

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 : **RAPPORT INTERNATIONAL FINAL**



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. Elle est également professeure invitée à l'Université de Glasgow et à l'Université métropolitaine de Cardiff, professeure (nomination statutaire uniquement) à l'Université de Toronto (Canada) et membre du Conseil international des conseiller·e·s en éducation du gouvernement écossais. Les recherches de la professeure Campbell portent sur les changements éducatifs à grande échelle, l'amélioration des systèmes éducatifs et des écoles, ainsi que le développement et le travail de la profession enseignante, notamment la formation continue des enseignant·e·s, l'apprentissage professionnel et le développement du leadership. Elle a précédemment occupé les postes de professeure d'éducation à l'Université de Glasgow, de professeure de leadership et de changement éducatif à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE, acronyme anglophone) de l'Université de Toronto, de directrice générale du Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE) de l'Université de Stanford (États-Unis) et de membre du corps professoral de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres (aujourd'hui University College London – UCL). Elle a occupé des postes de direction à responsabilités croissantes au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario, au Canada. En 2020, la professeure Campbell a reçu le Prix de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants pour la défense de l'enseignement public, décerné par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, pour son dévouement et ses longues années de service, ainsi que pour ses contributions majeures à l'éducation.

Le professeur Christopher DeLuca est doyen associé à l'École des études supérieures et des affaires postdoctorales et professeur en évaluation pédagogique à la Faculté d'éducation de l'Université Queen's, au Canada. Il dirige l'équipe de recherche sur l'évaluation en classe et est directeur du groupe d'évaluation de l'Université Queen's. Auparavant, le professeur DeLuca était professeur adjoint à l'Université de Floride du Sud, aux États-Unis, et a travaillé dans le domaine de la recherche sur les politiques à Londres, en Angleterre. Ses recherches portent sur l'intersection entre l'évaluation, le programme d'études et la pédagogie à partir des cadres socioculturels. Ses travaux visent principalement à aider les enseignants à négocier ces domaines de pratique essentiels afin d'améliorer l'apprentissage de tou·te·s. Ses recherches ont été récompensées par plusieurs prix, dont le Prix d'excellence en recherche de la Faculté d'éducation de l'Université Queen's, le Prix de la meilleure communication en évaluation en classe de l'American Educational Research Association et le Prix R.W. Jackson (Société canadienne pour l'étude de l'éducation). Il a été président du groupe d'intérêt spécial (GIS) sur l'évaluation en classe de l'American Educational Research Association, président de l'Association canadienne des chercheurs en éducation et rédacteur en chef de la Revue canadienne de l'éducation. Le professeur DeLuca est actuellement rédacteur en chef de l'ouvrage *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* (L'évaluation dans l'éducation : principes, politiques et pratiques).

La Dre 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. Ses recherches portent principalement sur l'amélioration des résultats d'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et des élèves de la maternelle à la terminale. Elle s'intéresse particulièrement à la manière dont les personnels enseignants utilisent diverses formes d'évaluation et les données des programmes pour améliorer leur apprentissage et leur pratique professionnelle. De plus, elle a co-développé l'Inventaire des approches de l'évaluation en classe (ACAI, acronyme anglophone) et poursuit ses recherches sur cet outil d'apprentissage professionnel qui aide les enseignant·e·s à comprendre et à affiner leur approche de l'évaluation. Au cours des dix dernières années, la Dre LaPointe-McEwan a dirigé de nombreux projets d'évaluation et de recherche en éducation, collaborant avec des districts scolaires, des réseaux éducatifs, des ministères de l'Éducation et des organismes éducatifs afin d'améliorer les résultats des enseignant·e·s et des élèves. Elle a récemment lancé un axe de recherche axé sur l'apprentissage en ligne, explorant plus particulièrement les approches d'évaluation et les innovations dans l'enseignement supérieur et les cours de formation professionnelle en ligne. Dans tous ses travaux, la Dre LaPointe-McEwan souligne l'importance de partenariats authentiques qui relient la recherche et la pratique, favorisant ainsi des changements significatifs pour les systèmes, les enseignant·e·s et les élèves.

Maeva Ceau est doctorante en leadership et politiques éducatives à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, au Canada. Ses recherches portent sur la formation et le développement professionnels des enseignant·e·s, ainsi que sur les politiques éducatives. Au cours des dix dernières années, elle a participé à plusieurs missions de conseil et projets de recherche dans diverses régions du monde pour des organisations internationales, des syndicats d'enseignant·e·s et des organismes éducatifs quasi gouvernementaux. Ses travaux visent à formuler des recommandations fondées sur des données probantes pour éclairer les politiques éducatives.

Nathan Rickey est doctorant à la Faculté d'éducation de l'Université Queen's, au Canada. Il est membre du groupe d'évaluation de l'Université Queen's et de l'équipe de recherche sur l'évaluation en classe. Nathan est actuellement rédacteur en chef de la Revue canadienne des jeunes chercheur·euse·s en éducation. Avant d'entreprendre des études supérieures, Nathan était professeur d'anglais au secondaire au Royaume-Uni. Ses recherches portent principalement sur la manière dont les élèves utilisent les informations d'évaluation pour améliorer leur apprentissage. Sa thèse de doctorat examine les dimensions cognitives, métacognitives et affectives de l'auto-évaluation des élèves à l'aide de mesures multimodales. Ses travaux visent à aider les enseignant·e·s et les élèves à développer des processus d'auto-évaluation en milieu scolaire, une condition essentielle pour favoriser l'autorégulation des apprenant·e·s et des classes plus inclusives. Nathan a récemment reçu le prix David Bateson du nouveau chercheur de l'Association canadienne des chercheur·euse·s en éducation et le prix de la meilleure proposition de chercheur junior de l'Association européenne pour la recherche sur l'apprentissage et l'instruction (SIG 1 : Évaluation).



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



Cercles d'apprentissage
pilotes par les enseignant·es
pour l'évaluation formative

RAPPORT INTERNATIONAL FINAL

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 et Nathan Rickey



[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
(CC BY-NC-SA 4.0)

Published by Education International - Sept. 2024

Acknowledgements:

We wish to acknowledge and thank the Jacobs Foundation for funding the Teacher-led Learning Circles project. We are grateful to Education International for their overall leadership of the Teacher-led Learning Circles, including commissioning us to lead the international research study. In designing, conducting, and reporting the international research study, we have benefited from advice from HertsCam during the initial inception of the Teacher-led Learning Circles project, an overarching Steering Group with membership from the Jacobs Foundation, Education International, and our international research team, and a Global Update Advisory Group including membership from national researchers and national/local teacher unions from each participating country. This overall international research study draws on the vital work of national researchers in each country, we wish express our appreciation to: Professor Dalila Andrade Oliveira for Brazil, Professor Claude Koutou for Côte d'Ivoire, Dr. Christopher Yaw Kwaah for Ghana, Dr. Zuwati Hasim for Malaysia, Professor Sun Kim for South Korea, Dr. Robbert Smit for Switzerland, and Dr. Eloísa Bordoli and Ana María Novo Borges for Uruguay. We wish to thank all participants who contributed to the data collected informing this research study, including national researchers, local union representatives, local facilitators, and teachers. Finally, we wish to also acknowledge Ateeqa Arian for research assistance in the preparation of this final international report.

