



Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s :

Développer le leadership et les
pratiques pédagogiques des
enseignant·e·s pour l'utilisation de
l'évaluation formative afin d'améliorer
l'apprentissage des élèves

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Juin 2022



Internationale de l'Education (IE)

L'Internationale de l'Education représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente millions d'employés de l'éducation par le biais de quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Education regroupe tous les enseignants et employés de l'éducation.



Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s :

Développer le leadership et les pratiques
pédagogiques des enseignant·e·s pour
l'utilisation de l'évaluation formative afin
d'améliorer l'apprentissage des élèves

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Juin 2022



*Ce travail est sous licence Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.
(CC BY-NC-SA 4.0)*

Publié par l'Internationale de l'Éducation - oct. 2022
ISBN 978-92-95120-57-0 (PDF)

Remerciements:

Nous tenons à remercier la Jacobs Foundation pour le financement du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant-e-s et l'Internationale de l'Éducation pour nous avoir confié la direction de l'étude internationale. Nous sommes reconnaissants à tou-te-s les participant-e-s au projet, et plus particulièrement aux membres de l'Internationale de l'Éducation, à la Jacobs Foundation, à HertsCam, aux membres de l'équipe de recherche nationale et aux représentants syndicaux locaux qui ont fourni des informations précieuses pour cette publication.

Table des matières

Introduction	1
Présentation des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s	2
L'importance de la profession enseignante, de la qualité des enseignant·e·s, de la qualité de l'enseignement et du leadership des enseignant·e·s	3
Le développement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement est essentiel pour garantir des systèmes d'éducation de qualité	4
La qualité de l'enseignement est influencée par les contextes et conditions de travail des enseignant·e·s dans leur système éducatif, leur école et leur classe	6
La qualité d'un système d'éducation ne peut excéder la mesure dans laquelle il soutient, maintient et investit dans le statut de ces enseignant·e·s	7
L'évaluation du leadership des enseignant·e·s dans la perspective d'un changement et d'une amélioration de l'éducation est essentielle pour créer et préserver des systèmes d'éducation de qualité	8
Le leadership des enseignant·e·s	10
Formation professionnelle permanente et apprentissage professionnel efficaces	15
Une formation professionnelle efficace est liée aux priorités que les enseignant·e·s ont identifiées pour leur travail afin de répondre aux besoins des élèves, d'améliorer leur apprentissage et les résultats correspondants	17
Une formation professionnelle efficace est adaptée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant·e·s dans leur école et leur classe	18
Une formation professionnelle efficace offre un contenu utile, qualitatif, fondé sur la recherche et la pratique, et adapté aux besoins de développement professionnel identifiés	19
Une formation professionnelle efficace soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des procédures d'enquête, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif pour valoriser et développer le leadership et le rôle professionnel des enseignant·e·s	20
Une formation professionnelle efficace nécessite de disposer d'un financement adéquat, de temps et de ressources spécialisées	23
Une formation professionnelle efficace implique que le leadership du système, de l'école et des enseignant·e·s soutienne l'importance de la formation professionnelle	25
Évaluation formative	29
Historique et mise en pratique de l'évaluation formative	30
Définitions et caractéristiques essentielles de l'évaluation formative contemporaine	31
Fondements conceptuels de l'évaluation formative	34
Le rôle important du feed-back	35
Des stratégies d'évaluation formative fondées sur des données probantes	38
Mise en œuvre de l'ESA en classe	39
Rassembler les preuves de l'apprentissage des élèves	42
Évaluation formative et feed-back à l'aide de la technologie	45
Conclusions	47
Bibliographie	51



Introduction

Ce rapport replace le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le cadre des résultats de recherche pertinents et des exemples de pratique destinés à soutenir le leadership et la formation professionnelle des enseignant·e·s pour qu'ils/elles comprennent et appliquent des pratiques d'évaluation formative permettant d'améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves. La recherche a démontré depuis longtemps que, dans une école, ce sont les enseignant·e·s et leur travail qui constituent le facteur le plus important pour la réussite des élèves.

L'enseignement est une tâche particulièrement complexe, qui fait appel à l'expertise, au jugement professionnel et aux pratiques des enseignant·e·s pour répondre à la diversité des besoins des élèves dans un large éventail de contextes. Ces dernières années, le rôle des enseignant·e·s s'est encore amplifié avec la nécessité de soutenir des populations d'élèves diverses, multiculturelles, multilingues et aux capacités variées, et d'apprendre aux élèves à apprendre et à être armés pour réussir dans un monde caractérisé par le développement rapide des technologies, l'instabilité géopolitique, les crises climatiques et l'évolution des opportunités économiques et d'emploi au niveau mondial et local. L'impact de la pandémie mondiale de COVID-19 a encore davantage bouleversé et compliqué le travail des enseignant·e·s. Les périodes de fermeture des écoles, l'apprentissage à distance et les effets de la pandémie sur la santé mentale et physique ont entraîné des conséquences majeures pour l'apprentissage, l'équité et le bien-être des élèves, avec des répercussions similaires sur les enseignant·e·s. (Thompson, 2021). Dans le contexte international actuel, il est essentiel de proposer un développement professionnel qui soutienne le leadership des enseignant·e·s et leur utilisation experte de l'évaluation formative pour identifier les besoins d'apprentissage des élèves et fournir le feed-back nécessaire pour améliorer les résultats des élèves. Dans ce rapport, nous abordons les points suivants :

- a.** l'importance de la profession d'enseignant·e·s, de la qualité des enseignant·e·s, de la qualité de l'enseignement et du leadership des enseignant·e·s ;
- b.** a formation professionnelle efficace permettant de soutenir l'apprentissage professionnel et l'apprentissage des élèves ; et
- c.** les définitions, les stratégies et les pratiques pour comprendre et utiliser l'évaluation formative et le feed-back.

Présentation des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s est mené par l'Internationale de l'éducation avec le soutien financier de la Fondation Jacobs. Sept pays participent à ce projet : le Brésil, la Colombie, la Corée du Sud, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie et la Suisse. Dans chaque pays, le projet soutiendra trois cercles d'apprentissage où des groupes d'enseignant·e·s bénéficieront d'un développement professionnel qui les aidera à diriger des projets de développement éducatif, y compris grâce à la compréhension et à l'utilisation de pratiques d'évaluation formative. Chaque cercle d'apprentissage sera composé de deux animateurs locaux, d'un représentant syndical local et de dix enseignant·e·s.

Les facilitateurs locaux et les représentants syndicaux bénéficieront d'une formation et d'un soutien de la part des facilitateurs internationaux du [HertsCam Network](#), une organisation internationale ayant mis en place un processus de facilitation du développement du leadership des enseignant·e·s. Par ailleurs, un ou plusieurs chercheurs et chercheuses soutiendront au niveau national les activités de recherche liées aux cercles d'apprentissage de chaque pays. Dans chaque pays, des binômes d'animateurs locaux et d'un chercheur ou une chercheuse au niveau national prépareront et animeront des ateliers sur les cercles d'apprentissage (virtuellement ou en présentiel) pour leur groupe de dix enseignant·e·s et assureront un soutien permanent en classe à ces enseignant·e·s pendant une année scolaire. Dans le cadre du processus du cercle d'apprentissage, les enseignant·e·s participant·e·s sont amené·e·s à : concevoir un plan d'action pour les processus de développement menés par les enseignant·e·s dans leur école ; développer, adapter et évaluer des pratiques d'évaluation formative et leurs avantages pour l'enseignement et l'apprentissage ; mener une réflexion continue dans un dossier de participation ; constituer un portefeuille de preuves fondées sur la pratique ; et créer une illustration pour partager leur apprentissage et leur expérience dans le cadre du projet et au-delà.

Dans chaque pays, les chercheurs soutiendront la collecte et l'analyse des données par les enseignant·e·s en les aidant à rassembler et à fournir des preuves de l'efficacité des pratiques d'évaluation formative et de leur impact sur l'enseignement dispensé par les enseignant·e·s et sur l'apprentissage des élèves. Le projet implique également la participation d'une équipe de recherche internationale de l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto, et de la Queen's University, en Ontario au Canada. Les chercheurs et chercheuses internationaux apporteront un cadre de recherche international global, des recherches et des preuves pertinentes pour éclairer le leadership des enseignant·e·s, la formation professionnelle et l'évaluation formative, ainsi que des analyses et des rapports concernant les pratiques efficaces et les impacts liés aux cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans tous les pays

concernés. Le présent document est le premier rapport de l'équipe internationale de recherche et donne une vue d'ensemble de la documentation de recherche pertinente et des preuves pratiques permettant d'éclairer les approches en matière de leadership des enseignant·e·s, de développement professionnel et d'apprentissage pour la compréhension et l'application des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s pour soutenir l'apprentissage des élèves et améliorer leurs résultats.

L'importance de la profession enseignante, de la qualité des enseignant·e·s, de la qualité de l'enseignement et du leadership des enseignant·e·s

La formule avancée il y a quinze ans selon laquelle "la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser la qualité de ses enseignant·e·s" (Barber & Mourshed, 2007, p.13) est aujourd'hui bien connue. Même si cet adage reste d'actualité, nous proposons quatre points supplémentaires importants dans l'encadré 1. Nous discutons de chacun de ces points ci-après.

Encadré 1. Le développement de systèmes éducatifs de qualité : la qualité des enseignant·e·s, la qualité de l'enseignement et le leadership des enseignant·e·s

- Le développement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement est essentiel pour garantir des systèmes d'éducation de qualité ;
- La qualité de l'enseignement est influencée par les contextes et conditions de travail des enseignant·e·s dans leur système éducatif, leur école et leur classe ;
- « La qualité d'un système d'éducation ne peut excéder la mesure dans laquelle il soutient, maintient et investit dans le statut de ces enseignant·e·s » (Thompson, 2021, page 114) ;
- La valorisation du leadership de l'enseignant·e en matière de changement et d'amélioration de l'éducation est essentielle pour créer et préserver des systèmes d'éducation de qualité.

Le développement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement est essentiel pour garantir des systèmes d'éducation de qualité

Tant la qualité des enseignant·e·s – le professionnalisme – que la qualité de l'enseignement – les pratiques quotidiennes des enseignant·e·s dans des contextes spécifiques – ont toute leur importance. À partir d'analyses des systèmes d'éducation plus performants en termes de résultats des élèves et plus équitables dans leurs résultats, Darling-Hammond et al. (2017) ont identifié l'importance que revêtent pour les systèmes d'éducation la valorisation et le développement à la fois de la qualité des enseignant·e·s et de la qualité de l'enseignement (cf. Figure 1).

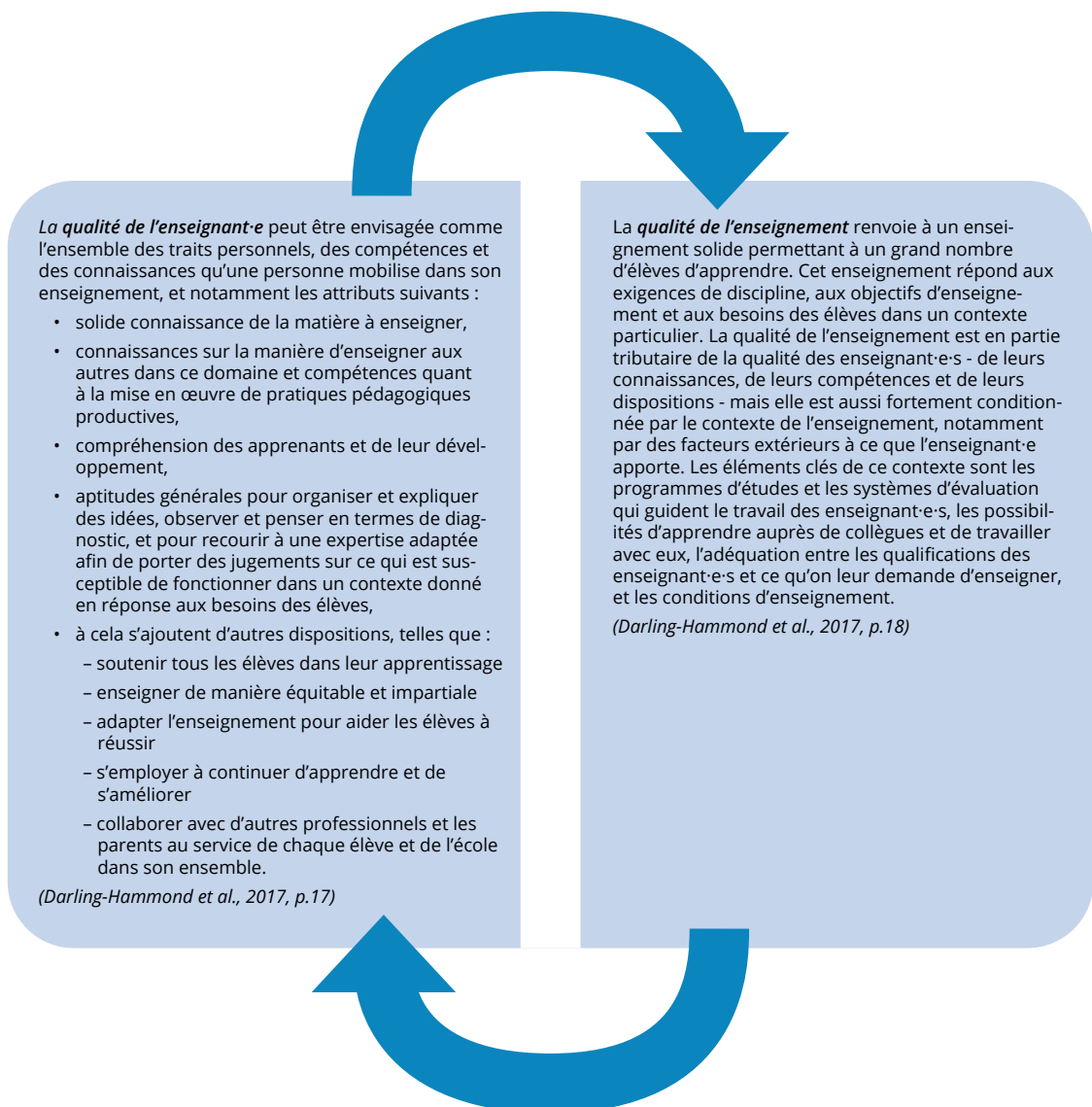


Figure 1. Qualité des enseignant·e·s et qualité de l'enseignement (adapté de Darling-Hammond et al., 2017, pp.17-18)

L'importance de la qualité des enseignant·e·s, de la qualité de l'enseignement et du soutien apporté au statut de la profession enseignante fait partie intégrante du *Cadre mondial de l'EI et de l'UNESCO en matière de normes professionnelles pour l'éducation* (2019). Comme l'indique la figure 2, les trois principaux domaines

du *Cadre mondial de l'EI et de l'UNESCO en matière de normes professionnelles pour l'éducation* sont : la connaissance et la compréhension de l'enseignement, la pratique pédagogique et les relations éducatives. Comme nous l'avons déjà formulé précédemment : "L'enseignement est la profession du savoir (Campbell 2016) et il est essentiel de valoriser et de faire progresser les connaissances existantes des enseignant·e·s et de leur offrir des possibilités de renouveler, d'élargir et de développer ces connaissances." (Campbell, 2018, p. 76). Par ailleurs, même si le travail de chaque enseignant·e est important, il est influencé par le contexte spécifique de la classe et de l'école dans lequel l'enseignant·e opère et auquel il doit s'adapter, notamment en tenant compte des besoins des élèves, de l'engagement des parents et des aidant·e·s, ainsi que des relations et de la collaboration avec les collègues.

3 DOMAINES	10 NORMES
<i>I. Connaissance et compréhension de l'éducation</i> Les enseignant·e·s connaissent et comprennent :	1 La manière dont les élèves apprennent et les besoins spécifiques de leurs élèves du point de vue social ainsi qu'en termes d'apprentissage et de développement
	2 Le contenu et autres méthodologies en lien avec la matière enseignée ou son contenu
	3 Les principales méthodes de recherche et d'analyse applicables à l'éducation, y compris en termes d'évaluation des élèves
<i>II. Pratique pédagogique</i> La pratique pédagogique démontre de manière consistante le fait :	4 De planifier et de préparer leur travail en vue de réaliser les objectifs d'apprentissage définis pour leurs élèves
	5 De proposer une gamme d'activités pédagogiques qui reflète en toute conformité la nature du contenu de la matière enseignée et répond aux besoins des élèves en termes d'apprentissage, de soutien et de développement
	6 D'organiser et de faciliter des activités pour les élèves dans le but d'encourager une participation constructive de l'élève, dans un cadre bienveillant et coopératif
	7 D'évaluer et d'analyser les apprentissages des élèves en vue d'inspirer la préparation et la mise en œuvre d'activités pédagogiques pertinentes
<i>III. Relations éducatives</i> Les relations éducatives incluent une participation active des enseignant·e·s :	8 A des processus coopératifs et collaboratifs professionnels qui contribuent au développement collectif et soutiennent les objectifs d'apprentissage et de développement des élèves
	9 A toute communication avec les parents, les aidant·e·s et les membres de la communauté, en vue de soutenir les objectifs d'apprentissage des élèves, y compris en termes de reporting formel et informel
	10 Aux dispositifs de développement professionnel continu, en vue de maintenir leurs connaissances et leur pratique pédagogique à jour

Figure 2. Cadre mondial en matière de normes professionnelles pour l'éducation (Internationale de l'Éducation & UNESCO, 2019, p. 6)

La qualité de l'enseignement est influencée par les contextes et conditions de travail des enseignant·e·s dans leur système éducatif, leur école et leur classe

La vie professionnelle et le travail des enseignant·e·s sont influencés par un ensemble de facteurs personnels et professionnels, notamment les politiques, la culture et les conditions de travail dans les systèmes éducatifs, les écoles et les salles de classe où ils travaillent (Cordingley et al., 2019). L'OCDE (2021) a combiné et analysé les données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018 et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Cette analyse a été réalisée à partir des données "de plus de 30 000 élèves et de plus de 15 000 enseignant·e·s de plus de 1 000 écoles sur quatre continents différents" (OCDE, 2021, p.3). Dans sa préface au rapport concernant cette analyse, le directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, Andreas Schleicher, a conclu que:

Qu'avons-nous donc appris ? S'il n'y avait qu'une seule conclusion à tirer de ce rapport, c'est que ce qui importe le plus – et le plus directement – pour les résultats cognitifs et socio-affectifs des élèves de l'école, c'est que font les enseignant·e·s en classe et en dehors de la classe. Les pratiques en classe qui créent des opportunités d'apprentissage, l'utilisation du temps de travail des enseignant·e·s, ainsi que le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s apparaissent parmi les facteurs scolaires les plus influents. (OCDE, 2021, p.4).

