contribuerai de façon positive à mon équipe collaborative.
- J'enseignerai les apprentissages essentiels qui ont été convenus dans notre programme, unité par unité.
- Je monitorerai l'apprentissage de chaque élève de façon régulière au moyen d'évaluations formatives en classe et d'évaluations formatives communes créées en équipes.
- J'utiliserai les données probantes relatives à l'apprentissage des élèves pour étayer et améliorer ma pratique et pour mieux répondre aux besoins individuels des élèves.
- Je travaillerai de concert avec mes collègues en vue d'atteindre nos objectifs SMART.
- Je serai à l'affût des pratiques les plus prometteuses pour soutenir l'apprentissage des élèves.
- Je tiendrai les parents au courant des progrès réalisés par leurs enfants.

**Nos objectifs pour l'ensemble de l'école:** Nous allons monitorer les indicateurs suivants afin de suivre notre progression :

- réduire le taux d'échec;
- accroître le pourcentage d'élèves qui suivent les cours les plus exigeants de chaque programme et qui remportent du succès;
- améliorer les résultats des élèves aux évaluations locales, provinciales et nationales;
- accroître le pourcentage de diplômés qui remportent du succès dans leurs études postsecondaires.

# L'école primaire Boones Mill : apprendre tous ensemble

## La mission

C'est la mission de l'école primaire Boones Mill de permettre à tous les élèves d'atteindre des niveaux d'apprentissage élevés. Dans une communauté scolaire où règne le respect, nos enfants pourront grandir et apprendre dans une atmosphère positive qui suscitera l'enthousiasme du corps enseignant, du personnel, des élèves et des parents envers le processus d'enseignement et d'apprentissage.

## La vision

Nous croyons que la stratégie la plus prometteuse pour réaliser la mission de notre école consiste à développer notre capacité à fonctionner en communauté d'apprentissage professionnelle. Nous imaginons une école où les membres du personnel :

- s'unissent en vue d'atteindre un but commun et de réaliser les objectifs SMART ;
- travaillent ensemble - de façon interdépendante - au sein d'équipes collaboratives ;
- sont à l'affût de stratégies prometteuses qui pourront être mises en œuvre en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves de façon continue ;
- monitorent fréquemment les progrès de chaque élève ;
- affichent un engagement personnel envers la réussite scolaire et le bien-être général de chaque élève.

## L'engagement collectif

Afin de concrétiser la vision commune de l'école Boones Mill, notre personnel a pris l'engagement collectif suivant :

1. Étudier, préciser, harmoniser et adapter les guides de ressources, les plans d'évaluation et les guides pédagogiques.
2. Élaborer et mettre en œuvre des évaluations formatives communes locales afin de monitorer l'apprentissage de chaque élève.
3. Élaborer, mettre en œuvre et évaluer les plans de perfectionnement professionnel établis en fonction de nos objectifs SMART, afin de cibler les aspects pédagogiques qui ont besoin d'être améliorés.
4. Participer à des activités de formation du personnel pertinentes et intégrées à l'emploi, dans le but d'améliorer nos compétences professionnelles.
5. Utiliser diverses stratégies pédagogiques pour favoriser la réussite de tous les élèves.
6. Instaurer des programmes d'enseignement individuel ou en petits groupes afin de prolonger le temps d'apprentissage de tous les élèves.
7. Fournir aux parents des ressources, des stratégies et de l'information qui leur permettront d'aider les élèves à réussir.

## Les objectifs pour toute l'école

1. Améliorer le rendement des élèves dans le domaine de l'anglais langue maternelle à tous les cycles, tel que mesuré au moyen des évaluations locales, régionales, provinciales et nationales.
2. Améliorer le rendement des élèves en mathématiques à tous les cycles, tel que mesuré au moyen des évaluations locales, régionales, provinciales et nationales.

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : établir les assises

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous avons une vision claire de notre but commun, de l'école que nous nous efforçons de créer pour le réaliser, des engagements que nous devons prendre et respecter pour concrétiser cette école, et des objectifs particuliers à atteindre qui nous permettront de mesurer nos progrès.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p><b>Mission commune</b> Il est évident qu'assurer l'apprentissage de tous les élèves constitue notre but principal.</p>	<p>Le but de l'école n'a pas été formulé. La plupart des membres du personnel estiment que l'enseignement est la mission de l'école. Ils partent de l'hypothèse que, même si tous les élèves doivent avoir la possibilité d'apprendre, la responsabilité de l'apprentissage incombe à chaque élève et que tout dépend de ses capacités et de l'effort qu'il consent à mettre.</p>	<p>On a tenté de préciser le but de l'école en formulant un énoncé de mission officiel. Peu de gens ont participé à sa création. Il a peu d'impact sur la pratique professionnelle ou sur les postulats qui la sous-tendent.</p>	<p>On a entrepris un processus visant à mieux cibler et à préciser la mission qui consiste à favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Des mesures sont prises en vue de préciser ce que les élèves doivent apprendre et de monitorer leur apprentissage. Certains enseignants ont peur que ces efforts briment leur liberté pédagogique.</p>	<p>Les enseignants commencent à voir les avantages de définir des attentes claires concernant l'apprentissage des élèves et d'établir des processus systématiques de contrôle de l'apprentissage des élèves. Ils évaluent de façon plus analytique les données probantes relatives à l'apprentissage des élèves, et cherchent des moyens plus efficaces d'évaluer celui-ci et de donner les consignes, afin de favoriser un meilleur apprentissage.</p>	<p>Les membres du personnel sont déterminés à aider tous les élèves à apprendre. Ils manifestent cet engagement en travaillant de façon collaborative à préciser ce que les élèves doivent apprendre dans le cadre de chaque unité, en créant des évaluations formatives communes pour monitorer l'apprentissage de chaque élève de façon régulière et en mettant en place un plan systématique d'intervention pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Ils acceptent d'examiner toutes les pratiques et procédures en fonction de leur impact sur l'apprentissage.</p>

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p><b>Vision commune</b> Nous avons une compréhension commune de l'école que nous essayons de créer et un engagement collectif envers celle-ci.</p>	<p>Aucun effort n'a été fait pour impliquer le personnel dans la description des conditions à privilégier à l'école.</p>	<p>Un énoncé de vision officiel a été créé pour l'école, mais la plupart des membres du personnel ne sont pas au courant.</p>	<p>Les membres du personnel ont participé au processus visant à préciser la vision de l'école qu'ils s'efforcent de créer, et la direction attire l'attention sur l'énoncé de vision de façon régulière. Beaucoup de membres du personnel doutent de la pertinence de l'énoncé de vision et leurs comportements ne sont généralement pas influencés par celui-ci.</p>	<p>Les membres du personnel ont travaillé ensemble à la description de l'école qu'ils s'efforcent de créer. Ils ont appuyé cette description générale et ils s'en servent pour orienter les efforts d'amélioration de leur école ainsi que leur développement professionnel.</p>	<p>Les membres du personnel peuvent énoncer les grands principes qui sous-tendent la vision commune de l'école (ce qu'ils font régulièrement) et s'en servent quotidiennement pour orienter leur travail et leurs décisions. Ils évaluent honnêtement la situation actuelle de leur école et sont à l'affût de stratégies efficaces pour réduire l'écart entre la réalité et la vision de l'école qu'ils cherchent à concrétiser.</p>
<p><b>Engagement collectif (valeurs communes)</b> Nous avons pris un engagement les uns envers les autres en ce qui concerne la façon dont nous devons nous comporter pour concrétiser notre vision commune.</p>	<p>Les membres du personnel n'ont pas encore précisé les attitudes, les comportements ou les engagements qu'ils sont prêts à mettre de l'avant pour concrétiser la mission qui consiste à favoriser l'apprentissage de tous les élèves et la vision de ce que l'école pourrait devenir.</p>	<p>La direction ou un comité d'enseignants a énoncé les croyances qui sous-tendent le but et l'orientation de l'école. Les membres du personnel ont examiné ces énoncés et y ont réagi. Les versions initiales ont été modifiées en fonction des rétroactions du personnel. On ne tente pas de traduire les croyances sous forme d'engagements ou de comportements précis que le personnel pourrait adopter.</p>	<p>On a rédigé un énoncé des engagements que le personnel a été appelé à prendre afin d'aider l'école à réaliser son but et à s'approcher de sa vision. Les engagements sont énoncés sous forme de comportements plutôt que de croyances. Beaucoup de membres du personnel s'opposent à ce qu'on précise ces engagements et préfèrent se concentrer sur ce que les autres groupes doivent faire pour améliorer l'école.</p>	<p>Les membres du personnel ont participé au processus visant à formuler l'engagement collectif qui permettra à l'école de s'approcher de sa vision. Ils approuvent ces engagements et cherchent des moyens de les concrétiser à l'école.</p>	<p>L'engagement collectif est appuyé par le personnel, intégré à la culture de l'école et visible pour les observateurs. Il aide à définir l'école et sa raison d'être. Des exemples illustrant ces engagements sont racontés et célébrés, et les gens sont invités à se remettre en question lorsque leurs comportements sont incompatibles avec l'engagement collectif qui a été pris.</p>

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintenance
<p><b>Objectifs communs de l'école</b></p> <p>Nous avons formulé nos priorités, nos cibles à court terme et notre échéancier pour atteindre ces cibles.</p>	<p>Aucun effort n'a été fait pour impliquer le personnel dans l'établissement des objectifs d'amélioration de l'école qui concernent l'apprentissage des élèves.</p>	<p>Les objectifs de l'école ont été établis par la direction ou par l'équipe d'amélioration dans le cadre du processus officiel d'amélioration des écoles de la commission scolaire. La plupart des membres du personnel ne seraient pas capables d'expliquer un objectif fixé pour leur école.</p>	<p>Les membres du personnel ont été informés des objectifs à long et à court terme de l'école. Des outils et des stratégies ont été élaborés et mis en œuvre afin de monitorer les progrès de l'école par rapport à ses objectifs. Peu de mesures ont été prises en vue de traduire les objectifs de l'école en cibles significatives pour les équipes collaboratives ou les enseignants individuels.</p>	<p>Les objectifs de l'école ont été traduits en cibles précises ayant un impact direct sur le rendement des élèves pour chaque équipe collaborative. Si les équipes parviennent à atteindre leurs objectifs, alors l'école réussira elle aussi à atteindre le sien. Les équipes explorent différentes stratégies pour atteindre leurs objectifs.</p>	<p>Tous les membres du personnel s'efforcent d'atteindre des objectifs mesurables qui sont directement liés aux objectifs de l'école dans l'exercice de leurs fonctions courantes. Les équipes travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs communs dont les membres sont mutuellement responsables. Célébrer l'atteinte des objectifs fait partie de la culture de l'école et constitue un aspect important du maintien de la CAP.</p>

# Que faire maintenant? Feuille de travail

## Établir les fondements

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative?
<p><b>Mission commune</b> Il est évident qu'assurer l'apprentissage de tous les élèves constitue notre but principal.</p> <p><b>Vision commune</b> Nous avons une compréhension commune de l'école que nous essayons de créer et un engagement collectif envers celle-ci.</p> <p><b>Engagement collectif (valeurs communes)</b> Nous avons pris un engagement les uns envers les autres en ce qui concerne la façon dont nous devons nous comporter pour concrétiser notre vision commune.</p> <p><b>Objectifs communs de l'école</b> Nous avons formulé nos priorités, nos cibles à court terme et notre échéancier pour atteindre ces cibles.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Pour évaluer votre efficacité à établir de solides bases en vue de l'implantation d'une CAP, posez les questions suivantes :

1. Avons-nous mis sur pied une coalition directrice pour aider à mettre en œuvre et à maintenir notre CAP?
2. Avons-nous établi, compris et accepté une définition fonctionnelle de ce que veut dire atteindre un consensus?
3. Avons-nous développé un savoir commun dans l'ensemble de l'organisation avant de demander aux gens de prendre une décision?
4. Avons-nous entamé un dialogue et non un monologue – des conversations au lieu de présentations – afin de donner aux membres de l'organisation de multiples occasions de poser leurs questions et d'exprimer leurs préoccupations?
5. Avons-nous créé un processus permettant aux points de vue divergents d'être exprimés sans acrimonie?
6. Le personnel souscrit-il à l'idée que le but de l'école est de s'assurer que tous les élèves atteignent des niveaux d'apprentissage élevés?

7. Le personnel a-t-il déterminé les conditions qu'il doit créer à l'école pour aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés?
  
8. Le personnel a-t-il traduit ses aspirations par rapport à l'école et son désir d'aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés sous forme d'engagements collectifs exprimant la façon dont chacun peut contribuer à la vision et à la mission de l'école?
  
9. Le personnel a-t-il établi les objectifs à court terme et à long terme de l'école qui serviront de jalons pour mesurer les progrès réalisés dans le cadre de la démarche d'implantation d'une CAP?
  
10. La discussion visant à préciser la mission, la vision, les valeurs (engagement collectif) et les objectifs a-t-elle conduit à des actions particulières en vue de permettre à l'école de s'approcher de sa vision?
  
11. L'école a-t-elle entrepris de modifier ses structures et de réaffecter des ressources afin d'appuyer la concrétisation de sa nouvelle vision?
  
12. L'école a-t-elle créé un processus permettant de monitorer les progrès réalisés par rapport à sa vision?
  
13. Les quatre questions essentielles à se poser par rapport à une CAP guident-elles le travail du personnel dans toute l'école?
  
14. Célébrons-nous nos progrès, modélisons-nous nos engagements et relevons-nous les violations d'engagement?

## Les aspects de notre équipe qu'il est essentiel d'examiner

Nom de l'équipe :

Membres de l'équipe :

Utilisez l'échelle suivante pour évaluer à quel point chaque énoncé s'applique à votre équipe.

1            2            3            4            5            6            7            8            9            10

**Ne s'applique pas à notre équipe**

**Notre équipe se penche sur la question**

**S'applique à notre équipe**

1. \_\_\_\_\_ Nous avons établi des normes d'équipe et des protocoles pour guider notre travail de collaboration.
2. \_\_\_\_\_ Nous avons analysé les données relatives au rendement des élèves et fixé des objectifs SMART en vue d'améliorer ces résultats, et nous nous efforçons de les atteindre en travaillant de façon interdépendante (les objectifs SMART sont spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et définis dans le temps. Ceux-ci sont abordés en profondeur au chapitre 4).
3. \_\_\_\_\_ Chaque équipier a une idée claire des connaissances, des compétences et des dispositions (c'est-à-dire les apprentissages essentiels) que les élèves auront acquises à la fin du cours ou du cycle et de chaque module du cours ou du cycle.
4. \_\_\_\_\_ Nous avons harmonisé les apprentissages essentiels avec les normes de la province et de la commission scolaire, et avec les évaluations auxquelles nos élèves doivent être soumis.
5. \_\_\_\_\_ Nous avons repéré les éléments du contenu et les sujets qui peuvent être éliminés pour nous permettre de consacrer plus de temps aux aspects essentiels du programme scolaire.
6. \_\_\_\_\_ Nous nous sommes entendus sur l'ordre optimal de présentation du contenu du cours et avons établi des guides d'exécution pour aider les élèves à réaliser les apprentissages essentiels escomptés.
7. \_\_\_\_\_ Nous avons déterminé les connaissances et les compétences dont les élèves ont besoin pour maîtriser les apprentissages essentiels de chaque module.
8. \_\_\_\_\_ Nous avons établi des stratégies et créé des instruments pour évaluer si les élèves possèdent les connaissances et les compétences préalables.

9. \_\_\_\_\_ Nous avons élaboré des stratégies et des systèmes pour aider les élèves à acquérir les connaissances et les compétences préalables qui leur manquent.
10. \_\_\_\_\_ Nous avons élaboré des évaluations formatives communes qui sont utilisées fréquemment pour nous aider à déterminer le degré de maîtrise des apprentissages essentiels de chaque élève.
11. \_\_\_\_\_ Nous avons établi le niveau de compétence que nous voulons que chaque élève atteigne pour chacune des compétences et chacun des concepts vérifiés au moyen de nos évaluations communes.
12. \_\_\_\_\_ Nous utilisons les résultats obtenus à nos évaluations communes pour nous entraider dans notre effort de développement des forces des élèves et de correction de leurs lacunes, dans le cadre d'un processus soutenu d'amélioration continue visant à aider ceux-ci à atteindre des niveaux d'apprentissage plus élevés.
13. \_\_\_\_\_ Nous utilisons les résultats obtenus à nos évaluations communes pour repérer les élèves qui ont besoin de plus de temps et de soutien pour maîtriser les apprentissages essentiels, et nous utilisons les systèmes et les processus instaurés à l'école pour nous assurer qu'ils reçoivent le soutien voulu.
14. \_\_\_\_\_ Nous nous sommes entendus sur les critères qui seront utilisés pour évaluer la qualité du travail des élèves concernant les apprentissages essentiels du cours et nous nous efforçons sans cesse d'appliquer ces critères afin de garantir l'uniformité.
15. \_\_\_\_\_ Nous avons enseigné aux élèves les critères qui seront utilisés pour évaluer la qualité de leur travail et nous leur avons donné des exemples.
16. \_\_\_\_\_ Nous avons élaboré ou utilisé des évaluations sommatives communes qui nous aident à évaluer les forces et les lacunes de notre programme.
17. \_\_\_\_\_ Nous avons établi le niveau de compétence que nous voulons que chaque élève atteigne pour chacune des compétences et chacun des concepts vérifiés au moyen de nos évaluations sommatives.
18. \_\_\_\_\_ Nous vérifions de façon officielle notre conformité aux normes d'équipe et l'efficacité de notre équipe au moins deux fois par année.