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

Chapitre 1 : Introduction	7
1.1 Introduction	7
1.2 Aperçu du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative	7
1.3 Résumé et structure du rapport	9
Chapitre 2 : Analyse de la littérature	11
2.1 Renforcer l'enseignement et les enseignant·e·s : l'importance d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces pour le leadership enseignant en faveur de l'amélioration de l'éducation	11
2.2 Évaluation formative	21
2.3 Résumée de l'analyse de la littérature	30
Chapitre 3 : Contexte de l'apprentissage professionnel	33
3.1 Modèle d'apprentissage et de développement professionnels	33
3.2 Parties prenantes du projet T3LFA	33
3.3 Activités du projet T3LFA	35
Chapitre 4 : Cadre de recherche international	39
4.1 Aperçu du Cadre de recherche international	39
4.2 Questions de la recherche internationale	39
4.3 Sources des données internationales	40
Chapitre 5 : Profil des pays participants	46
5.1 Brésil	46
5.2 Côte d'Ivoire	47
5.3 Ghana	48



5.4 Malaisie	49
5.5 Corée du Sud	50
5.6 Suisse	51
5.7 Uruguay	52
Chapitre 6 : Résultats	53
6.1 Pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s	53
6.2 Processus d'apprentissage et de développement professionnels favorisant les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s	79
6.3 Résumé des résultats	92
Chapitre 7 : Conclusions et principaux enseignements	93
7.1 Expériences d'apprentissage et de développement professionnels	94
7.2 Pratiques d'évaluation formative efficaces	101
7.3 Réflexions finales	108
Bibliographie	110
Annexe A : Outils de collecte de données	118
Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s	127
Questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales	130
Questionnaire destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales	133
Questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales	135
Modèle de Rapport national — Partie 2 : Profil pays final	137
Annexe B : Pratiques d'évaluation formative prometteuses	142
Annexe C : Études de cas par pays	146

Chapitre 1 : Introduction

1.1 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 dans le développement de l'éducation. Il insiste sur le renforcement de la confiance dans les pratiques d'évaluation formative axées sur les élèves, sur leur compréhension et sur leur utilisation. Le double accent mis sur le développement des enseignant·e·s et l'apprentissage des élèves est vital et tombe à point nommé.

L'éducation se heurte à deux enjeux majeurs dans le monde. Premièrement, la profession enseignante fait face à une crise qui se manifeste par un nombre réduit de personnes entrant dans la profession, des taux d'attrition en hausse et des inquiétudes vis-à-vis des conditions de travail et du bien-être (Nations Unies, 2024). Deuxièmement, l'éducation doit favoriser l'apprentissage et les progrès, et remédier aux inégalités en matière de perspectives, d'expériences et de résultats des élèves, en particulier à la suite des effets persistants des perturbations que les systèmes éducatifs ont connues durant la pandémie de Covid-19 (OCDE, 2023). Alors que diverses mesures sont requises pour relever ces défis, un apprentissage et un développement professionnels efficaces pour les enseignant·e·s, ainsi qu'une évaluation formative effective, assortie de retours d'informations utiles et opportuns pour les élèves, font partie 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 : le Brésil, la Corée du Sud, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie, la Suisse et l'Uruguay.

Grâce à l'expérience et aux données collectées après trois années de mise en œuvre du projet T3LFA (2020—2023), ce rapport final de recherche internationale met à jour notre [Analyse de la littérature](#) (Campbell et al., 2022) et notre [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan, 2022) précédents. Il présente les résultats originaux d'une importante étude qui a mis en œuvre de multiples méthodes afin de recueillir des données auprès des participant·e·s du projet, notamment les enseignant·e·s, les accompagnateur·rice·s locaux·ales, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales.

1.2 Aperçu du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative

Le projet T3LFA a été mené par l'Internationale de l'Éducation avec le soutien financier de la Jacobs Foundation. Son objectif principal était de déterminer, de codifier et de diffuser des pratiques d'évaluation formative efficaces en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Le projet a été déployé pendant trois ans (2020-2023) dans sept pays, à savoir le Brésil, la Corée du Sud, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie, la Suisse et l'Uruguay. La participation au processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s a fait partie intégrante du projet T3LFA afin de favoriser l'apprentissage et le développement professionnels ainsi que le leadership des enseignant·e·s. Un processus de questionnement a permis à ces dernier·ère·s d'appliquer, de remettre en question et d'adapter les pratiques d'évaluation formative dans leur salle de classe. Enseignant·e·s, accompagnateur·rice·s et

représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, chercheur·euse·s nationaux·ales et internationaux·ales et accompagnateur·rice·s internationaux·ales ont pris part au projet.

Au cours de la première année, le projet T3LFA a consisté en l'élaboration de ressources concernant les cercles d'apprentissage, la planification de la collecte de données nationales et internationales, la rédaction des profils pays et la formation d'accompagnateur·rice·s et de représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales au processus des cercles d'apprentissage. La deuxième année, l'équipe du projet T3LFA a mis en place les cercles d'apprentissage dans les pays concernés et a collecté les données auprès des parties prenantes du projet. Enfin, lors de la troisième année du projet, les données collectées au cours des deux années précédentes ont été analysées et codifiées et un rapport a été rédigé sur les principaux résultats aux niveaux national et international (voir chapitres 3 et 4 pour les détails complets relatifs au projet et à la recherche).

1.2.1 Programme d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage

Le programme d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage a été conçu pour durer une année académique (10 mois sur la deuxième année du projet) et comprendre : sept ateliers de deux heures chacun rassemblant l'ensemble des enseignant·e·s du cercle d'apprentissage, trois séances de tutorat individuel entre l'accompagnateur·rice et chaque enseignant·e du cercle et deux événements de réseautage pour les enseignant·e·s de plusieurs établissements scolaires. Au sein de chaque cercle d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales ont aidé les enseignant·e·s à : (a) concevoir un plan d'action visant à orienter les démarches de mise en œuvre du projet et les pratiques d'évaluation formative ; (b) développer, déterminer, appliquer, adapter et réviser ces pratiques d'évaluation formative ; (c) ajouter leurs réflexions au fil de l'eau dans un dossier de participation ; (d) élaborer un portefeuille de données portant sur les processus de leadership des enseignant·e·s et les pratiques d'évaluation formative et (e) créer une vignette de manière à partager leurs apprentissages et leur expérience dans le cadre et au-delà du projet. Au total, le projet T3LFA a permis d'accompagner 21 cercles d'apprentissage comptant 172 enseignant·e·s (8 enseignant·e·s/cercle en moyenne), 43 accompagnateur·rice·s (2 accompagnateur·rice·s/cercle en moyenne) et 17 représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales (1 représentant·e syndical·e local·e/cercle en moyenne).

1.2.2 Questions de la recherche internationale

Le [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022) a guidé la collecte et l'analyse de données ainsi que la compilation de rapports sur les pratiques d'évaluation formative efficaces, notamment la prise en compte des pratiques enseignantes, l'apprentissage des élèves et les processus d'apprentissage et de développement professionnels qui ont favorisé le leadership des enseignant·e·s en vue d'améliorer l'utilisation des pratiques d'évaluation formative. Le plan de recherche adopté dans ce cadre comprenait diverses méthodes visant à tester, à développer de manière itérative et à codifier des pratiques d'évaluation formative efficaces. Les données du projet ont été recueillies et analysées à trois niveaux : local (dans chaque salle de classe), national et international.



Le [Cadre de recherche](#) international repose sur deux grandes questions de recherche et les questions directrices associées.

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

- a) Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont 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 permis de fournir un retour d'information pertinent aux élèves ?
- d) Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur les pratiques des enseignant·e·s ?
- e) Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur 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 permis de soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s ?

- a) Comment le corps enseignant a-t-il été accompagné dans la compréhension, le développement et l'application des pratiques d'évaluation formative ?
- b) Quels sont les facteurs qui ont favorisé ou entravé l'utilisation efficace des pratiques d'évaluation formative ?

D'après la théorie d'action qui sous-tend le projet T3LFA, investir dans un apprentissage et un développement professionnels efficaces de manière à améliorer les compétences en leadership des enseignant·e·s et leurs connaissances et pratiques en matière d'évaluation formative permettra de développer et de tester les pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ainsi que de mettre en place, dans les salles de classe, de nouvelles pratiques efficaces au profit des élèves et de leur apprentissage.

1.3 Résumé et structure du rapport

Le présent chapitre a offert un premier aperçu du projet T3LFA et de la recherche internationale associée. Le deuxième chapitre replace le projet dans le cadre d'une analyse de la littérature pertinente concernant l'importance de la profession enseignante, la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement, l'apprentissage et le développement professionnels, le leadership enseignant et l'histoire, la définition et la conceptualisation de l'évaluation formative et des stratégies et pratiques d'évaluation formative basées sur les données pour une mise en application au sein des classes. Le troisième chapitre, quant à lui, apporte des précisions sur l'élaboration et la mise en œuvre du modèle d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Dans le chapitre 4, qui s'appuie sur le [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022), le plan et les questions de recherche sont énoncés et les données ainsi que leurs sources sont détaillées. Après avoir replacé le projet T3LFA au sein de la littérature de recherche et d'en



avoir exposé le modèle et le plan de recherche, nous passerons à la présentation des données et des résultats issus de la recherche nationale et internationale. Le chapitre 5 propose, pour chacun des sept pays, un bref descriptif comprenant un aperçu de la situation démographique du pays, des politiques et du système éducatifs, des pratiques d'évaluation, des approches en matière de développement professionnel et des indicateurs démographiques sur les enseignant·e·s participant au projet. Puis, dans le chapitre 6, nous dévoilerons les résultats de l'étude internationale sur les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et sur l'apprentissage et le développement professionnels visant à soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s. Enfin, le chapitre 7 révèle les conclusions générales et les enseignements du projet T3LFA, en particulier en ce qui concerne les expériences d'apprentissage et de développement professionnels ainsi que l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative et dans l'utilisation qu'ils et elles en font.

