

FR



Cercles d'apprentissage
pilotés par les enseignant·e·s
pour l'évaluation formative

Cercles d'Apprentissage Pilotés par les Enseignant·e·s pour l'Évaluation Formative: **RÉSUMÉ ANALYTIQUE**



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

À propos des auteur·e·s:

La professeure **Carol Campbell** est titulaire d'une chaire personnelle d'éducation et directrice/doyenne de la Moray House School of Education and Sport de l'Université d'Édimbourg.

Le professeur **Christopher DeLuca** est doyen associé à l'École des études supérieures et postdoctorales et professeur en évaluation pédagogique à la Faculté d'Éducation de l'Université Queen's, au Canada.

Danielle LaPointe-McEwan est professeure adjointe à la Faculté d'Éducation de l'Université Queen's à Kingston, en Ontario, au Canada, et chercheuse au sein du Groupe d'évaluation de l'Université Queen's.

Maeva Ceau est candidate au doctorat en leadership et politiques éducatives à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de Toronto.

Nathan Rickey est candidat au doctorat à la Faculté d'Éducation de l'Université Queen's, au Canada.



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



Cercles d'apprentissage
pilotés par les enseignantes
pour l'évaluation formative

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA): 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,
Maeva Ceau e Nathan Rickey



[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.](#)
(CC BY-NC-SA 4.0)

Published by Education International - Sept. 2024

Education International (EI)

Education International represents organisations of teachers and other education employees across the globe. It is the world's largest federation of unions and associations, representing thirty million education employees in about four hundred organisations in one hundred and seventy countries and territories, across the globe. Education International unites teachers and education employees.

Contenu

1. Introduction	7
2. Questions de la recherche internationale	7
3. Analyse de la littérature: évaluation formative efficace, apprentissage et développement professionnels et leadership des enseignant-e-s	8
4. Méthodologie de la recherche internationale et sources des données	10
5. Résultats	11
5.1 Expériences des participant-e-s en lien avec des éléments d'un apprentissage et d'un développement professionnels permanents efficaces	11
5.1.1 Est en lien avec les 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	11
5.1.2 Est adaptée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant-e-s dans leur école et dans leur classe	12
5.1.3 Fournit des informations de qualité utiles, basées sur la recherche et la pratique pertinentes pour les besoins de développement professionnel identifiés	12
5.1.4 Soutient un apprentissage professionnel actif, fondé sur des données factuelles, des questions, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif afin de valoriser et de renforcer le leadership des enseignant-e-s et l'autonomie professionnelle	13
5.1.5 Requiert de disposer de ressources adéquates en termes de fonds, de temps et d'experts	14
5.1.6 Fait intervenir le système, l'établissement scolaire et le leadership des enseignant-e-s en priorisant et en insistant sur l'importance de l'apprentissage et du développement professionnel	14
5.2 Utilisation des pratiques d'évaluation formative par les participant-e-s	15
5.2.1 Objectifs d'apprentissage et critères de réussite	15



5.2.2 Questions et discussions en classe	17
5.2.3 Feedback	18
5.2.4 Autoévaluation et évaluation par les pairs	20
5.2.5 La technologie numérique dans l'évaluation formative	21
6. Principaux enseignements et recommandations du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s	22
7. Conclusions	25
Références	26

1. Introduction

Le projet «Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative» (T3LFA) a facilité l'apprentissage et le développement professionnels afin de promouvoir le leadership des enseignant·e·s, en insistant sur le renforcement de la confiance dans les pratiques d'évaluation formative axées sur les élèves, sur leur compréhension et sur leur en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Le double accent mis sur le développement des enseignant·e·s et l'apprentissage des élèves est vital et tombe à point nommé.

Le projet T3LFA a été mené par l'Internationale de l'Éducation avec le soutien financier de la Jacobs Foundation et a été mis en œuvre pendant trois ans (2020-2023) dans sept pays, à savoir le Brésil, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie, la Corée du Sud, la Suisse et l'Uruguay. L'Internationale de l'Éducation a adapté le modèle Hertscam de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s au programme des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Au cours d'une année académique, le programme T3LFA a organisé sept ateliers de deux heures avec tou·te·s les enseignant·e·s du cercle d'apprentissage, trois didacticiens en face-à-face entre le/la facilitateur·trice et chaque enseignant·e du cercle d'apprentissage et deux événements de réseautage avec des enseignant·e·s de plusieurs écoles. Au sein de chaque cercle d'apprentissage, des facilitateur·trice·s locaux·ales et des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales ont aidé les enseignant·e·s à: a) élaborer un plan d'action pour diriger les processus de développement et les pratiques d'évaluation formative; b) développer, identifier, appliquer, adapter et réviser des pratiques d'évaluation formative; c) mener une réflexion continue dans un dossier de participation; d) constituer un portefeuille de preuves relatif aux processus de leadership des enseignant·e·s et aux pratiques d'évaluation formative; et e) créer une illustration pour partager leur apprentissage et leur expérience dans le cadre du projet et au-delà. Dans l'ensemble, le projet T3LFA a soutenu 21 cercles d'apprentissage, pour un total de 172 enseignant·e·s (moyenne de 8 par cercle), de 43 facilitateur·trice·s locaux·ales (moyenne de 2 par cercle) et de 17 représentant·e·s syndicaux·ales (moyenne de 1 par cercle).

2. Questions de la recherche internationale

Le [cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022) relatif au projet T3LFA reposait sur les questions ci-dessous.

1. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s, quelles pratiques d'évaluation formative prometteuses ont été identifiées?

- a) Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont-elles été utilisées et comment ont-elles été mises en œuvre?
- b) Comment la technologie a-t-elle soutenu la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative?
- c) Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont-elles permis de fournir un feedback efficace aux élèves?
- d) Quels avantages de l'utilisation de l'évaluation formative ont-ils été identifiés pour les pratiques des enseignant·e·s?
- e) Quels avantages de l'utilisation de l'évaluation formative ont-ils été identifiés pour l'apprentissage des élèves?

2. Dans les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, quels processus d'apprentissage professionnel et de leadership ont-ils permis de soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s?

- a) Comment les enseignant·e·s ont-ils été soutenus dans la compréhension, le développement et l'utilisation des pratiques d'évaluation formative?
- b) Qu'est-ce qui a favorisé ou entravé l'utilisation efficace des pratiques d'évaluation formative?