Mais Andreas Schleicher ajoute également:

Mais ce rapport ne fait pas que confirmer le rôle essentiel des enseignant·e·s dans le développement des jeunes. Il met également en lumière d'autres acteurs. Les camarades de classe et d'école des élèves, de même que la culture et le leadership de l'école (et notamment le rôle joué par les parents), s'avèrent également très importants pour les résultats des élèves. (OCDE, 2021, p.4).

Comme le montre la figure 3, les analyses de l'OCDE soulignent l'importance de la direction de l'école et du contexte scolaire pour soutenir le développement, les expériences professionnelles et le travail des enseignant·e·s, ainsi que l'importance des pratiques des enseignant·e·s dans leur classe en fonction des caractéristiques des élèves et de la culture de l'école.

Le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s se concentre sur l'engagement dans la formation professionnelle (quadrant supérieur gauche) dans le but de développer les pratiques des enseignant·e·s en classe en matière d'évaluation formative (quadrant inférieur droit). Mais ces facteurs ne peuvent être envisagés indépendamment des autres dimensions de l'école et de l'enseignant·e ; par exemple, le leadership et la culture de l'école jouent un rôle essentiel pour soutenir la formation professionnelle et valoriser l'évaluation formative.

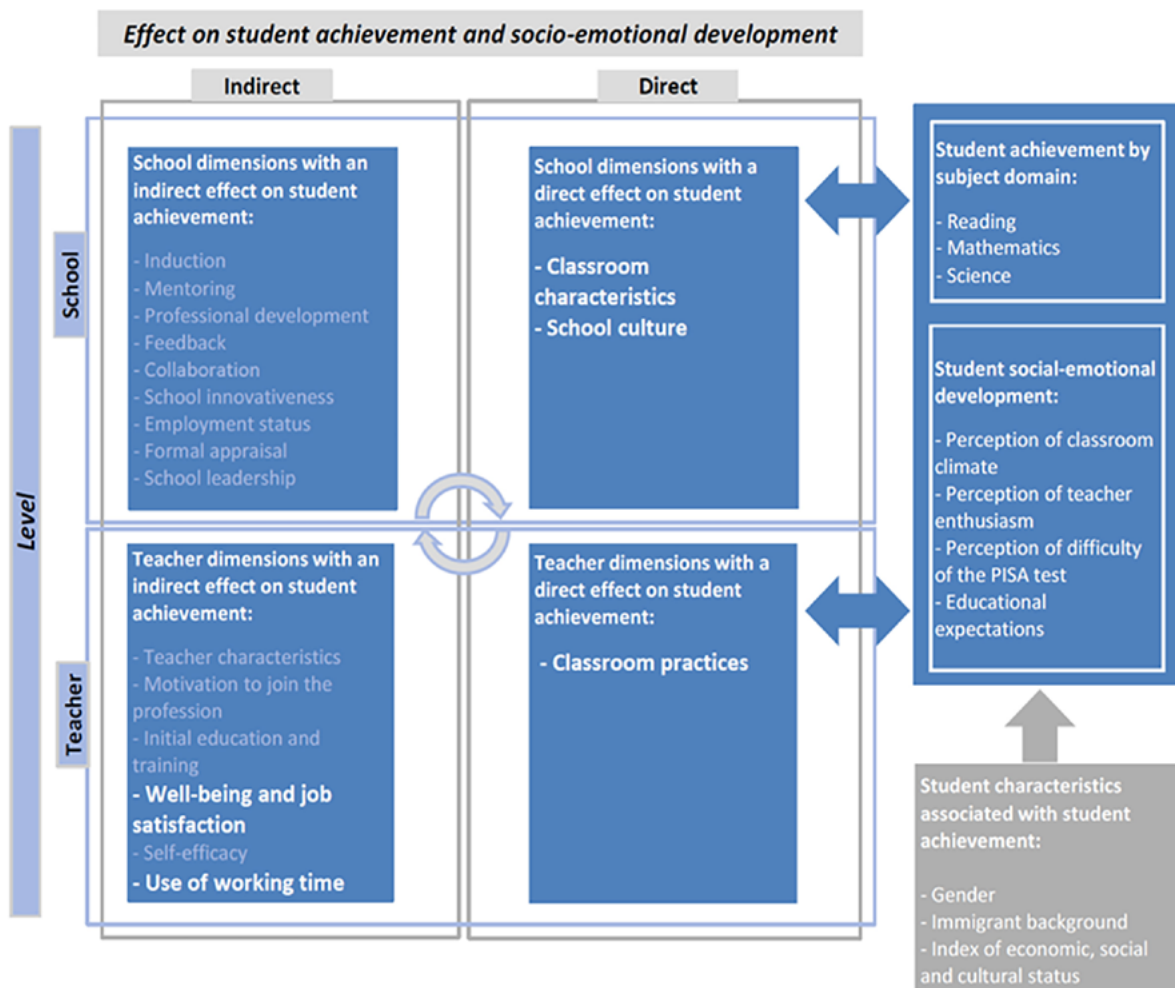


Figure 3. Les facteurs liés à l'enseignant·e et à l'école qui jouent un rôle important dans la réussite scolaire et le développement socio-affectif des élèves (OCDE, 2021, p.23)

La qualité d'un système d'éducation ne peut excéder la mesure dans laquelle il soutient, maintient et investit dans le statut de ces enseignant·e·s

Comme l'a souligné David Edwards, Secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation, la qualité de l'éducation ne peut être perçue comme relevant uniquement de la responsabilité de " l'effort supplémentaire héroïque des enseignant·e·s " (dans Thompson, 2021, p. 17), en particulier dans le contexte des réponses d'urgence ou persistantes à la pandémie de COVID-19. Les enseignant·e·s et leur enseignement sont importants, tout comme l'investissement dans la profession enseignante et le soutien au développement de leur travail professionnel. Sur la base de ses analyses pour le Rapport mondial 2021 sur la condition du personnel enseignant de l'Internationale de l'Éducation, Thompson (2021, p.114) a fait valoir qu'il "(était) temps de revoir" l'adage sur la qualité de l'éducation et de le remplacer par : "la qualité d'un système éducatif ne peut

dépasser la mesure dans laquelle il soutient, entretient et investit dans le statut de ses enseignant·e·s." Nous sommes d'accord avec cette nouvelle formulation.

Les systèmes éducatifs qui investissent, valorisent, soutiennent et développent une profession enseignante de haute qualité ont tendance à afficher de meilleurs résultats pour les élèves et des résultats plus équitables (Darling-Hammond et al., 2017 ; OCDE, 2021). Thompson (2021) a développé le concept de "professionnalisme intelligent" pour soutenir le passage d'une autonomie professionnelle conçue comme le relais des directives des pouvoirs publics et supposant une intensification du travail des personnels de l'éducation à une approche qui "privilégie l'expertise de la profession elle-même" (p.5). Ce changement implique que les enseignant·e·s disposent d'une autonomie professionnelle leur permettant de développer et de mettre en œuvre leurs connaissances et leur jugement professionnels dans le cadre de leur travail et de leur enseignement. Pour y parvenir, il est essentiel de valoriser et de permettre le leadership des enseignant·e·s, et d'investir dans la formation professionnelle permanente des enseignant·e·s et de soutenir ce développement.

L'évaluation du leadership des enseignant·e·s dans la perspective d'un changement et d'une amélioration de l'éducation est essentielle pour créer et préserver des systèmes d'éducation de qualité

En se basant sur des recherches concernant les attitudes professionnelles et le travail des enseignant·e·s, ainsi que les contextes et la performance du système éducatif, Cordingley et al. (2019, p.107) ont constaté que:

Il convient de noter que c'est dans les zones très performantes que le leadership des enseignant·e·s est le plus important et que le développement des compétences de leadership des enseignant·e·s bénéficie d'un soutien important. Les auteurs estiment qu'il existe des preuves indiquant que le fait de se concentrer sur le leadership des enseignant·e·s et de développer explicitement leurs compétences de leadership peut s'avérer payant pour renforcer la capacité d'éducation et la vitalité du système, et que les syndicats et les décideurs seraient bien avisés de réfléchir aux moyens de promouvoir le leadership des enseignant·e·s.

L'Internationale de l'Éducation met l'accent sur l'importance pour les gouvernements et les syndicats d'enseignant·e·s de promouvoir le leadership des enseignant·e·s, ainsi que sur les activités de développement visant à soutenir ce leadership, notamment les processus mis en œuvre dans le cadre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Par exemple, à propos d'un précédent projet conjoint impliquant l'Internationale de l'Éducation et HertsCam, Bangs et Frost (2015, p. 93) ont indiqué:

... une caractéristique essentielle de la vision du leadership partagé proposée par le projet International Teacher Leadership (ITL) est que tous

les enseignant·e·s ont le droit, en tant que professionnels, d'initier et de conduire le changement, de contribuer à l'acquisition de connaissances et d'avoir une influence, à la fois au niveau local dans leurs propres écoles, et plus largement au travers d'une action collective (Frost, 2011, 2014). Il s'agit essentiellement d'une question de voix, pas seulement avec des enseignant·e·s soumis à une consultation venant d'en haut, mais cela implique également que les enseignant·e·s ont le droit de définir l'agenda et de créer et valider des solutions aux problèmes éducatifs.

Dans les systèmes éducatifs de qualité, tous les enseignant·e·s sont considérés comme ayant le droit professionnel et la capacité d'exercer une influence de leadership au travers de leurs valeurs, de leurs comportements, de leurs relations, de leurs pratiques et de leur impact.

Le leadership des enseignant·e·s est important pour améliorer les politiques, les pratiques et les résultats scolaires. Comme le soulignent Bangs et Frost (2015, p. 104):

Les preuves abondent aujourd'hui que les enseignant·e·s sont capables d'adopter un mode de professionnalité étendu qui doit leur conférer une influence sur les questions de politique et de pratique. Ils peuvent diriger leur propre apprentissage professionnel et soutenir celui de leurs collègues. Ils peuvent contribuer à l'élaboration de politiques visant à améliorer leurs propres écoles et l'ensemble du système. Toutefois, il est indispensable de relever qu'il ne s'agit pas simplement de permettre que cela se produise, mais de l'encourager de manière positive. Dans ce cadre, si les directeurs d'école ont la responsabilité principale de la création de conditions favorables au leadership des enseignant·e·s, les syndicats d'enseignant·e·s peuvent également jouer un rôle important.

Pour que les systèmes éducatifs de haute qualité présentent les caractéristiques décrites dans l'encadré 1, il est essentiel de valoriser et de soutenir le leadership des enseignant·e·s et de veiller à leur offrir la possibilité de s'engager dans la formation professionnelle et l'apprentissage professionnel continu tout au long de leur carrière. Examinons à présent ce que doivent être les caractéristiques du leadership des enseignant·e·s et d'un développement professionnel continu efficace.

Le leadership des enseignant·e·s

Le concept et la pratique du leadership des enseignant·e·s ont fait l'objet d'un intérêt croissant, surtout à partir des années 1990. Il existe cependant un large éventail de définitions du leadership des enseignant·e·s. Dans ce qui est considéré comme un recensement déterminant de la littérature de recherche, York-Barr et Duke (2004, pp. 287-288) ont proposé la définition suivante:

...nous pensons que le leadership des enseignant·e·s désigne le processus par lequel les enseignant·e·s, individuellement ou collectivement, influencent leurs collègues, les directeurs d'école et d'autres membres des communautés scolaires pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le but de renforcer l'apprentissage et les résultats des élèves.

Un examen plus récent de la recherche sur le leadership des enseignant·e·s s'est basé sur une définition antérieure fournie par Katzenmeyer et Moller:

... Les leaders enseignants: " dirigent à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, s'identifient et participent à une communauté d'enseignant·e·s apprenants et leaders, et influencent les autres dans le sens d'une amélioration des pratiques éducatives ; et assument la responsabilité des résultats de ce leadership " (Katzenmeyer et Moller, 2001, p. 6).

À partir de cette définition, il est présumé que le leadership des enseignant·e·s peut se produire dans la salle de classe et au-delà, et que l'enseignement et le leadership sont intégrés. (Nguyen et al. 2019, p. 63).

Sur la base de leur examen de 150 articles empiriques publiés entre janvier 2003 et décembre 2017, Nguyen et al. (2017, p. 71) ont identifié les " quatre traits communs du leadership des enseignant·e·s " suivants:

... (a) Le leadership des enseignant·e·s est un processus d'influence ; (b) le leadership des enseignant·e·s s'exerce sur la base d'une collaboration et d'une confiance réciproques ; (c) le leadership des enseignant·e·s opère à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ; et (d) le leadership des enseignant·e·s vise à améliorer la qualité de l'enseignement, l'efficacité de l'école et l'apprentissage des élèves. (p. 71).

Si certains enseignant·e·s occupent des rôles formels de leaders spécifiques, tels que les chefs de département et les spécialistes des programmes d'études, le leadership des enseignant·e·s concerne le soutien de tous les enseignant·e·s pour développer leurs capacités, leurs pratiques, leur influence et leur impact en matière de leadership. Cordingley et al. (2019, p. 21) ont fourni une clarification utile de la distinction entre les leaders formels liés à des positions de promotion spécifiques et le leadership enseignant plus large de tous les membres de la

profession:

- **Le leadership positionnel:** basé sur l'autorité conférée par une position officielle, par exemple en tant que responsable d'une matière, d'un département ou d'une phase, chef adjoint ou assistant, ou chef d'établissement.
- **Le leadership non positionnel:** se manifeste lorsque les enseignant·e·s prennent des décisions et permettent à des groupes de parties concernées d'agir sur la base de leur expertise, de leur expérience et de leurs objectifs et valeurs professionnels personnels.

Frost (2011) a développé la notion de " leadership non positionnel des enseignant·e·s " pour désigner " un ensemble d'hypothèses, de croyances et de valeurs, au centre desquelles se trouve la conviction que tout enseignant ou autre praticien de l'éducation peut être habilité à exercer un leadership " (Frost, 2019, p. 4). Ce concept de leadership de l'enseignant·e est au cœur de l'approche de développement d'HertsCam:

...(il) ne présume pas que le leadership serait lié aux positions dans la hiérarchie organisationnelle de l'école. Au contraire, il reconnaît le potentiel de tous les enseignant·e·s à exercer un leadership dans le cadre de leur rôle d'enseignant·e. Nous pensons que l'ensemble des enseignant·e·s et des praticiens de l'éducation possèdent une certaine capacité de leadership. Après tout, le leadership est une dimension de l'être humain. Dans le cadre de HertsCam et du réseau plus large International Teacher Leadership (ITL), nous défendons l'idée que le leadership devrait être considéré comme une partie essentielle de la profession d'enseignant·e. (Hill, 2014, p. 74)

Ce concept et cette approche du développement du leadership des enseignant·e·s constituent des éléments essentiels du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s sont amenés à réfléchir à la manière dont ils peuvent (individuellement et collectivement) étendre leur influence en matière de leadership et à reconsidérer les conceptions traditionnelles du leadership à savoir des rôles uniquement formels, positionnels et, généralement, hiérarchiques. Comme l'ont indiqué Harris et Jones (2015), en matière de leadership des enseignant·e·s:

Les enseignant·e·s sont vus comme les architectes de leur propre apprentissage professionnel et ils assument la responsabilité principale de guider l'apprentissage professionnel des autres. Tout ceci est bien beau, mais pour beaucoup d'enseignant·e·s, le mot "leadership" constitue un obstacle car il implique certains rôles ou responsabilités formels. Au quotidien, les enseignant·e·s ont tendance à ne pas se percevoir comme des "leaders" au sens formel du terme, même s'ils dirigent au sein de leur classe. Il est donc important de préciser que l'idée de "leadership des enseignant·e·s" n'est pas associée à un

rôle ou à une position, mais qu'il s'agit plutôt d'une pratique visant à innover et à influencer les autres afin d'améliorer l'apprentissage.