Chapitre 2 : Analyse de la littérature

Avant d'entrer dans les détails du projet T3LFA à partir du chapitre 3, nous nous proposons de résumer et de mettre à jour notre [Analyse de la littérature initiale](#) (Campbell et al., 2022) pour ce projet. Nous allons replacer l'approche des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le cadre d'une analyse de la littérature pertinente concernant l'importance de la profession enseignante, la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement, l'apprentissage et le développement professionnels, le leadership des enseignant·e·s et l'histoire, la définition et la conceptualisation de l'évaluation formative et des stratégies et pratiques d'évaluation formative basées sur les données pour une mise en application au sein des classes.

2.1 Renforcer l'enseignement et les enseignant·e·s : l'importance d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces pour le leadership enseignant en faveur de l'amélioration de l'éducation

Dans cette partie, nous passerons en revue les données relatives à l'importance de la profession enseignante, la qualité de l'enseignement et des enseignant·e·s, le leadership enseignant et l'apprentissage et le développement professionnels efficaces.

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

Il est bien établi que les enseignant·e·s sont au cœur des systèmes éducatifs et que la qualité de l'enseignement est indispensable à l'amélioration de l'éducation en vue de renforcer l'apprentissage des élèves. Par exemple, l'OCDE (2021) a recueilli et analysé les données de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis, de son acronyme en anglais) de 2018 et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa), qui regroupent des données de « plus de 30 000 élèves et 15 000 enseignants issu·e·s de plus de 1 000 établissements scolaires sur quatre continents » (OCDE, 2021, p. 3). Dans la préface du rapport de cette analyse, le directeur de la Direction de l'éducation et des compétences, Andreas Schleicher, concluait ainsi :

« Qu'avons-nous donc appris ? Si nous devons ne retenir qu'une seule conclusion de ce rapport, c'est que ce que les enseignants font en classe et en dehors a un impact (et le plus direct) sur les résultats cognitifs et socio-affectifs des élèves de l'école. Les pratiques éducatives qui permettent de créer des opportunités d'apprentissage, l'utilisation par les enseignants de leur temps de travail ainsi que le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignants font partie des facteurs les plus influents en classe. » (OCDE, 2021, p. 4)

S'appuyant sur des systèmes éducatifs plus performants en matière de réussite des élèves et plus équitables en ce qui concerne les résultats scolaires, Linda Darling-Hammond et al. (2017) ont montré l'importance des systèmes éducatifs qui valorisent et développent la qualité à la fois des enseignant·e·s (les connaissances et compétences des professionnel·le·s) et de l'enseignement (les pratiques, en particulier l'instruction, les programmes et l'évaluation).

Le renforcement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement est au cœur du Cadre mondial en matière de normes professionnelles pour l'éducation de l'Internationale de l'Éducation et de l'Unesco (2019) qui comprend trois domaines : connaissance et compréhension de l'éducation, pratique pédagogique et relations éducatives.

Cependant, le travail des enseignant·e·s et la qualité de leurs pratiques professionnelles ne dépendent pas uniquement du développement individuel. Ils sont influencés par une multitude de paramètres personnels et professionnels, notamment les politiques, la culture et les conditions de travail des systèmes éducatifs, des établissements scolaires et des classes auxquels les enseignant·e·s sont affecté·e·s (Cordingley et al., 2019 ; OCDE, 2021). Or, il existe des signes inquiétants qui indiquent une détérioration des conditions de travail des enseignant·e·s. L'Organisation des Nations Unies (2024) a d'ailleurs déclaré qu'une crise mondiale touchait la profession enseignante.

Dans le Rapport mondial 2021 sur la condition du personnel enseignant de l'Internationale de l'Éducation (2021, p. 114), Greg Thompson estime qu'« il est temps de revoir » l'adage sur la qualité de l'éducation : « la qualité d'un système éducatif se juge à la mesure dans laquelle ce dernier investit dans le statut de ses enseignant·e·s et à la façon dont il le soutient et l'entretient. » De récents rapports, analyses et activités internationaux confirment la nécessité de mettre en place une stratégie de plaidoyer et des actions à l'échelle mondiale de manière à apporter un appui systémique à la profession enseignante. En 2024, le Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies et le Rapport mondial sur les enseignants de l'Unesco ont fait part d'un ensemble de facteurs inquiétants qui concourent tous à une chute des recrutements et/ou de la rétention au sein de la profession : baisse de l'attrait de la carrière enseignante, hausse de l'attrition, recours à des contrats courts ou à du personnel non qualifié, absence de développement professionnel adéquat, mauvaises conditions de travail et diminution du bien-être. Parmi de nombreuses recommandations, le soutien systémique en faveur d'un développement professionnel adapté et de grande qualité ainsi que l'entretien et la valorisation du leadership des enseignant·e·s sont indispensables pour atteindre l'objectif de développement durable 4, qui entend assurer l'accès de l'ensemble des élèves à une éducation inclusive, équitable et de qualité, et pour réaliser les impératifs des Nations Unies en ce qui concerne l'humanité, la dignité, l'équité, la diversité et l'inclusion, la qualité, l'innovation et le leadership pour la profession enseignante.

2.1.2 Formation et développement professionnels continus efficaces

L'importance de l'apprentissage et du développement professionnels continus est reconnue par les objectifs de développement durable des Nations Unies (2015), en particulier le cadre d'action de l'objectif 4 « vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (Unesco, 2016) et les recommandations du Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante (Nations Unies, 2024). La formation professionnelle continue implique l'apprentissage et le développement des enseignant·e·s en activité au cours de leur carrière, par opposition à la formation initiale des enseignant·e·s (OCDE, 2019). Dans l'enquête Talis, la formation continue est définie comme l'ensemble des activités qui visent à développer les compétences, les connaissances, l'expertise et toute autre caractéristique d'une personne en tant qu'enseignant·e (OCDE, 2014, p. 64). Philippa Cordingley et al. (2019, p. 20) établissent une distinction entre :

Développement professionnel continu (DPC) : soutien à long terme offert aux enseignant·e·s pour développer leurs compétences, leurs connaissances et leur expérience, au-delà de leur formation initiale.

Formation et développement professionnels continus (FDPC) : processus et activités qu'entreprennent les enseignant·e·s lorsqu'ils et elles participent au DPC et y répondent.

Le projet T3LFA comprenait à la fois du développement professionnel formel et de la formation professionnelle continue. Par exemple, les ateliers animés par les accompagnateur·rice·s relèvent du développement professionnel formel, tandis que les réflexions, les questionnements, la collaboration et les actions qui en découlent dans le travail quotidien et les pratiques éducatives des enseignant·e·s constituent la formation professionnelle.

La méta-analyse des résultats du développement professionnel indiquent que ce dernier peut avoir un effet positif sur l'autoefficacité et les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s (Garrett et al., 2021), ainsi que sur l'apprentissage et les résultats scolaires des élèves (Simset al., 2021). Il est important de tenir compte de la médiation de l'effet du développement professionnel par le biais d'un processus de changement qui touche d'abord l'autoefficacité, les connaissances professionnelles et les pratiques des enseignant·e·s, puis, dans un second temps, l'apprentissage et la réussite des élèves. (Garrett et al., 2021).

Néanmoins, toutes les formes d'apprentissage et de développement professionnels ne sont pas efficaces ou ne le sont pas de la même manière. Nous nous appuyons sur plusieurs analyses, synthèses et méta-analyses existantes (par exemple, Campbell et al., 2017 ; Cordingley et al., 2015 ; Dagen et Bean, 2014 ; Darling-Hammond et al., 2009 ; Desimone, 2009 ; Garet et al., 2001 ; Garrett et al., 2021 ; Jensen et al., 2016 ; Learning Forward, 2022 ; OCDE, 2019, 2021 ; Sims et al., 2021 ; Timperley, 2008 et Timperley et al., 2007), ainsi que sur d'autres études pertinentes afin de déterminer six caractéristiques essentielles d'une formation et d'un développement professionnels efficaces.

1. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces sont liés aux priorités déterminées par les enseignant·e·s afin que leur travail réponde aux besoins des élèves et améliore l'apprentissage et les résultats de ces dernier·ère·s

Pour être efficaces, l'apprentissage et le développement professionnels commencent généralement par la détermination par l'enseignant·e d'un besoin professionnel prioritaire, qui est habituellement en lien avec l'appui à l'apprentissage de ses élèves (Learning Forward, 2022 ; OCDE, 2021). Ce processus d'identification d'une priorité en matière de développement professionnel est parfois considéré comme la reconnaissance d'un « problème de pratique » directement associé au travail quotidien des enseignant·e·s (Cordingley et al., 2015 ; Croft et al., 2010 ; Timperley, 2008). Déterminer ces priorités nécessite de prendre en compte et de trouver un équilibre entre les priorités du système éducatif et de l'école en matière d'apprentissage et de résultats des élèves et les besoins déterminés par les enseignant·e·s en ce qui concerne leurs élèves et leurs propres priorités d'apprentissage professionnel (Campbell et al., 2017). Cet équilibre peut être difficile à atteindre. Les analyses de Sam Sims et al. (2021) sur la constance et l'efficacité de la mise en œuvre suggèrent que les objectifs d'apprentissage professionnel prioritaires et les changements correspondants sont plus susceptibles d'être

atteints et maintenus s'ils sont en lien direct avec les priorités de l'école et le contexte de la classe. Toutefois, la capacité d'action, le choix et la voix des enseignant·e·s devraient également être au cœur des modèles de formation et de développement professionnels efficaces (Taylor et al., 2011 ; Thompson, 2021).

2. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces s'adaptent aux valeurs professionnelles, à l'expérience et au travail des enseignant·e·s dans leur école et dans leur classe

Comme nous l'avons conclu dans notre étude sur l'état de l'apprentissage professionnel des éducateur·rice·s au Canada : « Il n'existe pas d'approche unique de l'apprentissage professionnel et il ne devrait pas y en avoir. Les besoins en développement professionnel déterminés varieront au cours de la carrière de l'enseignant·e, en fonction de ses responsabilités, de l'évolution des populations étudiantes et du contexte de la classe et de l'établissement scolaire » (Campbell et al., 2017, p. 41). Le rapport Talis de l'OCDE (2019, p. 157) se conclut ainsi : « 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). » En outre, les modèles d'apprentissage et de développement professionnels qui correspondent aux valeurs personnelles et professionnelles des enseignant·e·s, ainsi qu'à leurs expériences antérieures et à leurs connaissances professionnelles, tendent à être plus efficaces (Desimone, 2009 ; OCDE, 2019). Dès lors, les enseignant·e·s devraient être encouragé·e·s à s'engager tout au long de leur carrière dans de multiples activités d'apprentissage et de développement professionnels adaptées à leurs besoins professionnels.

3. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces offrent un contenu utile, de qualité, fondé sur la recherche et la pratique et adapté aux besoins de développement professionnel déterminés

Une fois que les enseignant·e·s ont déterminé un besoin prioritaire, il est essentiel que leurs perspectives de développement professionnel offrent un contenu pertinent et utile de qualité, fondé sur la recherche et la pratique. Le renforcement des connaissances en matière d'enseignement, de programmes et d'évaluation est plus efficace que le développement de compétences génériques (CUREE, 2012 ; Dagen et Bean, 2014 ; Desimone, 2009 ; Desimone et Stuckey, 2014 ; Garet et al., 2001). Lee S. Shulman (1986, pp. 9—10) a établi qu'approfondir l'expertise des enseignant·e·s nécessitait que l'apprentissage et le développement professionnels visent à favoriser un ensemble de connaissances du sujet (c'est-à-dire la connaissance des grands principes mais aussi des détails relatifs à une matière), du contenu pédagogique (c'est-à-dire savoir comment efficacement et de manière appropriée enseigner et soutenir l'apprentissage des élèves dans la matière) et du programme (c'est-à-dire comprendre les programmes concernés et le matériel pédagogique correspondant). Il est primordial de renforcer les connaissances et les pratiques des enseignant·e·s relatives à l'utilisation de l'évaluation formative et de la rétroaction (OCDE, 2021). En outre, il importe d'accroître l'expertise du corps enseignant par rapport au « développement de connaissances sur le contenu visant à étayer ces stratégies et à l'exploration de la manière dont elles fonctionnent auprès de différents groupes d'élèves » (Cordingley et al., 2015, p. 5). Cette démarche implique notamment d'examiner comment les enseignant·e·s peuvent soutenir la diversité des élèves dans leur classe (OCDE, 2019).

4. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces soutiennent un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des processus de questionnement, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif de manière à valoriser et à renforcer le leadership et la capacité d'action des enseignant·e·s

Un développement professionnel efficace implique des processus d'apprentissage professionnel actif et collaboratif. D'après l'OCDE (2019, p. 162) : « l'apprentissage actif désigne les approches pédagogiques qui placent les apprenants au centre de l'enseignement (OCDE, 2014). » S'appuyant sur l'analyse des données de l'enquête Talis, l'organisation (OCDE, 2019, p. 162) a constaté que :

En moyenne, dans l'ensemble des pays membres 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 de questionnement qui utilise des données probantes, le jugement professionnel et des thèmes de réflexion de manière à déterminer les besoins d'apprentissage des élèves et les besoins d'apprentissage professionnel correspondants, suivi d'un processus de questionnement et d'action destiné à améliorer les pratiques et les résultats (Timperley et al., 2007 ; Timperley, 2008). Dans ces processus, l'utilisation par les enseignant·e·s de données d'évaluation formative est déterminante pour reconnaître 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.

Les expériences d'apprentissage professionnel collaboratif peuvent s'avérer particulièrement fructueuses. Lorsqu'elles sont mises en application de manière efficace, des bénéfices ont été démontrés en ce qui concerne l'autoefficacité, les connaissances, les compétences et les pratiques professionnelles des enseignant·e·s, ainsi que l'apprentissage et la réussite des élèves (Bolam et al., 2005 ; DuFour et Eaker, 1998 ; Cordingley et al., 2015 ; Lieberman et Wood, 2003 ; McLaughlin et Talbert, 2001 ; 2006 ; Stoll et al., 2006). Une attention toute particulière doit être accordée à l'objectif commun convenu et aux résultats escomptés de la collaboration, ainsi qu'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 codéveloppement et le travail conjoint des éducateurs » (Campbell et al., 2017, p. 42), notamment le partage des connaissances et des bonnes pratiques et le retour d'informations en vue d'une amélioration mutuelle des pratiques (OCDE, 2019). Les formes plus approfondies de collaboration professionnelle comprennent « l'enseignement en équipe, la rétroaction basée sur les observations en classe, l'engagement dans des activités communes au sein de différentes classes et la participation à un apprentissage professionnel collaboratif » (OCDE, 2021, p. 49).

5. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces requièrent un financement, du temps et des ressources spécialisées adéquats

L'offre de développement professionnel et la participation à ce développement supposent un financement permettant de couvrir les ressources mobilisées et les coûts encourus. Tim Jay et al. (2017, p. 31) ont décrit le fait de consacrer du temps à l'apprentissage et au développement professionnels comme étant « la condition la plus déterminante » de la réussite. Ce temps nécessaire prend plusieurs formes. Tout d'abord, les enseignant·e·s ont besoin de moments libres pour participer à des activités de développement professionnel en dehors de leur classe (ou établissement scolaire). Ensuite, il leur faut des créneaux intégrés dans leur journée de travail et réservés à la réflexion, aux questionnements et à la formation professionnelle continue afin d'appliquer, d'évaluer et d'adapter les changements dans leurs pratiques pédagogiques 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 établissement scolaire. Enfin, un développement professionnel 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 (Darling-Hammond et al., 2009).