## Pourquoi faire de l'équipe notre structure de base ?

«Les équipes qui disposent des moyens nécessaires constituent une force d'intégration et de stimulation de la productivité si puissante qu'elles sont les pierres d'assise de toute organisation intelligente» (Pinchot et Pinchot, 1993, p. 66, traduction libre).

«Les équipes sont reconnues comme un élément crucial de toute entreprise – l'unité prédominante lorsque vient le temps de prendre des décisions et de faire avancer les choses [...] Travailler en équipes constitue la norme dans une organisation axée sur l'apprentissage» (Senge *et al.*, 1994, p. 354-355, traduction libre).

Les équipes «réunissent des compétences et des expériences complémentaires qui [...] dépassent celles de n'importe quel équipier». Les équipes sont plus efficaces à résoudre les problèmes, «apportent une dimension sociale unique qui bonifie [...] le travail», motivent, et favorisent la pression par les pairs et l'instauration d'une reddition de comptes interne (Katzenbach et Smith, 1993, p. 18, traduction libre).

Dans les organisations les plus innovatrices, le travail en équipe est la culture. Les leaders d'aujourd'hui doivent donc développer une culture où le travail en équipe est normal et devient de plus en plus naturel (Edmonson, 2013).

«La capacité à mettre sur pied et à soutenir des équipes performantes à la grandeur de l'école est essentielle pour assurer un apprentissage inspiré et bonifié pour tous les apprenants – adultes et enfants» (D'Auria, 2015, p. 54, traduction libre).

«Une équipe peut prendre de meilleures décisions, résoudre des problèmes plus complexes et consacrer davantage d'efforts à stimuler la créativité et à développer les compétences que des personnes qui travaillent seules [...] L'équipe est devenue le véhicule par lequel les organisations s'élancent vers l'avenir [...] Les équipes ne sont pas seulement bonnes pour l'image. Elles sont de véritables unités de production» (Blanchard, 2007, p. 17, traduction libre).

«Les éducateurs travaillent en solitaires plus que tous les autres professionnels de l'Amérique moderne. La plupart des professions ont fini par reconnaître la valeur du travail d'équipe pour mieux comprendre et résoudre les "problèmes d'ordre pratique" [...] Par chance, il semble y avoir un nouvel intérêt pour la collaboration chez les éducateurs [...] Les "communautés d'apprentissage professionnelles" sont de plus en plus populaires» (Wagner, 2007, traduction libre).

«Les influenceurs contribuent à améliorer la capacité des autres en les incitant à travailler en équipes de façon interdépendante [...] Notre capacité augmente lorsque nous travaillons ensemble plutôt qu'isolément» (Patterson *et al.*, 2008, p. 183, traduction libre).

«Nous disposons maintenant de preuves irréfutables que lorsque les enseignants font équipe avec leurs collègues, ils sont capables de créer une culture de la réussite dans les écoles, ce qui favorise l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Du point de vue des politiques et de la pratique, cela implique manifestement que l'enseignement est un sport d'équipe» (Fulton et Britton, 2011, p. 4, traduction libre).

## Pourquoi devrions-nous collaborer ?

« Le facteur le plus important pour réussir la restructuration d'une école et le premier point à l'ordre du jour pour les personnes intéressées à accroître la capacité de leur école est l'instauration d'un milieu collaboratif » (Eastwood et Louis, 1992, p. 215, traduction libre).

« Lorsque les groupes, plutôt que les individus, forment les principales unités responsables de la mise en œuvre du programme scolaire, de l'enseignement et de l'évaluation, cela facilite le développement d'un but commun par rapport à l'apprentissage des élèves et l'instauration d'une responsabilité collective quant à la réalisation de celui-ci » (Newmann et Wehlage, 1995, p. 38, traduction libre).

« [Les écoles très performantes] mettent en place un environnement scolaire hautement collaboratif où travailler ensemble à résoudre les problèmes et apprendre les uns des autres fait partie de la culture » (WestEd, 2000, p. 12, traduction libre).

« La clé pour que chaque élève ait un enseignant de qualité est de trouver un moyen pour que le système scolaire parvienne à organiser le travail des enseignants de façon à ce qu'ils puissent collaborer avec leurs collègues à l'instauration de communautés d'apprentissage solides qui les soutiendront pendant qu'ils s'efforcent de devenir des enseignants accomplis » (National Commission on Teaching and America's Future, 2003, p. 7, traduction libre).

« La collaboration et la capacité à s'engager dans une action collaborative deviennent de plus en plus importantes pour la survie des écoles publiques. En effet, sans cette capacité à collaborer avec les autres, il est peu probable qu'on parvienne véritablement à opérer un repositionnement des écoles » (Schlechty, 2009, p. 237, traduction libre).

« Le moment est venu de mettre un terme à l'enseignement en solitaire dans une classe isolée » (Fulton, Yoon et Lee, 2005, p. 4, traduction libre).

La collaboration entre les enseignants dans les communautés d'apprentissage professionnelles performantes permet d'améliorer la qualité et l'équité de l'apprentissage des élèves, de promouvoir des discussions s'appuyant sur les données probantes et l'analyse plutôt que sur les opinions, et de favoriser le développement d'une responsabilité collective par rapport à la réussite des élèves (McLaughlin et Talbert, 2006).

« L'enseignement de qualité n'est pas le fruit d'un effort individuel, mais le résultat d'une culture collaborative qui donne les moyens aux enseignants de faire équipe en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves au-delà de ce que n'importe quelle personne pourrait accomplir seule » (Carroll, 2009, p. 13, traduction libre).

Les écoles très performantes qui servent une population fortement défavorisée intègrent une collaboration enseignante profonde et axée sur l'apprentissage des élèves dans la culture scolaire. Les structures et les systèmes sont aménagés de façon à ce que les enseignants puissent travailler ensemble plutôt qu'isolément, et « le but de leur collaboration est d'améliorer l'enseignement et d'assurer que tous les élèves apprennent » (Chenoweth, 2009, p. 17, traduction libre).

Il faudrait fournir aux enseignants plus de temps pour la collaboration et le développement professionnel en cours d'emploi durant la journée d'école et le cycle... Augmenter le temps de collaboration entre les enseignants au cours de la journée d'école « favorise la création de communautés d'apprentissage professionnelles efficaces » (Farbman *et al.*, 2014, p. 25, traduction libre).

«Lorsque les enseignants travaillent ensemble au sein d'équipes collaboratives, ils améliorent leur pratique de deux façons importantes. En premier lieu, ils peaufinent leur pédagogie en échangeant des stratégies favorisant un enseignement plus efficace. En deuxième lieu, ils approfondissent leur connaissance du contenu en précisant les standards que les élèves doivent atteindre. Autrement dit, lorsque les enseignants travaillent ensemble, ils deviennent meilleurs» (Many et Sparks-Many, 2015, p. 83, traduction libre).

«Nous devons cesser de permettre aux enseignants de travailler isolément, derrière des portes closes et en solitaires dans la classe, et établir plutôt une éthique professionnelle fondée sur la collaboration. Nous devons créer des communautés au sein des écoles et entre celles-ci qui travaillent de façon collaborative à déterminer ce que les enseignants doivent faire, à planifier les programmes et les interventions pédagogiques, et à évaluer la réussite de ces interventions» (Hattie, 2015b, p. 23, traduction libre).

## Pourquoi devrions-nous créer des normes ?

Les équipes sont mieux en mesure de s'attaquer aux questions essentielles lorsqu'elles précisent d'abord les normes qui guideront leur travail. Cette orientation collective représente les « promesses que nous avons faites envers nous-mêmes et envers les autres, les promesses sur lesquelles reposent deux aspects cruciaux pour une équipe – l'engagement et la confiance » (Katzenbach et Smith, 1993, p. 60, traduction libre).

L'établissement de normes d'équipe explicites aide à stimuler l'intelligence émotionnelle du groupe en entretenant la confiance, un sentiment d'appartenance au groupe et la croyance en l'efficacité de celui-ci (Druskat et Wolff, 2001).

« Lorsque des normes d'autogestion sont explicites et mises en pratique pendant un certain temps, l'efficacité de l'équipe s'améliore grandement, tout comme l'expérience pour les équipiers eux-mêmes. Faire partie de l'équipe devient gratifiant en soi – et ces émotions positives apportent l'énergie et la motivation nécessaires pour atteindre les objectifs de l'équipe » (Goleman, Boyatzis et McKee, 2004, p. 182, traduction libre).

Les normes peuvent aider à préciser les attentes, favoriser une discussion ouverte et constituer un outil puissant pour responsabiliser les équipiers (Lencioni, 2005, traduction libre).

Se reporter aux normes peut aider « les membres d'un groupe à "se rappeler" sa raison d'être, à réitérer leur adhésion à ce que le groupe trouve important ; à leur "rappeler" qu'ils forment un tout fondé sur la collaboration » (Kegan et Lahey, 2001, p. 194, traduction libre).

Omettre d'établir des normes précises est l'une des principales raisons pour lesquelles les équipes ne connaissent pas de succès (Blanchard, 2007).

Après avoir étudié plus d'une centaine d'équipes pendant plus d'un an, des chercheurs ont conclu que la compréhension des normes régissant les groupes et la capacité d'exercer une influence sur celles-ci sont les clés pour améliorer les équipes. Les chercheurs ont mis en relief deux normes que toutes les bonnes équipes ont généralement en commun. D'abord, les membres ont à peu près le même temps de parole. Ensuite, les membres des bonnes équipes sont capables de décoder la façon dont les autres se sentent par leur ton, leurs expressions et d'autres indications non verbales (Duhigg, 2016).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : instaurer une culture collaborative fondée sur des équipes performantes

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous avons à cœur de travailler ensemble en vue d'atteindre notre objectif commun qui consiste à assurer l'apprentissage de tous les élèves.  
Nous favorisons une culture collaborative fondée sur des équipes très performantes.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p>Nous avons formé des équipes collaboratives au sein desquelles les membres travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs communs ayant un impact direct sur le rendement des élèves. Des structures ont été mises en place afin de garantir que :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>la collaboration fait partie intégrante de nos pratiques courantes au travail ;</li> <li>nous disposons de temps de collaboration ;</li> <li>nous avons une idée claire des questions essentielles qui devraient motiver notre collaboration ;</li> <li>notre travail collaboratif est monitoré et soutenu.</li> </ol>	<p>Les enseignants travaillent en solitaire et connaissent peu les stratégies, les méthodes ou le matériel que leurs collègues utilisent lorsqu'ils donnent le même cours ou enseignent le même cycle. On n'envisage pas de créer des équipes avec des membres du personnel ou de leur accorder du temps de collaboration.</p>	<p>Les enseignants sont encouragés à travailler de façon collaborative, mais ils ne sont pas tenus de le faire. Certains membres du personnel peuvent décider de travailler avec des collègues sur des questions d'intérêt commun. Les membres du personnel sont sociables, mais ils ne collaborent pas dans le but d'améliorer le rendement des élèves.</p>	<p>Les enseignants ont été affectés à des équipes collaboratives et disposent de temps de collaboration durant la journée contractuelle. On a établi des lignes directrices, des protocoles et des processus dans le but d'aider les équipes à consacrer le temps de collaboration à des questions qui auront un impact positif sur le rendement des élèves. Les chefs d'équipe aident à diriger le processus collaboratif, et le travail des équipes est monitoré de près afin que de l'assistance puisse être offerte lorsqu'une équipe éprouve de la difficulté. Les équipes travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs liés précisément à l'amélioration du rendement des élèves et s'efforcent de trouver de meilleures façons d'y parvenir.</p>	<p>Les enseignants ont été affectés à des équipes collaboratives et disposent de temps de collaboration durant la journée contractuelle. On a établi des lignes directrices, des protocoles et des processus dans le but d'aider les équipes à consacrer le temps de collaboration à des questions qui auront un impact positif sur le rendement des élèves. Les chefs d'équipe aident à diriger le processus collaboratif, et le travail des équipes est monitoré de près afin que de l'assistance puisse être offerte lorsqu'une équipe éprouve de la difficulté. Les équipes travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs liés précisément à l'amélioration du rendement des élèves et s'efforcent de trouver de meilleures façons d'y parvenir.</p>	<p>Le processus de collaboration en équipe fait partie intégrante de la culture de l'école. Les membres du personnel le perçoivent comme le moteur de l'amélioration à l'école. Les équipes sont autonomes et très habiles sur le plan de l'argumentation et du questionnement. Elles se concentrent toujours sur les questions les plus importantes pour l'amélioration du rendement des élèves, et se fixent des objectifs précis et mesurables afin de monitorer l'amélioration. Le processus de collaboration en équipe est une forme puissante de développement professionnel intégré à l'emploi. Les équipiers acceptent et sont impatients d'apprendre les uns des autres, de cerner les problèmes communs, de faire de la recherche-action, de rendre transparentes pour les autres les données probantes relatives à l'apprentissage des élèves, et d'évaluer l'efficacité de diverses pratiques à partir de ces données. Le processus de collaboration en équipe a un impact direct sur la pratique enseignante en classe puisqu'il aide chaque enseignant à préciser ce qui doit être enseigné, la façon d'évaluer et la manière d'améliorer l'enseignement.</p>

Rendez-vous à [http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles) pour télécharger une version reproductible gratuite.

Apprendre par l'action © 2019 – Presses de l'Université du Québec

Learning by doing © 2006, 2010, 2016 – Solution Tree / Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas W. Many et Mike Mattos

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p>Afin d'améliorer l'efficacité de nos équipes collaboratives, nous avons précisé nos engagements envers nos équipiers et nous nous efforçons de les respecter. Ces engagements collectifs ou normes ont permis de préciser les attentes quant à la façon de fonctionner de l'équipe et à la contribution de chaque équipier à sa réussite. Des normes ressortent de chaque groupe en fonction des habitudes qui le caractérisent, mais elles ne sont ni explicites ni le fruit d'un processus de réflexion. Plusieurs normes nuisent à l'efficacité de l'équipe.</p>	<p>Les équipes ont été encouragées par la direction de l'école ou de la commission scolaire à créer des normes qui précisent les attentes et les engagements. Des normes recommandées pour les équipes peuvent avoir été créées et communiquées. Les normes sont souvent exprimées comme des croyances plutôt que comme des engagements à agir d'une certaine façon.</p>	<p>On a demandé à chaque équipe de rédiger des normes qui précisent les attentes et les engagements. Beaucoup d'équipes ont considéré cela comme une tâche à accomplir. Elles ont rédigé des normes et les ont présentées, mais celles-ci ne font pas partie intégrante du processus de collaboration en équipe.</p>	<p>Les équipes ont établi les engagements collectifs qui guideront leur travail et les équipiers ont convenu de les respecter. Les engagements sont exprimés sous forme de comportements précis qui seront adoptés par les équipiers. L'équipe passe en revue les engagements au début et à la fin de chaque réunion afin de rappeler à chacun la façon dont on a convenu de travailler ensemble. On évalue périodiquement l'efficacité de ces engagements et on les révisé lorsqu'on estime que cela aidera l'équipe à devenir plus efficace.</p>	<p>Les équipiers respectent les engagements collectifs qu'ils ont pris les uns envers les autres concernant le fonctionnement de l'équipe et la responsabilité de chacun envers celle-ci. Les engagements ont contribué à la création d'un climat de confiance et de respect mutuel. Ils ont aidé les équipiers à travailler de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs communs parce que ceux-ci estiment qu'ils peuvent se fier les uns aux autres. Les engagements facilitent le questionnement collectif au sein de l'équipe et aident les équipiers à explorer leurs suppositions et leurs pratiques. Les équipiers reconnaissent que leurs engagements collectifs ont non seulement aidé l'équipe à devenir plus efficace, mais aussi contribué à rendre l'expérience collaborative plus gratifiante. Toute violation des engagements entraîne une intervention. Les équipiers s'appuient sur ceux-ci lorsqu'ils doivent avoir des conversations importantes ou une discussion franche à propos de collègues qui ne respectent pas les engagements.</p>	

## Que faire maintenant? Feuille de travail Instaurer une culture collaborative fondée sur des équipes performantes

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Nous avons formé des équipes collaboratives au sein desquelles les membres travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs communs ayant un effet direct sur le rendement des élèves. Des structures ont été mises en place afin de garantir que :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La collaboration fait partie intégrante de nos pratiques courantes au travail.</li> <li>2. Nous disposons de temps de collaboration.</li> <li>3. Nous avons une idée claire des questions essentielles qui devraient motiver notre collaboration.</li> <li>4. Notre travail collaboratif est monitoré et soutenu.</li> </ol> <p>Afin d'améliorer l'efficacité de nos équipes collaboratives, nous avons précisé nos engagements envers nos équipiers et nous nous efforçons de les respecter. Ces engagements collectifs ou normes ont permis de préciser les attentes quant à la façon de fonctionner de notre équipe, et nous nous en servons pour résoudre les problèmes qui peuvent survenir au sein de l'équipe.</p>				

Rendez-vous à [http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles) pour télécharger une version reproductible gratuite.