3. Analyse de la littérature: évaluation formative efficace, apprentissage et développement professionnels et leadership des enseignant·e·s

Une première [analyse de la littérature](#) (Campbell et al., 2022) a mis en évidence les définitions de pratiques d'évaluation formative et d'apprentissage professionnel efficace utilisées dans le projet T3LFA. Prenant appui sur Lysaght et al. (2017), nous avons recensé quatre stratégies clés d'évaluation formative et de pratiques liées:

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.
- Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et le contexte global de l'apprentissage.
- Un langage adapté aux enfants est utilisé pour partager les objectifs d'apprentissage avec les élèves.
- Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont différenciés et partagés avec les élèves.
- Les élèves démontrent qu'ils/elles tiennent compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.

Stratégie 2: Exploiter les questions et la discussion en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un feedback immédiat pour les étapes suivantes

- Des techniques d'évaluation sont utilisées pour faciliter la discussion en classe.
- Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.
- Les élèves sont invités à partager le rôle de questionneur avec l'enseignant·e pendant les cours.
- Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage.
- Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils apprennent.

Stratégie 3: S'engager dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs pour promouvoir l'apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et l'autonomie des apprenant·e·s

- 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.
- 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 analyser leur propre travail.
- 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.
- Lors des réunions parents/tuteur·trice·s/professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves pour leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.

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

- Le feedback aux élèves est axé sur les objectifs d'apprentissage initiaux et les critères de réussite.
- Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les cours pour aider l'enseignant·e à évaluer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui leur est enseigné
- 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 dans la fourniture d'informations sur leur apprentissage à leurs parents/tuteur·trice·s, aux autres élèves de leur classe ou à d'autres visiteur·euse·s de la classe.
- Quand il/elle prévoit de fournir aux élèves un feedback sur leur apprentissage, l'enseignant·e examine leurs résultats par rapport aux objectifs d'apprentissage clés des cours précédents.

Prenant appui sur notre [analyse de la littérature](#) (Campbell et al., 2022), nous avons recensé les six caractéristiques essentielles suivantes d'une formation professionnelle permanente efficace. 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 et 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 questions, 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.

S'agissant du leadership des enseignant·e·s, bien que certain·e·s enseignant·e·s occupent des rôles formels de leaders spécifiques, le projet T3LFA visait à aider tou·te·s les enseignant·e·s à développer des capacités de leadership, leurs pratiques, leur influence et leur impact. Cette approche est conforme à la notion de «leadership non positionnel des enseignant·e·s» développée par Frost, qui désigne «un ensemble d'hypothèses, de croyances et de valeurs, au centre desquelles se trouve la conviction que tout·e enseignant·e ou autre praticien·ne de l'éducation peut être habilité·e à exercer un leadership» (Frost, 2019, p. 4). Selon Nguyen et al. (2019, p. 71), les «quatre traits communs du leadership des enseignant·e·s» sont les 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.

4. Méthodologie de la recherche internationale et sources des données

De multiples sources de données ont été utilisées pour la recherche internationale, y compris les pré- et post-enquêtes auprès des enseignant·e·s, le questionnaire cadre de codification des enseignant·e·s, les questionnaires destinés aux facilitateur·trice·s locaux·ales, aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales, ainsi que les deux rapports nationaux.

Les pré- et post-enquêtes menées auprès des enseignants ont rassemblé des informations sur les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s, leurs expériences en matière de développement professionnel, et la démographie au début et à la fin de leur participation au projet T3LFA (c'est-à-dire pendant la deuxième année). Nous avons adapté [l'évaluation de l'instrument de mesure de l'apprentissage](#) (Lysaght et al., 2017) afin d'étudier la confiance et l'utilisation par les enseignant·e·s de quatre stratégies clés d'évaluation formative et de pratiques associées, et nous avons adapté les six caractéristiques de la formation professionnelle permanente efficace identifiées dans notre [analyse de la littérature](#) (Campbell et al., 2022). Des données démographiques relatives à l'expérience professionnelle des enseignant·e·s et au contexte ont également été recueillies. Les taux de réponse étaient de 99 % (n=171) pour les pré-enquêtes et de 70 % (n=121) pour les enquêtes postérieures.

Vers la fin de la deuxième année, les enseignant·e·s ont été invité·e·s à compléter un **Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s** pour présenter une ou deux pratiques efficaces d'évaluation formative ayant aidé leurs élèves. Ce questionnaire facultatif à réponses ouvertes complétait le [cadre de recherche](#) initial de l'équipe de recherche internationale et était intentionnellement aligné sur les quatre catégories d'évaluation formative fondées sur la recherche des pré- et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s et sur une catégorie supplémentaire. Au total, 113 réponses ont été reçues.

À la fin de la deuxième année, les facilitateur·trice·s locaux·ales ont été invités à compléter le **questionnaire des facilitateur·trice·s locaux·ales** sur les défis et les soutiens rencontrés pendant les cercles d'apprentissage, les pratiques efficaces d'évaluation formative identifiées au cours du projet et sur la manière dont les cercles d'apprentissage soutenaient le leadership des enseignant·e·s. Les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont été invité·e·s à répondre aux **questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales** sur les processus de formation professionnelle qui soutiennent le personnel enseignant, les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et les enseignements tirés en vue de démontrer la réussite de la mise en œuvre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Les taux de réponse s'élevaient à 63 % pour les facilitateur·trice·s locaux·ales (n=27), à 59 % pour les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales (n=10) et à 100 % pour les chercheur·euse·s nationaux·ales (n=7).

Les chercheur·euse·s nationaux·ales¹ de chaque pays participant ont présenté deux **rapports nationaux** contenant des données destinées à alimenter le présent rapport et résumant l'expérience de leurs pays respectifs à l'égard du projet T3LFA. Au début du projet (première année), chaque chercheur·euse national·e a complété la partie 1 du rapport national sur le profil du pays, afin de donner un aperçu général du contexte, du système éducatif national, des politiques en matière d'évaluation et des pratiques d'évaluation formative. À la fin du projet (troisième année), chaque chercheur·euse national·e a complété la partie 2 du rapport national sur le profil final du pays en vue de recenser, de codifier et de décrire les pratiques d'évaluation formative efficaces et les expériences connexes des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans son pays.