Des ressources sont également nécessaires pour proposer un contenu de qualité et faciliter l'apprentissage. Il est ainsi important de permettre l'accès à l'expertise par l'intermédiaire de conseiller·ère·s, d'expert·e·s/accompagnateur·rice·s externes et d'enseignant·e·s possédant des connaissances spécialisées, et par la possibilité de participer à des événements de développement professionnel et à des formations (Cordingley et al., 2015 ; Sims et al., 2021 ; Timperley, 2008). De plus, les ressources et le matériel pédagogiques destinés à appuyer l'intégration des nouvelles pratiques enseignantes constituent aussi un facteur clé. Dans leur évaluation de la mise en œuvre efficace des changements découlant du développement professionnel, Sam Sims et al. (2021, p. 51) ont d'ailleurs 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 logiciels 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 le personnel enseignant pilote le développement et le partage des ressources en vue de fournir un contenu professionnel et pratique aux autres enseignant·e·s (Campbell et al., 2017 ; Frost et al., 2019).

6. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces impliquent que les représentant·e·s des systèmes éducatifs, des établissements scolaires et des enseignant·e·s donnent la priorité à cette démarche

L'offre d'une formation professionnelle efficace implique le leadership, l'engagement et le soutien actifs des responsables gouvernementaux et de la profession enseignante, dont les

syndicats et les éducateur·rice·s. L'implication et l'appui actifs des chef·fe·s d'établissement sont particulièrement essentiels. La synthèse des données les plus probantes réalisée par Viviane Robinson, Margie Hohepa et Claire Lloyd (2009) sous le titre *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why* reconnaît l'importance du « leadership pédagogique ». D'après cette étude, la pratique des chef·fe·s d'établissement qui produirait le plus d'effet serait « la promotion et la participation à l'apprentissage et au développement des enseignant·e·s » (pp. 38—39). Ainsi, les chef·fe·s d'établissement peuvent : (co)établir une vision, des priorités et un plan partagés pour le développement professionnel ; garantir l'offre de possibilités et de ressources pertinentes ; mettre l'apprentissage professionnel collaboratif au cœur de la culture de l'école et illustrer l'importance de l'apprentissage professionnel en s'engageant auprès du personnel et dans leur propre développement professionnel (Campbell et Osmond-Johnson, 2018 ; Cordingley et al., 2019 ; Hord, 1997 ; Sims et al., 2021).

Il est nécessaire et important que les chef·fe·s d'établissement défendent et encouragent le leadership enseignant (Crowther et al., 2002). Pour y parvenir, ils et elles peuvent cultiver une culture scolaire qui valorise les enseignant·e·s et leur donne l'occasion d'exercer leur leadership, remédier aux contraintes pratiques telles que le manque de temps et de ressources pour permettre aux enseignant·e·s de développer leur leadership, favoriser la collaboration professionnelle ou encore donner au corps enseignant l'occasion de diriger et de participer à la prise de décision et aux changements éducatifs. (Nguyen et al., 2019). Par conséquent, les chef·fe·s d'établissement doivent également chercher à savoir comment soutenir efficacement le leadership enseignant (York-Barr et Duke, 2004).

En outre, il est primordial que les enseignant·e·s intègrent leur propre développement professionnel et celui de leurs collègues à leur leadership. Dans leur analyse de la recherche sur le leadership des enseignant·e·s, Jennifer York-Barr and Karen Duke (2004, p. 282) expliquent que :

En ce qui concerne le contenu visant à améliorer le leadership des enseignant·e·s, trois thèmes principaux se dégagent : continuer de se renseigner sur les pratiques avancées en matière de programmes, d'instruction et d'évaluation et les mettre en pratique, comprendre la culture scolaire et comment initier et accompagner le changement au sein de l'établissement et enfin renforcer les connaissances et compétences nécessaires au développement des collègues dans les interactions interpersonnelles, en petit groupe et en grande assemblée.

Les enseignant·e·s ont besoin de contenu de développement professionnel, d'étayage et de soutien pour consolider leur leadership et approfondir leur enseignement.

Il est indispensable de renforcer délibérément les compétences en leadership des enseignant·e·s par le biais d'occasions et d'expériences visant à mettre ces compétences en pratique. Cela ne signifie pas que les enseignant·e·s doivent assumer officiellement des responsabilités de direction, mais plutôt qu'ils et elles doivent, au sein et en dehors de leur classe, avoir l'occasion de diriger l'apprentissage, le (co)développement des connaissances, la déprivatisation des pratiques et la création de réseaux ayant pour but de partager des idées et des ressources pratiques afin de favoriser le changement (Campbell, 2018, p. 79). Julianne A. Wenner et Todd Campbell (2017, p. 152) expliquent, dans leur analyse de la recherche sur le leadership enseignant, que :

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

En conclusion, il est donc essentiel de renforcer délibérément les compétences en leadership des enseignant·e·s par le biais du développement professionnel et de les aider à être aux manettes de cet apprentissage professionnel pour elles et eux-mêmes et pour leurs pairs.

2.1.3 Leadership des enseignant·e·s

Le concept et la pratique du leadership des enseignant·e·s font l'objet d'un intérêt croissant, en particulier depuis les années 1990. Toutefois, il en existe un grand nombre d'interprétations. Dans une analyse fondatrice de la recherche, Jennifer York-Barr et Karen Duke (2004, pp. 287 à 288) en proposent 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 chef·fe·s d'établissement et d'autres membres des communautés scolaires de manière à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le but de renforcer l'apprentissage et les résultats des élèves. »

Une revue plus récente de la recherche sur le leadership des enseignant·e·s s'est appuyée sur une définition antérieure fournie par Marilyn Katzenmeyer et Gayle Moller :

Les leaders enseignant·e·s « exercent leur leadership dans et au-delà de la salle de classe, s'identifient et participent à une communauté d'enseignant·e·s apprenant·e·s 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). Selon cette définition, on suppose que le leadership des enseignant·e·s peut se manifester au sein de la classe et en dehors, et qu'enseignement et leadership sont intimement liés (Nguyen et al. 2019, p. 63).

D'après l'analyse de 150 articles empiriques publiés entre janvier 2003 et décembre 2017, Dong Nguyen et al. (2019, p. 71) ont dégagé « quatre traits communs du leadership des enseignant·e·s » :

(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..

Si certain·e·s enseignant·e·s occupent des fonctions de direction formelles, comme c'est le cas des chef·fe·s de département et des spécialistes des programmes, le leadership des enseignant·e·s a pour objectif d'accompagner l'ensemble des enseignant·e·s dans le développement de leurs capacités, de leurs pratiques, de leur influence et de leur impact en matière de leadership. Philippa Cordingley et al. (2019, p. 21) ont fourni une clarification utile de la distinction entre les dirigeant·e·s formel·le·s, nommé·e·s à des postes spécifiques, et le leadership enseignant plus large de tou·te·s les membres de la profession :

Le leadership positionnel repose sur l'autorité conférée par une position officielle, par exemple en tant que professeur·e principal·e, chef·fe adjoint·e ou assistant·e chef·fe, ou encore responsable d'une matière, d'un département ou d'un cycle.

Le leadership non positionnel concerne toutes les situations où les enseignant·e·s prennent des décisions qui permettent des changements au sein de groupes de parties prenantes sur la base de leur expertise, de leur expérience et de leurs objectifs et valeurs professionnels individuels.

Davis Frost (2011) a élaboré 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·e enseignant·e ou autre praticien·ne de l'éducation peut être habilité·e à exercer un leadership » (Frost, 2019, p. 4). Ce concept et cette approche du développement du leadership des enseignant·e·s font partie intégrante du projet T3LFA.

Au cœur d'un leadership enseignant efficace se trouve l'exercice intentionnel et réfléchi de l'influence. Selon l'analyse de Dong Nguyen et al. (2019, p. 73) :

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 la ou du leader enseignant·e (par exemple, Allen, 2016 ; Avidov-Ungar et Tamar, 2017 ; Hatch et al., 2005), tandis que le second met l'accent sur les relations professionnelles de la ou du leader enseignant·e avec ses pairs, y compris sur les réseaux sociaux (par exemple, Firestone et Martinez, 2007 ; Fairman et Mackenzie, 2015).

Nous ajoutons une troisième catégorie d'influence et de capital : le capital décisionnel des enseignant·e·s. Ce terme a été inventé par Andy Hargreaves et Michael Fullan (2012) pour qualifier l'expérience et le jugement professionnels, l'expertise et la capacité d'action et de prise de décision.