Apprendre par l'action © 2019 – Presses de l'Université du Québec

Learning by doing © 2006, 2010, 2016 – Solution Tree / Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas W. Many et Mike Mattos

## Partie 6

---

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Pour promouvoir la création d'une culture collaborative dans votre école ou votre commission scolaire, posez les questions suivantes :

1. Avons-nous formé des équipes collaboratives avec les membres du personnel?
2. Les équipes ont-elles été formées en fonction de cours ou de cycles lorsque c'était possible?
3. Si nous avons utilisé une structure d'équipe interdisciplinaire, les équipiers ont-ils établi des objectifs spécifiques et généraux d'amélioration du rendement des élèves, et s'en servent-ils pour guider leur travail?
4. Les enseignants spécialisés et les enseignants qui sont seuls ont-ils trouvé des équipes collaboratives qui ont du sens?
5. Avons-nous évité d'affecter à des équipes des gens dont les tâches disparates rendent difficile, voire impossible la focalisation sur les questions fondamentales concernant les apprentissages?

6. Avons-nous prévu du temps pour que les enseignants puissent se réunir en équipes collaboratives de façon régulière?
  
7. Les équipes se concentrent-elles sur les questions fondamentales concernant les apprentissages qui figurent sur la feuille de travail intitulée « Les aspects de notre équipe qu'il est essentiel d'examiner »?
  
8. Demande-t-on aux équipes de fournir des produits particuliers en fonction d'un échéancier précis? Ces produits reflètent-ils une focalisation sur les questions fondamentales concernant les apprentissages?
  
9. Quels systèmes sont en place pour monitorer le travail et l'efficacité des équipes en temps opportun?
  
10. Est-ce que toutes les équipes ont élaboré des normes explicites qui précisent les engagements que les équipiers ont pris les uns envers les autres concernant la façon dont ils travailleront en équipe?
  
11. Les équipiers respectent-ils les normes qu'ils ont établies? Ont-ils mis sur pied un processus pour intervenir lorsqu'un équipier ne respecte pas les normes?
  
12. Les équipes disposent-elles de la base de connaissances, du temps et du soutien nécessaires pour assurer leur efficacité?

# Feuille de travail

## Objectifs SMART : équipe de 3<sup>e</sup> année

**École:** école primaire George Washington

**Nom de l'équipe:** 3<sup>e</sup> année

**Chef d'équipe:** Theresa Smith

**Membres de l'équipe:** Ken Thomas, Joe Ramirez, Cathy Armstrong, Amy Wu

### Objectif(s) du conseil scolaire:

Nous allons améliorer le rendement des élèves et combler l'écart de rendement dans tous les domaines, et nous servir de divers indicateurs pour documenter l'amélioration de l'apprentissage de nos élèves.

### Objectif(s) de l'école:

Nous allons améliorer le rendement des élèves en anglais langue maternelle, en fonction d'indicateurs à l'échelle locale, du conseil scolaire, de l'État et du pays.

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
<p><b>Notre réalité:</b> L'année dernière, 85 % de nos élèves ont atteint ou dépassé le résultat visé de 3 à l'épreuve d'écriture de notre État tenue en mai.</p> <p><b>Notre objectif SMART:</b> Cette année, au moins 90 % de nos élèves atteindront ou dépasseront le résultat visé de 3 à l'épreuve d'écriture de notre État tenue en mai.</p>	<p><b>Programme scolaire</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Préciser et programmer les résultats d'apprentissage essentiels en écriture des élèves en fonction de documents normalisés, des guides pédagogiques, de plans et de données d'évaluation, et de la liste des compétences souhaitées par l'équipe de 4<sup>e</sup> année.</li> </ol> <p><b>Évaluations</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Élaborer, mettre en œuvre et évaluer de façon collaborative les épreuves formatives en écriture par cycle, afin :             <ol style="list-style-type: none"> <li>de contrôler fréquemment l'acquisition des apprentissages essentiels par chaque élève ;</li> <li>de fournir aux élèves de multiples occasions de montrer leur progression par rapport aux cibles d'apprentissage en écriture ;</li> <li>d'apprendre ensemble et les uns des autres de meilleures façons d'aider les élèves à devenir des rédacteurs « performants ».</li> </ol> </li> </ol>	Tous les membres de notre équipe	15 octobre	Listes des résultats d'apprentissage essentiels des élèves et guide d'exécution Amélioration des résultats pour tous les élèves selon les indicateurs à l'échelle de l'équipe, du conseil scolaire, de l'État et du pays
		Tous les membres de notre équipe	D'octobre à mai Contrôles au milieu de chaque période de notation Évaluations requises par le conseil scolaire à la fin de chaque semestre	Épreuves d'écriture commune Grille d'évaluation commune en écriture Amélioration des résultats de tous les élèves pour les indicateurs à l'échelle de l'équipe, du conseil scolaire, de l'État et du pays

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
	3. Faire faire aux élèves des travaux d'écriture dans toutes les matières et utiliser diverses stratégies pédagogiques pour aider les élèves à acquérir toutes les compétences essentielles en écriture.	Tous les membres de notre équipe Direction Personnel ressource Bénévoles	Quotidiennement, de septembre à mai	Calendrier d'intervention/ d'enrichissement Résultats d'apprentissage des élèves
	4. Proposer individuellement et en petits groupes des séances visant à offrir des interventions supplémentaires et des activités d'enrichissement axées sur l'écriture.	Tous les membres de notre équipe	Quotidiennement, de septembre à mai	Calendrier d'intervention/ d'enrichissement Résultats d'apprentissage des élèves
	5. Fournir aux parents des ressources et des stratégies pour aider leurs enfants à devenir de bons rédacteurs.	Tous les membres de notre équipe	Atelier au premier semestre : 10/20 Atelier au deuxième semestre : 1/19 Bulletins d'information Conférences à la fin de la période de notation	Nombre de parents présents Guides d'étude et bulletins d'information
	<b>Développement du personnel</b> 6. Élaborer, mettre en œuvre et évaluer le projet de recherche-action en écriture de notre équipe en vue d'améliorer notre capacité individuelle et collective à aider nos élèves à apprendre à écrire à un niveau supérieur. Utiliser l'information fournie par nos évaluations formatives communes pour cerner les besoins en matière de développement du personnel et mettre en œuvre des initiatives de développement du personnel intégrées à l'emploi dans le domaine de l'écriture.	Tous les membres de notre équipe	Réunions hebdomadaires de l'équipe collaborative Journées pédagogiques Réunions d'enseignants Bonification sur demande du temps consacré à l'apprentissage professionnel	Évaluations communes Comptes rendus trimestriels Rapports d'étape de mi-année Évaluations d'équipe de fin d'année Amélioration des résultats pour tous les élèves selon les indicateurs à l'échelle de l'équipe, du conseil scolaire, de l'État et du pays

# Feuille de travail

## Objectifs SMART : 8<sup>e</sup> année – mathématiques

**École:** école intermédiaire Thomas Jefferson

**Nom de l'équipe:** 8<sup>e</sup> année – mathématiques

**Chef d'équipe:** Chris Rauch

**Membres de l'équipe:** Chris Carter, Dolores Layco, Mary Fischer

### Objectif(s) du conseil scolaire:

Nous allons améliorer le rendement des élèves et combler l'écart de rendement dans tous les domaines, et nous servir de divers indicateurs pour documenter l'amélioration de l'apprentissage de nos élèves.

### Objectif(s) de l'école:

Nous allons:

1. réduire le taux d'échec à notre école;
2. améliorer le pourcentage d'élèves qui atteignent ou dépassent le niveau de compétence établi à l'évaluation d'État dans tous les domaines.

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
<p><b>Notre réalité:</b> L'année dernière, 24% de nos élèves ont échoué en mathématiques à au moins un semestre et 31% de nos élèves n'ont pas été capables d'atteindre le niveau de compétence exigé par l'État en mathématiques.</p> <p><b>Notre objectif SMART:</b> Cette année, nous allons réduire le pourcentage d'échecs à 10% ou moins et le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence exigé par l'État à 15% au maximum.</p>	<p>Nous allons harmoniser chaque module de notre programme de mathématiques avec les normes de l'État, étudier les résultats à la dernière évaluation d'État, cerner les aspects problématiques et élaborer des stratégies précises pour remédier à ceux-ci dans nos cours.</p>	<p>Toute l'équipe</p>	<p>Nous allons terminer l'analyse au cours de la journée de travail qui précède le début de l'année. Nous passerons en revue nos constatations avant le début de chaque unité.</p>	<p>Analyse écrite de l'évaluation d'État et stratégies pour corriger les lacunes</p>
	<p>Nous allons créer des évaluations formatives communes et les administrer toutes les trois semaines. Ces évaluations offriront de nombreuses occasions aux élèves de se familiariser avec le format de l'évaluation d'État.</p>	<p>Toute l'équipe</p>	<p>Des évaluations formatives seront créées avant le début de chaque unité tout au long de l'année. Elles seront administrées à un moment établi par l'équipe.</p>	<p>Rendement des élèves aux évaluations communes entérinées par l'équipe</p>

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
	Après chaque évaluation commune, nous repérerons tous les élèves qui n'auront pas atteint le niveau de compétence requis et travaillerons avec le conseiller afin que ces élèves soient transférés de la salle d'étude vers le centre de tutorat en mathématiques.	Tous les équipiers feront appel au tutorat dans le cadre de leur responsabilité d'encadrement; le chef d'équipe travaillera avec le conseiller après chaque évaluation.	Les évaluations seront administrées toutes les trois semaines. Les élèves seront aiguillés vers le centre de tutorat dans la semaine suivant l'évaluation.	Liste quotidienne des élèves qui reçoivent du tutorat en mathématiques
	Nous veillerons à ce que les élèves qui ont connu un échec aux évaluations communes obtiennent la note la plus élevée associée au niveau «performant» pour les habiletés clés dans le cadre des itérations subséquentes de l'évaluation, après la période de tutorat.	Toute l'équipe créera de multiples itérations de chaque évaluation. Les tuteurs vont administrer l'évaluation une fois la période de tutorat terminée.	De multiples itérations d'une évaluation seront créées avant le début de chaque unité. Les tuteurs administreront la deuxième évaluation dans les deux semaines suivant l'aiguillage des élèves vers le centre de tutorat.	Synthèse des résultats aux évaluations subséquentes
	Nous allons examiner les résultats de chaque évaluation commune afin de repérer le membre de l'équipe dont les élèves performant le mieux pour chaque habileté, puis nous échangerons des idées et de l'information au sujet des méthodes et du matériel en vue de rendre l'enseignement de ces compétences plus efficace.	Chaque membre de l'équipe	En continu tout au long de l'année, chaque fois qu'une évaluation commune est administrée.	Analyse des constatations après chaque évaluation commune Diminution du taux d'échec Augmentation du pourcentage d'élèves «performants» à l'évaluation d'État

# Feuille de travail

## Objectifs SMART : gouvernement américain\*

**École:** école secondaire John Adams

**Nom de l'équipe:** Gouvernement américain\*

**Chef d'équipe:** Tom Botimer

**Membres de l'équipe:** Dan Hahn, Andy Bradford, Nick Larsen, Helen Harvey

### Objectif(s) du conseil scolaire:

1. Nous allons améliorer le rendement des élèves et combler l'écart de rendement dans tous les domaines, et nous servir de divers indicateurs pour documenter l'amélioration de l'apprentissage de nos élèves.
2. Nous offrirons à plus d'élèves un accès à nos cours les plus exigeants dans chaque matière et pour chaque cycle.

### Objectif(s) de l'école:

Nous allons augmenter d'au moins 10 pour cent le nombre d'élèves qui obtiennent des crédits dans le cadre de:

1. cours du programme de reclassement dans les classes supérieures;
2. cours de synthèse, selon la séquence départementale.

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
<p><b>Notre réalité :</b> Tous les élèves doivent étudier le gouvernement américain pendant un semestre pour obtenir leur diplôme. L'année dernière, seulement 10 % des finissants ont rempli cette exigence en s'inscrivant au cours sur le gouvernement américain du PRCS.</p>	<p>Nous ferons une présentation à chaque section du cours d'histoire des États-Unis pour encourager les élèves à s'inscrire au cours sur le gouvernement américain du PRCS et mettre en relief les avantages de le faire.</p>	<p>Le chef d'équipe coordonnera l'horaire de ces présentations avec le chef d'équipe en histoire des États-Unis. Chaque équipier contribuera à la réalisation de ces présentations et distribuera une liste d'avantages créée par l'équipe.</p>	<p>Faire les présentations d'ici la fin de janvier, avant que les élèves s'inscrivent à leurs cours de l'année suivante.</p>	<p>La présentation a été faite dans tous les cours d'histoire des États-Unis.</p>

\* NDT : Cours faisant partie du programme Advanced Placement (AP) aux États-Unis.

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité
<p><b>Notre objectif SMART:</b> Au moins 20 % des élèves actuels du premier cycle du secondaire vont s'inscrire et obtiendront une note de 3, 4 ou 5 à l'examen sur le gouvernement américain du programme de reclassement dans les classes supérieures d'ici la fin du prochain cycle.</p>	<p>Nous allons travailler avec le service d'orientation afin de nous assurer qu'au moment d'inscrire les élèves à leurs cours, les conseillers encouragent les élèves ayant obtenu une note de A en histoire des États-Unis à la fin du premier semestre à s'inscrire au cours sur le gouvernement américain du PRCS.</p>	<p>Le chef d'équipe assistera à la réunion de l'équipe de conseillers afin d'obtenir leur appui, d'expliquer les avantages du PRCS, et de communiquer les stratégies de l'équipe pour soutenir les élèves inscrits au cours sur le gouvernement américain du PRCS.</p>	<p>Fin du premier semestre</p>	<p>Procès-verbaux des réunions</p>
	<p>Nous allons renseigner les parents sur les avantages du cours sur le gouvernement américain du PRCS.</p>	<p>L'équipe rédigera une lettre à l'intention des parents des élèves ayant obtenu une note de A en histoire des États-Unis à la fin du semestre. Celle-ci énoncera les avantages de faire ce cours à l'école secondaire pour les élèves qui envisagent de faire des études collégiales. On y indiquera aussi la stratégie de l'équipe pour soutenir les élèves. L'équipe créera également un dépliant mettant en relief les avantages du PRCS qui sera distribué au cours de la journée portes ouvertes à l'intention des parents.</p>	<p>Le dépliant sera créé en vue d'une distribution au cours de la journée portes ouvertes du début d'octobre. La lettre sera envoyée à la fin du premier semestre.</p>	<p>Documents finalisés</p>
	<p>Nous allons créer des groupes d'étude qui passeront en revue le matériel avant les évaluations globales qui sont administrées toutes les six semaines.</p>	<p>L'équipe va créer les évaluations globales communes. Chaque équipier sera chargé de créer un groupe d'étude pour aider les élèves à réviser la matière en prévision de ces épreuves. Les groupes d'étude se réuniront trois soirs au cours de la semaine précédant l'épreuve.</p>	<p>En continu tout au long du semestre</p>	<p>Exécution des évaluations communes et rendement des élèves à celles-ci. Le nombre d'élèves qui obtiennent des mentions d'honneur à l'examen sur le gouvernement américain du PRCS va doubler par rapport au total de l'année dernière.</p>

## Feuille de travail Objectifs SMART

**École:**

**Nom de l'équipe:**

**Chef d'équipe:**

**Membres de l'équipe:**

**Objectif(s) du conseil scolaire:**

**Objectif(s) de l'école:**

Objectif SMART de l'équipe	Stratégies et actions	Responsable(s)	Date cible ou échéancier	Preuve d'efficacité

## Pourquoi avons-nous besoin d'objectifs SMART ?

«D'après les études, l'établissement d'objectifs est l'outil de motivation le plus puissant à la disposition d'un leader. Pourquoi? Parce que l'établissement d'objectifs fournit un but, pose des défis et donne un sens au travail. Les objectifs sont les balises disposées le long du parcours qui conduit à la concrétisation d'une vision irrésistible. Les objectifs stimulent les gens. Des objectifs précis, clairs et ambitieux incitent à déployer un effort plus grand et à accomplir des réalisations plus importantes que des objectifs faciles ou vagues» (Blanchard, 2007, p. 150, traduction libre).

«L'établissement d'objectifs est l'une des interventions organisationnelles les plus simples et les plus efficaces qui peut être utilisée pour accroître le rendement des employés» (O'Hara et Maglieri, 2006, p. 132, traduction libre).

«[Les écoles où les enseignants ont une posture d'apprenant et où les élèves sont performants] utilisent des objectifs consensuels clairs par rapport au rendement des élèves pour axer et façonner l'apprentissage des enseignants» (WestEd, 2000, p. 12, traduction libre).