Le leadership de l'enseignant·e implique que les enseignant·e·s conduisent le changement et innovent dans leurs pratiques pour promouvoir une amélioration de l'enseignement.

L'exercice intentionnel et réfléchi de l'influence se trouve au cœur du leadership efficace des enseignant·e·s. L'étude de Nguyen et al. (2019, p. 73) a identifié les éléments suivants:

Les sources d'influence peuvent être classées en deux grandes catégories: le capital humain et le capital social. Le premier comprend l'expertise et l'expérience de l'enseignant·e leader (p. ex. Allen, 2016 ; Avidov- Ungar et Tamar, 2017 ; Hatch et al., 2005), tandis que le second met l'accent sur les relations professionnelles de l'enseignant·e leader avec ses pairs, y compris sur les réseaux sociaux (p. ex. Firestone et Martinez, 2007 ; Fairman et Mackenzie, 2015).

Nous ajoutons une troisième catégorie importante d'influence et de capital ; le capital décisionnel des enseignant·e·s. Hargreaves et Fullan (2012) ont développé le concept de capital décisionnel pour désigner l'expérience professionnelle, le jugement, l'expertise et la possibilité de prendre des décisions et de poser des actes. Ils expliquent : "Savoir prendre des décisions dans des situations complexes, voilà ce en quoi consiste le professionnalisme. Les professionnels doivent le faire en permanence. Ils en viennent à acquérir compétence, jugement, perspicacité, inspiration et capacité d'improvisation alors qu'ils s'efforcent d'atteindre des performances exceptionnelles " (Hargreaves et Fullan, 2012, p. 5). C'est ce capital professionnel qui est au cœur du leadership des enseignant·e·s.

Le leadership des enseignant·e·s peut avoir un impact sur de nombreuses formes de changement éducatif. Dans leur recensement des recherches menées sur le leadership des enseignant·e·s, Wenner et Campbell (2017, p. 146) ont identifié les thèmes suivants:

- le leadership des enseignant·e·s dépasse les limites de la salle de classe ;
- les enseignant·e·s leaders soutiennent le professionnalisme de l'apprentissage dans leurs écoles ;
- les enseignant·e·s leaders participent à l'élaboration des politiques et/ou à la prise de décision à un certain niveau ;
- le but ultime du leadership des enseignant·e·s est d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves ;
- le leadership des enseignant·e·s implique que les enseignant·e·s travaillent à l'amélioration et au changement de l'ensemble de l'organisation scolaire.

Dans notre propre travail avec le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (Teacher Learning and Leadership Program, TLLP)

de l'Ontario, nous avons constaté l'importance - et les avantages - pour les enseignant·e·s d'être des leaders de l'apprentissage de leurs élèves, de leur propre apprentissage professionnel et de celui d'autres éducateurs (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2017). Et si les enseignant·e·s doivent montrer la voie du changement et de l'amélioration de l'éducation, il faut aussi que les gouvernements, les syndicats d'enseignant·e·s et les chefs d'établissement soutiennent et permettent le leadership des enseignant·e·s. Les obstacles au leadership des enseignant·e·s, notamment les conflits avec les collègues, des cultures scolaires peu favorables et des contraintes pratiques comme le temps nécessaire au leadership des enseignant·e·s, doivent être identifiés et traités.

Plusieurs avantages du leadership de l'enseignant·e en termes de changement et d'amélioration de l'éducation ont été identifiés (Campbell et al., 2018 ; Harris, 2005 ; Nguyen et al., 2019 ; Wenner & Campbell, 2017 ; York-Barr & Duke, 2004). Les avantages les plus significatifs liés à l'exercice et à l'expérience du leadership de l'enseignant·e concernent les enseignant·e·s directement impliqués. Les effets identifiés du leadership des enseignant·e·s pour les enseignant·e·s comprennent:

- Amélioration des connaissances et des compétences en matière de leadership ;
- Des changements positifs dans les connaissances et les pratiques pédagogiques ;
- Renforcement de l'engagement, de la motivation et de la satisfaction professionnelle ;
- Augmentation de l'auto-efficacité ;
- Amélioration du professionnalisme, de l'identité et de la croissance du leadership.

Lorsque le leadership des enseignant·e·s consiste à diriger/co-diriger activement des changements éducatifs en collaboration avec d'autres éducateurs, cela peut présenter des avantages pour l'apprentissage professionnel de ces éducateurs, grâce à l'amélioration de leurs connaissances et de leurs pratiques, et contribuer à l'amélioration des cultures scolaires, ainsi qu'à l'amélioration de l'auto-efficacité et de l'efficacité collective.

Le leadership des enseignant·e·s peut jouer le rôle de modèle de leadership démocratique pour les élèves, et ces derniers peuvent bénéficier de l'enthousiasme, de la motivation et de l'engagement des enseignant·e·s en matière d'innovation et d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (York-Barr et Duke, 2004). Plus généralement, le leadership des enseignant·e·s peut influencer le travail des chefs d'établissement et celui des enseignant·e·s, avec des effets indirects sur les résultats des élèves. Se référant à une étude de Supovitz et al. (2010), Nguyen et al. (2019, p. 81) résumant ainsi la situation:

deux voies par lesquelles l'influence des enseignant·e·s sur leurs pairs affecte les résultats d'apprentissage des élèves : a) l'influence des enseignant·e·s sur

leurs pairs exerce un effet notable sur l'apprentissage des élèves par le biais de la variable médiatrice de l'instruction en classe de l'enseignant-e ; et b) l'influence des enseignant-e-s sur leurs pairs agit comme un médiateur du leadership du directeur et de l'instruction de l'enseignant-e, qui à son tour affecte positivement les résultats d'apprentissage des élèves.

S'agissant de l'impact global du leadership de l'enseignant-e sur le changement et l'amélioration de l'éducation, Harris (2005, p. 206) le résume ainsi:

En résumé, il existe un certain nombre d'éléments importants qu'il convient de souligner pour définir le leadership des enseignant-e-s. Tout d'abord, le leadership de l'enseignant-e est associé à la création de normes collégiales parmi les enseignant-e-s, dont il a été démontré qu'elles peuvent contribuer à l'efficacité, à l'amélioration et au développement de l'école. Ensuite, le leadership de l'enseignant-e consiste à donner aux enseignant-e-s la possibilité de diriger, ce qui, selon les recherches, a une influence positive sur la qualité des relations et de l'enseignement dans l'école. Troisièmement, à son niveau le plus pratique, le leadership de l'enseignant-e signifie que les enseignant-e-s travaillent en tant que leaders pédagogiques et influencent le programme, l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, le leadership de l'enseignant-e est associé à la reconstitution de la culture de l'école, où le leadership résulte de la dynamique des relations interpersonnelles plutôt que de l'action individuelle.

Par conséquent, la promotion et la valorisation du leadership de l'enseignant-e sont essentielles pour des systèmes éducatifs de haute qualité. Cela suppose de prêter attention à un développement professionnel et à un apprentissage professionnel appropriés pour soutenir le leadership, les connaissances et les pratiques des enseignant-e-s afin de garantir un enseignement et un apprentissage de grande qualité pour améliorer les résultats des élèves.

Formation professionnelle permanente et apprentissage professionnel efficaces

La nécessité de la formation professionnelle permanente est reconnue dans les Objectifs de développement durable des Nations unies (Nations unies, 2015), et plus particulièrement dans le Cadre d'action pour l'Objectif de développement durable 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2016). La formation professionnelle permanente (FPP) désigne la formation et l'apprentissage des enseignant·e·s en poste au cours de leur carrière, par opposition à la formation initiale des personnes formées pour devenir enseignant·e·s (OCDE, 2019). Dans ce rapport, nous nous concentrons sur le FPP et l'apprentissage professionnel correspondant. Dans TALIS, la FPP désigne " les activités qui visent à développer les compétences, les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques d'un individu en tant qu'enseignant " (OCDE, 2014, p.64). Cordingley et al. (2019, p. 20) établissent une distinction entre:

- **Formation professionnelle permanente (FPP):** Le soutien continu offert aux enseignant·e·s pour développer leurs compétences, leurs connaissances et leur expérience, au-delà de leur formation initiale.
- **Apprentissage et développement professionnels permanents (ADPP):** les processus et les activités que les enseignant·e·s mettent en œuvre lorsqu'ils participent et répondent à la FPP.

Dans ce rapport, nous faisons usage de la distinction établie par Cordingley et al. (2019). Nous désignons par FPP les activités, événements et ressources formels spécifiquement conçus pour soutenir le développement des enseignant·e·s. Nous désignons par ADPP l'apprentissage professionnel – y compris la réflexion, l'enquête, la collaboration professionnelle et l'expérimentation – que les enseignant·e·s mettent en œuvre pour adapter et appliquer les enseignements de la FPP dans leur pratique quotidienne. Par exemple, les ateliers animés par les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s sont des activités de FPP ; la réflexion, l'enquête, la collaboration et l'action qui en résultent dans le travail quotidien des enseignant·e·s et dans leurs pratiques en classe sont des activités d'ADPP.

Les méta-analyses des résultats de la formation professionnelle indiquent qu'elle peut avoir un effet positif sur la pédagogie des enseignant·e·s (Garrett et al., 2021), ainsi que sur l'apprentissage et les résultats scolaires des élèves (Sims et al., 2021). L'analyse des données TALIS par l'OCDE a révélé que : " le fait de recevoir une formation préalable et/ou une formation en cours d'emploi dans un domaine donné est associé à un niveau perçu plus élevé d'auto-efficacité dans ce domaine par les enseignant·e·s, et/ou à une plus grande propension à

utiliser des pratiques connexes " (OCDE, 2019, p. 41). Il est important de tenir compte de la médiation de l'effet de la formation professionnelle par le biais d'un processus de changements qui touche d'abord l'auto-efficacité, les connaissances professionnelles et les pratiques des enseignant·e·s, puis l'apprentissage et la réussite des élèves. (Garrett et al., 2021).

Cependant, toutes les formes de formation professionnelle ne sont pas efficaces ou ne le sont pas de la même manière. Nous nous appuyons sur plusieurs analyses, synthèses et méta-analyses existantes de la recherche sur la formation et l'apprentissage professionnels (par exemple : Campbell et al., 2017; CUREE, 2012; Cordingley et al., 2015; Dagen & Bean, 2014; Darling-Hammond et al., 2009; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Garrett et al., 2021; Jensen et al., 2016; Learning Forward, 2022; OECD, 2019, 2021; Sims et al., 2021; Timperley, 2008; Timperley et al., 2007), ainsi que d'autres études pertinentes permettant d'identifier six caractéristiques essentielles d'une formation professionnelle efficace (voir encadré 2). Nous examinons ces caractéristiques ci-après.

Encadré 2. Caractéristiques d'une formation professionnelle efficace

Une formation professionnelle efficace:

- est liée aux priorités que les enseignant.e.s ont identifiées pour leur travail afin de répondre aux besoins des élèves, d'améliorer leur apprentissage et les résultats correspondants ;
- est adaptée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant.e.s dans leur école et leur classe ;
- offre un contenu utile, qualitatif, fondé sur la recherche et la pratique, et adapté aux besoins de développement professionnel identifiés ;
- soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des procédures d'enquête, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif pour valoriser et développer le leadership et le rôle professionnel des enseignant.e.s ;
- nécessite de disposer d'un financement adéquat, de temps et de ressources spécialisées ;
- implique que le leadership du système, de l'école et des enseignant.e.s soutienne l'importance de la formation professionnelle.

Une formation professionnelle efficace est liée aux priorités que les enseignant.e.s ont identifiées pour leur travail afin de répondre aux besoins des élèves, d'améliorer leur apprentissage et les résultats correspondants

Une formation professionnelle efficace commence par l'identification par l'enseignant.e d'un besoin prioritaire particulier en matière de formation professionnelle, qui est généralement lié au soutien de l'apprentissage de ses élèves dans le contexte de sa classe. La formation professionnelle et l'apprentissage professionnel peuvent être liés à un large éventail de priorités et de résultats escomptés, par exemple l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves, l'engagement, l'équité, l'apprentissage socio-affectif et le bien-être (Learning Forward, 2022; OECD, 2021). Par exemple, un enseignant pourrait se demander : dans quels domaines mes élèves éprouvent-ils des difficultés ? Comment puis-je soutenir tous les apprenants ? Il pourrait utiliser les informations fournies par l'évaluation formative, par exemple par le biais d'observations, de travaux d'élèves et/ou de conversations avec les élèves, afin d'identifier les besoins prioritaires des élèves en matière d'apprentissage. Cela permettrait d'identifier un axe prioritaire pour les priorités de l'enseignant.e en matière de formation professionnelle (par exemple, qu'est-ce que je [l'enseignant.e] dois apprendre pour mieux aider mes élèves ?) Faire progresser le leadership des enseignant.e.s suppose également de déterminer les priorités des enseignant.e.s en matière de développement de leur leadership. Le leadership des enseignant.e.s est souvent associé au leadership pédagogique - l'expertise et la capacité à développer et à entretenir les connaissances, les compétences et les pratiques pédagogiques - et à une forme de leadership transformationnel permettant de jouer un rôle de leader/co-leader et de collaborateur dans le but d'apporter des changements en matière d'éducation. (Frost, 2019). Cela nécessite le développement de compétences en matière d'enseignement et de leadership. Ce processus d'identification d'une priorité en matière de formation professionnelle est parfois considéré comme l'identification d'un "problème de pratique" directement lié au travail quotidien des enseignant.e.s. (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008).

La capacité d'action, le choix et la voix des enseignant.e.s devraient être au cœur de leur apprentissage professionnel. Selon Thompson (2021) : "Dans un système qui donne la priorité à un professionnalisme intelligent, la FPP constituera un axe central permettant de répondre aux besoins identifiés par la profession." Comme Taylor et al. (2011) l'ont fait remarquer :

Si l'on dit aux enseignant.e.s leaders ce qu'ils doivent apprendre, comment ils doivent l'apprendre et pourquoi ils doivent l'apprendre, leur apprentissage se trouve contrôlé par d'autres et leur capacité à diriger s'en trouve réduite. Pour apprendre à diriger, les enseignant.e.s doivent donc placer leurs propres problèmes et préoccupations au centre de leur processus d'apprentissage, se connaître en tant qu'apprenants, réfléchir à leur apprentissage et le partager avec d'autres. (p. 922)

Déterminer le contenu prioritaire spécifique de la formation professionnelle nécessite une prise en compte attentive et un équilibre entre les priorités du système et de l'école en matière d'apprentissage et de résultats des élèves et les besoins que les enseignant·e·s ont identifiés pour leurs élèves et pour leurs propres priorités en matière d'apprentissage professionnel (Campbell et al., 2017). Cet équilibre peut être difficile à atteindre. Les analyses de Sims et al. (2021) sur la constance et l'efficacité de la mise en œuvre suggèrent que les objectifs prioritaires de la formation professionnelle et les changements qui y sont liés sont plus susceptibles d'être atteints et maintenus s'il existe un lien clair avec les priorités de l'école et le contexte de la classe. Il peut également arriver que des priorités systémiques plus larges nécessitent des ressources de développement professionnel liées ; par exemple, dans le déploiement d'un nouveau programme scolaire ou dans les interventions d'urgence COVID-19 en cours et les plans de récupération à plus long terme. Les thèmes prioritaires pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage peuvent également changer au fil du temps ; par exemple, les priorités actuelles comprennent : l'intégration de la technologie ; le soutien aux élèves divers, multiculturels et multilingues dans des classes inclusives ; et un enseignement et un soutien appropriés pour les élèves identifiés comme présentant des besoins éducatifs spécifiques (OCDE, 2019). On peut s'attendre à ce que l'impact persistant de la pandémie de COVID-19, la diversité croissante de la population, les migrations et les déplacements, ainsi que les avancées technologiques continuent à influencer les besoins prioritaires en matière de formation professionnelle.

Une formation professionnelle efficace est adaptée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant·e·s dans leur école et leur classe

Comme nous l'avons conclu dans notre étude sur l'état de l'apprentissage professionnel des éducateurs au Canada : "Il n'existe pas d'approche unique de l'apprentissage professionnel et il ne devrait pas y en avoir. Les besoins spécifiques de formation professionnelle identifiés varieront au cours de la carrière d'un enseignant, en fonction de ses responsabilités d'enseignement, de l'évolution des populations étudiantes et des contextes de la classe et de l'école " (Campbell et al., 2017, p. 41). Le rapport de l'OCDE (2019, p. 157) sur les dernières conclusions de l'enquête TALIS explique que :

La littérature montre que la formation est potentiellement plus efficace lorsque les enseignant·e·s peuvent recourir à un large éventail de formats (Jensen et al., 2016 ; Hoban et Erickson, 2004 ; Scheerens, 2010). Certains formats, comme la participation à des cours ou à des séminaires ou la lecture d'ouvrages professionnels, peuvent développer des compétences fondées sur les connaissances (Hoban et Erickson, 2004), tandis que d'autres, comme la participation à des réseaux professionnels ou le coaching, favorisent les compétences collaboratives et sociales (Kraft, Blazar et Hogan, 2018). Ces

caractéristiques contribuent à dresser un profil plus complet des enseignant·e·s et des directeurs d'école (Chen et McCray, 2012).