5. Résultats

5.1 Expériences des participant·e·s en lien avec des éléments d'un apprentissage et d'un développement professionnels permanents efficaces

Les enseignant·e·s ont fait état d'améliorations dans leur apprentissage et leur développement professionnels permanents grâce au projet T3LFA.

5.1.1 Est en lien avec les 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

Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, des progrès statistiquement significatifs ont été enregistrés au niveau de la réponse à la déclaration relative à la mesure dans laquelle la formation professionnelle dans les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s «était liée à mes priorités professionnelles afin de soutenir l'apprentissage de mes élèves»; il s'agissait également de la réponse la plus prévalente. Les enseignant·e·s ont le

¹ Les rapports nationaux ont été rédigés par les personnes suivantes: Prof. Dalila Andrade Oliveira pour le Brésil, Prof. Claude Koutou pour la Côte d'Ivoire, Dr Christopher Yaw Kwaah pour le Ghana, Dr. Zuwati Hasim pour la Malaisie, Prof. Sun Kim pour la Corée du Sud, Dr Robbert Smit pour la Suisse et Dr Eloísa Bordoli et Ana María Novo Borges pour l'Uruguay.

plus souvent déclaré souhaiter améliorer leurs connaissances et leurs pratiques de l'évaluation formative, utiliser celle-ci pour mieux soutenir les élèves et améliorer les résultats des élèves en recourant à une évaluation formative. Les objectifs des enseignant·e·s incluait également le renforcement de l'engagement et de l'autonomie des élèves vis-à-vis de leur propre apprentissage. Par ailleurs, les facilitateur·trice·s locaux·ales ont constaté que la plupart des enseignant·e·s souhaitaient se concentrer sur le développement holistique des connaissances, de la compréhension, des compétences et des valeurs des élèves en recourant à des stratégies d'évaluation adaptées à la diversité des élèves et à leurs besoins et en fournissant un feedback de qualité afin de soutenir les progrès des élèves. Bien que la priorité soit donnée aux élèves, certain·e·s enseignant·e·s se sont également fixé pour objectif de renforcer la collaboration avec leurs collègues et d'améliorer le leadership des enseignant·e·s.

5.1.2 Est adaptée en fonction des valeurs professionnelles, des expériences et du travail des enseignant·e·s dans leur école et dans leur classe

Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, on observe une augmentation statistiquement significative de la réponse à la déclaration selon laquelle la formation professionnelle des enseignant·e·s «était adaptée pour prendre en considération mon expérience d'apprentissage et de développement professionnels et le contexte dans lequel je travaille» au cours des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Bien que le projet T3LFA global ait été similaire dans tous les pays participants, des adaptations et des ajustements ont été nécessaires pour tenir compte des contextes nationaux et locaux différents. La différenciation en termes d'évaluations formatives spécifiques à mettre en œuvre et à analyser était également importante pour tenir compte du contexte des enseignant·e·s et des besoins des élèves. La reconnaissance de l'expérience des enseignant·e·s en ce qui concerne l'élaboration et le changement d'attitudes et de pratiques en matière d'évaluation formative a nécessité une différenciation dans le temps dans le cadre du processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

Il convient également de relever qu'il ressort des résultats des pré- et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s que leurs expériences de la formation professionnelle varient considérablement. Il est donc important que les différentes expériences, contextes et besoins des enseignant·e·s soient différenciés, tout en veillant à la cohérence des expériences d'apprentissage et de développement professionnels de grande qualité de tou·te·s les participant·e·s.

5.1.3 Fournit des informations de qualité utiles, basées sur la recherche et la pratique et pertinentes pour les besoins de développement professionnel identifiés

Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, la deuxième réponse la plus prévalente était que les enseignant·e·s bénéficiaient d'un développement professionnel qui leur a «fourni des informations utiles et pertinentes en lien avec mes priorités en termes de développement professionnel», et cela s'est renforcé grâce à la participation aux cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Les facilitateur·trice·s locaux·ales, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont

formulé des commentaires positifs sur l'importance et l'utilité des matériels fournis pour alimenter les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Toutefois, un juste équilibre a dû être trouvé entre fournir des informations suffisantes, pertinentes et utiles et ne pas donner trop d'informations dans le cadre des activités d'atelier. À titre d'exemple, d'une part, les facilitateur·trice·s voulaient davantage de matériels pour qu'eux·elles-mêmes et les enseignant·e·s participant·e·s parviennent à une même compréhension de l'évaluation formative et, d'autre part, les facilitateur·trice·s s'inquiétaient du fait qu'aborder l'ensemble du contenu du projet T3LFA était chronophage et qu'il resterait peu de temps pour que les enseignant·e·s puissent entamer des discussions plus ouvertes pour partager leur apprentissage et résoudre des difficultés. Il peut être utile d'envisager de différencier les supports de contenu pour les facilitateur·trice·s, en particulier en ce qui concerne les connaissances de fond sur une évaluation formative efficace et les pratiques prometteuses connexes. Il peut être utile de choisir des facilitateur·trice·s possédant des compétences en facilitation et des connaissances des pratiques d'évaluation formative pour le développement futur du projet T3LFA.

5.1.4 Soutient un apprentissage professionnel actif, fondé sur des données factuelles, des questions, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif afin de valoriser et de renforcer le leadership des enseignant·e·s et l'autonomie professionnelle

Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, les répondant·e·s ont fait état d'augmentations de la mesure dans laquelle leur développement professionnel «a requis un questionnement et un apprentissage professionnel collaboratif afin de développer mes compétences professionnelles» dans le cadre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Les enseignant·e·s ont déclaré que la collaboration avec des collègues du cercle d'apprentissage a été cruciale et les a aidé·e·s à en apprendre davantage sur l'évaluation formative et à la mettre en œuvre. En créant un espace sécurisé et en établissant des relations de confiance au sein des cercles d'apprentissage, les discussions et le feedback des collègues les ont aidés à développer, affiner et élargir leurs pratiques d'évaluation formative. Les enseignant·e·s ont également échangé sur les obstacles rencontrés et ont présenté des solutions combinant soutien psychologique et suggestions pratiques dans l'intérêt de la participation des enseignant·e·s et de leurs pratiques pédagogiques.