«Le soutien collégial et le développement professionnel dans les écoles ont peu de chances d'avoir un effet sur l'amélioration de la pratique et du rendement s'ils n'ont pas de lien avec un ensemble cohérent d'objectifs qui donne une orientation et un sens à l'apprentissage et à la collégialité» (Elmore, 2003, p. 60, traduction libre).

Les écoles primaires de la Californie qui ont mieux performé que d'autres écoles ayant une population d'élèves semblable ont accordé une priorité élevée au rendement des élèves, ont établi des objectifs d'amélioration du rendement des élèves mesurables et se sont dotées d'un plan bien défini pour y parvenir (Williams *et al.*, 2005).

«Les écoles qui obtiennent systématiquement de meilleurs résultats établissent des objectifs scolaires explicites qui correspondent aux normes étatiques, voire les dépassent souvent» (Dolejs, 2006, p. 1, traduction libre).

«Nos recherches donnent à penser qu'il est crucial de définir et de publier un protocole qui énonce des fonctions d'interrogation précises: conjointement et de manière récurrente, il faut déterminer des objectifs appropriés et valables pour l'apprentissage des élèves; trouver ou mettre au point des moyens appropriés pour évaluer les progrès des élèves par rapport à ces objectifs; faire appel à l'expertise de collègues et d'autres personnes qui peuvent aider à atteindre ces objectifs; planifier, préparer et donner les leçons; utiliser les données probantes recueillies en classe pour évaluer l'enseignement; et, enfin, réfléchir au processus afin de déterminer les prochaines étapes» (Gallimore *et al.*, 2009, p. 548-549, traduction libre).

«L'un des principaux aspects qui entravent la réussite des équipes est le peu d'attention qu'elles portent aux résultats... Or, il n'y a aucun doute que c'est par ce qu'elle accomplit qu'on définit une bonne équipe - ou une bonne organisation... Lorsqu'une équipe cohésive mesure son rendement, un critère la distingue des équipes qui n'ont pas cette cohésion: ses objectifs sont partagés par tous les équipiers» (Lencioni, 2012, p. 65-66, traduction libre).

Les écoles qui ont la plus grande incidence sur l'apprentissage des élèves établissent des objectifs clairs et mesurables, axés sur l'amélioration du rendement général des élèves de l'établissement. «Les données sont analysées, interprétées et utilisées pour monitorer de façon régulière les progrès par rapport aux objectifs de rendement des élèves» (Marzano, Warrick et Simms, 2014, p. 57, traduction libre).

«Le problème n'est pas l'absence d'objectifs dans les conseils scolaires et les écoles, mais la présence d'un trop grand nombre d'objectifs ponctuels n'ayant pas de lien entre eux et changeant perpétuellement... [Ils sont trop souvent fragmentés, ce qui fait que les] gens voient ces objectifs comme des exigences discrètes ayant peu ou pas de lien [...] avec leurs activités quotidiennes... La solution réside dans l'établissement d'objectifs restreints, la persévérance et l'évitement des distractions. [...] Les leaders [utilisent les objectifs pour maintenir] une orientation ciblée» (Fullan et Quinn, 2018, p. 28-29).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : utiliser les objectifs d'amélioration de l'école pour orienter les objectifs d'équipe

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous évaluons notre efficacité en fonction des résultats et non des intentions.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Les membres de chacune de nos équipes collaboratives travaillent de façon interdépendante en vue de réaliser au moins un objectif SMART qui cadre avec les objectifs de notre école. Chaque équipe a déterminé des mesures précises que les équipiers prendront en vue de réaliser l'objectif et établi un processus pour monitorer les progrès par rapport à celui-ci. L'établissement et la réalisation des objectifs SMART par chacune des équipes collaboratives sont des aspects cruciaux pour le processus d'amélioration continue de l'école.	Aucun objectif n'a été établi par l'école ou la commission scolaire. On ne s'attend pas à ce que les équipes établissent des objectifs.	Les équipes établissent des objectifs axés sur des activités ou des projets impliquant les adultes plutôt que sur l'apprentissage des élèves.	On a demandé aux équipes de créer des objectifs SMART, mais de nombreux enseignants se méfient des objectifs visant l'amélioration de l'apprentissage des élèves. On a tenté de formuler des objectifs très pointus qui pourraient être atteints malgré le fait que l'apprentissage des élèves ne s'améliore pas. D'autres personnes proposent des objectifs impossibles à monitorer. D'autres encore continuent de proposer des objectifs axés sur des projets pour les enseignants. Il existe encore de la confusion quant à la nature et à la raison d'être des objectifs SMART.	Toutes les équipes ont établi des objectifs SMART annuels qui constituent un aspect essentiel du processus de collaboration de leur équipe. Les équipes ont établi un processus pour monitorer leurs progrès et les équipiers travaillent ensemble en vue de trouver des stratégies qui leur permettront d'atteindre plus efficacement les objectifs SMART de leur équipe.	Chaque équipe collaborative d'enseignants a établi à la fois des objectifs SMART annuels et une série d'objectifs à court terme pour monitorer ses progrès. Les équipes créent des plans d'action précis pour atteindre les objectifs, définissent clairement les données qu'elles recueilleront pour évaluer leurs progrès et travaillent de façon interdépendante en vue d'atteindre les objectifs. Cette focalisation sur les résultats concrets oriente le travail des équipes et est un aspect crucial du processus d'amélioration continue de l'école. La reconnaissance et la célébration des efforts déployés en vue d'atteindre les objectifs contribuent à soutenir le processus d'amélioration.

## Que faire maintenant? Feuille de travail

### Utiliser les objectifs d'amélioration de l'école pour orienter les objectifs d'équipe

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Les membres de chacune de nos équipes collaboratives travaillent de façon interdépendante en vue de réaliser au moins un objectif SMART qui cadre avec les objectifs de notre école. Chaque équipe a déterminé des mesures précises que les équi-piers prendront en vue de réaliser l'objectif et établi un processus pour monitorer les progrès par rapport à celui-ci. L'établissement et la réalisation des objectifs SMART par chacune des équipes collaboratives sont des aspects cruciaux pour le processus d'amélioration continue de l'école.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Afin de stimuler l'engagement envers une orientation axée sur les résultats au sein de votre école ou commission scolaire, posez les questions suivantes :

1. Quelles preuves avons-nous que les objectifs de la commission scolaire ont un effet direct sur le travail des écoles et des équipes collaboratives?
2. Est-ce que chaque équipe collaborative s'est donné un objectif qui cadre avec les objectifs de la commission scolaire et de l'école?
3. Est-ce que l'équipe a établi des objectifs SMART : stratégiques et spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et axés sur les résultats, et définis dans le temps?
4. Un plan a-t-il été mis en place en vue de monitorer les progrès de chaque équipe? Ce plan comprend-il le monitoring des produits engendrés par l'équipe durant sa progression vers ses objectifs?
5. Les équipes reçoivent-elles une rétroaction pertinente et opportune au sujet de leurs progrès? Il faut se rappeler que les objectifs sont des facteurs de motivation efficaces, mais seulement si les équipes reçoivent une rétroaction.
6. Un plan a-t-il été mis en place en vue de repérer, de souligner et de célébrer les petites victoires pendant que les équipes progressent vers leurs objectifs?
7. Y a-t-il des objectifs audacieux parmi les objectifs de la commission scolaire?

## Pourquoi devrions-nous veiller à ce que tous les élèves aient accès à un programme scolaire garanti et viable ?

Pour améliorer le rendement des élèves, les éducateurs doivent déterminer les *normes d'apprentissage susceptibles d'avoir le plus d'incidence* – celles qui sont essentielles parce que les apprentissages tendront à perdurer, à être transférables et à préparer les élèves à la réussite au cycle suivant; « la première et la plus importante implication pratique de cette démarche est la nécessité, pour les leaders, d'accorder aux enseignants du temps de collaboration intraniveau et interniveau afin qu'ils puissent cerner ces normes d'impact » (Reeves, 2002, p. 54, traduction libre).

« Dans une école efficace, le personnel accepte la responsabilité envers l'apprentissage des élèves et l'atteinte des *objectifs essentiels du programme scolaire* » (Lezotte, 2002, p. 4, traduction libre, nous soulignons).

Les communautés d'apprentissage professionnelles mettent l'accent sur les contenus scolaires, tout d'abord en se dotant d'un ensemble de pratiques qui confèrent clarté, cohérence et précision au travail en classe de chaque enseignant. Les enseignants travaillent de façon collaborative en vue d'offrir un programme scolaire exigeant, parfaitement clair et assorti d'un petit nombre d'exigences d'apprentissage pour chaque cycle ou cours, et accompagné d'exemples concrets illustrant le niveau de compétence à atteindre pour chacune (Saphier, 2005).

La première étape du processus d'élaboration d'un programme scolaire consiste à « cerner les résultats visés. Qu'est-ce que les élèves devraient savoir, comprendre et être capables de faire? Quel contenu mérite qu'on veille à sa compréhension? Quels apprentissages "durables" sont souhaitables? Quelles questions essentielles seront explorées? [Cette étape] nécessite que les priorités soient claires » (Tomlinson et McTighe, 2006, p. 27-28, traduction libre).

Un aspect essentiel à l'amélioration des écoles consiste à s'assurer que les enseignants « connaissent les cibles d'apprentissage et les critères de réussite pour leurs leçons, savent s'ils les atteignent pour tous les élèves, et ont une idée de ce qu'il faut faire compte tenu de l'écart qui existe entre ce que les élèves savent et comprennent réellement, et les cibles de réussite »; l'effet peut être maximisé lorsque les enseignants ont la possibilité de parler entre eux de leur enseignement dans un environnement sécurisant qui favorise la collaboration (Hattie, 2009, p. 239, traduction libre).

« Mettre en œuvre une stratégie fondée sur des normes d'apprentissage communes exigeantes, et appuyée par des ressources et un enseignement misant sur la différenciation peut contribuer à améliorer le niveau d'excellence et d'équité pour tous les élèves » (Childress, Doyle et Thomas, 2009, p. 133, traduction libre).

Une école hautement fiable offre aux élèves un programme scolaire garanti et viable qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves. Le programme scolaire est assez ciblé pour être étudié convenablement dans le temps accordé aux enseignants. Tous les élèves ont la possibilité d'apprendre le contenu essentiel du programme scolaire. Aucun enseignant n'a le loisir de mettre de côté ou de remplacer les éléments du contenu considérés comme essentiels (Marzano *et al.*, 2014).

« Dans une école, la seule solution pour qu'un programme scolaire soit réellement garanti est de faire en sorte que les enseignants, c'est-à-dire les personnes chargées d'enseigner la matière, travaillent de façon collaborative en vue :

- d'analyser le programme scolaire officiel ;
- de s'entendre sur les éléments prioritaires du programme ;
- de préciser comment le programme scolaire se transpose dans les connaissances et les compétences des élèves ;
- d'établir des lignes directrices générales pour l'exécution du programme ;
- de s'engager les uns envers les autres à réellement aborder le programme convenu »  
(DuFour et Marzano, 2011, p. 91, traduction libre).

« Pour qu'il y ait une action concertée et une transformation en profondeur des pratiques, les gouvernements, les conseils scolaires et les écoles doivent préciser les résultats recherchés et favoriser le développement d'une compréhension commune de ces objectifs par les éducateurs, les élèves et les parents » (Fullan et Quinn, 2018, p. 103).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : préciser ce que les élèves doivent apprendre

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous reconnaissons que l'objectif fondamental de notre école est d'aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés et, par conséquent, nous travaillons de façon collaborative à préciser ce qu'ils doivent apprendre.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Nous travaillons avec les collègues de notre équipe à développer un savoir commun concernant les normes étatiques, provinciales ou nationales ; les guides pédagogiques des commissions scolaires ; les tendances relatives au rendement des élèves ; et les attentes pour le prochain cours ou cycle suivant. Ce questionnaire collectif a permis à chaque équipier de préciser ce que tous les élèves doivent savoir et être capables de faire à la fin de chaque unité.	On a remis aux enseignants une copie des normes étatiques, provinciales ou nationales et du guide pédagogique de la commission scolaire. Aucun processus n'a été instauré pour leur permettre de discuter du programme scolaire avec leurs collègues et l'on ne s'attend pas à ce qu'ils le fassent.	Des représentants du corps enseignant ont aidé à créer un guide pédagogique pour la commission scolaire. Les personnes qui ont participé à son élaboration estiment qu'il s'agit d'une ressource utile pour les enseignants. On ne sait pas si les personnes qui n'ont pas pris part au processus utiliseront ou non ce guide.	Les enseignants font partie d'équipes collaboratives qui travaillent à cerner les apprentissages essentiels pour chaque leçon ou module et à établir un guide d'exécution commun. Certains membres du personnel s'interrogent sur l'utilité du travail. Ils soutiennent que l'élaboration des programmes scolaires est la responsabilité des services centraux ou des éditeurs de manuels scolaires et non des enseignants. Certains sont réticents à mettre de côté leurs unités favorites qui semblent pourtant n'avoir rien à voir avec les apprentissages essentiels.	Les enseignants ont cerné les apprentissages essentiels pour chaque unité en développant un savoir commun concernant les normes étatiques, provinciales ou nationales ; en étudiant les évaluations à grands enjeux ; et en se renseignant sur les réalisables pour assurer la réussite des élèves au prochain cycle. Ils commencent à adapter le programme scolaire, l'exécution et l'enseignement en fonction des données probantes concernant l'apprentissage des élèves.	Les enseignants au sein de chacune des équipes collaboratives sont convaincus d'avoir créé un programme scolaire garanti et viable pour leurs élèves. Leur vision claire des connaissances et des compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de chaque unité, et leur engagement à fournir aux élèves l'enseignement et le soutien qui leur permettront d'atteindre les objectifs d'apprentissage prévus permettent à tous les élèves d'avoir accès aux apprentissages essentiels.

## Que faire maintenant ? Feuille de travail

### Préciser ce que les élèves doivent apprendre

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Nous travaillons avec les collègues de notre équipe à développer un savoir commun concernant les normes étatiques, provinciales ou nationales ; les guides pédagogiques en vigueur dans les commissions scolaires ; les tendances relatives au rendement des élèves ; et les attentes pour le prochain cours ou cycle suivant. Ce questionnement collectif a permis à chaque équipier de préciser ce que tous les élèves doivent savoir et être capables de faire à la fin de chaque leçon ou module.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Pour cerner les apprentissages essentiels, posez les questions suivantes :

1. Que voulons-nous que tous les élèves sachent et soient capables de faire à la fin de ce cours, de cycle ou de ce module?
2. Comment pouvons-nous être certains que chaque élève a accès aux mêmes connaissances et compétences, quel que soit l'enseignant?
3. Dans notre programme scolaire, quelles connaissances et compétences satisfont aux quatre critères : susceptibles de rétention, transférables, préalables à la réussite au prochain cycle et susceptibles d'être évaluées lors des épreuves à grands enjeux externes?
4. Quels contenus pouvons-nous éliminer du programme scolaire?
5. Comment devrions-nous assurer l'exécution du programme scolaire afin de garantir que tous les élèves ont l'occasion de maîtriser les apprentissages essentiels?
6. Avons-nous déterminé à quoi ressemble le travail d'un élève « performant »? Sommes-nous en mesure d'appliquer systématiquement les critères convenus au travail des élèves afin de nous assurer que ces derniers reçoivent une rétroaction fiable?

## Pourquoi devrions-nous utiliser les évaluations formatives ?

« Il existe des données solides et rigoureuses prouvant qu'une amélioration de l'évaluation formative peut relever le niveau de rendement des élèves. Peu d'initiatives en éducation ont permis de recueillir autant de preuves solides à l'appui d'une telle revendication » (Black et Wiliam, 1998, p. 20, traduction libre).

« La recherche démontre que l'évaluation au service de l'apprentissage rivalise avec le tutorat individuel sur le plan de l'efficacité et que l'utilisation de l'évaluation, en particulier, est bénéfique pour les élèves peu performants » (Stiggins, 2004, p. 27, traduction libre).

« L'évaluation au service de l'apprentissage... lorsqu'elle est bien faite, est l'une des stratégies les plus puissantes et les plus efficaces que nous connaissons pour améliorer l'apprentissage des élèves. Collectivement, les éducateurs à l'échelle de la commission scolaire et de l'école deviennent plus aptes à évaluer, à désagréger et à utiliser les données relatives au rendement des élèves comme outil pour assurer une amélioration soutenue » (Fullan, 2005, p. 71, traduction libre).

« [Les évaluations formatives sont] "l'une des armes les plus puissantes à la disposition d'un enseignant". Un programme efficace d'évaluation formative fondé sur les normes d'apprentissage peut aider à rehausser grandement le rendement des élèves dans l'ensemble du système scolaire, depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire » (Marzano, 2006, quatrième de couverture, traduction libre).

L'utilisation efficace de l'évaluation formative, créée dans le cadre de communautés d'apprentissage d'enseignants, permet non seulement d'envisager un gain des plus importants sur le plan du rendement des élèves, mais aussi d'offrir un processus abordable de développement professionnel des enseignants (Wiliam et Thompson, 2007).