Par ailleurs, le leadership des enseignant·e·s peut avoir un impact sur les changements éducatifs. Julianne A. Wenner et Todd Campbell (2017, p. 146) ont déterminé les thèmes suivants :

- *le leadership des enseignant·e·s dépasse les frontières de la classe,*
- *les leaders enseignant·e·s doivent favoriser l'apprentissage professionnel dans leur établissement,*

- *les leaders enseignant·e·s doivent être impliqué·e·s dans l'élaboration des politiques ou la prise de décision à certains niveaux,*
- *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 ces dernier·ère·s travaillent au changement et à l'amélioration de l'ensemble de l'organisation scolaire*

Le leadership des enseignant·e·s présente plusieurs avantages quant au changement et à l'amélioration de l'éducation (Campbell et al., 2018 ; Harris, 2005 ; Nguyen et al., 2019 ; Wenner et Campbell, 2017 ; York-Barr et Duke, 2004). Les principaux intérêts liés à l'exercice et à la mise en pratique du leadership enseignant concernent les enseignant·e·s directement impliqués :

- l'amélioration des connaissances et des compétences en matière de leadership,
- changements positifs dans les connaissances et les pratiques pédagogiques,
- développement de l'engagement, de la motivation et de la satisfaction professionnelle,
- augmentation de l'autoefficacité,
- renforcement du professionnalisme, de l'identification et de la croissance en tant que leader.

Lorsque le leadership des enseignant·e·s consiste à diriger ou codiriger activement des changements éducatifs en collaboration avec d'autres éducateur·rice·s, cela peut présenter des bénéfices pour l'apprentissage professionnel de ces éducateur·rice·s, notamment l'amélioration de leurs connaissances et de leurs pratiques, et l'amélioration de la culture scolaire, de l'autoefficacité et de l'efficacité collective.

En parallèle, le leadership des enseignant·e·s peut constituer un exemple de leadership démocratique pour les élèves. Ces dernier·ère·s peuvent tirer profit de l'enthousiasme, de la motivation et de l'implication de leurs enseignant·e·s dans l'innovation et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (York-Barr et Duke, 2004). Plus largement, le leadership des enseignant·e·s peut exercer une influence sur le travail des chef·fe·s d'établissement et des autres enseignant·e·s, et des effets indirects sur les résultats des étudiant·e·s. Se référant à une étude de Jonathan Supovitz et al. (2010), Dong Nguyen et al. (2019, p. 81) résument ainsi ces constats :

Il existe 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 noTableau sur l'apprentissage des élèves par le biais de la variable médiatrice du type d'instruction pratiqué en classe par l'enseignant·e et b) l'influence des enseignant·e·s sur leurs pairs agit comme un médiateur entre la direction et l'instruction pratiquée par l'enseignant·e, instruction qui, à son tour, affecte positivement les résultats d'apprentissage des élèves.

Pour conclure, le leadership des enseignant·e·s vise à permettre à ces dernier·ère·s d'initier des changements et des améliorations éducatifs, mais il requière également le soutien et l'appui des États, des syndicats et des chef·fe·s d'établissements. Les obstacles au leadership des enseignant·e·s, tels que les conflits entre collègues, les cultures scolaires hostiles et les contraintes pratiques comme le temps nécessaire, doivent être reconnus et levés.

2.2 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 dernier·ère·s abordent l'apprentissage. Elle contribue même à façonner l'identité des étudiant·e·s (Nieminen, 2024). Comme nous l'avons présenté dans notre précédente [Analyse de la littérature](#) publiée dans le cadre de ce projet, l'évaluation formative implique l'intégration délibérée de feedback (ou rétroaction) tout au long de l'enseignement afin de soutenir et d'accélérer l'apprentissage des élèves par le biais de toute une série d'activités quotidiennes d'évaluation qui :

- clarifient les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite,
- incitent les élèves à poser des questions pertinentes et à participer à des discussions en classe,
- incluent des activités d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation,
- suivent les progrès au regard des objectifs d'apprentissage grâce à diverses formes de feedback relatif aux prochaines étapes de développement.

Associée à des pratiques d'évaluation sommative (c'est-à-dire des pratiques qui cherchent à évaluer et à rendre compte de l'apprentissage des élèves), l'évaluation formative fait partie d'un programme d'évaluation qui suit, appuie et rend compte de l'apprentissage des élèves.

2.2.1 Historique et mise en pratique de l'évaluation formative

L'origine de l'évaluation formative est à rechercher dans le domaine de l'évaluation des programmes. Cette méthode a d'abord été reconnue par Michael Scriven (1967) comme un processus d'évaluation permettant de fournir des informations dans le but d'améliorer les programmes. Appliquée aux contextes éducatifs, elle a ensuite été associée à l'utilisation de ces informations par les enseignant·e·s afin d'ajuster et d'adapter leur pratique pédagogique pour mieux accompagner l'apprentissage des élèves. L'accent était alors mis sur les enseignant·e·s en tant qu'utilisateur·rice·s actif·ve·s des informations d'évaluation.

En 1998, Paul Black et Dylan Wiliam ont publié un article précurseur qui passait en revue plus de 250 études sur la rétroaction et soulignait le rôle crucial de ce procédé dans l'apprentissage. S'appuyant sur cette analyse, l'Assessment Reform Group, au Royaume-Uni, a élaboré un ensemble de principes fondamentaux, regroupés cette fois sous l'appellation « évaluation au service de l'apprentissage ». Cette évolution terminologique délibérée visait à souligner la distinction entre activités d'évaluation formative et activités d'évaluation sommative, ainsi que le rôle actif que les élèves sont invité·e·s à jouer dans l'évaluation. L'Assessment Reform Group définit l'évaluation au service de l'apprentissage comme le processus de recherche et d'interprétation des données à l'usage des apprenant·e·s et de leurs enseignant·e·s qui vise à déterminer où en sont les apprenant·e·s dans leur apprentissage, où ils et elles doivent aller et comment y parvenir au mieux (2002, n. p.).

Depuis, l'évaluation au service de l'apprentissage a été largement adoptée dans les politiques et les pratiques éducatives des pays du monde entier (Birenbaum et al., 2015 ; Laveault

et Allal, 2016). Grâce à cette mise en pratique dans différents contextes, nous disposons aujourd'hui d'informations sur une grande variété d'applications de l'évaluation au service de l'apprentissage. Comme Bethan Marshall et Mary Jane Drummond l'avaient initialement signalé (2006), la mise en place de cette pratique varie de la lettre (à savoir une application procédurale et fragmentaire) à l'esprit (à savoir un changement pédagogique généralisé où l'évaluation au service de l'apprentissage devient un moteur de l'enseignement et de l'apprentissage). Compte tenu de l'éventail des emplois, les effets sur l'apprentissage sont très variables (Laveault et Allal, 2016). Comme le concluent Jo-Anne Baird et al. (2014) dans leur analyse de la situation sur le terrain, la recherche empirique suggère un « impact modeste, mais significatif sur le plan éducatif, sur l'enseignement et sur l'apprentissage » (p. 6). Les méta-analyses portant sur les pratiques d'évaluation formative continuent de démontrer la capacité de cette pédagogie à soutenir efficacement les résultats scolaires et l'apprentissage autonome (Lee et al., 2020 ; Panadero et al., 2017 ; Yan et al., 2022).

Il est important de noter que des enjeux potentiels à l'adoption large de l'évaluation au service de l'apprentissage ont été observés grâce à sa mise en œuvre répétée et dans différents contextes. Ces enjeux incluent l'instauration d'un développement professionnel efficace dans l'ensemble du système éducatif et la promotion de la connaissance de l'évaluation au service de l'apprentissage par les enseignant·e·s, de leur adhésion à cette pédagogie et de l'application de celle-ci (DeLuca et al., 2015 ; DeLuca et al., 2019 ; Heitink et al., 2016), le passage d'une culture d'évaluation hautement sommative à une culture formative (Baird et al., 2014 ; Heitink et al., 2016 ; Shepard, 2000) et l'abandon d'une mise en œuvre procédurale au profit de l'esprit de l'évaluation au service de l'apprentissage dans les écoles (Brooks et al., 2021 ; DeLuca et al., 2019 ; James et McCormick, 2009 ; Marshall et Drummond, 2006). Pour répondre à ces enjeux, un engagement continu en faveur de l'apprentissage professionnel est nécessaire. Cela implique d'établir des modèles d'apprentissage et de développement professionnels collaboratifs, de recourir à des expert·e·s de l'évaluation et à des conseiller·ère·s en éducation, et de mettre un accent permanent sur une pratique réflexive (DeLuca et al., 2015 ; DeLuca et al., 2019).