Deux difficultés principales en lien avec la collaboration ont été mises en évidence. Premièrement, les facilitateur·trice·s ont dû réfléchir à la manière d'assurer au mieux la collaboration professionnelle et d'établir la confiance entre des enseignant·e·s ayant des points de vue divergents sur l'évaluation formative. Deuxièmement, il peut être difficile dans certains pays d'assurer et de maintenir la collaboration des enseignant·e·s entre les zones géographiques. Certain·e·s facilitateur·trice·s se sont servis d'activités collaboratives en ligne et il a été suggéré que les progrès futurs des plateformes collaboratives virtuelles et des outils numériques pourraient être bénéfiques. Cependant, tou·te·s les enseignant·e·s n'ont pas accès à la technologie ou à des connexions internet fiables. Par ailleurs, si le recours à une collaboration en ligne a recueilli un soutien, les participant·e·s appréciaient une collaboration en présentiel pour renforcer la confiance, des relations professionnelles mutuellement bénéfiques et un apprentissage partagé.

5.1.5 Requiert de disposer de ressources adéquates en termes de fonds, de temps et d'experts

Les ressources d'experts sous la forme de matériel d'information pour le modèle et les processus de développement professionnel des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, le [cadre de recherche](#) international et l'[analyse de la littérature](#) réalisée par l'équipe de recherche internationale sur l'apprentissage et le développement professionnels ainsi que sur l'évaluation formative ont été jugées utiles. Un intérêt a également été manifesté en faveur d'un élargissement de la disponibilité des plateformes en ligne et des outils numériques afin de soutenir le projet T3LFA.

Le rôle des facilitateur·trice·s locaux·ales a été jugé vital. Les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont fait remarquer que les facilitateur·trice·s ont apporté des orientations et un soutien essentiels à toutes les activités des cercles d'apprentissage en encourageant l'apprentissage et la réflexion des enseignant·e·s, en renforçant la compréhension par les enseignant·e·s des liens entre l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage des élèves, et en faisant des élèves le point de départ de l'apprentissage professionnel. Le rôle clé du modèle de développement professionnel international, du matériel et de la formation des facilitateur·trice·s locaux·ales par HertsCam a été essentiel dans le soutien des facilitateur·trice·s locaux·ales. Ces dernier·ière·s ont suggéré qu'une formation professionnelle permanente et continue qui leur est destinée, par exemple par l'intermédiaire du mentorat et du feedback, et celle qui concerne leur travail, par exemple une formation à la compétence culturelle, serait utile.

Le projet T3LFA a permis de financer directement du temps pour permettre aux enseignant·e·s de s'engager dans ce développement professionnel. Les enseignant·e·s ont apprécié le temps consacré à leur apprentissage et à leur développement professionnels. En plus de renforcer le leadership des enseignant·e·s ainsi que leur compréhension et leur utilisation des évaluations formatives, le temps passé hors de la classe et dans des ateliers collaboratifs les a aidé à échanger et à trouver des solutions aux défis que représente la mise en œuvre d'évaluations formatives dans leurs classes.

5.1.6 Fait intervenir le système, l'établissement scolaire et le leadership des enseignant·e·s en priorisant et en insistant sur l'importance de l'apprentissage et du développement professionnel

Au niveau systémique, le rôle du leadership syndical a été important. L'Internationale de l'Éducation a dirigé l'ensemble du projet T3LFA, avec le financement et le soutien de la Jacobs Foundation, et en collaboration avec des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, des facilitateur·trice·s locaux·ales et internationaux·ales, des chercheur·euse·s nationaux·ales et internationaux·ales, des enseignant·e·s et les gouvernements. Aux niveaux local et national, les facilitateur·trice·s locaux·ales ont apprécié le soutien de leurs représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales aux activités des cercles d'apprentissage.

Toutefois, ainsi qu'il ressort de l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, il est préoccupant d'observer une légère baisse des appréciations relatives à la question de savoir si le développement professionnel des participant·e·s «a été soutenu par les chef·fe·s

d'établissement», les réponses indiquant que bien que ce processus soit dirigé par les enseignant·e·s, il est également important de veiller à ce que les chef·fe·s d'établissement de l'éducation formelle y prennent part de manière positive. Il importe de faire intervenir les chef·fe·s d'établissement de l'éducation formelle et de les former aux concepts, aux pratiques et aux avantages de l'évaluation formative et à la manière dont elle peut être intégrée dans les cadres d'évaluation nationaux et locaux.

Il est encourageant de constater que les participant·e·s ont observé un renforcement du leadership des enseignant·e·s et de ses avantages. Au niveau de la salle de classe, le leadership des enseignant·e·s a inclus le partage actif de l'apprentissage et des expériences d'évaluation formative avec les collègues, la modélisation de l'utilisation de l'évaluation formative pour les collègues, le mentorat de collègues ayant moins d'expérience avec l'évaluation formative et la participation à des projets conjoints axés sur l'évaluation formative avec des collègues. Un leadership enseignant s'est également développé au niveau des établissements, les enseignant·e·s participant·e·s défendant l'utilisation de l'évaluation formative pour éclairer les objectifs et les décisions de l'établissement. Des enseignant·e·s ont également contacté des participant·e·s en dehors du cadre scolaire pour approfondir leur apprentissage et leur pratique de l'évaluation formative entre deux sessions des cercles d'apprentissage. En développant les compétences et les actions de leadership des enseignant·e·s, quelques-un·e·s ont étendu ces compétences à des domaines qui dépassent l'évaluation formative pour guider le changement au sein de leur établissement scolaire, de leur district et, plus largement, de la communauté.

5.2 Utilisation des pratiques d'évaluation formative par les participant·e·s

Les enseignant·e·s ont fait état d'une confiance accrue dans l'évaluation formative et d'un ancrage plus profond de celle-ci dans leur pratique.

5.2.1 Objectifs d'apprentissage et critères de réussite

Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant·e·s, les enseignant·e·s ont mentionné une confiance accrue et un ancrage plus profond des cinq objectifs d'apprentissage et critères de réussite² par rapport au début du projet T3LFA. Les gains au niveau de l'évaluation globale de la confiance des enseignant·e·s et de l'ancrage dans la pratique étaient statistiquement significatifs. Les enseignant·e·s ont le plus gagné en confiance en ce qui concerne la déclaration des objectifs d'apprentissage dans laquelle ils/elles ont utilisé des mots qui insistent sur les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes et rappellent aux élèves les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage généraux. Les enseignant·e·s ont rapporté les niveaux les plus élevés d'ancrage en ce qui concerne l'utilisation d'un langage adapté aux enfants pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves aussi bien dans les pré-enquêtes que dans les post-enquêtes. Les hausses les plus marquées de l'ancrage étaient associées à la différenciation et à la communication des critères de réussite en lien avec les objectifs d'apprentissage aux élèves, et à la démonstration que les élèves utilisent les objectifs d'apprentissage ou les critères de réussite dans leur travail. Le tableau 1 présente des exemples de pratiques d'évaluation formative provenant d'enseignant·e·s et les avantages qui en découlent.