« L'apprentissage plus en profondeur est favorisé lorsque l'évaluation formative est utilisée pour : 1) préciser les objectifs d'apprentissage aux élèves ; 2) monitorer en continu les progrès, fournir de la rétroaction et réagir à l'évolution de l'apprentissage des élèves ; et 3) engager les élèves dans un processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs » (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 166, traduction libre).

« L'évaluation formative fonctionne. C'est exact : nous disposons d'amplement de données prouvant clairement que lorsque l'évaluation formative est utilisée, les élèves apprennent mieux - beaucoup mieux. Il n'est pas vraiment étonnant que l'évaluation formative fonctionne si bien. Ce qui étonne, c'est le fait que si peu d'enseignants aux États-Unis y font appel » (Popham, 2013, p. 29, traduction libre).

« Les enseignants ne sont pas enclins à faire preuve de persistance dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques en l'absence de données qui prouvent que ce qu'ils font a un effet positif. Il est donc important d'intégrer au processus de mise en œuvre un mécanisme qui permet aux enseignants de constater que ces nouvelles pratiques donnent des résultats. [...] Étant donné que les enseignants ont davantage confiance dans les données qu'ils ont eux-mêmes recueillies, les résultats aux évaluations formatives faites en classe constituent une rétroaction idéale » (Guskey, 2014, traduction libre).

« Une caractéristique qui distingue un enseignement de bonne qualité d'un enseignement d'excellente qualité est l'utilisation régulière par l'enseignant de techniques d'évaluation formative dans le cadre de chaque leçon » (Venables et Venables, 2014, traduction libre, cité dans Ferlazzo, 2014).

Le but principal de l'évaluation dans les écoles devrait être de fournir de l'information interprétative aux enseignants et aux leaders scolaires à propos de leur incidence sur les élèves, afin que ces éducateurs disposent des meilleures données possible en ce qui concerne les mesures à prendre sur le plan pédagogique ainsi que les changements et les adaptations à faire. Pour les enseignants, l'utilisation des évaluations comme rétroaction a un effet percutant, lequel est maximisé lorsqu'elles sont effectuées en temps opportun, qu'elles sont informatives et qu'elles concernent les contenus réellement enseignés (Hattie, 2015c).

## Pourquoi devrions-nous utiliser les évaluations communes ?

Une analyse des données de reddition de comptes provenant de centaines d'écoles révèle que les établissements qui enregistrent les plus fortes hausses de rendement misent systématiquement sur les évaluations communes, l'écriture non romanesque et la correction collaborative par les enseignants (Reeves, 2004).

Il existe des structures efficaces et éprouvées pour améliorer les résultats. « Cela commence par un groupe d'enseignants qui se réunit régulièrement en équipe en vue de cerner les apprentissages essentiels, de créer des évaluations formatives communes, d'analyser les niveaux de rendement actuels, de fixer des objectifs de rendement, puis de partager entre eux et de créer ensemble des leçons et des stratégies d'amélioration du rendement » (Schmoker, 2004, p. 48, traduction libre).

Les écoles et les commissions scolaires qui ont réussi à doubler le rendement des élèves ont ajouté un autre niveau d'évaluation – soit les évaluations formatives communes. Ces évaluations ont été conçues dans le but de fournir des données détaillées et concrètes sur ce que les élèves savent ou ne savent pas par rapport aux cibles d'apprentissage (Odden et Archibald, 2009).

La clé pour améliorer le rendement des élèves a été de ne pas se limiter aux données individuelles obtenues par l'enseignant dans sa classe. Au lieu de cela, on a résolu de réunir des équipes d'enseignants de même cycle dans le but d'analyser les résultats à chaque évaluation intermédiaire afin de cerner les concepts dans le programme scolaire qui posaient des difficultés aux élèves, d'échanger des idées, de réfléchir aux meilleures interventions et d'agir concrètement dans leurs classes (Christman *et al.*, 2009).

Dans les écoles qui aident les élèves touchés par la pauvreté à atteindre des niveaux remarquables de réussite, les enseignants travaillent en équipes collaboratives en vue de créer des évaluations formatives communes et utilisent les données recueillies pour repérer les élèves qui devraient recevoir de l'aide et ceux qui ont besoin de relever de plus grands défis. Ils se servent aussi des données pour étayer leur pratique, pour nourrir la discussion au sujet des raisons pour lesquelles un enseignant connaît du succès avec l'enseignement d'un concept alors que d'autres éprouvent de la difficulté, et à propos des façons de faire de ceux qui réussissent, dont les collègues pourraient s'inspirer (Chenoweth, 2009).

Les écoles et les commissions scolaires dont le rendement des élèves est en forte hausse recourent souvent à des évaluations communes sur un cycle court – au moins toutes les trois à six semaines. Les enseignants créent des évaluations formatives avant d'élaborer les leçons d'un module et précisent les critères de réussite. L'importance d'attirer l'attention des enseignants sur les pratiques liées à l'évaluation formative, d'élaborer des évaluations communes échelonnées sur un court cycle et de les mettre en application est un aspect qui ressort constamment dans l'étude (Battelle for Kids, 2015).

L'un des moyens les plus efficaces de garantir que les éducateurs utiliseront les évaluations formatives est d'inciter les collègues à créer collaborativement des évaluations formatives communes, par cycle ou par cours... pour évaluer la compréhension qu'ont les élèves des cibles d'apprentissage et des critères de réussite s'appliquant à une unité. Les évaluations formatives communes offrent aux équipes d'enseignants une idée claire de l'effet de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves (Ainsworth, 2014).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : mettre à profit les données sur l'apprentissage des élèves

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et avec *honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Les enseignants individuels, les équipes et les écoles sollicitent des données pertinentes et utilisent l'information pour assurer une amélioration continue.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p>Les équipes collaboratives d'enseignants considèrent l'analyse des données probantes relatives à l'apprentissage des élèves comme un aspect essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage. On fournit de façon fréquente et en temps opportun de l'information aux enseignants concernant le rendement de leurs élèves. Ils utilisent cette information pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intervenir lorsque des élèves éprouvent des difficultés ;</li> <li>• enrichir et renforcer l'apprentissage des élèves performants ;</li> <li>• étayer et améliorer les pratiques individuelles et collectives des membres de l'équipe ;</li> <li>• cerner les besoins de l'équipe en matière de développement professionnel ;</li> <li>• évaluer les progrès réalisés par rapport aux objectifs de l'équipe.</li> </ul>	<p>Le monitoring de l'apprentissage des élèves est assuré uniquement au moyen des évaluations faites en classe par l'enseignant ainsi que des évaluations annuelles étatiques, provinciales ou nationales. Les résultats aux évaluations sont utilisés essentiellement pour rendre compte des progrès des élèves et non pour améliorer les pratiques professionnelles. Une dynamique prévisible s'installe : les enseignants enseignent, évaluent, se croisent les doigts, puis passent au module suivant.</p>	<p>La commission scolaire a créé des évaluations qui sont administrées plusieurs fois au cours de l'année. Les délais sont souvent longs avant que les enseignants obtiennent les résultats. La plupart d'entre eux accordent peu d'importance aux résultats. Ils considèrent que l'évaluation peut être utile à la commission scolaire, mais qu'elle est de peu d'utilité pour eux. Les directions d'école sont encouragées à examiner les résultats aux évaluations étatiques ou provinciales avec le personnel, mais étant donné que ceux-ci ne sont accessibles que plusieurs mois plus tard et qu'ils manquent de spécificité, ils n'aident pas vraiment les enseignants à améliorer leur pratique.</p>	<p>On demande aux équipes de créer et d'administrer des évaluations formatives communes, et d'analyser les résultats ensemble. Beaucoup d'enseignants sont réticents à divulguer leurs résultats individuels et souhaitent que l'analyse se concentre sur le rendement global du groupe. Certains se servent des résultats pour repérer les questions qui causent des difficultés aux élèves afin de les éliminer. Beaucoup d'équipes n'utilisent pas encore l'analyse des résultats pour étayer et améliorer la pratique professionnelle.</p>	<p>L'école a instauré un processus particulier pour permettre aux enseignants de se réunir à de multiples reprises durant l'année afin d'analyser les résultats aux évaluations communes créées en équipes, aux évaluations de la commission scolaire ainsi qu'aux évaluations étatiques, provinciales et nationales. Les équipes utilisent les résultats pour cerner les aspects préoccupants et entamer des discussions au sujet des stratégies d'amélioration.</p>	<p>Les enseignants veulent de l'information sur l'apprentissage des élèves. Tout au long de l'année, chacun des membres d'une équipe collaborative reçoit de l'information concernant les résultats de ses élèves par rapport aux apprentissages essentiels convenus qui ont été vérifiés au moyen d'évaluations communes créées en équipes avec sa participation, en comparaison des résultats de tous les élèves ayant les mêmes objectifs. Les enseignants utilisent les résultats pour cerner les points forts et les points faibles de leur pratique individuelle, pour apprendre les uns des autres, pour repérer les aspects du programme scolaire qui sont problématiques pour les élèves, pour améliorer leur capacité collective à aider tous les élèves à apprendre et pour repérer les élèves ayant besoin d'une intervention ou d'enrichissement. Ils analysent également les résultats aux évaluations de la commission scolaire, étatiques, provinciales et nationales, et utilisent ceux-ci pour valider les évaluations de leur équipe.</p>

## Que faire maintenant? Feuille de travail Mettre à profit les données sur l'apprentissage des élèves

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative?
<p>Les équipes collaboratives d'enseignants considèrent l'analyse des données probantes relatives à l'apprentissage des élèves comme un aspect essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage. On fournit de façon fréquente et en temps opportun de l'information aux enseignants concernant le rendement de leurs élèves. Ils utilisent cette information pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intervenir lorsque des élèves éprouvent des difficultés;</li> <li>• enrichir et renforcer l'apprentissage des élèves performants;</li> <li>• étayer et améliorer les pratiques individuelles et collectives des membres de l'équipe;</li> <li>• cerner les besoins de l'équipe en matière de développement professionnel;</li> <li>• évaluer les progrès réalisés par rapport aux objectifs de l'équipe.</li> </ul>				

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : monitorer l'apprentissage de chaque élève

**INSTRUCTIONS:** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous reconnaissons que le but fondamental de notre école est d'aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés.  
C'est pourquoi nous travaillerons collaborativement à monitorer l'apprentissage de chaque élève.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Nous travaillons avec nos coéquipiers à préciser les critères servant à évaluer la qualité du travail de nos élèves et nous nous exerçons à les mettre en pratique afin que leur application devienne systématique.	Chaque enseignant établit ses propres critères pour évaluer la qualité du travail des élèves.	On a fourni aux enseignants des exemples de grilles d'évaluation de la qualité du travail des élèves.	Les enseignants qui travaillent en équipes collaboratives essaient d'évaluer le travail des élèves en fonction de critères communs. Ils s'exercent à appliquer ces critères à des exemples de travaux d'élèves, mais leur application n'est pas encore systématique. Ce décalage engendre une certaine tension au sein de l'équipe.	Les enseignants qui travaillent en équipes collaboratives ont une idée claire des critères qu'ils utiliseront pour évaluer la qualité du travail des élèves et sont en mesure d'appliquer ces critères de façon systématique.	Des équipes collaboratives d'enseignants utilisent fréquemment les évaluations basées sur la performance pour recueillir des données probantes sur l'apprentissage des élèves. Les évaluateurs ont instauré un haut degré de fiabilité interévaluateurs, et utilisent les résultats à ces évaluations pour étayer et améliorer leurs pratiques individuelles et collectives. La clarté dont fait preuve l'équipe aide aussi les évaluateurs à expliquer les critères aux élèves qui peuvent ensuite évaluer la qualité de leur travail et participer plus activement à leur propre apprentissage.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
<p>Nous monitorons l'évolution de chaque élève par rapport à toutes les normes d'apprentissage essentielles en temps opportun en administrant de façon fréquente une série d'évaluations formatives communes créées en équipes qui s'arriment avec les évaluations externes à grands enjeux que les élèves devront subir.</p>	<p>Chaque enseignant crée ses propres évaluations pour monitorer l'apprentissage des élèves. Les évaluations sont normalement plus sommatives que formatives. Un enseignant peut faire toute sa carrière sans savoir s'il enseigne une certaine compétence ou un certain concept d'une meilleure ou moins bonne façon que son collègue de la classe voisine.</p>	<p>La commission scolaire a créé des évaluations qui sont administrées plusieurs fois au cours de l'année. Les enseignants accordent peu d'importance aux résultats et ils auraient du mal à expliquer le but de ces évaluations.</p>	<p>Les enseignants qui travaillent en équipes collaboratives ont commencé à créer des évaluations communes. Certains essaient de contourner le processus collaboratif en proposant à l'équipe de simplement utiliser les questionnaires et les tests qui sont fournis avec les manuels scolaires en guise d'évaluations communes. Certaines directions d'école mettent en doute la capacité des enseignants à créer de bonnes évaluations et soutiennent que la commission scolaire devrait acheter des évaluations commerciales.</p>	<p>Les enseignants qui travaillent en équipes collaboratives ont créé une série d'évaluations communes et convenu des critères précis auxquels les élèves doivent répondre pour être considérés comme performants. Les résultats aux évaluations communes sont faciles à utiliser et fournissent à chaque évaluateur, en temps opportun, des données probantes sur l'apprentissage des élèves. Les membres de l'équipe utilisent ces données pour améliorer les évaluations et pour développer des stratégies pédagogiques plus efficaces.</p>	<p>Les équipes collaboratives d'enseignants recueillent des données probantes relatives à l'apprentissage des élèves de façon régulière au moyen de fréquentes évaluations formatives communes. L'analyse des résultats effectuée par l'équipe nourrit le processus continu d'amélioration de l'école. Les évaluateurs déterminent l'efficacité des stratégies pédagogiques en fonction des données probantes relatives à l'apprentissage des élèves plutôt que des préférences de l'enseignant ou de ce qui a été fait dans le passé. Les évaluateurs qui éprouvent de la difficulté avec l'enseignement d'une compétence apprennent de ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Les fréquentes évaluations formatives communes fournissent des informations essentielles sur lesquelles peut s'appuyer le système d'intervention et de renforcement de l'école. Les évaluations sont formatives parce</p> <p>1) qu'elles sont utilisées pour repérer les élèves qui ont besoin de plus de temps et de soutien pour leur apprentissage, 2) que les élèves reçoivent plus de temps et de soutien pour leur apprentissage et 3) que les élèves obtiennent une autre occasion de démontrer qu'ils ont réalisé les apprentissages.</p>

## Que faire maintenant? Feuille de travail Monitorer l'apprentissage de chaque élève

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Nous travaillons avec nos coéquipiers à préciser les critères servant à évaluer la qualité du travail de nos élèves et nous nous exerçons à les mettre en pratique afin que leur application devienne systématique.</p> <p>Nous monitorons l'évolution de chaque élève par rapport à toutes les normes d'apprentissage essentielles en temps opportun en admettant de façon fréquente une série d'évaluations formatives communes créées en équipes qui s'arriment avec les évaluations externes à grands enjeux que les élèves devront subir.</p>				

Rendez-vous à <[http://bit.ly/2PHbEhb\\_reproductibles](http://bit.ly/2PHbEhb_reproductibles)> pour télécharger une version reproductible gratuite.

Apprendre par l'action © 2019 – Presses de l'Université du Québec

Learning by doing © 2006, 2010, 2016 – Solution Tree / Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas W. Many et Mike Mattos

## Partie 6

---

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Afin d'établir clairement l'importance de créer des évaluations formatives communes, posez les questions suivantes :

1. Comment allons-nous monitorer en temps opportun l'apprentissage par chaque élève de chacune des compétences essentielles?
2. Avons-nous défini collectivement à quoi ressemble le travail d'un élève compétent?
3. Quels sont les critères qui seront utilisés pour évaluer la qualité du travail des élèves?
4. Quelles preuves avons-nous que les critères sont appliqués de façon systématique?
5. Quelles preuves avons-nous que les résultats aux évaluations communes sont utilisés pour repérer les élèves qui ont besoin de plus de temps et de soutien pour leur apprentissage?

6. Quelles preuves avons-nous que les résultats aux évaluations communes sont utilisés pour renforcer l'apprentissage des élèves qui sont déjà compétents?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. Quelles preuves avons-nous que les résultats aux évaluations communes sont utilisés pour cerner les points forts et les points faibles de notre enseignement sur le plan individuel?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
8. Quelles preuves avons-nous que les résultats aux évaluations communes sont utilisés dans le cadre d'un processus continu d'amélioration qui aide notre équipe à obtenir de meilleurs résultats?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
9. La performance des élèves aux évaluations de notre équipe est-elle en corrélation avec leurs résultats à d'autres évaluations (commission scolaire, étatiques, provinciales, nationales)?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
10. La performance des élèves à nos évaluations est-elle en corrélation avec les notes que les élèves de mon cours ou de mon cycle obtiennent? Nos pratiques en matière d'évaluation sont-elles favorables ou défavorables à l'apprentissage de nos élèves?

## Pourquoi devrions-nous mettre en œuvre des interventions systématiques?

Les écoles très performantes établissent notamment des attentes élevées pour tous les élèves, utilisent les données des évaluations pour soutenir la réussite et mettent en place des systèmes pour déterminer les interventions (Ragland *et al.*, 2002).