En outre, une formation professionnelle correspondant aux valeurs personnelles et professionnelles des enseignant·e·s, ainsi qu'à leurs expériences antérieures et à leurs connaissances professionnelles, tend à être plus efficace (Desimone, 2009; OCDE, 2019). Dès lors, les enseignant·e·s devraient être encouragés à s'engager dans un éventail d'activités de formation professionnelle adaptées en fonction de leurs besoins professionnels.

Une formation professionnelle efficace offre un contenu utile, qualitatif, fondé sur la recherche et la pratique, et adapté aux besoins de développement professionnel identifiés

Une fois que les enseignant·e·s ont identifié un besoin de formation professionnelle prioritaire, il est important que la formation fournie offre un contenu qualitatif, pertinent, utile, fondé sur la recherche et la pratique. Le développement de solides connaissances en matière d'enseignement, de programmes et d'évaluation est plus efficace que le développement de compétences génériques (CUREE, 2012 ; Dagen & Bean, 2014 ; Desimone, 2009 ; Desimone & Stuckey, 2014 ; Garet et al., 2001). Shulman (1986, pp. 9-10) a déterminé que le développement de l'expertise des enseignant·e·s nécessitait une formation professionnelle visant à soutenir une combinaison de connaissances du contenu de la matière (c.-à-d. la connaissance des principes et des informations détaillées sur le contenu d'une matière), de connaissances du contenu pédagogique (c.-à-d. savoir comment enseigner et soutenir de manière appropriée et efficace l'apprentissage des élèves dans la matière) et de connaissances du programme d'études (c.-à-d. comprendre les programmes d'études pertinents et le matériel pédagogique correspondant). Le développement des connaissances et des pratiques des enseignant·e·s pour l'utilisation de l'évaluation formative et du retour d'information est particulièrement important (OCDE, 2021). Il importe en outre de développer l'expertise des enseignant·e·s concernant " le développement de connaissances sur le contenu pour étayer ces stratégies et l'exploration de la manière dont elles fonctionnent pour différents groupes d'élèves " (Cordingley et al., 2017, p. 5) ; il s'agit notamment d'examiner comment les enseignant·e·s peuvent faire face à la diversité des élèves dans leur classe (OCDE, 2019).

Le développement du leadership des enseignant·e·s suppose également l'utilisation délibérée d'un contenu de formation professionnelle adapté au développement des connaissances, des compétences et des actions en matière de leadership. Dans leur examen de la recherche sur le leadership des enseignant·e·s, York-Barr et Duke (2004, p. 282) ont identifié les éléments suivants :

S'agissant du contenu du développement du leadership des enseignant·e·s, trois thèmes principaux sont apparus : continuer à apprendre et à mettre en œuvre des pratiques avancées en matière de programmes, d'enseignement

et d'évaluation ; comprendre la culture de l'école et la manière d'initier et de maintenir le changement dans les écoles ; et développer les connaissances et les compétences nécessaires pour soutenir le développement des collègues dans les interactions individuelles, dans de petits groupes et dans de grands groupes.

Par ailleurs, dans son examen du leadership des enseignant·e·s, Harris (2005, p. 212) présente le résumé suivant :

La formation professionnelle en matière de leadership des enseignant·e·s doit se concentrer non seulement sur le développement des compétences et des connaissances des enseignant·e·s, mais aussi sur les aspects propres à leur rôle de leader. Des compétences comme l'animation de groupes et d'ateliers, le travail collaboratif, le mentorat, l'enseignement aux adultes, la recherche-action, la collaboration avec d'autres...

Les enseignant·e·s ont besoin d'un contenu de formation professionnelle, d'un étayage et d'un soutien pour développer leur leadership et éclairer leur enseignement.

Une formation professionnelle efficace soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des procédures d'enquête, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif pour valoriser et développer le leadership et le rôle professionnel des enseignant·e·s

Une formation professionnelle efficace implique d'offrir un contenu pertinent et de qualité, ainsi que des processus actifs de développement professionnel et d'apprentissage professionnel. Comme le dit l'OCDE (2019, p.162):

L'apprentissage actif désigne les approches pédagogiques qui placent les apprenants au centre de l'enseignement (OCDE, 2014). Les examens de politiques et la littérature spécialisée ont recommandé que cette approche soit intégrée dans la formation continue, car elle envisage les enseignant·e·s comme des co-constructeurs de leur propre apprentissage et propose des stratégies interactives pour contextualiser l'enseignement dans leur environnement local. (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003).

Sur la base de l'analyse des données TALIS, l'OCDE (2019, p. 162) a constaté que :

En moyenne, dans l'ensemble de l'OCDE, parmi les enseignant·e·s qui affirment que leur formation a eu un impact, les caractéristiques de cette dimension sont que la formation : 1) " a fourni des occasions de mettre en pratique/appliquer de nouvelles idées et connaissances dans [leur] propre classe " (86%) ; 2) " a fourni des occasions d'apprentissage actif " (78%) ; 3) " a fourni des occasions d'apprentissage collaboratif " (74%) ; et 4) " a mis l'accent sur l'innovation dans [leur] enseignement " (65%).

L'apprentissage professionnel actif peut impliquer un cycle de processus d'enquête. Comme nous l'avons vu précédemment :

En examinant la question de l'aspect du jugement professionnel des enseignant·e·s fondé sur des données probantes, il est important de formuler - et d'utiliser - une définition large des données probantes... Les données probantes comprennent les données, la recherche, l'évaluation, ainsi que les données issues de connaissances, d'expériences, de pratiques, d'observations, de conversations et de documents professionnels. Le jugement exige également que l'on soit informé à travers un processus d'enquête, de réflexion, de discussion, d'analyse, de critique, de contextualisation, d'examen et éventuellement d'adaptation des preuves. (Campbell, 2018, p.77).

La figure 4 présente le cycle de recherche et d'acquisition de connaissances sur les enseignant·e·s de Timperley et al. (2007), qui se concentre sur l'utilisation de preuves, de jugement professionnel et de questions de réflexion pour identifier les besoins d'apprentissage des élèves et les besoins de formation professionnelle correspondants, suivis d'un processus de recherche et d'action pour améliorer les

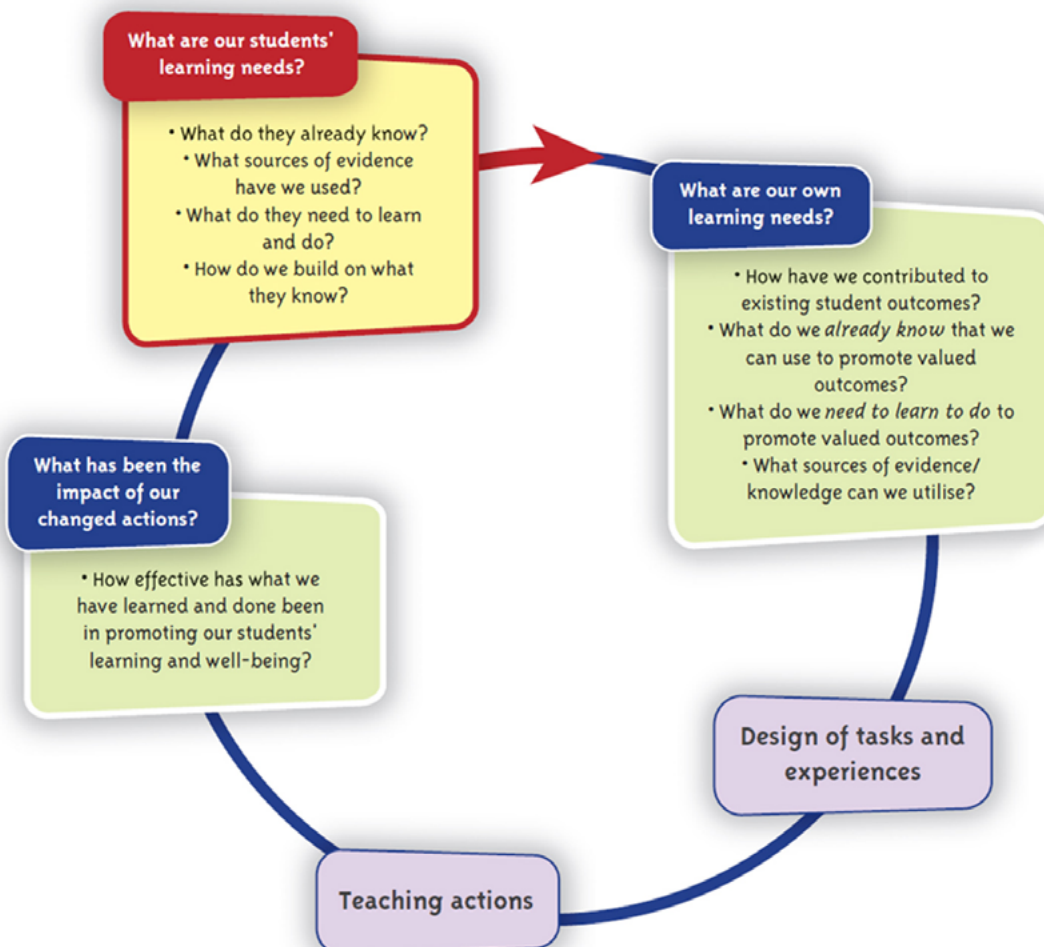


Figure 4. Cycle de recherche et d'acquisition de connaissances par les enseignant·e·s pour promouvoir des résultats appréciés chez les élèves (Timperley et al., 2007)

pratiques et les résultats. En plus de s'interroger sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ces processus d'enquête professionnelle supposent également que les enseignant·e·s acquièrent " des compétences professionnelles et autorégulatrices en matière d'enquête afin de pouvoir recueillir des preuves pertinentes, les utiliser pour évaluer l'efficacité de leur enseignement et apporter des ajustements permanents à leurs pratiques " (Timperley, 2008, p. 24). Dans ces processus, l'utilisation par les enseignant·e·s de données d'évaluation formative joue un rôle important pour identifier les besoins d'apprentissage des élèves, et pour observer et suivre l'apprentissage et les progrès des élèves lorsque des changements sont apportés aux pratiques d'enseignement et d'évaluation.

L'apprentissage actif est également essentiel pour la formation au leadership. Sur la base de notre recherche sur le Programme d'apprentissage et de leadership des enseignant·e·s (TLLP) de l'Ontario, nous avons conclu que :

Il est indispensable de développer délibérément les compétences de leadership des enseignant·e·s par le biais d'opportunités et d'expériences qui leur permettent de diriger dans la pratique. Notre recherche TLLP a clairement montré que les enseignant·e·s leaders apprennent le leadership en le pratiquant ! Cela ne signifie pas que les enseignant·e·s doivent assumer officiellement des responsabilités de leadership, mais plutôt que les enseignant·e·s - au sein et en dehors de leur classe - doivent avoir l'occasion de diriger l'apprentissage, le (co)développement des connaissances, la déprivatisation des pratiques et la création de réseaux pour partager des idées et des ressources pratiques afin de favoriser les changements. (Campbell, 2018, p. 79).

En outre, quelle que soit l'importance du développement professionnel individuel, les opportunités d'apprentissage professionnel collaboratif peuvent s'avérer particulièrement fructueuses. Lorsque l'apprentissage professionnel collaboratif est réalisé de manière efficace, des avantages ont été identifiés pour l'auto-efficacité des enseignant·e·s, leurs connaissances, leurs compétences et leurs pratiques professionnelles, ainsi que pour l'apprentissage et la réussite des élèves (Bolam et al., 2005; DuFour & Eaker, 1998; Cordingley et al., 2015; CUREE, 2012; Lieberman & Wood, 2003; Stoll et al., 2006; McLaughlin & Talbert, 2001; 2006). Une attention toute particulière doit être accordée à l'objectif commun convenu et aux résultats escomptés de la collaboration, et au développement de relations et de processus professionnels authentiques et véritablement collaboratifs. Par conséquent, "ce n'est pas simplement la collaboration qui est requise ; ce sont les formes de collaboration qui permettent le co-apprentissage, le co-développement et le travail conjoint des éducateurs" (Campbell et al., 2017, p. 42), notamment le partage des connaissances et l'amélioration mutuelle des pratiques. Les formes plus approfondies de collaboration professionnelle comprennent "l'enseignement en équipe, le feed-back basé sur les observations en classe, l'engagement dans des activités conjointes dans différentes classes et la participation à un apprentissage professionnel collaboratif" (OCDE, 2021, p.49). La mise sur pied de communautés d'apprentissage professionnelles, ou d'autres formes similaires de collaboration entre équipes d'éducateurs, peut permettre de fournir un feed-back

régulier aux enseignant·e·s et de partager des pratiques innovantes et efficaces pour améliorer l'enseignement et les résultats des élèves (OCDE, 2019).

S'agissant de l'apprentissage professionnel collaboratif pour le développement du leadership des enseignant·e·s, Harris concluait que (2005, p. 213) :

... pour que le leadership des enseignant·e·s puisse véritablement jouer un rôle de transformation, la littérature sur le sujet souligne la nécessité de mettre en place des programmes structurés de collaboration ou de mise en réseau afin que les enseignant·e·s leaders puissent développer pleinement leur potentiel de leadership (Clemson-Ingram & Fessler, 1997; Gehrke, 1991). On a pu constater que la collaboration avec des enseignant·e·s d'autres écoles, la mise à l'essai de nouvelles méthodes d'enseignement, la diffusion de leurs résultats auprès de leurs collègues et l'engagement dans la recherche-action renforcent considérablement le potentiel de leadership des enseignant·e·s (Darling-Hammond et al., 1995). Ces activités ont été reconnues comme contribuant à développer la confiance des enseignant·e·s et la réflexion sur leur pratique (Romerdahl, 1991 : Munchmore et Knowles, 1993).

Dans nos recherches sur la formation des enseignant·e·s et le développement du leadership, nous avons pu constater que :

Dans l'ensemble, les stratégies jumelles consistant à renforcer la collaboration professionnelle - par exemple, par le biais de communautés d'apprentissage professionnelles, de réseaux en ligne et d'autres formes de mise en réseau/ de collaboration - tout en concevant des ressources pratiques à l'intention des enseignant·e·s, apparaissent comme les approches à la fois les plus répandues et les plus efficaces pour partager l'apprentissage... (Campbell et al., 2018, p. 29).

La collaboration peut impliquer la codirection de l'apprentissage professionnel, le co-développement de ressources, de stratégies et de pratiques pédagogiques, ainsi que le partage plus large de l'apprentissage au sein des écoles et des réseaux professionnels.

Une formation professionnelle efficace nécessite de disposer d'un financement adéquat, de temps et de ressources spécialisées

L'offre de formation professionnelle et la participation à cette formation supposent un financement permettant de couvrir les ressources mobilisées et les coûts encourus. Jay et al. (2017, p. 31) ont décrit le fait de consacrer du temps à la formation professionnelle comme étant " la condition la plus déterminante " de la réussite. Le fait de disposer de suffisamment de temps revêt plusieurs aspects. Tout d'abord, les enseignant·e·s ont besoin de temps libre pour participer à des activités de formation professionnelle en dehors de leur propre classe (et/ou école). Ensuite, les enseignant·e·s ont besoin de temps intégré dans leur journée de travail pour s'engager dans la réflexion, l'enquête et l'apprentissage

professionnel permanent afin d'appliquer, d'évaluer et d'adapter les changements dans leurs pratiques d'enseignement et d'observer les impacts sur l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, les enseignant·e·s ont besoin de temps pour collaborer avec leurs pairs au sein de leur école et dans des réseaux professionnels au-delà de leur école. Enfin, une formation professionnelle efficace implique un apprentissage professionnel soutenu et constant sur une longue période afin de permettre des améliorations cumulatives des connaissances et des pratiques des enseignant·e·s. Ainsi, dans leur étude sur la formation et l'apprentissage professionnels, Darling-Hammond et al. (2009, p. 9) résumant comme suit la situation :

Une analyse portant sur des études expérimentales bien conçues a révélé qu'un ensemble de programmes prévoyant un nombre important d'heures de contact pour la formation professionnelle (de 30 à 100 heures au total) réparties sur six à douze mois avait un effet positif significatif sur les résultats des élèves. Selon cette analyse, ces efforts intensifs de formation professionnelle, qui totalisaient en moyenne 49 heures par an, ont permis d'améliorer les résultats des élèves d'environ 21 points de percentile. D'autres efforts de formation professionnelle limités (de 5 à 14 heures au total) n'ont eu aucun effet statistiquement significatif sur l'apprentissage des élèves.

Par conséquent, il est essentiel de prévoir du temps pour assurer une formation professionnelle efficace.

Des ressources sont également nécessaires pour proposer un contenu de qualité et faciliter l'apprentissage. L'accès à l'expertise par l'intermédiaire de coachs, d'experts/facilitateurs externes et d'enseignant·e·s possédant des connaissances spécialisées, ainsi que la possibilité de participer à des événements de développement professionnel et à des formations, sont importants (Cordingley et al., 2015 ; CUREE, 2012 ; Sims et al., 2021 ; Timperley, 2008). Les ressources et le matériel pédagogiques destinés à soutenir l'intégration des nouvelles pratiques des enseignant·e·s sont également importants. C'est ainsi que, dans leur évaluation de la mise en œuvre efficace des changements découlant de la formation professionnelle, Sims et al. (2021, p. 51) ont noté que :

Les ressources ont pris trois formes essentielles : les documents d'orientation, les ressources pédagogiques (par exemple des plans de cours ou des ressources pour les élèves) et les ressources technologiques (par exemple des iPads ou des programmes informatiques). Le point commun à toutes ces catégories est évident : les enseignant·e·s accueillent favorablement les ressources qui répondent à leurs besoins de manière simple et efficace, mais abandonnent celles qui ne le font pas. La nature précise de la ressource varie en fonction de l'intervention.