² 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; les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et le contexte global de l'apprentissage; un langage adapté aux enfants est utilisé pour partager les intentions d'apprentissage avec les élèves; les élèves démontrent qu'ils tiennent compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite pendant qu'ils travaillent.

Tableau 1

Pratiques prometteuses d'évaluation formative: objectifs d'apprentissage et critères de réussite

Objectifs d'apprentissage et critères de réussite Les enseignant·e·s communiquent les connaissances, les compétences et les concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont les élèves démontreront leur apprentissage.			
Pratiques prometteuses d'évaluation formative	Avantages observés pour les élèves	Avantages observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant déclaré utiliser la pratique
Guides et listes de contrôle du comportement d'observation	Les critères de réussite étaient visibles par les élèves	Fiabilité accrue de l'évaluation	Brésil, Ghana, Corée du Sud
Billets d'entrée et de sortie	Apprentissage accéléré des élèves; les élèves ont procédé à une autoévaluation; métacognition améliorée; les progrès des élèves pendant le cours sont rendus visibles; participation accrue aux processus d'écriture; confiance et motivation à apprendre renforcées; les élèves intériorisent les principales questions directrices	Ont aidé les enseignant·e·s à contrôler la compréhension des élèves et à atteindre les objectifs d'apprentissage; ont fourni un feedback aux enseignant·e·s; enseignement et apprentissage guidés	Malaisie, Corée du Sud
Grilles analytiques différenciées	L'autoévaluation était facilitée pour les élèves et adaptée à leurs besoins	Facilitation d'un feedback efficace et opportun par les élèves et par les pairs	Corée du Sud, Suisse
Co-construction de grilles avec les élèves	Compréhension améliorée des critères de réussite par les élèves; réflexion personnelle des élèves facilitée	A fourni aux élèves des outils d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, a aidé les enseignant·e·s à faciliter l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs; a aidé les enseignant·e·s à faire participer les élèves à l'évaluation	Uruguay

5.2.2 Questions et discussions en classe

Dans l'enquête postérieure, les enseignant·e·s ont indiqué une confiance accrue et un ancrage plus profond des cinq pratiques de questions et de discussions en classe³ à la fin du projet T3LFA par rapport au début de celui-ci. L'amélioration des évaluations générales tant pour la confiance des enseignant·e·s que pour l'ancrage dans la pratique était statistiquement significative. Les enseignant·e·s ont fait état de l'augmentation la plus forte de la confiance pour l'utilisation des mauvaises réponses des élèves en vue de guider l'enseignement et l'apprentissage. Cette pratique était le domaine le mieux évalué de la hausse de confiance. Par voie de conséquence, l'utilisation des mauvaises réponses des élèves était également un domaine dans lequel la pratique s'est développée pour devenir la méthode la plus ancrée à la fin du projet. Le domaine où l'augmentation de l'ancrage dans la pratique était la plus forte concernait le fait d'autoriser les élèves à poser leurs questions pendant la leçon. Le tableau 2 présente des pratiques prometteuses utilisant les questions et les discussions en classe qui ont été identifiées par les enseignant·e·s.

Tableau 2

Pratiques prometteuses d'évaluation formative: Questions et discussions en classe

Questions et discussions en classe Les enseignant·e·s facilitent les questions et les discussions en classe afin d'approfondir l'apprentissage des élèves et de fournir un feedback immédiat pour les étapes suivantes.			
Pratiques prometteuses d'évaluation formative	Avantages observés pour les élèves	Avantages observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant déclaré utiliser la pratique
Activités de réflexion en binôme et partage	Ont entraîné une plus grande appréciation de l'apprentissage que leurs pairs peuvent soutenir; intérêt accru pour les matières; réflexion plus approfondie sur les objectifs d'apprentissage; environnement d'enseignement plus démocratique	Ont apporté des informations précieuses pour un meilleur enseignement et un meilleur apprentissage	Ghana, Uruguay
Entretiens individuels avec les élèves avant les réunions avec les parents	Les élèves ont négocié des interprétations des données d'évaluation des enseignant·e·s; autoplaidoyer amélioré et davantage de professionnalisme; réception de davantage de questions et de feedbacks personnalisés	Ont aidé les enseignant·e·s à évaluer la compréhension des élèves; renforcement de la confiance des élèves	Ghana, Corée du Sud, Suisse

³ Des techniques d'évaluation sont utilisées pour faciliter la discussion en classe; des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet; les élèves sont encouragés à poser des questions pendant les cours; les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage; les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils apprennent.

Diagrammes «Know Wonder Learn» (KWL)	Ont soutenu les questions des élèves; curiosité et participation accrues	Ont mis en évidence les connaissances préalables des élèves; ont permis des discussions riches; ont suscité des questions des élèves pour orienter l'aide des enseignant·e·s	Corée du Sud, Uruguay
Cercles de discussion avec des questions directrices sur des livres ou des sujets	Intérêt accru pour la lecture et les matières abordées en classe; apprentissage et progrès rendus visibles; confiance et estime de soi renforcées; participation accrue des élèves	Ont facilité les discussions en classe	Brésil, Uruguay
Débats en classe sur les lectures	Capacité améliorée d'argumentation des élèves	Raisonnement amélioré et plus visible des élèves et compétences supérieures de réflexion ordonnée	Brésil

5.2.3 Feedback

Dans l'enquête postérieure, les enseignant·e·s ont fait état d'une confiance accrue et d'un ancrage approfondi dans la pratique en classe pour les cinq pratiques de feedback⁴ à la fin du projet T3LFA par rapport au début de celui-ci. L'amélioration des évaluations globales de la confiance des enseignant·e·s et de l'ancrage dans la pratique était statistiquement significative. Dans les pré- et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s, les enseignant·e·s avaient davantage confiance dans l'utilisation des techniques d'évaluation pendant les cours pour les aider à déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui est enseigné, et il s'agissait des pratiques les mieux intégrées. Il est à souligner que les enseignant·e·s ont acquis le plus de confiance dans l'utilisation des informations diagnostiques des tests standardisés pour détecter les points forts et les besoins et il s'agissait d'un domaine de croissance de l'ancrage dans la pratique. D'autres domaines où la confiance s'est fortement accrue étaient l'enseignement et l'apprentissage et le fait de permettre aux élèves d'expliquer à d'autres personnes ce qu'ils apprennent, ainsi que l'ancrage dans des pratiques faisant intervenir les élèves dans la fourniture d'informations sur leur apprentissage. Le tableau 3 présente des pratiques prometteuses relatives à l'utilisation du feedback par les enseignant·e·s.