« Toute réforme du système doit favoriser une détection précoce et une intervention rapide, et miser sur une pédagogie et des méthodes d'enseignement s'appuyant sur des fondements scientifiques » (President's Commission on Excellence in Special Education, 2002, p. 8, traduction libre).

« Un critère qui caractérise les écoles ayant fait des progrès importants sur le plan du rendement et de l'équité est la volonté d'intervenir de façon immédiate et décisive. [...] Les écoles qui connaissent du succès n'hésitent pas à offrir une aide préventive aux élèves en difficulté » (Reeves, 2006, p. 87, traduction libre).

« Le facteur le plus déterminant pour offrir des interventions adéquates aux élèves a été la mise en place de multiples couches de soutien. Les systèmes de soutien répondaient aux besoins particuliers des élèves pour qui les cours plus exigeants étaient difficiles » (Dolejs, 2006, p. 3, traduction libre).

« Les écoles et les systèmes scolaires très performants établissent des attentes élevées par rapport à ce que chaque enfant devrait accomplir, puis monitorent la performance en fonction de celles-ci, intervenant lorsqu'elles ne sont pas atteintes. [...] Les meilleurs systèmes interviennent auprès de l'élève; ils instaurent des processus et des structures au sein des écoles qui permettent de détecter les élèves qui commencent à prendre du retard, puis interviennent de façon à améliorer la performance de l'enfant » (Barber et Mourshed, 2007, p. 34, traduction libre).

Pour améliorer le rendement des élèves, les écoles doivent utiliser des évaluations diagnostiques afin de mesurer les connaissances et les compétences de ceux-ci au début du module, des évaluations ponctuelles pour vérifier leur compréhension pendant la période d'enseignement ainsi que des évaluations intérimaires et de fin d'unité pour vérifier s'ils ont bien compris. « Tout cela permet aux enseignants d'apporter des corrections en cours de route et d'orienter les élèves vers les interventions plus tôt » (Odden et Archibald, 2009, p. 23, traduction libre).

Dans les systèmes scolaires plus performants, « les enseignants repèrent les élèves en difficulté le plus tôt possible et les orientent vers une panoplie de stratégies d'intervention éprouvées, élaborées par l'école aussi bien que par le conseil scolaire, qui aident tous les élèves à atteindre les objectifs fixés pour leur niveau » (National Center for Educational Achievement, 2009, p. 34, traduction libre).

« L'une des façons les plus productives pour les conseils scolaires de favoriser l'amélioration continue consiste à développer la capacité des enseignants à se servir des évaluations formatives pour monitorer les progrès des élèves par rapport aux attentes relatives à l'apprentissage, et à utiliser les données tirées de celles-ci pour élaborer et mettre en œuvre des interventions durant l'année scolaire » (Louis *et al.*, 2010, p. 214, traduction libre).

« Une école qui considère l'enseignement et le temps comme des variables [...], et qui agit sur celles-ci dans le but de répondre aux besoins individuels de chaque élève sur le plan de l'apprentissage et du développement est plus susceptible de permettre à tous les élèves d'atteindre des niveaux d'apprentissage élevés » (Mattos et Buffum, 2015, p. 2, traduction libre).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : offrir systématiquement aux élèves des interventions et du renforcement

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et avec *honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous reconnaissons que le but fondamental de notre école est d'aider tous les élèves à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés et, par conséquent, nous offrons aux élèves des interventions systématiques lorsqu'ils éprouvent des difficultés et du renforcement lorsqu'ils sont déjà compétents.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Nous offrons un système d'intervention qui garantit que chaque élève aura plus de temps et de soutien pour son apprentissage s'il éprouve des difficultés au départ. Les élèves qui sont déjà compétents auront accès à de l'enrichissement et à du renforcement.	Ce qui arrive lorsqu'un élève n'apprend pas dépend presque exclusivement de l'enseignant qui en a la charge. Il n'y a pas d'intervention coordonnée à l'échelle de l'école pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Certains enseignants permettent aux élèves de remettre leurs travaux en retard, alors que d'autres ne l'acceptent pas. Certains enseignants permettent aux élèves de reprendre un examen, alors que d'autres ne l'acceptent pas. La problématique qui survient à la fin de chaque module, à savoir que certains élèves sont performants et prêts à aller de l'avant, tandis que d'autres ne parviennent pas à atteindre le niveau de compétence requis, est laissée à la discrétion de chaque enseignant.	L'école a essayé d'établir des politiques et des procédures concernant les devoirs, les notes, le suivi des progrès des élèves auprès des parents et l'attribution des élèves vers les équipes qui évalueront leur admissibilité aux services d'adaptation scolaire. Si l'école offre du soutien supplémentaire aux élèves, c'est soit dans une « classe-ressource », ce qui implique que les élèves manquent l'enseignement de nouveaux contenus, ou dans le cadre d'un programme facultatif après l'école. Il existe des politiques en ce qui concerne les élèves admissibles au programme de reclassement dans les classes supérieures.	L'école a pris des mesures en vue d'offrir aux élèves plus de temps et de soutien lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Le personnel est aux prises avec des problèmes structurels, notamment en ce qui concerne la façon d'intégrer les interventions durant la journée d'école sans que l'élève manque l'enseignement de nouveaux contenus. L'horaire de l'école est perçu comme un obstacle important aux interventions et à l'enrichissement, et les membres du personnel sont réticents à le modifier. Certains ont peur qu'offrir aux élèves plus de temps et de soutien les dégage de leur responsabilité face à leur apprentissage.	L'école a élaboré un plan général afin d'offrir aux élèves qui éprouvent des difficultés, plus de temps et de soutien pour leur apprentissage, en temps opportun, et d'une façon directive et systématique. Elle a apporté des changements structurels tels que la modification de l'horaire quotidien, afin de soutenir ce système d'intervention. On a confié aux membres du personnel de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités afin d'appuyer les interventions. Le corps enseignant cherche des moyens d'améliorer l'efficacité du système d'intervention.	L'école possède un système d'intervention et de renforcement bien coordonné. Celui-ci est très proactif. La coordination avec les écoles de provenance permet au personnel de repérer les élèves qui auront besoin de plus de temps et de soutien pour leur apprentissage, même avant leur arrivée. Le système est très fluide. Les interventions et l'enrichissement sont mis en œuvre facilement, et la participation des élèves est requise seulement si les mesures demeurent utiles pour eux. Le rendement de chaque élève est monitoré en temps opportun. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés, le système de soutien est obligatoire et non facultatif. Le plan a plusieurs niveaux. Si le temps et le soutien prévus pour aider un élève à devenir compétent ne sont pas suffisants, celui-ci passe au niveau suivant afin qu'il puisse en recevoir davantage. L'accès à ce système d'intervention est garanti pour tous les élèves, quel que soit l'enseignant titulaire. L'école réagit à la situation des élèves et perçoit ceux qui n'apprennent pas comme des élèves « mal soutenus » plutôt que comme des élèves « à risque ».

## Que faire maintenant? Feuille de travail

### Offrir systématiquement aux élèves des interventions et du renforcement

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Nous offrons un système d'intervention qui garantit que chaque élève aura plus de temps et de soutien pour son apprentissage s'il éprouve des difficultés au départ. Les élèves qui sont déjà compétents auront accès à de l'enrichissement et à du renforcement.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

En vue d'instaurer un processus systématique d'interventions garantissant que les élèves recevront plus de temps et de soutien pour leur apprentissage, en temps opportun et de façon directive, posez les questions suivantes :

1. Quels aspects des besoins des élèves devrions-nous aborder en premier?
2. Comment allons-nous nous y prendre pour repérer les élèves qui ont besoin de plus de temps et de soutien, afin qu'aucun d'entre eux ne passe entre les mailles du filet?
3. À quelle fréquence les élèves seront-ils évalués afin de repérer ceux qui ont besoin d'aide et de s'assurer qu'ils ne prendront pas trop de retard avant de recevoir de l'aide?
4. À quel point sommes-nous proactifs? Quelles mesures prenons-nous pour repérer les élèves qui auront le plus besoin d'aide avant leur arrivée à notre école?
5. Comment allons-nous déterminer qui seront les membres du personnel qui prendront en charge chaque intervention?



## Ce candidat est-il un bon choix pour notre CAP?

Questions permettant d'évaluer si un candidat souscrit aux idées maîtresses qui sous-tendent la CAP :

1. L'objectif de notre école est de veiller à ce que tous les élèves apprennent et non de s'assurer qu'on leur enseigne.  
Je vais vous présenter quatre énoncés. Veuillez me dire lequel se rapproche le plus de votre philosophie personnelle et préciser votre pensée.
  - a. « Je crois que tous les élèves ont la capacité d'apprendre. »
  - b. « Je crois que tous les élèves peuvent apprendre s'ils profitent des occasions d'apprentissage que nous leur donnons. »
  - c. « Je crois que tous les élèves peuvent apprendre quelque chose, mais qu'il est plus important de créer un environnement chaleureux et bienveillant que de faire une fixation sur le rendement scolaire. »
  - d. « Je crois que tous les élèves peuvent apprendre et que nous devrions nous engager à tout faire pour nous assurer qu'ils atteignent tous des niveaux d'apprentissage élevés. »
2. Si, à la fin du premier semestre, vous constatiez que 50% de vos élèves sont en situation d'échec, est-ce que cela vous préoccuperait? (*Réduisez ensuite le pourcentage: Et si c'était 25%? 15%? 10%?*)
3. Nous avons tous déjà eu affaire à un élève qui ne veut tout simplement pas travailler, mais dont le comportement n'est pas problématique et qui ne nuit pas à l'apprentissage des autres. Comment avez-vous réagi en présence d'un tel élève?
4. L'un de vos collègues affirme qu'il n'y a pas grand-chose qu'un enseignant puisse faire pour aider un élève qui n'est pas intéressé à apprendre. Réagiriez-vous et, dans l'affirmative, de quelle façon?
5. Comment réagiriez-vous à cette affirmation: « Les principaux facteurs déterminants de l'apprentissage ne relèvent pas de la sphère d'influence de l'enseignant. L'apprentissage des élèves dépend essentiellement de facteurs tels que la capacité innée, le soutien parental, la situation socioéconomique de l'élève ainsi que les croyances et les comportements des pairs de celui-ci »?
6. Afin d'aider tous les élèves à apprendre, nous devons travailler collectivement de façon collaborative. Que répondriez-vous à l'énoncé suivant: « Un enseignant est un professionnel qui doit jouir d'une grande autonomie en ce qui concerne les contenus enseignés, la façon de les enseigner et de faire l'évaluation, et la manière de diriger sa classe. Je n'oserais pas prodiguer des conseils à un autre enseignant par rapport à sa façon de diriger sa classe et je n'aimerais pas qu'un enseignant me donne des conseils non sollicités »?
7. Réfléchissez à un moment où votre participation à un groupe ou à une équipe s'est traduite par une amélioration des résultats et a rendu l'expérience professionnelle plus satisfaisante. Réfléchissez à un autre moment où une telle participation s'est révélée négative. Quels facteurs ont fait pencher la balance?
8. Supposez que vous faites partie d'une équipe perturbée par d'importants conflits. Comment réagiriez-vous?
9. Si vous faisiez partie d'une équipe d'enseignants et qu'on vous encourageait à travailler de façon collaborative, sur quelles questions ou problématiques croyez-vous que l'équipe devrait concentrer ses efforts?

10. «Voulez-vous être l'enseignant dont les élèves ont le rendement le plus élevé à notre école ou faire partie d'une équipe dont l'ensemble des élèves atteignent des niveaux d'apprentissage élevés?» (Smith, 2015, p. 6, traduction libre).
11. Nous indiquons dans notre énoncé de vision que nous allons travailler de façon collaborative et assumer collectivement la responsabilité de la réussite de nos élèves. Qu'est-ce que cela signifie pour vous? Pouvez-vous me donner des exemples de la façon dont le personnel peut assumer collectivement la responsabilité de la réussite des élèves?
12. Il est important de mettre l'accent sur les résultats, pas sur les intentions. Que veulent dire pour vous les notions d'«évaluation formative» et d'«évaluation sommative»? Pouvez-vous donner des exemples (illustrant le quand et le comment) où vous avez utilisé ces évaluations dans le cadre de votre enseignement? Quel est, selon vous, le premier objectif de l'évaluation des élèves?
13. Comment réagissez-vous à l'énoncé suivant: «Les enseignants d'un même cours ou même cycle devraient utiliser les évaluations communes afin que chaque membre de l'équipe puisse comparer le rendement de ses élèves à celui d'autres élèves qui essaient d'acquérir les mêmes connaissances et compétences»?
14. Comment réagissez-vous à l'énoncé suivant: «Il est utile pour les enseignants et les élèves que les données probantes relatives à l'apprentissage soient facilement accessibles et ouvertement mises à la disposition de l'ensemble des membres de l'équipe d'enseignants»?
15. On dit que dans la plupart des écoles, la qualité du travail d'un élève est évaluée principalement en fonction des idiosyncrasies de l'enseignant qui en a la charge. Comment réagissez-vous à cet énoncé? Avez-vous une idée des mesures que pourrait prendre une école pour s'assurer que les élèves reçoivent une rétroaction plus systématique?
16. C'est la fin de votre première année d'enseignement. J'aimerais que vous me fournissiez des preuves que vous avez été un enseignant efficace. Quelles données probantes allez-vous me fournir?

#### Autres questions importantes à explorer :

1. Que veut dire pour vous la notion de «communauté d'apprentissage professionnelle»? Comment expliqueriez-vous cette notion à quelqu'un qui n'y connaît absolument rien? De quelle façon la CAP diffère-t-elle du fonctionnement usuel d'une école, si tant est qu'elle soit différente?
2. Je suis un de vos élèves à la première journée d'école. Aidez-moi à comprendre vos attentes par rapport à ce qui se passe en classe.
3. Je suis un de vos élèves. Aidez-moi à comprendre les connaissances, les compétences et les dispositions essentielles que je vais acquérir dans votre classe.
4. Que nous dit la recherche à propos des stratégies d'enseignement efficaces?
5. Quelle autre question aurais-je dû vous poser (une question que vous aimeriez poser à un candidat enseignant)?
6. Si l'on vous propose le poste, que pourrions-nous faire pour que vous passiez une excellente année scolaire?
7. Quelles questions aimeriez-vous me poser?

## Pourquoi devons-nous nous préoccuper de la qualité des enseignants ?

«Quelle que soit la base de la recherche, il est clair que les enseignants efficaces ont une grande influence sur le rendement des élèves, contrairement à ceux qui sont inefficaces. En fait, les enseignants inefficaces peuvent même nuire à l'apprentissage de leurs élèves» (Marzano, 2003, p. 75, traduction libre).

«Les enseignants ont une influence sur le rendement des élèves plus importante encore que tout autre aspect de la formation scolaire» (Rand Corporation, s. d., p. 1, traduction libre).

«La qualité d'un système d'éducation ne peut être supérieure à celle de ses enseignants. La seule façon d'améliorer les résultats est d'améliorer l'enseignement. Pour qu'une école soit considérée comme très performante, il faut que tous les enfants réussissent» (Barber et Mourshed, 2007, p. 4, traduction libre).

«À l'échelle nationale et internationale, il est prouvé de façon incontestable que la qualité de l'enseignement est le facteur scolaire qui a le plus d'incidence sur les résultats des élèves» (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012, p. 2, traduction libre).

«La tâche en amont consiste à embaucher des enseignants qui possèdent au moins les quatre qualités essentielles suivantes: 1) un engagement moral indéfectible envers l'apprentissage de *tous les élèves*, quels que soient leurs antécédents, 2) de solides pratiques pédagogiques, 3) une volonté de travailler de façon collaborative et 4) un engagement envers l'apprentissage continu» (Fullan, 2014, p. 74, traduction libre).

«La nécessité d'embaucher et de soutenir des enseignants bien préparés est évidente. Or, pour soutenir l'épanouissement de ces enseignants au fil du temps, il faut que l'organisation dont ils font partie ait véritablement à cœur l'apprentissage. Dans une telle organisation, on s'attend à ce que *tous* les membres de la communauté scolaire partagent la responsabilité de l'épanouissement et de la réussite de chacun, ainsi que de la réussite de tous les élèves de l'école» (Carroll, 2007, p. 8, traduction libre).

«On insiste beaucoup sur le fait que l'enseignant constitue la clé, que la qualité du système dépend de celle des enseignants et que les critères de sélection doivent être resserrés. C'est exact à bien des égards, mais les enseignants ne peuvent y parvenir seuls: ils ont besoin de soutien, de collaborer avec des collègues de leurs écoles ou d'autres établissements, de développer leur expertise et de pouvoir compter sur d'excellents leaders scolaires» (Hattie, 2015a, p. 29, traduction libre).