Il est important de souligner que l'apprentissage professionnel implique également que les enseignant·e·s pilotent le développement et le partage des ressources afin de fournir un contenu professionnel et pratique aux autres

enseignant·e·s. Dans le cas de l'approche de la formation des enseignant·e·s HertsCam, Frost et al. (2019, p. 8) précisent que ces ressources favorisent la durabilité des connaissances et de l'apprentissage :

Dans le même ordre d'idées, il faut également assurer la pérennité du projet. Cela implique une planification pour s'assurer que le travail de formation continue à se développer, mais aussi pour faire en sorte qu'il fasse partie de la mémoire institutionnelle (Sergiovanni, 1992). Les stratégies pour ce dernier point comprennent la production de manuels pour les collègues, de catalogues de matériel pédagogique, de rapports d'évaluation, etc.

L'un des outils les plus puissants pour élargir l'impact du travail de formation et pour en assurer la pérennité est le récit qui découle du projet de formation. Il peut s'agir d'un récit oral partagé dans le cadre de divers scénarios de mise en réseau, mais aussi d'une publication.

Par conséquent, une formation professionnelle efficace suppose des supports que les enseignant·e·s peuvent utiliser dans la pratique, ainsi que le développement et le partage de ressources élaborées au cours de l'apprentissage professionnel.

Une formation professionnelle efficace implique que le leadership du système, de l'école et des enseignant·e·s soutienne l'importance de la formation professionnelle

L'offre d'une formation professionnelle efficace implique le leadership, l'engagement et le soutien actifs des responsables gouvernementaux et de la profession de l'éducation, dont les syndicats et les personnels de l'éducation. Dans la proposition de Thompson (2021, p. 116) concernant le passage à un "professionnalisme intelligent", "la FPP sera dotée d'un financement centralisé et disponible pour les personnels de soutien, les enseignant·e·s et les directeurs d'école dans le cadre de leur charge de travail, et non en plus de celle-ci."

L'engagement et le soutien actifs des chefs d'établissement en matière de formation professionnelle sont essentiels. Comme le montre la figure 3, l'OCDE (2021) constate l'importance de la direction des écoles et de la formation professionnelle, dans la mesure où elles influencent la culture de l'école, les pratiques en classe et l'apprentissage des élèves. La synthèse des meilleures preuves réalisée par Robinson, Hohepa et Lloyd (2009) à partir de 134 études, sous le titre *School Leadership and Student Outcomes : Identifying what works and why*, a identifié l'importance du "leadership pédagogique", la pratique la plus efficace des chefs d'établissement étant de "promouvoir l'apprentissage et le développement des enseignant·e·s et d'y participer " (pp. 38-39). Les chefs d'établissement peuvent : (co)établir une vision, des priorités et un plan partagés pour la formation professionnelle ; garantir l'offre d'opportunités et de ressources pertinentes ; faire de l'apprentissage professionnel collaboratif un élément essentiel de la culture de l'école ; et illustrer l'importance de l'apprentissage

professionnel en s'engageant auprès du personnel et dans leur propre formation professionnelle. (Campbell & Osmond-Johnson, 2018 ; Cordingley et al., 2019 ; Hord, 1997 ; Sims et al., 2021).

Il est nécessaire et important que les chefs d'établissement plaident en faveur du leadership des enseignant·e·s et le soutiennent. Comme Crowther et al. (2002, p. 33) l'ont fait remarquer : "Là où nous avons vu le leadership des enseignant·e·s commencer à s'épanouir, les directeurs d'école l'ont activement soutenu ou, du moins, encouragé". Les chefs d'établissement peuvent favoriser le leadership des enseignant·e·s en : cultivant une culture scolaire qui valorise les enseignant·e·s et leur donne l'occasion d'exercer leur leadership ; en tenant compte des contraintes pratiques comme le manque de temps et de ressources pour permettre aux enseignant·e·s de développer leur leadership ; en encourageant la collaboration professionnelle ; en donnant aux enseignant·e·s l'occasion de diriger et de participer à la prise de décision et aux changements éducatifs. (Nguyen et al., 2019). Cela signifie que les chefs d'établissement doivent également chercher à savoir comment soutenir efficacement le leadership des enseignant·e·s. (York-Barr & Duke, 2004).

Enfin, comme nous l'avons mentionné tout au long de cette étude, le leadership des enseignant·e·s quant à leur propre formation professionnelle et à celle de leurs collègues est important. Les enseignant·e·s apprécient les possibilités de formation professionnelle dirigée par des enseignant·e·s, qui leur permettent de collaborer, d'apprendre ensemble, de codévelopper et de partager des connaissances et des ressources pratiques, et de déprivatiser leurs pratiques en partageant et en apprenant au-delà de leur propre classe. (Campbell et al., 2018). Dans leur analyse des recherches sur le leadership des enseignant·e·s, Wenner et Campbell (2017, p. 152) expliquent :

L'une des principales tâches des enseignant·e·s leaders est généralement de soutenir l'apprentissage professionnel de leurs collègues. Il est donc encourageant de constater que de nombreux enseignant·e·s ont bénéficié d'une FP présentée par des enseignant·e·s leaders. Non seulement les enseignant·e·s leaders offrent-ils des occasions plus nombreuses de FP (Carpenter et Sherretz, 2012), mais ils offrent également une FP de meilleure qualité et plus pertinente (Hickey et Harris, 2005 ; Vernon-Dotson, 2008 ; Westfall-Rudd, 2011). De plus, les enseignant·e·s leaders sont perçus comme des personnes ressources capables de fournir de l'aide et du soutien en matière de pédagogie et de contenu dans un format autre que la FP. (Gordin, 2010 ; Margolis & Deuel, 2009).

Le leadership des enseignant·e·s en matière de formation professionnelle et d'apprentissage professionnel collaboratif est important.

Dans le tableau 1, nous montrons comment les caractéristiques d'une formation professionnelle efficace sont intégrées dans la conception et la mise en œuvre du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

Tableau 1. Caractéristiques d'une formation professionnelle efficace et Projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Une formation professionnelle efficace	Conception et mise en œuvre d'un projet de cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s
<i>est liée aux priorités que les enseignant·e·s ont identifiées pour leur travail afin de répondre aux besoins des élèves, d'améliorer leur apprentissage et les résultats correspondants;</i>	Les enseignant·e·s participent à des processus de développement facilités dans le but d'identifier les priorités et de concevoir un plan d'action pour diriger les processus de développement dans leur école et l'utilisation de pratiques d'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves.
<i>est différenciée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant·e·s dans leur école et leur classe;</i>	Les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s comportent des procédures destinées à soutenir les réflexions des enseignant·e·s sur leurs valeurs professionnelles, leurs expériences et leur travail, ainsi que les liens avec ces valeurs, y compris par le biais de réflexions écrites, de portefeuilles de preuves et d'illustrations pour les enseignant·e·s.
<i>offre un contenu utile, fondé sur la recherche et la pratique, de qualité et adapté aux besoins de développement professionnel identifiés;</i>	Le projet fournit du matériel et des ressources de qualité basés sur la recherche et la pratique et destinés à favoriser la compréhension, l'application, l'examen et l'adaptation du leadership du changement éducatif et du recours aux pratiques d'évaluation formative et de rétroaction.
<i>soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des procédures d'enquête, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif pour valoriser et développer le leadership et le rôle professionnel des enseignant·e·s;</i>	Les enseignant·e·s participeront à une série d'ateliers de formation professionnelle, à des cercles d'apprentissage professionnel collaboratif, à des processus de développement du leadership, ainsi qu'à une enquête et une réflexion professionnelles actives dans leur travail quotidien ; ils élaboreront également des réflexions écrites, des portfolios et des scénarios.
<i>nécessite de disposer d'un financement adéquat, de temps et d'expert·e·s;</i>	Le projet prévoit suffisamment de temps pour les activités de formation professionnelle et pour la recherche et l'apprentissage professionnel tout au long de l'année scolaire, ainsi que des animateurs expert·e·s, des chercheurs et chercheuses et du matériel pour soutenir l'apprentissage et les pratiques des enseignant·e·s.
<i>implique que le leadership du système, de l'école et des enseignant·e·s soutienne l'importance de la formation professionnelle.</i>	Le projet implique de développer et de valoriser le leadership des enseignant·e·s ; les syndicats d'enseignant·e·s, les responsables du système d'éducation et les chefs d'établissement seront sensibilisés au projet des cercles d'apprentissage pilotés par le personnel enseignant et aux pratiques prometteuses qui en découlent pour l'utilisation de l'évaluation formative.



Après avoir examiné les caractéristiques des systèmes éducatifs de qualité et la manière de promouvoir le leadership des enseignant·e·s et une formation professionnelle efficace, nous aborderons maintenant l'évaluation formative et le feed-back considérés comme des approches particulièrement efficaces pour soutenir l'enseignement des enseignant·e·s et l'apprentissage des élèves.

Évaluation formative

L'évaluation constitue l'un des principaux moteurs de l'apprentissage des élèves dans les salles de classe. Elle permet de définir et de hiérarchiser les objectifs d'apprentissage des élèves et d'orienter la manière dont ces derniers abordent l'apprentissage. Les classes qui mettent l'accent sur l'évaluation formative amènent les élèves à participer activement au processus d'évaluation tout au long de leur apprentissage ; les élèves utilisent les informations fournies par l'évaluation pour orienter leur propre apprentissage futur. Lorsque l'évaluation formative est mise en œuvre, l'évaluation est vue comme une pédagogie transparente reposant sur un dialogue, un feed-back continu et un engagement mutuel à apprendre de la part des élèves et des enseignant·e·s. L'encadré 3 résume les caractéristiques de l'évaluation formative. Comme l'ont fait remarquer Birenbaum, Kimron et Shilton (2011), la collaboration, l'entraide, le partage des connaissances et la réflexion en tant qu'habitude de l'esprit sont prédominants dans les classes qui se concentrent sur l'évaluation formative (p. 36), sachant que les activités d'évaluation formative sont liées à un apprentissage plus approfondi (Entwistle, 1986) et à une augmentation de l'efficacité personnelle et de la motivation pour l'apprentissage. (Boekaerts & Corno, 2005; Pajares, 1996).

Encadré 3. Caractéristiques de l'évaluation formative

L'évaluation formative implique l'intégration délibérée du feed-back tout au long de l'enseignement pour soutenir et accélérer l'apprentissage des élèves grâce à une série d'activités d'évaluation quotidiennes qui :

- *Clarifient les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite;*
- *Engagent les élèves dans un questionnement sur le sens et des discussions en classe;*
- *Impliquent des activités d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation;*
- *Contrôlent la progression des objectifs d'apprentissage par le biais de diverses formes de feed-back sur les prochaines étapes de développement.*

L'évaluation formative fonctionne comme une pratique d'évaluation en classe associée à des pratiques d'évaluation sommative (c'est-à-dire des évaluations qui cherchent à évaluer et à rendre compte de l'apprentissage des élèves). Combinées, les évaluations formatives et sommatives constituent un programme d'évaluation permettant de suivre, de renforcer et de décrire l'apprentissage des

élèves. Dans les contextes d'évaluation qui mettent fortement l'accent sur les évaluations sommatives traditionnelles (par exemple, les tests et les examens à grande échelle), l'évaluation formative demeure extrêmement utile. En substance, l'évaluation formative renforce le rôle de l'évaluation dans les classes et aide les élèves à mieux se préparer aux activités d'évaluation sommative. Les recherches suggèrent que la mise en œuvre de l'évaluation formative dans les classes entraîne une amélioration des résultats des élèves aux évaluations sommatives et à grande échelle, ainsi que des gains supplémentaires en termes de motivation, d'efficacité personnelle et de métacognition : "Au cours des 25 dernières années, au moins 15 recensions substantielles de la recherche, synthétisant plusieurs milliers d'études scientifiques, ont documenté l'impact positif significatif des pratiques d'évaluation en classe sur les élèves." (Leahy & Wiliam, 2009, p. 2).

Historique et mise en pratique de l'évaluation formative

Les racines de l'évaluation formative sont à rechercher dans le domaine de l'évaluation des programmes. Initialement reconnue par Scriven (1967) comme un processus d'évaluation permettant de fournir des informations pour l'amélioration des programmes, l'évaluation formative a ensuite été appliquée plus généralement aux contextes éducatifs. Dans les salles de classe, la notion d'évaluation formative a d'abord été associée à l'utilisation par les enseignant·e·s des informations fournies par l'évaluation afin d'ajuster et d'adapter leur pratique pédagogique pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves. L'accent était mis sur les enseignant·e·s en tant qu'utilisateurs actifs des informations d'évaluation plutôt que sur les élèves.

En 1998, Black et Wiliam ont publié un article fondamental qui passait en revue plus de 250 études sur le feed-back, soulignant que "plusieurs études démontrent clairement que les innovations conçues pour renforcer le feed-back fréquent que les élèves reçoivent sur leur apprentissage produisent des gains d'apprentissage significatifs" (p. 7). Sur la base de cette analyse, au Royaume-Uni, l'*Assessment Reform Group* a élaboré un ensemble de principes fondamentaux sous la formule de l'évaluation de l'apprentissage. Ce changement délibéré de l'expression "évaluation formative" à la formule "évaluation de l'apprentissage" visait à préciser davantage le concept d'évaluation formative, en soulignant la distinction entre les activités d'évaluation formative et sommative, et le rôle actif que les élèves sont invités à jouer dans les processus d'évaluation. L'encadré 4 présente la définition de l'évaluation au service de l'apprentissage (ESA) élaboré par l'*Assessment Reform Group*, ainsi que ses dix principes qui en font une partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, et une activité partagée par les élèves et les enseignant·e·s.

Il n'a pas fallu attendre longtemps après les travaux de l'*Assessment Reform Group* pour que l'ESA commence à attirer l'attention au niveau international en tant que pratique efficace pour soutenir l'enseignement et améliorer l'apprentissage des élèves. Depuis lors, il a été largement adopté dans les politiques et les pratiques

éducatives de pays de tous les continents (voir Birenbaum et al., 2015; Laveault & Allal, 2016). En tant que phénomène mondial, il est peu étonnant que le concept d'ESA ait fait l'objet d'adaptations à travers sa mise en œuvre dans des contextes différents, ce qui conduit aujourd'hui à une variété de conceptions sur la manière de mettre en œuvre l'ESA. Comme Marshall et Drummond l'avaient noté d'emblée (2006), la mise en œuvre de l'ESA varie de la lettre (c'est-à-dire une mise en œuvre procédurale et fragmentaire) à l'esprit (c'est-à-dire un changement pédagogique généralisé où l'ESA devient un moteur de l'enseignement et de l'apprentissage). Compte tenu de l'éventail des mises en œuvre, les effets sur l'apprentissage sont très variables (Laveault et Allal, 2016). Comme le concluent Baird et al. (2014) dans leur examen de la situation sur le terrain, la conclusion récurrente de la recherche empirique suggère un "impact modeste, mais significatif sur le plan éducatif, sur l'enseignement et l'apprentissage." (p. 6).

Encadré 4. Définition et principes de l'évaluation au service de l'apprentissage (ESA), élaborés par l'Assessment Reform Group (2002)

Définition de l'ESA:

"le processus de recherche et d'interprétation des éléments de preuve à l'usage des apprenants et de leurs enseignant.e.s pour déterminer où en sont les apprenants dans leur apprentissage, où ils doivent aller et comment y parvenir au mieux."

Principes de l'ESA:

- 1. L'évaluation au service de l'apprentissage fait partie d'une planification efficace**
- 2. L'évaluation au service de l'apprentissage est axée sur la façon dont les élèves apprennent**
- 3. L'évaluation au service de l'apprentissage est au cœur de la pratique en classe**
- 4. L'évaluation au service de l'apprentissage est une compétence professionnelle fondamentale**
- 5. L'évaluation au service de l'apprentissage a un impact émotionnel sur les élèves et les enseignant.e.s.**
- 6. L'évaluation au service de l'apprentissage affecte la motivation de l'apprenant**
- 7. L'évaluation au service de l'apprentissage favorise la motivation à l'égard des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation.**
- 8. L'évaluation au service de l'apprentissage aide les apprenants à savoir comment s'améliorer.**
- 9. L'évaluation de l'apprentissage encourage l'auto-évaluation.**
- 10. L'évaluation de l'apprentissage reconnaît tous les progrès réalisés.**

Il est important de remarquer que les efforts répétés de mise en œuvre de l'ESA dans des contextes différents ont permis d'observer les défis potentiels d'une adoption généralisée. Ces défis sont notamment:

- la mise en œuvre d'un développement professionnel efficace à l'échelle du système et le soutien des connaissances, des croyances et des pratiques d'ESA des enseignant·e·s (DeLuca et al., 2015 ; DeLuca et al., 2019 ; Heitink et al., 2016) ;
- faire évoluer les cultures d'évaluation d'une approche extrêmement sommative vers une approche formative (Baird et al., 2014 ; Heitink et al., 2016 ; Shepard, 2000) ;
- et dépasser la mise en œuvre procédurale de l'ESA pour adopter l'esprit de l'ESA dans les écoles (Brooks et al., 2021 ; DeLuca et al., 2019 ; James & McCormick, 2009 ; Marshall & Drummond, 2006).