⁴ Le feed-back aux élèves est axé sur les objectifs d'apprentissage initiaux et les critères de réussite; 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; 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; les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils apprennent.

Tableau 3

Pratiques prometteuses d'évaluation formative: Feedback

Feedback Les enseignant·e·s fournissent un feedback permanent pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs d'apprentissage.			
Pratiques prometteuses d'évaluation formative	Avantages observés pour les élèves	Avantages observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant déclaré utiliser la pratique
Feedback collaboratif / dialogues d'apprentissage continus: les enseignant·e·s entretiennent des dialogues permanents sur l'apprentissage, encourageant les questions et le feedback personnel et des pairs	Les élèves ont vu l'apprentissage comme un processus collaboratif; participation accrue à l'apprentissage; processus cognitif approfondi stimulé; contribution à une culture de soutien et de collaboration en classe	Fourniture d'un feedback efficace et opportun; observation et participation à un enseignement orienté sur le dialogue; davantage de possibilités offertes aux enseignant·e·s de poser des questions qui entraînent une évaluation orientée vers l'apprenant·e	Malaisie, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
L'enseignant·e fournit un feedback descriptif	A contribué à l'apprentissage des élèves et à rendre leurs progrès visibles aux élèves; a mis en évidence les objectifs d'apprentissage	A contribué à l'apprentissage des élèves et à rendre leurs progrès visibles aux enseignant·e·s	Brésil, Côte d'Ivoire, Malaisie
Technologies de soutien du feedback (par ex. Teams, WhatsApp, Google Classroom)	Les élèves ont reçu un feedback sur un nouveau support; meilleur accès au feedback et soutien des enseignant·e·s et des pairs; outils d'autodocumentation pour les élèves en vue de stimuler l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (par ex. tableaux Excel ou Microsoft Word); les élèves ont fourni un feedback personnel plus précis et ont fait part de leurs progrès à leurs parents; apprentissage plus autorégulé	Les enseignant·e·s ont pu partager des ressources avec les élèves, en particulier lorsque les ressources physiques étaient limitées; visibilité accrue pour les parents sur le travail et le feedback des élèves; communication facilitée entre les enseignant·e·s et les parents; documentation étayée par les enseignant·e·s sur l'apprentissage des élèves (par ex. tableaux Excel, rapports sur Canva)	Brésil, Corée du Sud, Suisse
Temps de révision/ réécriture: temps consacré par les élèves à réviser leur travail sur la base d'un feedback personnel, de l'enseignant·e ou des pairs	Sentiment accru d'autonomie; réflexion critique améliorée et capacité d'autoévaluation renforcée	Rendre les processus et les progrès d'apprentissage des élèves visibles aux enseignant·e·s	Uruguay

5.2.4 Autoévaluation et évaluation par les pairs

Dans l'enquête postérieure, les enseignant·e·s ont fait état d'une confiance accrue et d'un ancrage plus profond dans la pratique en classe pour les cinq pratiques identifiées d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs à la fin du projet T3LFA par rapport au début de celui-ci. L'amélioration des évaluations globales de la confiance des enseignant·e·s et de l'ancrage dans la pratique était statistiquement significative. À la fin du projet, les enseignant·e·s se sentaient plus en confiance pour encourager les élèves à utiliser un éventail de techniques d'évaluation afin de réviser leur propre travail, et la pratique la plus ancrée était d'encourager les élèves à noter leurs progrès. L'amélioration la plus forte de la confiance et de l'ancrage dans la pratique concernait le fait de donner l'occasion aux élèves d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, à quel point ils pensent que l'apprentissage sera difficile et d'inviter les élèves à noter leurs progrès. Alors que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs étaient les pratiques enregistrant les moins bons résultats en termes de confiance et d'ancrage dans la pratique au début du projet, il est intéressant de relever que ces pratiques ont été les plus fréquemment citées en exemples pour le cadre de codification des enseignant·e·s élaboré au cours du projet T3LFA (voir tableau 4).

Tableau 4

Pratiques prometteuses de l'évaluation formative: Autoévaluation et évaluation par les pairs

Autoévaluation et évaluation par les pairs Les enseignant·e·s encouragent l'autoévaluation des élèves et l'évaluation par les pairs pour promouvoir l'apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et l'autonomie des apprenants.			
Pratiques prometteuses d'évaluation formative	Avantages observés pour les élèves	Avantages observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant déclaré utiliser la pratique
Corrections collectives: les élèves échangent leurs textes ou les lisent pour la classe et les pairs et l'enseignant·e donne un feedback ou pose des questions	Activer la voix des élèves; engagement et participation accrus; amélioration des performances en lecture et écriture; augmentation des questions des élèves entraînant des clarifications et une consolidation; amélioration des compétences de communication et de pensée critique; les élèves ont pu apporter immédiatement des corrections; promotion d'un apprentissage collaboratif; amélioration des compétences d'écoute et de compréhension	Responsabilité réduite de l'enseignant·e dans les processus d'évaluation et d'apprentissage; l'enseignant·e (et les pairs) a pu donner un feedback immédiat et intervenir instantanément	Brésil, Ghana, Malaisie, Uruguay
Carnets d'autoréflexion continue	Les élèves ont utilisé des carnets pour noter/suivre leur apprentissage sur des notions de base dans le temps; cela a permis aux élèves de générer et d'échanger des questions entre eux et de discuter des réponses	Ont fourni des journaux d'apprentissage que les enseignant·e·s ont pu utiliser pour générer un feedback formatif	Brésil, Corée du Sud, Suisse