«On abuse beaucoup ces temps-ci de la constatation de recherche suivante: "la qualité de l'enseignant est le facteur qui a la plus grande incidence sur l'apprentissage des élèves". Il faut donc récompenser les bons enseignants et se débarrasser des moins performants. Or les pays les plus performants se rendent compte que ce n'est pas l'effet individuel de l'enseignant, pour le meilleur ou pour le pire, réparti ici et là, qui importe le plus, mais plutôt la façon dont on maximise l'effet cumulatif d'un grand nombre d'enseignants au fil du temps, sur chacun des élèves. Les élèves performant très bien parce qu'ils sont pris en charge par une *série* de bons enseignants – non par hasard, mais grâce à une orientation avisée» (Hargreaves et Fullan, 2012, p. 16, traduction libre).

## Pourquoi est-il important de mettre l'accent sur les pratiques d'embauche et de rétention ?

« Presque toutes les autres professions ont un meilleur système d'insertion du nouveau personnel que l'enseignement [...] il faut offrir aux enseignants débutants la chance d'apprendre ce qu'est une bonne pratique avec l'aide de collègues compétents, au lieu de les laisser se débrouiller seuls » (Shanker, 1995, cité dans Consortium on Productivity in the Schools, 1995, p. 53, traduction libre).

« Dans les écoles qui bénéficient d'une plus grande stabilité du personnel, les divers éléments sont plus interdépendants. Celles-ci comptent sur des leaders forts et les enseignants travaillent ensemble au sein de communautés professionnelles » (Johnson, 2011, p. 24, traduction libre).

« Les enseignants qui travaillent dans des milieux bienveillants restent plus longtemps en classe et s'améliorent plus rapidement que leurs pairs qui enseignent dans des contextes moins favorables » (Papay et Kraft, 2015, traduction libre).

« La nécessité d'embaucher et de soutenir des enseignants bien préparés est évidente. Or, pour soutenir l'épanouissement de ces enseignants au fil du temps, il faut que l'organisation dont ils font partie ait véritablement l'apprentissage à cœur. Dans une telle organisation, on s'attend à ce que *tous* les membres de la communauté scolaire partagent la responsabilité de l'épanouissement et de la réussite de chacun, ainsi que de la réussite de tous les élèves de l'école. Transformer une école en une véritable organisation d'apprentissage nécessite la création d'une culture scolaire où les enseignants novices et expérimentés travaillent ensemble à améliorer le rendement des élèves » (Carroll, 2007, p. 8, traduction libre).

« Les écoles qui affichent une grande stabilité entretiennent une solide volonté de collaboration entre les enseignants et la direction. Les enseignants sont plus susceptibles de rester dans les écoles où ils perçoivent leurs collègues comme des partenaires qui contribuent avec eux à améliorer l'école dans son ensemble et où les conditions leur donnent la possibilité d'être efficaces » (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009, cité dans Haynes, 2014, p. 4, traduction libre).

« Les écoles dont la culture professionnelle est intégrée, dont la culture favorise des échanges professionnels continus et structurés entre des enseignants ayant des niveaux d'expérience variés, avaient beaucoup plus de chance d'avoir un effet positif sur la satisfaction, la rétention et l'autoefficacité des nouveaux enseignants. De telles cultures favorisent l'inclusion et le soutien des nouveaux enseignants [et] s'appuient sur la croyance que "les élèves sont mieux servis lorsque les enseignants s'entraident et partagent la responsabilité de l'apprentissage de leurs élèves ainsi que de leur propre apprentissage". [...] Des structures sont mises en place afin de faciliter encore plus l'interaction entre les enseignants et de renforcer leur interdépendance. Les écoles dont la culture professionnelle est intégrée valorisent de façon explicite l'épanouissement et le renouvellement professionnels des enseignants [et] sont favorables aussi bien aux nouveaux enseignants qu'à leurs collègues établis. Les nouveaux enseignants qui s'efforcent d'offrir un bon enseignement reçoivent du soutien, les enseignants établis se renouvellent sans cesse, et tout le corps enseignant travaille à la réussite des élèves et à l'amélioration de l'école » (Johnson et Kardos, 2004, p. 159-160, traduction libre).

« La principale différence entre les enseignants qui connaissent de bons débuts en enseignement et ceux pour qui l'expérience est pénible, entre ceux qui ont le sentiment de s'améliorer et ceux qui ont l'impression de ne pas avancer est la qualité de la culture de l'école et l'ampleur du soutien reçu » (Hargreaves et Fullan, 2012, p. 69, traduction libre).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : sélection et rétention du nouveau personnel enseignant

**INSTRUCTIONS:** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Notre école a instauré un processus rigoureux de sélection du nouveau personnel enseignant qui s'inspire de plusieurs sources et s'appuie sur des preuves de l'efficacité des candidats. Lorsqu'un nouveau membre du personnel est embauché, nous proposons un processus d'accueil continu qui permet à l'enseignant de profiter des avantages d'une culture collaborative, de la sagesse de ses collègues ainsi que de mesures soutenues de monitoring et de soutien.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Le processus de sélection de notre personnel enseignant s'inspire de plusieurs sources et s'appuie sur des preuves de l'efficacité des candidats. Nous avons instauré un programme d'accueil continu qui garantit que les nouveaux membres du personnel bénéficient du soutien continu à la fois de leurs collègues et de la direction.	Les décisions relatives à l'embauche sont prises par le service du personnel. L'école participe peu ou pas du tout au choix des personnes qui y sont affectées. L'accueil des nouveaux membres du personnel est limité à la première semaine d'école, et vise à les aider à se familiariser avec les politiques et les procédures.	La direction de l'école a la responsabilité principale des décisions relatives à l'embauche. Ces décisions reposent essentiellement sur sa perception des candidats lors du processus d'entrevue. Les nouveaux membres du personnel peuvent bénéficier des services d'un mentor.	La direction de l'école sollicite l'opinion des autres avant de prendre les décisions relatives à l'embauche. La direction adjointe, le chef de département ou les chefs d'équipe prennent part au processus d'entrevue. Ils ont élaboré ensemble des questions d'entrevue qui présentent différentes mises en situation aux candidats afin de déterminer s'ils sont en mesure de s'adapter au processus de CAP et à leur équipe potentielle. Le processus de collaboration en équipe constitue la principale stratégie utilisée pour soutenir les nouveaux membres du personnel qui font la transition à l'école.	Étant donné que l'équipe collaborative est essentiellement responsable de s'assurer que les nouveaux membres du personnel ont une expérience positive à l'école, les équipiers participent au processus de sélection et d'entrevue. Outre les questions de mise en situation, le processus comprend un examen approfondi des normes de l'équipe, des résultats d'apprentissage essentiels, des évaluations communes et des protocoles d'analyse de données, avec chaque finaliste. La direction et l'équipe observent également les finalistes auxquels on demande d'enseigner une compétence essentielle. Une fois qu'un candidat est embauché, tous les membres de l'équipe acceptent la responsabilité de sa réussite. La direction continue de rencontrer les nouveaux membres du personnel de façon régulière. Les leaders enseignants ont créé un programme de développement professionnel continu en fonction des besoins des nouveaux enseignants. Le programme est présenté mensuellement.	La sélection et l'accueil des nouveaux membres du personnel sont considérés comme une responsabilité conjointe des enseignants et de la direction de l'école. Les membres de l'équipe d'enseignants participent pleinement au processus de sélection, et leurs perceptions et préférences jouent un rôle important dans l'embauche. Les enseignants assument le leadership du programme d'accueil mensuel. Tous les nouveaux membres du personnel savent qu'il y a beaucoup de gens qui veulent leur réussite et à qui ils peuvent parler ou demander de l'aide. Le processus d'accueil fait tellement partie intégrante de la culture de l'école qu'il se poursuit sans interruption même lorsque la direction change ou que les leaders enseignants ne travaillent plus à l'école.

## Que faire maintenant? Feuille de travail

### Sélection et rétention du nouveau personnel enseignant

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Le processus de sélection de notre personnel enseignant s'inspire de plusieurs sources et s'appuie sur des preuves de l'efficacité des candidats. Nous avons instauré un programme d'accueil qui garantit que les nouveaux membres du personnel bénéficient du soutien continu à la fois de leurs collègues et de la direction.</p>				

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : rétention des membres du personnel établis

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et avec *honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Notre école a instauré un processus pour détecter et éliminer les aspects qui nuisent à la satisfaction des enseignants et à la progression de notre établissement dans sa démarche de mise en œuvre d'une CAP. Les témoignages de reconnaissance et d'admiration sont courants dans toute l'école. L'équipe de leadership mène des entretiens de fidélisation avec le personnel clé afin de trouver des moyens d'enrichir son expérience au travail.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Notre école affiche une faible rotation du personnel enseignant parce qu'un processus continu a été instauré afin de créer des conditions favorisant un degré de satisfaction élevé chez les enseignants. Nous reconnaissons que travailler ensemble à faire de notre école une CAP très performante est un facteur déterminant pour la création d'un sentiment de satisfaction et d'accomplissement qui favorise la rétention des enseignants.	Il n'existe pas de processus de recueil de l'information au sujet des préoccupations et des aspirations des membres du personnel établis en dehors du processus de négociation. La direction de l'école est souvent étonnée d'entendre ces préoccupations et se demande à quel point elles sont répandues.	Le service du personnel effectue des sondages sur la satisfaction des enseignants chaque année et mène des entretiens de fin d'emploi lorsque des membres du personnel s'en vont afin de déterminer les raisons de leur départ.	La direction de l'école rencontre un groupe représentatif d'enseignants tous les trimestres afin de cerner et de régler les problèmes qui préoccupent le corps enseignant.	La direction de l'école veille à exprimer sa reconnaissance aux membres du personnel individuellement et collectivement. Elle envoie des notes personnalisées de reconnaissance aux membres du personnel de façon régulière. Les progrès réalisés par l'école dans sa démarche d'implantation d'une CAP sont soulignés et célébrés.	L'équipe de leadership reconnaît que l'une de ses principales responsabilités est de repérer et d'aplanir les obstacles et les entraves, de façon à ce que les éducateurs puissent réussir ce qu'on leur demande de faire. La direction de l'école effectue des entretiens de fidélisation individuellement avec les membres du personnel, afin d'exprimer sa reconnaissance et d'explorer des stratégies pouvant permettre d'enrichir leur expérience au travail.

## Que faire maintenant? Feuille de travail Rétention des membres du personnel établis

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Notre école affiche une faible rotation du personnel enseignant parce qu'un processus continu a été instauré afin de créer des conditions favorisant un degré de satisfaction élevé chez les enseignants. Nous reconnaissons que travailler ensemble à faire de notre école une CAP très performante est un facteur déterminant pour la création d'un sentiment de satisfaction et d'accomplissement qui favorise la rétention des enseignants.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Afin de faire ressortir l'importance de la sélection, de l'accueil et de la rétention du personnel pour le fonctionnement d'une CAP, posez les questions suivantes :

1. Si un candidat vous demandait quelle est la différence entre le travail en CAP et celui dans un milieu scolaire traditionnel, que répondriez-vous?
2. Quelles sont les compétences et les qualités personnelles que nous espérons que nos nouveaux collègues apporteront à notre école?
3. Quelle est la meilleure façon de repérer les personnes qui possèdent ces compétences et ces qualités?
4. Dans quelle mesure avons-nous à cœur la réussite de nos nouveaux collègues?  
Comment le montrons-nous?
5. Par rapport à l'accueil de nos nouveaux collègues, qu'est-ce qui devrait être semblable à ce que nous avons vécu lors de notre entrée dans la profession ou être fait différemment?
6. Quelles mesures la direction devrait-elle prendre (à l'intérieur de sa sphère d'influence) pour nous aider à réussir ce qu'on nous demande de faire?
7. Comment exprimons-nous notre reconnaissance et notre admiration à notre école?  
Pouvons-nous nous améliorer sur ce plan?

## Pourquoi intégrer la célébration des réussites à notre culture scolaire?

« Les initiatives de changement qui connaissent du succès donnent la possibilité aux gens de faire des gains à court terme – de remporter des victoires qui stimulent la confiance, récompensent émotionnellement les travailleurs acharnés, font taire les critiques et insufflent un élan. Lorsque le nombre de victoires visibles, opportunes, sans équivoque et valables aux yeux des autres est insuffisant, il est inévitable que les initiatives de changement rencontrent des problèmes importants » (Kotter et Cohen, 2002, p. 125, traduction libre).

« Déterminer les étapes importantes et célébrer l'atteinte de celles-ci constituent une condition essentielle à la création de toute organisation vouée à l'apprentissage » (Thompson, 1995, p. 96, traduction libre).

« Être capable de reconnaître, de récompenser et de célébrer les réalisations est une qualité essentielle en matière de leadership. Or il s'agit probablement de l'outil de motivation le plus sous-utilisé dans les organisations » (Kanter, 1999, p. 20, traduction libre).

« Mieux vaut gagner petit, rapidement et souvent » (Hamel, 2002, p. 202, traduction libre).

« Les processus de changement les plus efficaces sont graduels – ils fractionnent les gros problèmes en étapes plus faciles à réaliser et invitent les gens à donner leur assentiment à de multiples reprises plutôt qu'une seule fois. Ils misent sur les petites victoires pour instaurer une dynamique de réussite qui ravive le désir des gens d'appartenir à une initiative fructueuse. Une série de petites victoires permet d'établir une base stable pour le changement » (Kouzes et Posner, 1987, p. 210, traduction libre).

« Les objectifs spécifiques devraient être conçus de manière à permettre aux équipes de remporter des petites victoires tout au long de leur démarche de réalisation d'un but commun. Les petites victoires sont précieuses pour stimuler l'engagement des membres et pour surmonter les obstacles qui entravent l'atteinte d'un but valable à long terme » (Katzenbach et Smith, 1993, p. 54, traduction libre).

« Lorsque les gens constateront concrètement les résultats, aussi graduels fussent-ils au début, et que cette réussite est attribuable au concept général mis de l'avant, ils s'empresseront de rejoindre les rangs avec enthousiasme. Les gens veulent faire partie d'une équipe gagnante. Ils veulent contribuer à produire des résultats visibles et concrets. [...] Lorsqu'ils sentent que la magie s'installe, qu'ils commencent à voir des résultats concrets – c'est à ce moment-là qu'ils emboîtent le pas » (Collins, 2001, p. 178, traduction libre).

« Récompensez les petites améliorations comportementales en cours de route. N'attendez pas que les résultats soient phénoménaux » (Patterson *et al.*, 2008, p. 205, traduction libre).

« Les petites réussites incitent les gens à s'engager davantage à changer. Le personnel a besoin de résultats concrets pour développer davantage son engagement envers le programme de changement, et les petits pas favorisent également la compréhension » (Eastwood et Louis, 1992, p. 219, traduction libre).

«Des indicateurs concrets des progrès réalisés sont essentiels pour motiver et encourager les éducateurs à persévérer dans leur difficile travail d'amélioration. Même les plus dévoués et optimistes d'entre nous cesseront de faire des efforts si rien n'indique que ce qu'ils font est utile ou pourrait changer les choses un jour» (Elmore et City, 2007, traduction libre).

«Lorsque vous fixez des objectifs modestes et concrets, et que les gens les atteignent, ceux-ci commencent à croire qu'ils peuvent réussir. L'habitude de perdre est rompue et l'habitude de gagner s'installe» (Heath et Heath, 2010, p. 144, traduction libre).

L'une des choses les plus importantes que les leaders peuvent faire est de créer des conditions qui permettent aux gens de progresser dans leur travail, et ensuite de souligner et de célébrer leurs réalisations, même modestes (Amabile et Kramer, 2011).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : composer avec les conflits

**INSTRUCTIONS:** Individuellement, en silence et avec *honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

Nous avons établi des processus pour régler les conflits et considérons ces derniers comme des occasions d'apprendre ensemble et d'améliorer notre école.

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
Les membres du personnel reconnaissent que les conflits sont un sous-produit essentiel et inévitable de toute initiative de changement importante et fructueuse. Ils ont créé de façon réfléchie et délibérée des processus qui nous aident à voir les conflits comme des occasions d'apprendre ensemble et d'améliorer l'école.	Les gens réagissent aux conflits de façon classique, en se préparant à la fuite ou au combat. La plupart des membres du personnel évitent les interactions avec les autres afin de ne pas entrer en contact avec les personnes qu'ils trouvent déplaissantes. D'autres sont perpétuellement plongés dans des disputes houleuses et improductives qui ne semblent jamais se régler. Les groupes ont tendance à se percevoir comme des adversaires.	Régler les conflits est perçu comme une responsabilité administrative. Les leaders scolaires prennent des mesures pour régler les conflits le plus rapidement possible. L'objectif principal est de rétablir la paix et de revenir au <i>statu quo</i> .	Les équipes ont établi des normes et pris des engagements collectifs dans le but à la fois de réduire au minimum les conflits et de préciser la manière de les gérer au niveau de l'équipe. Néanmoins, beaucoup de membres du personnel hésitent à remettre en question la façon de penser ou le comportement d'un collègue. Si la situation devient trop dérangeante, on s'attend à ce que la direction intervienne.	Les membres du personnel ont créé un processus pour cerner et régler les problèmes sous-jacents à l'origine des conflits. Ils sont disposés à s'exercer à utiliser ces processus afin de devenir plus aptes à avoir des conversations cruciales qui permettront de résoudre les conflits de façon productive.	Les membres du personnel perçoivent les conflits comme une source d'énergie créative et comme une occasion de développer un savoir commun. Ils ont créé des stratégies particulières pour explorer la façon de penser de chacun, et font un effort pour comprendre et être compris. Ils cherchent des façons de confronter les hypothèses contradictoires au moyen de la recherche-action et acceptent d'examiner la recherche, les données et l'information à l'appui ou à l'encontre de leurs positions respectives. Ils abordent les désaccords avec un degré élevé de confiance et en tenant pour acquis que tous les membres ont de bonnes intentions parce qu'ils savent qu'ils sont unis par un but commun et par un engagement collectif envers les mêmes objectifs et priorités.