Pour relever ces défis, il s'est avéré nécessaire de s'engager durablement dans un apprentissage professionnel permanent qui implique souvent des modèles d'apprentissage professionnel collaboratif, le recours à des expert·e·s en évaluation et à des accompagnateurs pédagogiques, ainsi qu'un accent constant mis sur la pratique réflexive. (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019).

Définitions et caractéristiques essentielles de l'évaluation formative contemporaine

L'ESA a continué à évoluer en tant que concept depuis sa définition initiale présentée par l'*Assessment Reform Group* en 2002. En 2004, Black et al. ont précisé que l'ESA se distinguait des autres objectifs de l'évaluation:

L'évaluation au service de l'apprentissage désigne toute évaluation dont la première priorité dans sa conception et sa mise en œuvre est de servir l'objectif de promotion de l'apprentissage des élèves. Elle diffère donc de l'évaluation conçue principalement pour servir les objectifs de contrôle, de classement ou de certification des compétences. Une activité d'évaluation peut favoriser l'apprentissage si elle fournit des informations que les enseignant·e·s et leurs élèves peuvent utiliser comme un feed-back pour s'évaluer et s'évaluer mutuellement et pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés. Une telle évaluation devient une "évaluation formative" lorsque les données sont effectivement utilisées pour adapter le travail d'enseignement aux besoins d'apprentissage (p. 10).

Plus tard, en 2009, Klenowski a mis en évidence le caractère essentiel de l'intégration de l'ESA aux pratiques quotidiennes des enseignant·e·s et des élèves : "L'évaluation au service de l'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves, des enseignant·e·s et des pairs qui recherchent, réfléchissent et répondent aux informations issues du dialogue, de la démonstration et de

l'observation de manière à améliorer l'apprentissage en permanence." (Klenowski, 2009, p. 264). Dans leur texte sur la mise en œuvre au niveau international de l'ESA, Laveault et Allal (2016) définissent l'ESA comme : "la collecte et l'interprétation des informations d'évaluation dont l'utilisation délibérée permet aux enseignant·e·s et aux élèves, agissant individuellement ou de manière interactive, de prendre des décisions ayant un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage" (p. 7).

Ces définitions s'appuient sur les caractéristiques essentielles de l'évaluation formative contemporaine, qui la distinguent des autres objectifs et processus d'évaluation dans les écoles. Intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage, l'ESA implique essentiellement les quatre stratégies interdépendantes décrites dans l'encadré 5, qui sont basées sur la collecte de preuves liées à l'apprentissage des élèves par le biais de diverses activités d'évaluation quotidiennes. (Lysgaht, O'Leary, & Ludlow, 2017, 2019).

Encadré 5. Stratégies ESA (Lysgaht, O'Leary, & Ludlow, 2017, 2019)

- 1. Clarifier, partager ou co-construire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves ;**
- 2. Exploiter le questionnement et la discussion en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un feed-back instantané pour les étapes suivantes ;**
- 3. S'engager dans des pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs pour promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la responsabilisation des apprenants ;**
- 4. Fournir un feed-back continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.**

Lorsqu'elles sont utilisées en combinaison, les stratégies:

- permettent aux apprenants de s'approprier leur apprentissage et de comprendre à quoi ressemble la réussite, ce qui suscite la motivation ;
- encouragent les élèves à agir sur leur apprentissage en s'engageant dans des processus d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs ; et
- accélèrent l'apprentissage en fournissant un feed-back ciblé destiné à combler l'écart entre le stade où se trouve l'apprenant dans son apprentissage et le niveau qu'il doit atteindre et à définir la meilleure façon d'y parvenir.

Fondements conceptuels de l'évaluation formative

L'ESA s'inscrit dans une vision socioculturelle et constructiviste de l'apprentissage, qui reconnaît que l'apprentissage dépend d'une communauté collaborative d'apprenants au sein des classes. Dans cette perspective, l'apprentissage des élèves est déterminé non seulement par leurs propres résultats et par la pédagogie de l'enseignant·e, mais aussi par l'apprentissage des autres élèves de la classe (Baird et al., 2014). La reconnaissance du fait que l'apprentissage est le résultat d'une construction de sens partagée au sein d'une communauté de pratique stimulée par des pratiques d'évaluation quotidiennes constitue une prémisse essentielle de l'évaluation formative. (Willis, 2010).

Un deuxième fondement conceptuel de l'évaluation formative contemporaine est le transfert nécessaire, dans le cadre du processus d'évaluation, du pouvoir de l'enseignant·e à l'élève, alors que ce pouvoir appartenait traditionnellement aux enseignant·e·s. Dans les pratiques contemporaines d'évaluation formative, les élèves ont un pouvoir d'action et sont des créateurs et des utilisateurs actifs des évaluations et des informations sur les évaluations. Encourager les élèves à devenir plus actifs dans les processus d'évaluation permet de cultiver des compétences fondamentales d'autorégulation et de métacognition :

- **L'autorégulation** est entendue comme l'ajustement par les individus de leur comportement et de leurs pratiques d'apprentissage afin de leur permettre d'atteindre leurs objectifs.
- **La métacognition** implique la conscience d'une telle pratique.

Grâce aux processus d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, les élèves s'entraident et s'aident eux-mêmes à fixer des objectifs d'apprentissage, à identifier les failles dans leur apprentissage et à planifier les prochaines étapes de leur développement. Comme le reconnaît Greene (2019), ces processus sont nécessairement liés à l'autorégulation et à la corégulation par les élèves (c'est-à-dire que les comportements régulateurs sont influencés par d'autres personnes) et contribuent en même temps à les améliorer. Grâce à ces processus, les élèves acquièrent davantage d'autonomie, se régulent davantage et sont plus actifs dans leur apprentissage. Ils deviennent moins dépendants du feedback de l'enseignant·e et plus aptes à soutenir leur apprentissage de manière interpersonnelle et en recourant à diverses pratiques d'évaluation et de feedback. (Hawe & Parr, 2014).

Enfin, l'évaluation formative contemporaine repose avant tout sur le fait de donner et de recevoir un feedback pour faire progresser l'apprentissage des élèves. Le feedback est au cœur des processus d'autorégulation et de corégulation. Dans les salles de classe, le feedback implique concrètement d'identifier où en sont les élèves dans leur apprentissage et où ils doivent aller pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Le feedback doit également aider les élèves à identifier des stratégies d'apprentissage productives pour progresser. En résumé, le feedback est le carburant du moteur de l'autorégulation.

Le rôle important du feed-back

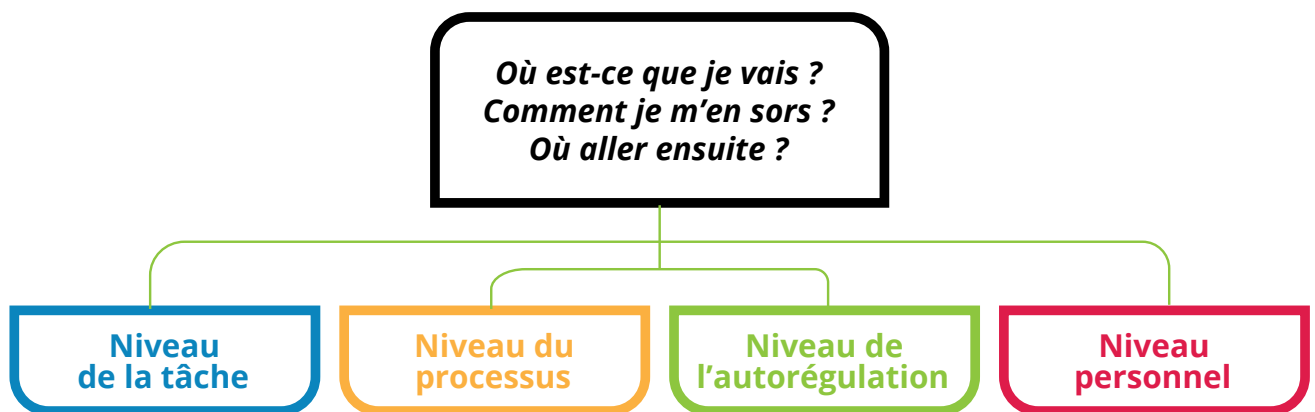
Pour une évaluation formative efficace, il est essentiel de conduire en permanence des processus de feed-back de haute qualité générés par les auto-évaluations, les évaluations par les pairs et par les enseignant·e·s. Le rapport de l'OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*, a souligné l'importance du feed-back pour faire progresser l'apprentissage de tous les élèves, indépendamment de leur origine, de leur culture ou de leur niveau d'aptitude. Les études sur le feed-back ne datent pas d'hier. Elles ont montré de manière constante qu'un feed-back de haute qualité peut soutenir et promouvoir l'apprentissage des élèves, mais aussi qu'un feed-back de mauvaise qualité peut limiter et décourager l'apprentissage. (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Sur la base de diverses recensions systématiques des recherches sur le feed-back, l'ampleur de l'effet des pratiques de feed-back sur l'apprentissage des élèves varie de 0,48 (Wisniewski et al., 2020) à 0,79 (Hattie et Timperley, 2007), ce qui montre que le feed-back est l'une des pédagogies les plus puissantes que les enseignant·e·s peuvent appliquer dans leurs classes.

Le facteur clé pour exploiter le pouvoir du feed-back est de comprendre les différents types de feed-back et la meilleure façon de les mettre en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage. Comme l'indique l'édition 2021 du *Guidance Report on Teacher Feed-back to Improve Pupil Learning* de l'*Education Endowment Foundation*, le feed-back peut :

- mettre l'accent sur différents domaines de contenu,
- être fourni via différentes méthodes,
- s'adresser à des personnes ou des élèves différents, et
- être dispensé à différents moments du processus d'apprentissage.

En tant que tel, le feed-back est un processus complexe mais très précieux dans l'enseignement et l'apprentissage. L'étude de Wisniewski et al. (2020) a confirmé que le feed-back est plus efficace lorsqu'il contient des informations substantielles ; le feed-back simple, en particulier celui qui n'offre qu'un renforcement élémentaire (c'est-à-dire des félicitations) ou une punition, a peu d'effet sur l'apprentissage des élèves et peut même avoir un impact négatif sur leur motivation à apprendre.

Comme le montre la figure 5, Hattie et Timperley (2007) ont conçu un modèle pour les différents types de feed-back en se basant sur une analyse conceptuelle de la littérature et des preuves relatives au feed-back. Dans cet ouvrage, ils ont défini de manière succincte l'objectif du feed-back dans les salles de classe : *"L'objectif du feed-back était fondamentalement de minimiser l'écart entre le niveau actuel de performance ou de compréhension d'un élève et l'objectif d'apprentissage visé..."* (p. 87).



Les commentaires des enseignant-e-s, des pairs ou des élèves peuvent répondre à trois grandes questions :

- 1. Où est-ce que je vais ?** Qui sert à clarifier les objectifs d'apprentissage et est connu sous le nom de "feed up";
- 2. Comment je m'en sors ?** Qui sert à réfléchir sur le niveau de performance actuel des élèves et est connu sous le nom de "feed back" ; et
- 3. Où aller ensuite ?** Qui sert à soutenir les prochaines étapes et actions d'apprentissage des élèves, et qui est connu sous le nom de "feed forward".

Chacune de ces questions peut trouver une réponse à quatre niveaux différents, représentant différentes qualités de feed-back aux élèves. Les quatre niveaux sont :

- a. Niveau de la tâche:** réfléchir à la manière dont la tâche spécifique a été exécutée ou comprise;
- b. Niveau du processus:** réfléchir à la façon dont les processus sous-jacents nécessaires à l'exécution de la tâche (par exemple, les compétences d'écriture pour un texte argumentatif) ont été exécutés ou compris;
- c. Niveau de l'autorégulation:** réfléchir aux actions d'autocontrôle, d'auto-évaluation et de régulation de l'élève ; et
- d. Niveau personnel:** réflexion sur les qualités personnelles et l'affect de l'élève.

Figure 5. Un modèle de feed-back pour un apprentissage amélioré (adapté à partir de Hattie et Timperley, 2007)

Au travers de leur analyse conceptuelle, Hattie et Timperly (2007) ont constaté que, si le feed-back au niveau de la tâche et de la personne sont les plus courants dans les écoles, le feed-back au niveau de l'autorégulation suivi du feed-back au niveau du processus sont les plus efficaces pour soutenir les progrès des apprenants. Ils ont également noté que le feed-back d'autorégulation et le feed-back au niveau du processus étaient "puissants en termes de traitement en profondeur et de maîtrise des tâches". (pp. 90–91).

Dans le contexte de l'évaluation formative contemporaine, comme le montre la figure 6, le feed-back est considéré comme une force motrice essentielle et correspond aux stratégies fondamentales de l'ESA. L'intégration de stratégies d'ESA tout au long de la période d'apprentissage crée un environnement de classe riche en feed-back. Ce feed-back permet des boucles de retours positifs : des opportunités récursives pour les élèves de revoir leur apprentissage en fonction du feed-back et d'améliorer leur travail. Les boucles de feed-back positives favorisent des spirales d'apprentissage productives débouchant sur la progression et le développement, contrairement aux boucles de feed-back négatives qui inhibent ou bloquent l'apprentissage. Pour promouvoir des boucles de feed-back positives dans les salles de classe, le feed-back doit :

- être ancré dans des objectifs d'apprentissage explicites,
- fournir des occasions de réviser le travail et d'intégrer le feed-back dans l'apprentissage, et
- favoriser des comportements d'autorégulation chez les élèves (par exemple, par l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs).

La recherche a également montré que l'intégration de pratiques quotidiennes d'ESA dans l'enseignement et l'apprentissage apporte des gains productifs aux pratiques pédagogiques des enseignant·e·s, puisque ceux-ci bénéficient également d'un feed-back sur l'efficacité des stratégies d'enseignement (James & McCormick, 2009). En résumé, l'évaluation formative améliore à la fois l'apprentissage et l'enseignement.

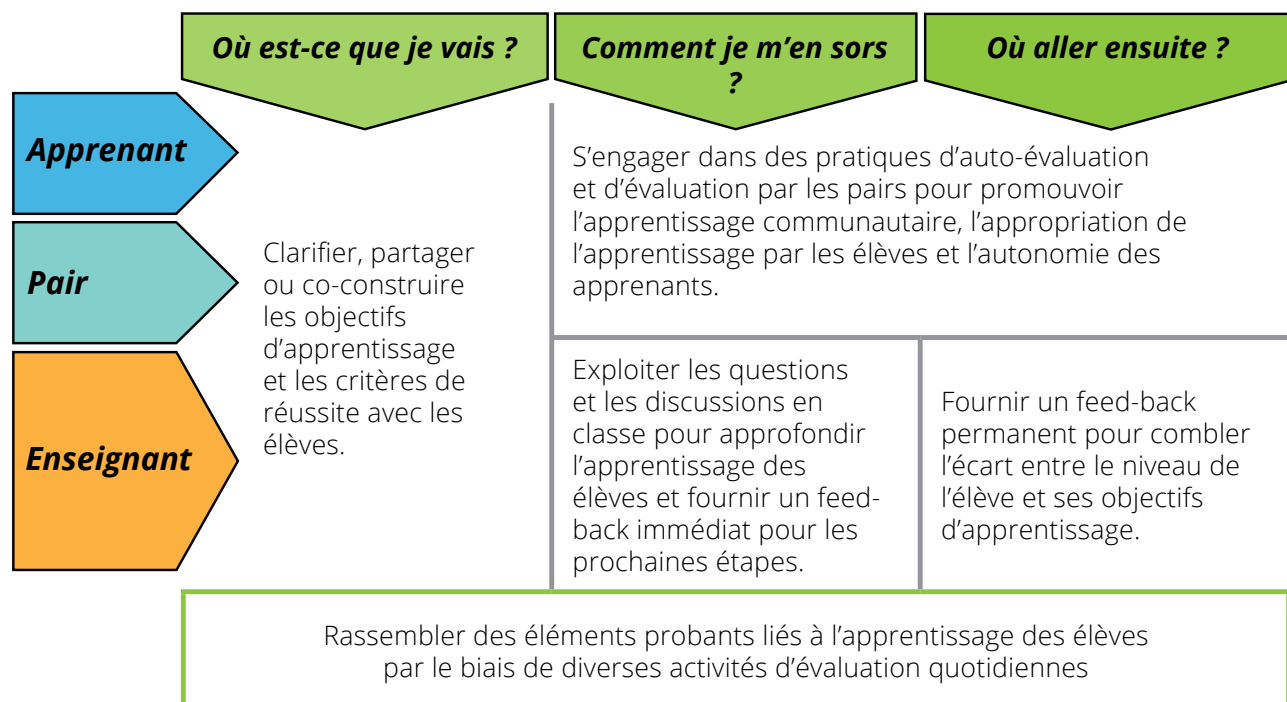


Figure 6. Modèle intégré de stratégies d'ESA et d'utilisation du feed-back (version adaptée de Wiliam, 2018 s'inspirant de Lysgaht, O'Leary, & Ludlow, 2017, 2019 *AfL principles and instrument for classroom assessment*)

Des stratégies d'évaluation formative fondées sur des données probantes

Différentes recherches menées dans divers contextes éducatifs ont porté sur l'impact de différentes stratégies d'évaluation formative sur l'apprentissage, la motivation et les performances des élèves. Même si les résultats des recherches ne sont pas nécessairement unifiés ou exhaustifs (Kingston et Nash, 2011), certaines tendances sont apparues.