2.2.2 Définitions et caractéristiques essentielles de l'évaluation formative contemporaine

Depuis sa première définition par l'Assessment Reform Group en 2002, le concept d'évaluation au service de l'apprentissage a continué d'évoluer. En 2009, Val Klenowski mettait en évidence le caractère essentiel de l'intégration de l'évaluation au service de l'apprentissage dans les 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 de leurs pairs qui visent à rechercher des informations par le dialogue, la démonstration et l'observation, et à y réfléchir et à y répondre dans le but d'améliorer constamment l'apprentissage. » (Klenowski, 2009, p. 264). Dans leur texte sur la mise en œuvre au niveau international de l'évaluation au service de l'apprentissage, Dany Laveault et Linda Allal (2016) définissent cette méthode comme « la collecte et l'interprétation des informations d'évaluation dont l'utilisation délibérée permet aux enseignant·e·s et aux élèves, agissant de manière individuelle ou 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. Intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation au service de l'apprentissage implique essentiellement quatre stratégies interdépendantes

basées sur la collecte de données liées à l'apprentissage des élèves par le biais de diverses activités d'évaluation quotidiennes (Lysaght, O'Leary, et Ludlow, 2017, 2019) :

1. clarifier, partager ou coconstruire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves,
2. exploiter les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes,
3. s'engager dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s,
4. fournir un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

Lorsqu'elles sont combinées, ces stratégies permettent aux apprenant·e·s de s'approprier leur apprentissage et de comprendre à quoi ressemble la réussite. Elles encouragent également les élèves à agir sur leur apprentissage en s'impliquant dans des processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Enfin, elles contribuent à accélérer l'apprentissage grâce à une rétroaction ciblée, destinée à combler l'écart entre le stade où se trouve l'apprenant·e dans son apprentissage et le niveau qu'il ou elle doit atteindre et à définir la meilleure façon d'y parvenir.

2.2.3 Les fondements conceptuels de l'évaluation formative

L'évaluation au service de l'apprentissage s'inscrit dans une vision socioculturelle et constructiviste de l'apprentissage, qui reconnaît que celui-ci est le résultat d'une démarche partagée d'élaboration de sens au sein d'une communauté collaborative fondée sur des pratiques d'évaluation quotidiennes (Willis, 2010). Elle implique, dans le cadre du processus d'évaluation, un transfert du pouvoir de l'enseignant·e à l'élève, pouvoir qui appartient traditionnellement au corps enseignant. Dans les pratiques contemporaines d'évaluation formative, les élèves ont un pouvoir d'action : ils et elles créent et utilisent activement des évaluations et des informations sur ces évaluations, ce qui leur permet de développer des compétences fondamentales d'autorégulation et de métacognition (Andrade et Brookhart, 2020). L'autorégulation correspond au procédé d'ajustement par un individu de ses comportements et de ses pratiques d'apprentissage de manière à atteindre plus facilement ses objectifs. La métacognition implique la conscience d'une telle pratique.

Grâce aux processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, les élèves s'entraident et s'aident elles et eux-mêmes à fixer des objectifs d'apprentissage, à repérer les failles dans leur apprentissage et à planifier les prochaines étapes de leur développement. 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 autrui) et contribuent simultanément à les améliorer (Greene, 2020). Ils permettent aux élèves d'acquérir plus d'autonomie, de se réguler davantage et d'être plus actif·ve·s dans leur apprentissage. Les élèves deviennent ainsi moins dépendant·e·s des retours d'informations de l'enseignant·e et plus aptes à poursuivre leur apprentissage de manière autonome (Hawe et Parr, 2014). Enfin, le transfert d'une partie du pouvoir aux élèves dans le cadre du procédé d'évaluation contribue à réduire le déséquilibre

des forces qu'on retrouve traditionnellement au sein des classes (Nieminen, 2022) et peut favoriser la prise en compte des opinions et des valeurs des élèves dans le processus d'apprentissage (Bourke et Mentis, 2013).

2.2.4 L'importance du feedback

Pour une évaluation formative efficace, il est essentiel de maintenir une démarche de rétroaction de grande qualité au moyen d'autoévaluations et d'évaluations par les pairs et par les enseignant·e·s. Le feedback se trouve au cœur des procédés d'autorégulation et de corégulation. Il aide les élèves à reconnaître où ils et elles se trouvent dans leur apprentissage et où ils et elles doivent aller (Yan et Carless, 2021). Les études sur cette pratique sont anciennes. Elles ont montré de manière constante qu'un feedback de grande qualité peut favoriser et promouvoir l'apprentissage des élèves, mais aussi que s'il est mal réalisé, il peut limiter et nuire à l'apprentissage (Wisniewski, Zierer et Hattie, 2020). D'après diverses analyses systématiques de la recherche sur la rétroaction, l'ampleur de l'effet du feedback sur l'apprentissage des élèves varie de 0,48 (Wisniewski et al., 2020) à 0,79 (Hattie et Timperley, 2007). Ce résultat montre que la rétroaction est l'une des pédagogies les plus puissantes que les enseignant·e·s peuvent appliquer dans leur classe.

Le facteur clé pour exploiter le pouvoir de la rétroaction est de comprendre les types distincts de feedback et la meilleure façon de les mettre en œuvre dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Le feedback peut mettre l'accent sur différents domaines, être fourni par l'intermédiaire de méthodes variées, s'adresser à un ensemble hétérogène de personnes ou d'élèves et être donné à plusieurs moments du processus d'apprentissage (Education Endowment Foundation, 2021). S'appuyant sur une analyse intégrative des modèles de rétroaction, Ernesto Panadero et Anastasiya Lipnevich (2022) ont dégagé cinq composantes clés du feedback qui peuvent influencer les résultats sociaux et d'apprentissage : le contenu du message, quand et comment le message est transmis, les caractéristiques de l'élève qui le reçoit, le contexte dans lequel le message est reçu et l'agent qui le transmet. En tant que telle, la rétroaction est un processus complexe mais très précieux dans l'enseignement et l'apprentissage.

D'après une analyse conceptuelle de la littérature et des données relatives au feedback, John Hattie et Helen Timperley (2007) ont conçu un modèle pour les différents types de rétroaction. Qu'il soit émis par les enseignant·e·s, les pairs ou par l'élève même, le feedback peut répondre à trois questions générales :

1. « Où vais-je ? » sert à clarifier les objectifs d'apprentissage (ce type de feedback est connu en anglais sous le terme de « feed up »).
2. « Comment y vais-je ? » sert à réfléchir au niveau de performance actuel de l'élève (ce type de feedback est connu en anglais sous le terme de « feed back »).
3. « Où vais-je ensuite ? » sert à accompagner les prochaines étapes et actions d'apprentissage de l'élève (ce type de feedback est connu en anglais sous le terme de « feed forward »).

Chacune de ces questions peut trouver une réponse à quatre niveaux distincts représentant différentes qualités de feedback :

- *Niveau de la tâche : réflexion concernant la manière dont une tâche en particulier a été exécutée ou comprise.*
- *Niveau du processus : réflexion concernant la façon dont les processus sous-jacents nécessaires à l'exécution de la tâche (par exemple, les compétences rédactionnelles dans le cadre d'une dissertation persuasive) ont été exécutés ou compris.*
- *Niveau de l'autorégulation : réflexion concernant les actions d'autocontrôle, d'autoévaluation et de régulation de l'élève.*
- *Niveau de l'individu : réflexion concernant les qualités personnelles et l'affect de l'élève*

Au travers de leur analyse conceptuelle, John Hattie et Helen Timperley (2007) ont démontré que, si le feedback aux niveaux de la tâche et de l'individu sont les plus courants dans les écoles, le feedback au niveau de l'autorégulation suivi du feedback au niveau du processus sont les plus efficaces pour appuyer les progrès des apprenant-e-s.