## Que faire maintenant? Feuille de travail Composer avec les conflits

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école ?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités ?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité ?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative ?
<p>Les membres du personnel reconnaissent que les conflits sont un sous-produit essentiel et inévitable de toute initiative de changement importante et fructueuse. Ils ont créé de façon réfléchie et délibérée des processus qui nous aident à voir les conflits comme des occasions d'apprendre ensemble et d'améliorer l'école.</p>				

## Partie 6

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Pour évaluer la manière dont votre école compose avec les conflits, posez les questions suivantes :

1. Y a-t-il déjà eu un conflit à notre école? Comment avons-nous composé avec ce conflit?
2. Nous efforçons-nous de développer un savoir commun et d'utiliser la recherche-action pour composer avec les conflits de façon productive? Pouvons-nous donner un exemple de situation où nous avons résolu une divergence d'opinions en explorant la recherche ou en faisant notre propre recherche-action?
3. Quel processus utilisons-nous actuellement pour régler les conflits? Quelle habileté pourrions-nous nous exercer à utiliser afin d'aborder plus efficacement cet aspect important?
4. Considérons-nous les conflits comme quelque chose à éviter?

5. Nous attendons-nous à ce que la direction règle les conflits ou abordons-nous ceux-ci ensemble d'une manière permettant d'améliorer notre efficacité?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Nous efforçons-nous de développer notre capacité à tenir des conversations cruciales?

Pour évaluer l'utilisation de la célébration à votre école, posez les questions suivantes :

7. Qu'est-ce qui est célébré publiquement à notre école?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
8. Nos célébrations publiques permettent-elles de renforcer nos objectifs et nos priorités?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
9. Avons-nous créé des occasions de souligner et de célébrer le travail de beaucoup de membres de notre organisation?

## Pourquoi le leadership de la direction d'école est-il si important ?

« Les directions d'école sont généralement perçues comme indispensables pour l'innovation. Aucune initiative de réforme, aussi valable soit-elle, ne peut survivre à l'indifférence ou à l'opposition d'un directeur ou d'une directrice. Lorsqu'on leur demande de prendre en charge des projets qu'ils ne comprennent pas bien ou qu'ils n'appuient pas pleinement, ils risquent fort d'être ambivalents par rapport à ceux-ci. Les services centraux doivent se rappeler à quel point il est important de donner le temps aux directions d'école de discuter des questions qui les préoccupent par rapport aux changements à apporter » (Evans, 1996, p. 202, traduction libre).

« Si les directions d'école et les autres leaders clés n'ont pas l'engagement et les qualités nécessaires, il ne sera pas possible de créer une CAP efficace. La probabilité que toutes les autres forces combinées (politiques et réglementation étatiques en matière d'éducation, épreuves normalisées et reddition de comptes, développement professionnel du personnel des services centraux, pression des parents et de la communauté) parviennent à relever le rendement des élèves est très faible » (Saphier, 2005, p. 38, traduction libre).

« Les directions d'école sont probablement les intervenants qui influencent le plus le caractère et l'effet des communautés professionnelles d'enseignants créées dans les établissements. Elles façonnent la culture, qu'elles le veuillent ou non » (McLaughlin et Talbert, 2006, p. 80, traduction libre).

« Je ne connais pas d'école en mesure de s'améliorer sans un directeur ou une directrice capable de prendre en charge le processus d'amélioration » (Fullan, 2007, p. 160, traduction libre).

« Une issue [positive] est peu probable sans un leadership qui appuie les équipes d'enseignants et les oblige à poursuivre le processus de questionnement jusqu'à l'obtention de résultats concrets » (Gallimore *et al.*, 2009, p. 544, traduction libre).

« Au début de cette étude échelonnée sur six années, nous considérions, après un examen préliminaire de la recherche, que le leadership arrivait au deuxième rang des facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves, tout juste derrière l'enseignement en classe. Après six années supplémentaires de recherche, nous en sommes encore plus convaincus. À ce jour, nous n'avons pas relevé un seul cas d'école ayant amélioré le rendement de ses élèves en l'absence d'un leadership talentueux » (Leithwood *et al.*, 2009, p. 9, traduction libre).

« Nos résultats empiriques confirment sans réserve que la centralité du leadership scolaire est un catalyseur du changement [...] La centralité du leadership de la direction d'école favorise la mise en œuvre et le maintien des changements organisationnels nécessaires à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Tout simplement, l'amélioration de l'école est très peu probable en son absence » (Bryk *et al.*, 2010, p. 199 et 204, traduction libre).

« Nous avons fait une constatation intéressante, [...] à savoir le lien empirique qui existe entre le leadership scolaire et l'amélioration du rendement des élèves » (Wallace Foundation, 2012, p. 3, traduction libre).

« Tout le monde souhaite que tous les élèves fréquentent des écoles de grande qualité. Or, comme l'illustre de façon définitive la recherche, cet objectif restera hors de portée sans un engagement semblable envers l'exercice d'un leadership de grande qualité par les directions d'école » (National Association of Secondary School Principals et National Association of Elementary School Principals, 2013, p. 11, traduction libre).

« Les directions d'école qui se comportent en leaders forts, efficaces et sensibles inspirent les enseignants et les autres membres du personnel à faire preuve d'excellence, et les aident à améliorer leurs habiletés. [...] Bref, par leurs actions, elles peuvent être de puissants instruments de propagation des pratiques efficaces d'enseignement et de leadership dans les écoles. De plus, ces pratiques peuvent contribuer grandement à la réussite des élèves dans tout le pays » (Manna, 2015, p. 7, traduction libre).

## Continuum d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles : mise en œuvre du processus de CAP à l'échelle d'une commission scolaire

**INSTRUCTIONS :** Individuellement, en silence et *avec honnêteté*, évaluez la situation actuelle de votre école en ce qui concerne l'implantation de chaque indicateur présenté dans la colonne de gauche. Réfléchissez à des preuves ou à des anecdotes à l'appui de votre évaluation. Ce document peut aussi être utilisé pour évaluer l'implantation à l'échelle de la commission scolaire ou de l'équipe-école.

La direction des services centraux offre les conditions essentielles à la mise en œuvre du processus de communauté d'apprentissage professionnelle dans toutes les écoles de la commission scolaire (paramètres et priorités clairs, soutien continu, systèmes de monitoring des progrès, focalisation soutenue).

Indicateur	Préintroduction	Introduction	Implantation	Développement	Maintien
La commission scolaire montre un engagement soutenu envers l'amélioration des écoles en favorisant le développement de la capacité du personnel à fonctionner en CAP. Les leaders de la commission scolaire ont exprimé explicitement les pratiques qu'ils s'attendent à voir dans chaque école, ont créé des processus pour soutenir les directions d'école dans la mise en application de ces pratiques et monitoring la progression de la mise en œuvre.	Il n'existe pas de processus ciblé et soutenu d'amélioration des écoles à l'échelle de la commission scolaire. Les efforts d'amélioration ont tendance à être isolés, épisodiques et morcelés. Les projets naissent et disparaissent, mais la culture des écoles demeure essentiellement intacte.	La commission scolaire a annoncé que les écoles devraient fonctionner en communautés d'apprentissage professionnelles et a peut-être expliqué la raison d'être des CAP, mais le processus demeure vague, et les éducateurs à l'école perçoivent le projet simplement comme une autre des nombreuses initiatives proposées par les services centraux. On ne se préoccupe guère de monitorer la mise en œuvre. Certains leaders des services centraux et certaines directions d'école montrent de l'indifférence par rapport à l'initiative.	Les leaders des services centraux ont fait un effort concerté afin de développer un savoir et un langage communs concernant le processus de CAP dans l'ensemble de la commission scolaire. Ils ont demandé aux écoles de fonctionner en CAP, et précisé certains changements structuraux pour favoriser la collaboration entre les enseignants et soutenir les systèmes d'intervention qu'ils s'attendent à voir dans chaque école. Ils monitorent la mise en œuvre des changements structuraux et offrent de l'aide aux écoles qui en font la demande. Certaines écoles apportent de véritables changements, tandis que d'autres ne font qu'ajuster les structures existantes. Les pratiques professionnelles sont modifiées dans certaines écoles, mais ne le sont pas dans d'autres.	Les leaders des services centraux ont instauré des processus pour développer la capacité des directions d'école à prendre en charge le processus de CAP dans leurs établissements, monitorer la mise en œuvre du processus de CAP et intervenir lorsque des écoles éprouvent des difficultés. Les leaders des établissements et des services centraux ont commencé à travailler en équipes collaboratives et de façon interdépendante en vue d'atteindre des objectifs communs ainsi que de cerner et de régler les questions qui nuisent à la mise en œuvre du processus de CAP. Les écoles examinent individuellement des façons d'améliorer leur capacité à fonctionner plus efficacement en CAP.	Les dirigeants à tous les échelons forment des équipes très performantes qui fonctionnent de façon coordonnée et sont caractérisées par une compréhension en profondeur du processus de CAP et par un engagement solide envers celui-ci. Ils ne considèrent pas ce processus comme une initiative d'amélioration parmi tant d'autres, mais perçoivent celui-ci comme le processus qui leur permettra d'améliorer sans cesse l'apprentissage des adultes et des élèves. Ils focalisent grandement sur l'apprentissage des élèves et mettent les données relatives au rendement des élèves à la disposition de tous les membres, en toute transparence. Ils travaillent collaborativement en vue de résoudre les problèmes, de mieux comprendre le processus de CAP et d'apprendre les uns des autres. Ils ont à cœur la réussite collective de l'équipe et la réussite individuelle de chacun des membres.

## Que faire maintenant? Feuille de travail

### Mise en œuvre du processus de CAP à l'échelle d'une commission scolaire

Indicateur d'implantation d'une CAP	Quelles mesures ou activités doivent être engagées pour créer ces conditions dans votre école?	Qui sera responsable d'engager ou de soutenir ces mesures ou ces activités?	Quel échéancier serait réaliste pour chaque étape ou phase de l'activité?	Qu'allez-vous utiliser pour évaluer l'efficacité de votre initiative?
<p>La commission scolaire montre un engagement soutenu envers l'amélioration des écoles en favorisant le développement de la capacité du personnel à fonctionner en CAP. Les leaders de la commission scolaire ont exprimé explicitement les pratiques qu'ils s'attendent à voir dans chaque école, ont créé des processus pour soutenir les directions d'école dans la mise en application de ces pratiques et monitorent la progression de la mise en œuvre.</p>				

## Partie 6

---

# Des questions pour guider le travail de votre communauté d'apprentissage professionnelle

Pour évaluer l'engagement envers la mise en œuvre des CAP à l'échelle de la commission scolaire, posez les questions suivantes :

1. Qu'est-ce qui nous indique que nous avons un langage commun que tout le monde comprend bien à l'échelle de la commission scolaire?
2. Comment savons-nous si les éducateurs dans l'ensemble de la commission scolaire comprennent ce qui doit faire l'objet d'une approche stricte dans notre organisation et dans chaque école?
3. Comment savons-nous si les éducateurs font partie d'équipes collaboratives (pas simplement de groupes) dont les membres travaillent de façon interdépendante sur les choses qui comptent?
4. Comment savons-nous si l'apprentissage de chaque élève est monitoré de façon fréquente et en temps opportun, et si la qualité de son travail est évaluée en fonction des mêmes critères?
5. Comment savons-nous si les résultats des évaluations sont utilisés pour étayer et améliorer la pratique professionnelle?



# Changements culturels dans une communauté d'apprentissage professionnelle

## Un changement sur le plan de l'objectif fondamental

Accent sur l'enseignement	Accent sur l'apprentissage
Accent sur les contenus enseignés	Accent sur ce que les élèves ont appris
Accent sur la couverture du programme	Accent sur la démonstration de la compétence
Accent sur les documents de programme scolaire offerts aux enseignants individuels tels que les normes et les guides pédagogiques	Accent sur le travail en équipes collaboratives en vue de développer un savoir commun concernant les apprentissages essentiels du programme scolaire

## Un changement sur le plan de l'utilisation des évaluations

Évaluations sommatives occasionnelles	Évaluations formatives communes fréquentes
Évaluations visant à repérer les élèves qui n'ont pas acquis les apprentissages avant la date d'échéance	Évaluations visant à repérer les élèves qui ont besoin de plus de temps et de soutien
Évaluations servant à récompenser et à punir les élèves	Évaluations servant à renseigner et à motiver les élèves
Évaluation de plusieurs choses de façon occasionnelle	Évaluations de peu de choses de façon fréquente
Évaluations élaborées individuellement par les enseignants	Évaluations élaborées par des équipes collaboratives
Critères d'évaluation du travail des élèves établis individuellement par les enseignants	Critères précis établis par des équipes collaboratives et évaluation uniforme du travail des élèves par les membres des équipes
Recours excessif à une seule sorte d'évaluation	Évaluations équilibrées
Accent sur la moyenne	Monitoring du niveau de compétence des élèves pour chaque habileté essentielle

### Un changement sur le plan de la réaction lorsque les élèves n'apprennent pas

Les enseignants déterminent individuellement l'intervention appropriée	Intervention systématique garantissant du soutien à tous les élèves
Le temps et le soutien consacrés à l'apprentissage sont considérés comme des données fixes	Le temps et le soutien consacrés à l'apprentissage sont considérés comme des variables
Rattrapage	Intervention
Mesures de soutien facultatives en dehors de la journée d'école	Mesures de soutien obligatoires durant la journée d'école
Une occasion de montrer la compétence	Multiples occasions de montrer la compétence

### Un changement sur le plan du travail des enseignants

Isolement	Collaboration
Chaque enseignant détermine ce que les élèves doivent apprendre	Des équipes collaboratives développent une compréhension et un savoir communs concernant les apprentissages essentiels
Chaque enseignant détermine la priorité des différentes normes d'apprentissage	Les équipes collaboratives déterminent la priorité de leurs normes d'apprentissage respectives
Chaque enseignant détermine l'exécution du programme scolaire	Les équipes collaboratives d'enseignants conviennent d'une exécution commune
Les enseignants essaient individuellement de trouver des façons d'améliorer les résultats	Les équipes collaboratives d'enseignants s'entraident en vue d'améliorer les résultats
Cloisonnement de la pratique	Décloisonnement de la pratique
Décisions prises en fonction de préférences individuelles	Décisions prises collectivement en fonction d'un savoir commun concernant les pratiques exemplaires
« Collaboration légère » sur des questions non reliées au rendement des élèves	Collaboration axée explicitement sur les enjeux et les questions ayant le plus d'impact sur le rendement des élèves
Prise en charge individuelle des élèves : « ces élèves sont les miens et ceux-là sont les tiens »	Prise en charge collective des élèves : « ce sont nos élèves »

### Un changement de focalisation

Focalisation externe sur des questions en dehors de l'école	Focalisation interne sur les mesures que le personnel peut prendre pour améliorer l'école
Focalisation sur l'effort	Focalisation sur les résultats
Objectifs liés à la réalisation des projets et des activités	Objectifs SMART qui exigent des données probantes relatives à l'apprentissage des élèves
Les enseignants recueillent des données au moyen d'épreuves élaborées de façon individuelle pour attribuer les notes	Des équipes collaboratives recueillent de l'information au moyen d'évaluations communes en vue d'étayer leurs pratiques individuelles et collectives, et d'intervenir lorsque des élèves ont besoin de plus de temps et de soutien

### Un changement de culture scolaire

Indépendance	Interdépendance
Langage de la plainte	Langage de l'engagement
Planification stratégique à long terme	Planification en vue de remporter des victoires à court terme
Reconnaissance générique occasionnelle	Reconnaissance spécifique fréquente et culture de la célébration permettant de souligner le travail de multiples personnes

### Un changement sur le plan du développement professionnel

Formation externe (ateliers et cours)	Possibilités d'apprentissage intégrées à l'emploi
Principe voulant que l'apprentissage survienne de façon occasionnelle (les quelques jours consacrés au développement professionnel)	Principe voulant que l'apprentissage survienne en continu, dans le cadre de la pratique quotidienne
Présentations à l'ensemble du corps enseignant	Recherche-action effectuée en équipe
Apprentissage par l'écoute	Apprentissage par l'action
Apprentissage individuel dans le cadre de cours et d'ateliers	Apprentissage collectif en travaillant de façon collaborative
Évaluation de l'impact en fonction de la satisfaction envers l'enseignant (« As-tu aimé ça ? »)	Évaluation de l'impact en fonction de données probantes relatives à l'amélioration de l'apprentissage des élèves
Exposition de courte durée à de multiples concepts et pratiques	Engagement soutenu envers un nombre limité d'initiatives ciblées