Évaluation par les pairs axée sur le processus: les élèves corrigent ou révisent le travail des autres et discutent de leur processus/ approche en se servant de critères	Capacité accrue à structurer leur pensée; meilleurs résultats pour les tâches d'apprentissage; communication plus fine; compréhension plus claire; métacognition améliorée; meilleur raisonnement logique	A mis en évidence le raisonnement et le processus d'apprentissage des élèves pour étayer les interventions de l'enseignant-e	Brésil, Côte d'Ivoire, Ghana, Corée du Sud, Uruguay
Co-développement de systèmes ou de grilles de notation pour l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs avec les élèves	Résultats améliorés; confort accru de l'évaluation et de la réflexion sur leur propre apprentissage; les élèves ont davantage réfléchi aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite; participation et compréhension améliorées de ce qu'ils doivent faire; les élèves ont fourni un auto-feedback spécifique	Activation de multiples sources de feedback pour les élèves, réduisant ainsi leur dépendance vis-à-vis du feedback de l'enseignant-e	Ghana, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
Encourager une autoévaluation explicite de l'élève au moyen de critères d'apprentissage	Les élèves ont vu leurs erreurs et leurs progrès; appropriation accrue du processus d'apprentissage; les élèves ont réfléchi à leur comportement et à leur attitude à l'école	A encouragé davantage de feedbacks en classe	Brésil, Uruguay
Indicateurs visuels pour signaler l'évaluation de la compréhension (par ex., feux de circulation, tasses colorées)	Pensée critique améliorée; autoévaluation plus poussée	A aidé les enseignant-e-s à détecter les élèves ayant besoin d'une assistance sur-le-champ; les élèves se sont approprié leur apprentissage et sont devenus plus autonomes et moins dépendants de l'enseignant-e	Corée du Sud, Uruguay

5.2.5 La technologie numérique dans l'évaluation formative

Il ressort des résultats du projet T3LFA qu'une bonne évaluation formative peut être mise en place dans les classes avec ou sans recours à la technologie numérique. Dans l'enquête postérieure menée auprès des enseignant-e-s, plus de 40 pour cent des enseignant-e-s n'avaient pas accès au Wifi ou à des appareils numériques. En revanche, un peu moins de 20 pour cent des enseignant-e-s disposaient d'une connexion Wifi stable et chaque élève avait accès individuellement à un appareil. Les enseignant-e-s utilisaient n'importe quelle ressource disponible pour soutenir des pratiques efficaces d'évaluation formative. Lorsqu'il était disponible, un feedback de l'enseignant-e basé sur la technologie, a étayé le dossier d'apprentissage des élèves dans le temps, aidé les enseignant-e-s à partager les ressources pédagogiques numériques pertinentes avec leurs élèves, encouragé l'autoévaluation des élèves et facilité la communication sur les progrès de l'apprentissage entre les enseignant-e-s, les élèves et les parents/aidant-e-s. La technologie peut apporter une contribution utile pour renforcer la pratique de l'évaluation formative en classe, bien qu'elle ne soit pas une exigence essentielle. L'élément clé est la pratique de l'évaluation formative plutôt que la technologie particulière utilisée.

6. Principaux enseignements et recommandations du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Sur la base de notre recherche internationale, qui a inclus la collecte de données auprès des participant·e·s au projet dans sept pays, il ressort de manière claire et convaincante que le projet T3LFA a obtenu d'excellents résultats en termes de soutien et d'amélioration de l'apprentissage et du développement professionnels des enseignant·e·s et de renforcement du leadership des enseignant·e·s, ainsi que d'amélioration de leur confiance et de l'utilisation de pratiques prometteuses d'évaluation formative. Des avantages considérables ont été identifiés tant pour les enseignant·e·s que pour les élèves. En outre, les avantages de la participation de facilitateur·trice·s et de représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales sont également de taille. Par ailleurs, l'amélioration du feedback a entraîné une meilleure communication sur l'apprentissage des élèves avec les parents/aidant·e·s et les chef·fe·s d'établissement.

Le choix de sept pays répartis sur quatre continents a donné lieu à un large éventail d'expériences entre les enseignant·e·s, dans des contextes différents en termes de classe, d'établissement scolaire, de système éducatif et de communauté. Il est remarquable que l'approche suivie par le projet T3LFA ait pu être adéquatement adaptée et différenciée pour développer et mettre en œuvre efficacement des pratiques prometteuses d'évaluation formative à l'intérieur de cet éventail de contextes nationaux et locaux, en tenant compte des besoins des enseignant·e·s et des élèves. Les deux enseignements principaux sont les suivants:

1. ***l'impact considérable produit par le projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, la confiance des enseignant·e·s participant·e·s s'étant renforcée tout comme l'ancrage de l'évaluation formative; et***
2. ***la nécessité et l'importance de soutenir la poursuite de la mise en œuvre du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s à l'intérieur et entre les systèmes éducatifs.***

Les principaux enseignements relatifs à l'apprentissage et au développement professionnels tirés du projet T3LFA sont l'importance des éléments suivants:

- ***des objectifs d'apprentissage et de développement professionnels pilotés par les enseignant·e·s et axés sur les élèves:*** un enseignement majeur est l'importance de soutenir les enseignant·e·s dans la détermination et la concentration des objectifs en lien avec les besoins de leurs élèves et les besoins d'apprentissage professionnels des enseignant·e·s. Ce double objectif peut renforcer tout à la fois l'autonomie des élèves et le leadership des enseignant·e·s;
- ***la différenciation:*** il est important de différencier les contextes et les expériences professionnels des enseignant·e·s ainsi que leurs objectifs et leurs approches de l'évaluation formative; il convient également de poursuivre la différenciation au fil du temps pour tenir compte de l'évolution des expériences;
- ***un contenu pertinent, pratique et de qualité:*** un contenu pertinent, pratique et de qualité est important, en particulier pour une compréhension profonde de l'évaluation formative. Cependant, la qualité du contenu doit aller de pair avec la quantité et le contenu doit être différencié pour être pertinent et pratique;