1. Si le feed-back joue un rôle essentiel pour faire progresser l'apprentissage, tous les feed-backs n'ont pas la même valeur pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Comme nous l'avons vu plus haut, un feed-back substantiel axé sur les processus et l'autorégulation a plus de valeur qu'un feed-back axé uniquement sur des tâches à accomplir (Hattie & Timperly, 2007 ; Wisniewski et al., 2020). En outre, le feed-back au niveau de la personne (souvent sous forme de louanges ou de punitions) peut avoir un effet pervers sur l'apprentissage. Une étude menée auprès de 1079 élèves du primaire au Canada a révélé que les élèves apprécient davantage les processus de feed-back de l'enseignant·e que ceux des pairs et que les évaluations qui clarifient les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont très importantes pour soutenir leur apprentissage. (DeLuca et al., 2018).

2. Pour que le feed-back et les processus d'ESA aient un impact positif sur l'apprentissage, les enseignant·e-s doivent s'engager dans un apprentissage professionnel permanent sur l'évaluation formative et disposer d'un soutien à plusieurs niveaux.

Heitink et al. (2016) ont relevé les multiples facteurs contextuels nécessaires pour soutenir la mise en œuvre et l'adoption de l'évaluation formative dans les salles de classe. Au niveau de l'école, ces facteurs sont notamment la culture de leadership et d'évaluation de l'école, ainsi que le soutien à la formation professionnelle. Au niveau de la classe, ces facteurs sont notamment les connaissances, les compétences, les attitudes et les croyances des enseignant·e-s et des élèves, ainsi que le contexte de l'évaluation (c'est-à-dire la coordination et l'intégration de l'ESA avec le contenu et la pédagogie). Les recherches sur l'adoption de l'ESA dans les écoles semblent indiquer que plusieurs de ces facteurs peuvent être soutenus efficacement par des initiatives de formation professionnelle, qui visent à créer des communautés d'apprentissage autour des concepts et des pratiques de l'ESA. (Brooks et al., 2021). Ces communautés devraient s'étendre aux élèves, car il a été démontré que l'enseignement explicite des concepts, de la terminologie et des processus de l'ESA favorise l'adoption et la perception de la valeur de ces processus par les élèves. (DeLuca et al., 2018).

3. Toutes les stratégies ESA sont basées sur la collecte de preuves de l'apprentissage des élèves grâce à des évaluations continues. Ces évaluations doivent être variées et triangulées.

L'élément central des pratiques d'ESA consiste à recueillir des preuves relatives à l'apprentissage des élèves par le biais de diverses stratégies d'évaluation quotidienne. Un cadre commun pour les stratégies ESA comprend une approche triangulaire de la collecte des preuves et la fourniture aux élèves de multiples opportunités de feed-back. La triangulation améliore la fiabilité (c'est-à-dire la cohérence) et la validité (c'est-à-dire l'exactitude) du feed-back en veillant à ce que les élèves reçoivent plus d'un feed-back et provenant généralement de plusieurs sources (c'est-à-dire l'enseignant·e, les pairs et eux-mêmes). En pratique, grâce à une approche par triangulation, les élèves sont encouragés à mener une réflexion plus critique et plus approfondie sur leur apprentissage et leur travail. Les preuves de l'apprentissage des élèves et le feed-back sur leur travail peuvent être générés par une variété d'activités d'évaluation.

Mise en œuvre de l'ESA en classe

La mise en œuvre efficace de l'évaluation formative contemporaine dans les salles de classe nécessite souvent des changements significatifs dans les pratiques des enseignant·e·s afin d'adopter un esprit d'ESA. L'objectif est de laisser les stratégies d'évaluation formative orienter l'enseignement et l'apprentissage dans les classes ; l'évaluation est une pédagogie. Plus précisément, l'expérimentation et la mise en œuvre continues des stratégies suivantes - avec un feed-back des élèves sur leur efficacité - favoriseront une approche ESA de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est important de noter que, si la mise en œuvre initiale peut impliquer l'adoption procédurale de pratiques spécifiques (c'est-à-dire la mise en œuvre de la lettre de l'ESA), grâce à la réflexion continue de l'enseignant·e, à l'apprentissage professionnel et à l'engagement explicite avec les élèves sur le développement d'une culture ESA dans la classe, les stratégies ESA devraient être progressivement intégrées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour chaque stratégie, des pratiques sélectionnées sont présentées comme une caractérisation initiale de la stratégie-en-action. Ces pratiques ont été explicitement reprises de la méthode de Lysgaht, O'Leary et Ludlow pour l'ESA en classe (2017, 2019) (voir également l'encadré 5). Même si elles offrent un premier aperçu de ce à quoi chaque stratégie pourrait ressembler dans les salles de classe, les enseignant·e·s peuvent adapter les pratiques de chaque stratégie à leur propre contexte et envisager de nouvelles pratiques pour soutenir la stratégie.

Stratégie 1: Clarifier, partager ou co-construire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves.

- Les objectifs d'apprentissage sont formulés en utilisant des mots qui mettent l'accent sur les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes, c'est-à-dire sur ce que les élèves apprennent et non sur ce qu'ils font.
- Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et le contexte global de l'apprentissage (par exemple, "Nous apprenons à compter l'argent pour pouvoir vérifier notre monnaie lorsque nous faisons des courses").
- Un langage adapté aux enfants est utilisé pour partager les intentions d'apprentissage avec les élèves (par exemple, "Nous apprenons à faire une bonne supposition (prédiction) de ce qui va probablement se produire ensuite dans cette histoire...").
- Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont différenciés et partagés avec les élèves.
- Les élèves démontrent qu'ils tiennent compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite pendant qu'ils travaillent (par exemple, en vérifiant leurs progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite de la leçon affichés au tableau noir ou au tableau à feuilles mobiles).

Stratégie 2: Exploiter les questions et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un feed-back immédiat pour les prochaines étapes.

- Des techniques d'évaluation sont utilisées pour faciliter la discussion en classe (par exemple, le brainstorming).
- Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.
- Les élèves sont encouragés à partager le rôle de questionneur avec l'enseignant-e pendant les cours (par exemple, l'enseignant-e encourage régulièrement les élèves à remettre en cause les contributions de leurs camarades aux discussions).
- Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage (par exemple, en demandant à l'élève d'expliquer pourquoi il a donné une réponse particulière)
- Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils apprennent (par exemple, si un visiteur arrive en classe, les élèves peuvent expliquer ce qu'ils apprennent dans des termes qui correspondent aux connaissances, aux compétences, aux concepts et/ou aux attitudes qu'ils développent).

Stratégie 3: S'engager dans des pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs pour promouvoir l'apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et l'autonomie des apprenants.

- Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, à quel point ils pensent que l'apprentissage sera difficile (par exemple, en utilisant des feux rouges).
- Les élèves sont invités à noter leurs progrès en utilisant, par exemple, des carnets d'apprentissage.
- Les élèves sont invités à utiliser un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail (p. ex. une grille d'évaluation, des feux de circulation : feu rouge - ce qui ne fonctionne pas et doit être arrêté, feu jaune - ce que l'élève doit clarifier, feu vert - ce qui fonctionne bien et doit être poursuivi, pouces vers le haut ou vers le bas, « deux étoiles et un souhait » (c.-à-d. deux éléments d'apprentissage que l'élève a maîtrisés et un souhait/besoin qu'il a pour la suite de son apprentissage).
- Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer l'apprentissage des élèves et de signaler les points à améliorer (par exemple, un tableau d'affichage montrant la progression de l'écriture d'une histoire au cours d'un trimestre).
- Lors des réunions parents/tuteurs/professeurs, un temps est réservé aux élèves pour leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage (par exemple, les élèves choisissent un exemple de leur meilleur travail pour en discuter lors de la réunion).

Stratégie 4: Fournir un feed-back permanent pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs d'apprentissage.

- Le feed-back aux élèves est axé sur les objectifs d'apprentissage initiaux et les critères de réussite (par exemple, "Aujourd'hui, nous apprenons à utiliser correctement la ponctuation lorsque nous écrivons et vous avez utilisé correctement les majuscules et le point dans votre histoire, bravo").
- Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant·e à évaluer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui leur est enseigné (par exemple, pouce vers le haut ou vers le bas, ou deux étoiles et un vœu).
- Les informations diagnostiques issues de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage.
- Les élèves sont formellement impliqués pour fournir des informations sur leur apprentissage à leurs parents/tuteurs (par exemple, des portfolios ou des journaux d'apprentissage sont ramenés à la maison), aux autres élèves de leur classe ou à d'autres visiteurs de la classe.

- Quand il prévoit de fournir aux élèves un feed-back sur leur apprentissage, l'enseignant·e consulte leurs résultats par rapport aux objectifs d'apprentissage clés des leçons précédentes (par exemple, l'enseignant·e examine une liste de contrôle, une échelle d'évaluation ou un dossier documentaire qu'il a compilé).

Rassembler les preuves de l'apprentissage des élèves

Toutes les stratégies ESA reposent sur la collecte de preuves de l'apprentissage des élèves et sur l'engagement d'activités d'évaluation de ces preuves. La typologie de la figure 7 est utile pour organiser les types de preuves que les enseignant·e·s peuvent recueillir concernant l'apprentissage des élèves. Chaque type de preuve est la base d'une évaluation significative. La combinaison de ces diverses formes de preuves contribue à une approche triangulaire de l'évaluation des élèves dans les salles de classe.

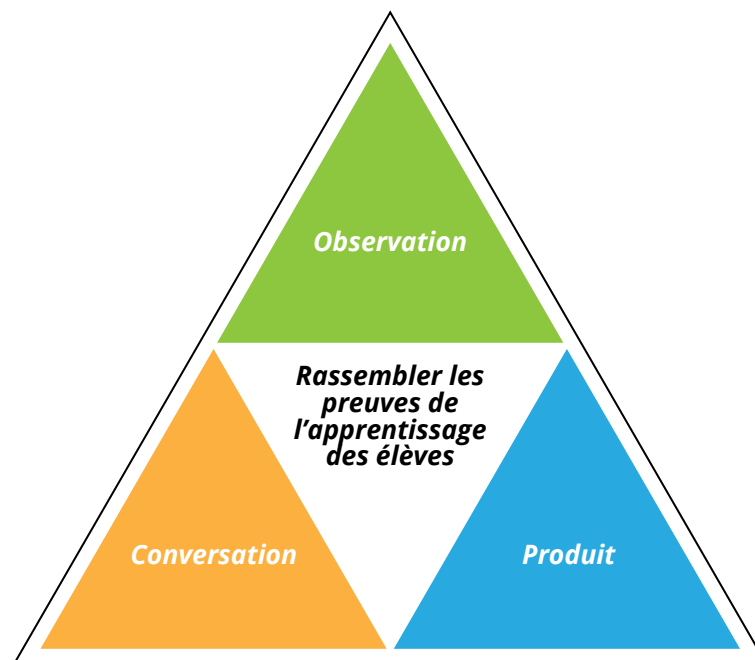


Figure 7. Rassembler les preuves de l'apprentissage des élèves

- **Les observations** des résultats des élèves par l'enseignant·e ou par les pairs, qui peuvent être enregistrées numériquement ou au moyen d'enregistrements plus traditionnels. L'évaluation par observation peut reposer sur l'utilisation d'une rubrique ou d'un guide d'évaluation (p. ex., une liste de contrôle) ou, dans certains cas, sur une méthode ad hoc. La collecte d'éléments d'observation peut se révéler utile à titre de réflexion sur l'apprentissage et sur les comportements des élèves par rapport aux critères de réussite et aux objectifs d'apprentissage, ou comme un témoignage de la progression et du développement des élèves au fil du temps. Les observations permettent d'évaluer les objectifs d'apprentissage basés sur le programme scolaire et les compétences

d'apprentissage, les comportements et les attitudes des élèves. Voici quelques exemples de pratiques d'observation de l'évaluation formative :

- observations informelles du travail ou du jeu individuel ou collectif ;
 - observations formelles en utilisant un protocole standardisé ou un modèle d'enregistrement courant ;
 - documentation des observations à l'aide d'un iPad ou d'un appareil d'enregistrement, ou par le biais d'une photo ;
 - listes de contrôle des observations (pour les comportements).
- **les conversations** sont l'occasion d'un feed-back réactif et immédiat. Grâce au dialogue, les enseignant·e·s et les pairs peuvent évaluer la compréhension des élèves et faciliter les étapes suivantes. Ici aussi, les conversations peuvent être guidées par des protocoles standardisés ou, le plus souvent, se produire spontanément au cours des activités d'apprentissage. Les conversations peuvent avoir lieu entre l'enseignant·e et l'élève, impliquer des petits groupes ou la classe entière, et toutes peuvent servir à évaluer l'apprentissage des élèves. Voici quelques exemples de pratiques de conversation pour l'évaluation formative :
 - le questionnement à chaud sur le travail individuel ou en groupe des élèves (par exemple, pourquoi avez-vous fait cela ? Que prévoyez-vous de faire ensuite ? Quel lien peut-on établir avec nos objectifs d'apprentissage ?) ;
 - activités de réflexion en binôme et partage : temps individuel pour réfléchir aux réponses aux questions, puis partage des réponses aux questions avec un pair, puis partage des réponses avec tout le groupe ;
 - quatre coins : posez une question qui suscite des réponses basées sur le point de vue, puis demandez aux élèves de se positionner dans l'un des quatre coins de la pièce en fonction de leur point de vue - les élèves peuvent discuter de leurs points de vue avec leurs camarades et l'ensemble du groupe ;
 - discussions en petits groupes ou 1:1 : avec ou sans questions préétablies, les élèves discutent de leurs travaux en cours ;
 - « Cartes de sortie » : après une leçon ou une journée d'apprentissage, les élèves sont invités à réfléchir à ce qui a fonctionné et à ce qui n'a pas fonctionné (feed-back pour l'enseignant·e et l'élève en vue des prochaines étapes).
 - **Les produits** ont traditionnellement fait l'objet de la majorité des activités d'évaluation en classe. On entend par produit tout artefact issu du travail de l'élève, qu'il s'agisse d'un quiz/test, d'une dissertation, d'une représentation ou présentation ou de tout autre travail construit. Les produits offrent des opportunités naturelles de feed-back formatif (par le biais de l'auto-évaluation, de l'évaluation par les pairs ou de l'évaluation par l'enseignant·e) sur le travail en cours, ainsi que de feed-back lors des présentations sommatives. Voici quelques exemples de pratiques

d'évaluation formative liées aux produits :

- feed-back 1:1, par des pairs ou par l'enseignant·e sur le travail en cours : à l'aide de la grille d'évaluation, fournir un feed-back direct sur le travail en cours par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères d'évaluation ;
- montrer et raconter : l'élève partage son travail en cours et invite l'enseignant·e ou un pair à lui faire part de ses commentaires par écrit ;
- mur d'évaluation : les élèves évaluent leur travail en cours à l'aide des critères d'évaluation (décrits au tableau noir ou au tableau d'affichage) pour déterminer où en est leur travail et ce qu'ils devraient faire pour atteindre le niveau supérieur.

Vous trouverez des ressources supplémentaires pour aider les enseignant·e·s à mettre en œuvre l'ESA dans leurs classes sur les sites Internet mentionnés au tableau 2.

Tableau 2. Ressources ESA pour les enseignant·e·s

Stratégies ESA	Source
<i>AfL in Practice</i>	Cambridge Assessment
<i>Strategies For Assessment For Learning</i>	Structural Learning
<i>Formative Assessment Strategies: A Teacher's Guide</i>	Structural Learning
<i>Planning Assessment with Instruction Video Library</i>	EduGAINS
<i>Pedagogical Documentation: K-2</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Pedagogical Documentation Revisited: K-12</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Assessment for Learning Resources</i>	Canadian Assessment for Learning Network
<i>Assessment for Learning Strategies to Improve Learning for ALL Students</i>	Damien Cooper
<i>7 Smart, Fast Ways to do Formative Assessment</i>	Edutopia
<i>20 Simple Assessment Strategies You Can Use Every Day</i>	TeachThought
<i>10 Assessments You Can Perform in 90 Seconds</i>	TeachThought

Évaluation formative et feed-back à l'aide de la technologie

L'évaluation formative cherche à soutenir et à faire progresser l'apprentissage des élèves, et l'intégration de la technologie dans les écoles et les salles de classe doit aller dans le même sens (Hammond, 2013). Lorsqu'elle est associée, la technologie est susceptible d'améliorer les processus d'évaluation formative pour les rendre plus efficaces et efficaces pour les élèves et les enseignant·e·s (Pellegrino et Quellmalz, 2011 ; Shute et Rahimi, 2017). Par ailleurs, les technologies numériques sont de plus en plus présentes dans les programmes scolaires et associées à la réussite scolaire, professionnelle et de vie (OECD, 2018).

Dans le domaine de l'évaluation, des technologies numériques courantes sont utilisées pour les processus d'évaluation (p. ex. ordinateurs portables, tablettes, logiciels) dans les salles de classe, en plus des outils créés spécialement pour les tâches d'évaluation (p. ex. logiciels de feed-back automatisé) (Blundell, 2021 ; Harris et al., 2010). Actuellement, les utilisations de la technologie en classe à des fins d'évaluation se multiplient à un rythme rapide, ce qui se traduit par un éventail d'outils numériques et d'options pour les enseignant·e·s. Les évaluations adaptatives, les portfolios électroniques, les logiciels de feed-back et de notation collaboratifs, les outils numériques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, et les logiciels d'analyse de l'évaluation sont autant d'éléments qui constituent la réalité de l'évaluation numérique dans certaines classes à l'heure actuelle. En fonction du contexte local et de la disponibilité, des technologies existent pour soutenir les pratiques des enseignant·e·s en classe.

En constatant que l'évaluation électronique formative implique l'utilisation de la technologie pour le processus social de l'évaluation formative, Pachler et al. (2009, p. 4) offrent une définition utile de l'évaluation numérique en classe :

L'évaluation numérique consiste à utiliser les TIC pour soutenir le processus itératif de collecte et d'analyse d'informations sur l'apprentissage des élèves par les enseignant·e·s et les apprenant·e·s, et pour les évaluer par rapport aux acquis antérieurs et à la réalisation des résultats d'apprentissage visés et non visés, de sorte que l'enseignant·e ou l'élève soit en mesure de corriger la trajectoire d'apprentissage.

Dans une des analyses les plus récentes de l'utilisation des technologies numériques pour les évaluations en milieu scolaire, Blundel (2021) a passé en revue les recherches menées entre 2009 et 2019 et a constaté que les outils numériques sont utilisés pour diverses fonctions d'évaluation :

- une notation automatisée,
- un feed-back immédiat aux élèves et aux enseignant·e·s,
- une réduction de la charge de travail,
- le suivi et la surveillance des progrès des élèves et une meilleure adéquation des évaluations aux capacités d'apprentissage des élèves,
- la promotion d'une vision de l'évaluation axée sur l'élève,

- la collecte et la conservation de diverses formes de preuves d'apprentissage, y compris en améliorant le stockage, la vitesse et la modularité des évaluations (Pachler et al., 2009), et
- le feed-back par les pairs et l'auto-réflexion/évaluation

Blundel (2021) a fait remarquer que les technologies numériques avancées permettent de créer des environnements de jeu et des réalités virtuelles/ augmentées pour l'évaluation et le feed-back concernant une variété de tâches, que les enregistrements vidéo permettent un feed-back et une réflexion plus approfondis, et que les e-portefeuilles permettent aux élèves de rassembler divers produits d'apprentissage. Blundel (p. 295) affirme que grâce à ces évaluations électroniques, " la pédagogie est soutenue par les gains d'efficacité et les diversifications rendus possibles par l'utilisation des technologies numériques dans le cadre des évaluations scolaires. Ces utilisations permettent en outre aux enseignant·e·s de choisir et d'appliquer des approches à la croisée de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation".

La mesure dans laquelle la technologie peut être utilisée pour soutenir les stratégies d'évaluation formative varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, notamment :

- la disponibilité de la technologie,
- les connaissances et les compétences technologiques des enseignant·e·s et des élèves, et
- la « bande passante » des élèves (c'est-à-dire leur degré de pauvreté numérique) (Doucet et al., 2020).

Ce qui ressort de la littérature récente, c'est qu'il existe une technologie permettant de soutenir toutes les dimensions de l'évaluation formative contemporaine, de la clarification des objectifs et des intentions d'apprentissage à la collecte de diverses formes de preuves, en passant par le soutien des processus d'auto-réaction, de feed-back par les pairs et par l'enseignant·e.

Il importe toutefois de souligner que la réussite de l'évaluation formative ne dépend pas de l'utilisation de la technologie numérique par les enseignant·e·s et que ces derniers n'ont pas besoin de formes avancées de technologie pour s'engager dans l'évaluation formative numérique. *Le message clé est qu'il existe un large éventail de pratiques contemporaines d'évaluation formative, allant de l'absence de technologie à une technologie avancée.*

Conclusions

Le projet de cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s suppose des possibilités de formation professionnelle facilitée pour aider les enseignant·e·s à diriger les processus de changement éducatif dans leurs écoles, et à comprendre et utiliser les pratiques d'évaluation formative et de feed-back dans leurs classes pour soutenir l'apprentissage et la progression des élèves. Le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s comporte également une dimension de recherche, avec des équipes de chercheurs et chercheuses nationaux collaborant avec les cercles d'apprentissage, y compris des enseignant·e·s, des animateurs et des représentants des syndicats d'enseignant·e·s, dans chaque comté, pour aider à développer, utiliser et évaluer les avantages et les résultats des pratiques d'évaluation formative pour l'enseignement des enseignant·e·s et l'apprentissage des élèves. Une équipe de recherche internationale fournit des conseils sur les recherches pertinentes pour le projet et la conception globale de la recherche, et travaille en collaboration avec tous les partenaires pour identifier, décrire et rendre compte des pratiques d'évaluation formative efficaces et des conditions qui soutiennent ces pratiques. Ce rapport constitue le premier rapport de l'équipe de recherche internationale et fournit une analyse de la recherche pertinente pour informer le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s et, en particulier, les approches des enseignant·e·s en matière de leadership et de pratique de l'évaluation formative et du feed-back.

Nous avons commencé par situer le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le contexte plus large de la discussion et de la recherche internationales concernant le développement de systèmes éducatifs de qualité, qui favorisent à la fois l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves et des résultats plus équitables. En nous inspirant de l'adage selon lequel " la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser la qualité de ses enseignant·e·s " (Barber et Mourshed, 2007, p. 13) et en l'actualisant, nous avons discuté de quatre autres caractéristiques des systèmes éducatifs de qualité :

- Le développement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement est essentiel pour des systèmes éducatifs de qualité ;
- La qualité de l'enseignement est influencée par le contexte et les conditions de travail des enseignant·e·s dans leur système éducatif, leur école et leur classe ;
- "La qualité d'un système d'éducation ne peut excéder la mesure dans laquelle il soutient, maintient et investit dans le statut de ses enseignant·e·s" (Thompson, 2021, p. 114) ; et
- L'évaluation du leadership de l'enseignant·e dans la perspective d'un changement et d'une amélioration de l'éducation est essentielle pour créer et préserver des systèmes d'éducation de qualité.

Soutenir et permettre le leadership des enseignant·e·s et garantir l'accès et l'engagement dans une formation professionnelle continue efficace et un apprentissage professionnel continu tout au long de la carrière d'un enseignant est essentiel pour avoir des enseignant·e·s, un enseignement et des systèmes éducatifs de qualité. L'idée selon laquelle tous les enseignant·e·s ont - ou peuvent développer - une influence sur le leadership et (co)dirigent les changements et les améliorations de l'éducation dans leurs classes et leurs écoles et au-delà est au cœur de ce projet. Nous identifions également six caractéristiques essentielles de la formation professionnelle permanente efficace. Plus précisément, une formation professionnelle permanente efficace :

- est liée aux priorités que les enseignant·e·s ont identifiées pour leur travail afin de répondre aux besoins des élèves, d'améliorer leur apprentissage et les résultats correspondants ;
- est différenciée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant·e·s dans leur école et leur classe ;
- offre un contenu utile, fondé sur la recherche et la pratique, de qualité et adapté aux besoins de développement professionnel identifiés ;
- soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des procédures d'enquête, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif pour valoriser et développer le leadership et le rôle professionnel des enseignant·e·s ;
- nécessite de disposer d'un financement adéquat, de temps et d'expert·e·s ;
- implique que le leadership du système, de l'école et des enseignant·e·s soutienne l'importance de la formation professionnelle.

Dans une école, ce sont les enseignant·e·s et l'enseignement qui exercent la plus grande influence sur l'apprentissage et les résultats des élèves. Le travail des enseignant·e·s est important. En particulier, l'utilisation de l'évaluation formative constitue l'une des stratégies les plus puissantes pour soutenir l'apprentissage et les progrès des élèves. Nous expliquons que l'évaluation formative implique l'intégration délibérée du feed-back tout au long de l'enseignement afin de soutenir et d'accélérer l'apprentissage des élèves par le biais d'une variété d'activités d'évaluation quotidienne qui :

- clarifient les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite ;
- engagent les élèves dans un questionnement sur le sens et des discussions en classe ;
- impliquent des activités d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation ; et
- contrôlent les progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage par le biais de diverses formes de feed-back sur les prochaines étapes de développement.

Nous retraçons le développement, les définitions et les caractéristiques de

l'évaluation formative au fil du temps, ainsi que l'évolution contemporaine qui met l'accent sur l'évaluation au service de l'apprentissage (ESA). L'Assessment Reform Group (2002) a défini l'ESA comme suit : *"le processus de recherche et d'interprétation des éléments de preuve à l'usage des apprenant·e·s et de leurs enseignant·e·s pour déterminer où en sont les apprenants dans leur apprentissage, où ils doivent aller et comment y parvenir au mieux."* Lysghat, O'Learly, et Ludlow (2017, 2019) ont identifié quatre stratégies essentielles pour l'ESA :

1. Clarifier, partager ou co-construire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves ;
2. Exploiter le questionnement et la discussion en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un feed-back instantané pour les étapes suivantes ;
3. S'engager dans des pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs pour promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la responsabilisation des apprenants ;
4. Fournir un feed-back continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

Ces stratégies peuvent être régulièrement appliquées dans le travail des enseignant·e·s avec leurs élèves. En s'inspirant de Hattie et Timperley (2007), nous examinons comment le feed-back des enseignant·e·s, des pairs ou de l'élève peut répondre à trois grandes questions :

1. **Où est-ce que je vais ?** Qui sert à clarifier les objectifs d'apprentissage et est connu sous le nom de "feed up";
2. **Comment je m'en sors ?** Qui sert à réfléchir sur le niveau de performance actuel des élèves et est connu sous le nom de "feed back" ; et
3. **Où aller ensuite ?** Qui sert à soutenir les prochaines étapes et actions d'apprentissage des élèves, et qui est connu sous le nom de "feed forward".

Des stratégies pratiques pour développer, adapter et appliquer l'ESA dans les salles de classe sont identifiées, y compris des approches avec et sans recours à la technologie, en tenant compte de l'importance de la collecte et de la prise en compte des preuves issues des observations, des conversations et des produits pour informer le feed-back afin de soutenir l'apprentissage des élèves.

Il existe depuis longtemps des preuves de l'effet puissant de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves, et il existe aussi depuis longtemps des preuves de l'importance du travail des enseignant·e·s en tant que facteur central de l'amélioration de l'apprentissage et des résultats des élèves. Ces connaissances et les implications politiques et pratiques qui en découlent revêtent un caractère encore plus urgent et nécessaire dans le contexte des défis et des changements mondiaux et locaux. Une pandémie mondiale a exercé un effet profond sur l'apprentissage, l'équité et le bien-être des élèves, mais aussi sur le travail et la vie professionnelle des enseignant·e·s. D'autres changements et défis liés aux

mutations sociales, économiques, climatiques, technologiques, géopolitiques, migratoires et démographiques affectent également le travail des écoles. L'éducation doit se trouver au cœur de ces changements et aider chaque élève à apprendre à réussir dans le présent et à contribuer activement à l'avenir auquel il aspire. Pour aider tous les élèves à réaliser pleinement leur potentiel, il est crucial de fournir aux enseignant·e·s les moyens de répondre à la diversité des élèves et à l'éventail de leurs besoins. Dans cette tâche vitale et complexe, les enseignant·e·s, leur leadership et leur travail sont importants ; mais on ne peut pas demander aux enseignant·e·s d'y parvenir seul·e·s. Les systèmes éducatifs de qualité exigent que les responsables gouvernementaux, travaillant en collaboration avec les syndicats d'enseignant·e·s et la profession, reconnaissent l'importance de l'éducation, y compris en termes d'investissement, de respect, de confiance et de développement des enseignant·e·s et de l'enseignement, afin de favoriser l'apprentissage, l'équité et le bien-être des élèves.

Bibliographie

- Assessment Reform Group (ARG). (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning (Case No. 13/4697)*. Retrieved from the University of Oxford, Norwegian Knowledge Centre for Education website <http://goo.gl/r8zTcG>
- Bangs, J., & Frost, D. (2015). Non-positional teacher leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education From the Ground Up* (pp.91-107). Routledge.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Blundell, C. N. (2021). Teacher use of digital technologies for school-based assessment: a scoping review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 279-300.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of professional learning intervention using a new student-centered feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68. DOI:10.1016/j.stueduc.2020.100943
- Campbell, C. (2018). Realizing professional capital, by, for and with the learning profession: Lessons from Canada. In H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo & K. Kew (Eds). *The future directions of educational change: Social justice, professional capital and systems change* (pp. 117-134). Routledge. DOI:[10.4324/9781315269955-9](https://doi.org/10.4324/9781315269955-9)
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K. & Hobbs-Johnson, A. with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J. & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Campbell, C. & Osmond-Johnson, P. (2018). Leading teachers' professional learning and development for outstanding teaching. *Wales Journal of Education*, 20(2), 35-62. DOI:[10.16922/wje.20.2.4](https://doi.org/10.16922/wje.20.2.4)

- Campbell, C., Lieberman, A & Yashkina, A. with Alexander, S. & Rodway, J. (2018). *The teacher learning and leadership program: Final research report*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Centre for the Use of Research Evidence in Education (CUREE) (2012). *Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence*. <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/CUREE-Report.pdf>
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/DGT%20Full%20report%20\(1\).pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/DGT%20Full%20report%20(1).pdf)
- Croft, A., J. G. Coggshall, M. Dolan, E. Powers, & J. Killion. 2010. *Job-embedded professional development: What it is, who's responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Dagen, A.S., & Bean, R.M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.42-64). Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E.L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267–285.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E, LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. (2018). Students' perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., Shulha, L., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122-139.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L.M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining teacher professional development. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.483-506). Guilford Press.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures to inform Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1635355218
- Education International and UNESCO (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework#:~:text=The%20joint%20Education%20International%2F%20UNESCO,for%20Sustainable%20Development%20and%20specifically
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1—A report*. Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. Oxford Research Encyclopedias: Education. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- Frost, D., Hill, V. & Lightfoot, S. (2019). *Editors' introduction*. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 1-13.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L. M., Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M. & BurrGarrett, L. (2021). *How Learning Forward's Professional Learning Standards are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. Center on Great Teachers & Leaders at the American Institutes for Research.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476.
- Hammond, M. (2013). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191-201.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" Technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573-605.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). *Improving learning through leadership*. Guest blog for Scottish College for Educational Leadership.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014) Assessment for Learning in the writing classroom: an incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Hill, V. (2014). The HertsCam teacher led development work programme. In D. Frost (Ed.), *Transforming Education Through Teacher Leadership* (pp.73-83). LfL,
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and teacher education*, 25(7), 973-982.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G. & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/02/BeyondPDWebv2.pdf>
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd edn). Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & William, D. (2009, April). *From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Learning Forward (2022). *Standards for professional learning*. <https://standards.learningforward.org/?ga=2.55127851.1281405595.1654536991-1714101791.1654536991>
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yashkina, A. (2017) *Teacher learning and leadership: Of, by and for teachers*. Routledge/Taylor & Francis.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (AfL) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2019). *An instrument for measuring assessment for learning (AfL) in the classroom*. <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2021/12/Michael-OLeary.pdf>
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21, 133-149.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. University of Chicago Press.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013 – Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- OECD. (2021). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Pachler, N., H. Mellar, C. Daly, Y. Mor, D. Wiliam, and D. Laurillard. 2009. *Scoping a vision for formative e-assessment: A project report for JISC*. London: Institute of Education, WLE Centre. <https://www.jisc.ac.uk/publications/documents/feasstfinalreport.aspx>
- Planet Project (pattern language network, www.patternlanguagenetwork.org)
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2011). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119–134.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Rand McNally and Co.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J., Sirinides, P. and May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. and Geist, K. (2011). Changing leadership: teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929
- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Timperley, H. (2008) *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Timperly, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.



- Willis, J. (2010). Assessment for learning as a participative pedagogy. *Assessment Matters*, 2, 65-84.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.



[Ce travail est sous licence
Creative Commons Attribution-
NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.
\(CC BY-NC-SA 4.0\)](#)

Vous êtes autorisé-e à :

- Partager** — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats
- Adapter** — remixer, transformer et créer à partir du matériel

Selon les conditions suivantes :

Attribution — Vous devez créditer cette œuvre intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son œuvre.

Pas d'Utilisation Commerciale
Vous n'êtes pas autorisé-e à faire un usage commercial de cette œuvre.

Partage dans les Mêmes Conditions
Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'œuvre originale, vous devez diffuser l'œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est à dire avec la même licence avec laquelle l'œuvre originale a été diffusée.

Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s:

Développer le leadership et les
pratiques pédagogiques des
enseignant·e·s pour l'utilisation de
l'évaluation formative afin d'améliorer
l'apprentissage des élèves

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Juin 2022



*Ce travail est sous licence Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.
(CC BY-NC-SA 4.0)*

Publié par l'Internationale de l'Éducation - oct. 2022

ISBN 978-92-95120-57-0 (PDF)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Siège

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruxelles, Belgique
Tél +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

L'Internationale de l'Éducation représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente-deux millions d'employés de l'éducation par le biais de quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Éducation regroupe tous les enseignants et employés de l'éducation.