- **des processus actifs et collaboratifs d'apprentissage professionnel:** un apprentissage professionnel collaboratif est un outil puissant et apprécié. Il est important de trouver des soutiens au-delà des cercles et des contextes géographiques et cela requiert de porter attention à l'offre d'activités en ligne et en présentiel;
- **des ressources adéquates:** le financement destiné à contribuer à l'accès à des ressources spécialisées, notamment des facilitateur·trice·s, et le temps consacré au développement professionnel ont été essentiels au succès du projet T3LFA;
- **soutien du leadership:** un leadership systémique, notamment des syndicats d'enseignant·e·s, en vue de diriger, de collaborer et de soutenir le développement professionnel des enseignant·e·s et l'utilisation de pratiques d'évaluation formative est important et utile. Le renforcement du leadership, de la confiance, des compétences et des pratiques des enseignant·e·s est bénéfique et produit ses effets à l'intérieur et en dehors de leurs établissements scolaires. Il convient également d'impliquer les chef·fe·s d'établissement de l'éducation formelle et de les former à l'importance du développement professionnel et du leadership des enseignant·e·s ainsi qu'aux avantages de l'évaluation formative.

Les principaux enseignements relatifs aux pratiques prometteuses en matière d'utilisation de l'évaluation formative sont les suivants:

- **une évaluation formative implique une suite de pratiques extrêmement interconnectées:**
L'intégration d'une évaluation formative implique de mettre en œuvre de multiples stratégies d'évaluation visant toutes à soutenir l'apprentissage des élèves. Bien que nous ayons présenté des pratiques prometteuses dans leur première catégorie d'évaluation formative, la plupart des pratiques correspondent à de multiples catégories, ce qui met en lumière le caractère interconnecté et complémentaire des pratiques d'évaluation formative. Il est possible d'accéder au cœur du processus d'évaluation formative – à savoir les enseignant·e·s et les élèves interprétant et utilisant des données probantes de l'apprentissage des élèves pour orienter et stimuler l'apprentissage – et de le promouvoir de multiples façons;
- **les pratiques d'évaluation formative sont adaptées aux contextes et aux systèmes d'évaluation locaux:**
Il existe différentes façons de faciliter l'évaluation formative à travers les années, les programmes et les systèmes éducatifs. Cependant, la manière dont les enseignant·e·s procèdent à l'évaluation formative varie probablement en fonction de facteurs contextuels et locaux. Les pays qui ont participé au projet reflétaient un large éventail de cultures d'évaluation, notamment les pays ayant une culture de tests à enjeux élevés. L'évaluation formative peut fonctionner dans diverses cultures d'évaluation, même si des pratiques spécifiques sont mises en place différemment dans ces contextes;
- **l'évaluation formative peut être pratiquée dans différents contextes pédagogiques, indépendamment de l'accès à la technologie:**
Les enseignant·e·s ont déclaré mettre au point des pratiques prometteuses d'évaluation formative avec ou sans recours à la technologie. Lorsque les élèves disposent d'un accès constant à des appareils et des connexions Internet

fiables, les classes virtuelles, les lecteurs partagés et les outils en ligne ont créé un environnement supplémentaire facilitant la mise en œuvre des pratiques; néanmoins, les enseignant·e·s ont mentionné des pratiques similaires d'évaluation formative dans des classes ayant peu ou pas d'accès à des appareils ou à l'Internet. La technologie peut améliorer l'évaluation formative en classe, mais elle n'est pas une exigence essentielle à la mise en place de pratiques prometteuses;

- ***l'évaluation formative doit être intégrée de manière intentionnelle dans les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s en classe:***

Dans certains cas, les stratégies des enseignant·e·s n'ont pas intégré l'évaluation formative ou n'ont pas exploité son potentiel afin d'en faire bénéficier l'apprentissage des élèves. Ainsi, des enseignant·e·s ont mentionné des exemples de travail de groupe ou d'approches offrant un soutien à l'apprentissage, mais n'ont pas explicitement utilisé des pratiques d'évaluation formative pour soutenir leur apprentissage. Si le travail de groupe et le soutien à l'apprentissage sont des stratégies pédagogiques précieuses, il importe que les enseignant·e·s intègrent de manière intentionnelle des pratiques d'évaluation formative en vue d'optimiser les avantages pour l'enseignement et l'apprentissage.

7. Conclusions

L'éducation dans le monde doit relever deux défis urgents: premièrement, la crise de la profession enseignante qui se manifeste par un nombre réduit de personnes entrant dans la profession, des taux d'attrition en hausse et des inquiétudes concernant les conditions de travail et le bien-être (Nations Unies, 202); et deuxièmement, conformément aux Objectifs de développement durable, faire en sorte que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité qui soutienne leur apprentissage et remédie aux inégalités en termes d'expériences et de résultats, en particulier à la suite des effets persistants des perturbations que les systèmes éducatifs ont connues durant la pandémie de COVID-19. Alors que diverses mesures sont requises pour relever ces défis, un apprentissage et un développement professionnels efficaces pour les enseignant·e·s et une évaluation formative effective, assortie d'un feedback utile et opportun pour les élèves sont deux des stratégies éducatives produisant le plus d'effet. Le projet T3LFA a directement abordé et soutenu cette double stratégie en vue d'encourager un changement pédagogique à grande échelle dans sept pays, répartis sur quatre continents, à savoir le Brésil, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie, la Corée du Sud, la Suisse et l'Uruguay. Les résultats de l'étude internationale et les rapports nationaux connexes fournissent des données urgentes et nécessaires pour développer et mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et axées sur les élèves au service du travail des enseignant·e·s et de l'apprentissage des élèves.

Références

- Campbell, C., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Developing teacher leadership and teaching practice for the use of formative assessment to improve students' learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- LaPointe-McEwan, D., Campbell, C., & DeLuca, C. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Research framework*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27001:teacher-led-learning-circles-project-research-framework>
- 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>
- 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.
- United Nations. (2024). *United Nations' Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2024/02/teaching-profession-recommendationsteaching-profession-recommendations/#>



Cercles d'apprentissage
pilotés par les enseignantes
pour l'évaluation formative
Internationale de l'Éducation

RÉSUMÉ ANALYTIQUE



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

Head office

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Education International represents organisations of teachers and other education employees across the globe. It is the world's largest federation of unions and associations, representing thirty million education employees in about four hundred organisations in one hundred and seventy countries and territories, across the globe. Education International unites teachers and education employees.

Published by Education International - Sept. 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
(CC BY-NC-SA 4.0)