La rétroaction est considérée comme une force motrice essentielle qui correspond aux stratégies fondamentales de l'évaluation au service de l'apprentissage (voir Figure 1). L'intégration de telles stratégies tout au long de la période d'apprentissage crée un environnement de classe favorable au feedback. Ce feedback peut créer des occasions récurrentes pour les élèves de revoir leur apprentissage et d'améliorer leur travail, à condition que le feedback :

- soit ancré dans des objectifs d'apprentissage explicites,
- offre la possibilité de revoir le travail et d'intégrer les retours d'informations dans l'apprentissage,
- favorise des comportements d'autorégulation chez les élèves (par exemple, par l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs).

En outre, les stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage apportent également un feedback aux enseignant-e-s concernant l'efficacité de leur pédagogie (James et McCormick, 2009). En résumé, l'évaluation au service de l'apprentissage peut bénéficier à la fois à l'apprentissage et à l'enseignement.

Figure 1

Modèle intégré des stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage et de l'utilisation de la rétroaction (version adaptée de Dylan Wiliam, 2018, d'après les principes et instruments d'évaluation au service de l'apprentissage en classe de Zita Lysaght, Michael O'Leary et Larry Ludlow, 2017, 2019)

	Où vais-je ?	Comment y vais-je ?	Où vais-je ensuite ?
Apprenant-e	Clarifier, partager ou coconstruire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves	S'engager dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant-e-s	
Pair			
Enseignant-e		Exploiter les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes	Fournir un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs
	Collecte de données relatives à l'apprentissage des étudiant-e-s par le biais d'activités d'évaluation quotidiennes		

2.2.5 Des stratégies d'évaluation formative fondées sur des données probantes

Plusieurs 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. Bien que les données ne soient pas entièrement unifiées ou exhaustives (Kingston et Nash, 2011), certaines tendances sont apparues :

1. Si la rétroaction joue un rôle essentiel dans le renforcement de l'apprentissage des élèves, tous les feedbacks ne se valent pas.

Un feedback de fond axé sur les processus et l'autorégulation a plus de valeur qu'un feedback axé uniquement sur des tâches à accomplir (Hattie et Timperley, 2007 ; Wisniewski et al., 2020). Par ailleurs, le feedback au niveau de l'individu (qui prend souvent la forme de compliments ou de réprimandes) peut avoir un effet contreproductif sur l'apprentissage. Une étude menée auprès de 1 079 enfants scolarisé·e·s au primaire au Canada a révélé que les élèves apprécient davantage les processus de feedback par l'enseignant·e que ceux par les pairs. En outre, les évaluations qui clarifient les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont essentielles pour accompagner l'apprentissage des élèves (DeLuca et al., 2018). De plus en plus, les chercheur·euse·s reconnaissent aussi que les effets de la rétroaction dépendent de la manière dont les élèves réagissent face au feedback (par exemple, la façon dont ils et elles l'interprètent ou leurs réactions émotionnelles), et non seulement du contenu et de la source de ce feedback (Lui et Andrade, 2022).

2. Pour que le feedback et l'évaluation au service de l'apprentissage aient un impact positif sur l'apprentissage, les enseignant·e·s doivent s'engager dans un apprentissage professionnel permanent en matière d'évaluation formative et disposer d'un soutien à plusieurs niveaux

Maaïke Heitink et al. (2016) ont relevé les multiples facteurs contextuels nécessaires pour appuyer la mise en œuvre et l'adoption de l'évaluation formative dans les salles de classe. Au niveau de l'école, ces facteurs comprennent notamment la direction, la culture de l'évaluation scolaire et le soutien à la formation professionnelle. Au niveau de la classe, il s'agit des connaissances, des compétences, des attitudes et des croyances des enseignant·e·s comme des élèves, ou encore du contexte de l'évaluation (c'est-à-dire l'adaptation et l'intégration de l'évaluation au service de l'apprentissage au contenu et à la pédagogie). Les recherches sur l'application de l'évaluation au service de l'apprentissage dans les établissements scolaires semblent indiquer que plusieurs de ces facteurs peuvent être efficacement renforcés par des initiatives de développement professionnel visant à créer des communautés d'apprentissage autour des concepts et des pratiques de l'évaluation au service de l'apprentissage (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'évaluation au service de l'apprentissage favorise l'adoption et la perception de la valeur de ces processus par les apprenant·e·s (DeLuca et al., 2018).

3. Toutes les stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage sont basées sur la collecte de données concernant l'apprentissage des élèves au moyen d'évaluations continues. Ces évaluations devraient être variées et croisées.

Au cœur des pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage se trouve la collecte de données relatives à l'apprentissage des élèves par le biais de diverses stratégies d'évaluation quotidienne. Un cadre commun aux stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage consiste à adopter une approche croisée de la collecte des données et à offrir aux élèves de multiples possibilités de rétroaction. En permettant aux élèves de recevoir plus d'un feedback, généralement provenant de plusieurs sources (par exemple l'enseignant·e, les pairs et soi-même), l'approche croisée améliore la fiabilité (c'est-à-dire la cohérence) et la validité (c'est-à-dire l'exactitude) de la rétroaction. En pratique, l'approche croisée encourage les élèves à mener une réflexion plus critique et plus approfondie sur leur apprentissage et leur travail. Les données relatives à l'apprentissage des élèves et au feedback sur le travail de ces dernier·ère·s peuvent être générées au moyen d'une variété d'activités d'évaluation. Il est important de noter qu'il est possible d'accompagner les élèves à produire et à documenter leurs propres données d'apprentissage. Discuter de ces données avec les élèves peut aider les enseignant·e·s à comprendre l'ensemble du contexte d'apprentissage et mettre en lumière la façon dont élèves et enseignant·e·s interprètent ces résultats (DeLuca et al., 2024).

2.2.6 Mise en œuvre de l'évaluation au service de l'apprentissage en classe

La mise en œuvre efficace de l'évaluation formative contemporaine dans les écoles nécessite souvent que les enseignant·e·s opèrent des changements importants dans leurs pratiques de manière à embrasser l'esprit de l'évaluation au service de l'apprentissage. L'objectif est de laisser les stratégies d'évaluation formative orienter l'enseignement et l'apprentissage en classe : l'évaluation est une pédagogie. Plus précisément, l'expérimentation et la mise en œuvre continues des stratégies suivantes, y compris la rétroaction des élèves concernant leur efficacité, favoriseront l'adoption d'une approche d'évaluation au service de l'apprentissage dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Il est important de noter que, si la mise en œuvre initiale peut impliquer l'application procédurale de pratiques spécifiques (c'est-à-dire le respect de la lettre de l'évaluation au service de l'apprentissage), la réflexion continue de l'enseignant·e, l'apprentissage professionnel et l'implication explicite des élèves dans le développement d'une culture de l'évaluation au service de l'apprentissage en classe devraient permettre d'intégrer progressivement les stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces pratiques sont directement reprises de la méthode de Zita Lysaght, Michael O'Leary et Larry Ludlow pour l'évaluation au service de l'apprentissage en classe (2017, 2019).

Stratégie 1 : clarifier, partager ou coconstruire 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 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 l'objectif global final de l'apprentissage.

- Un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage avec les élèves
- Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves.
- Les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.

Stratégie 2 : exploiter les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes

- Des techniques d'évaluation sont utilisées pour faciliter la discussion en classe (par exemple, le remue-méninges).
- Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.
- Pendant les cours, les élèves sont encouragé·e·s à partager le rôle de remise en question avec l'enseignant·e.
- 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 et elles apprennent.

Stratégie 3 : s'engager dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s

- Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent (par exemple, à l'aide de feux tricolores).
- Les élèves sont invité·e·s à noter leurs progrès en utilisant, par exemple, des carnets d'apprentissage.
- Les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail.
- Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration.
- Lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.

Stratégie 4 : fournir un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs

- 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 leçons pour aider l'enseignant·e à estimer le niveau de compréhension des élèves.

- Des 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 invité·e·s à fournir des informations sur leur apprentissage à leurs parents/tuteur·rice·s, à leurs camarades ou à toute autre personne visitant la classe.
- Avant d'apporter aux élèves un feedback sur leur apprentissage, l'enseignant·e consulte leurs résultats par rapport aux objectifs d'apprentissage clés des leçons précédentes.

2.2.7 Collecter des données sur l'apprentissage des élèves

Toutes les stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage reposent sur la collecte de données relatives à l'apprentissage des élèves et sur la conduite d'activités d'évaluation de ces données. Les enseignant·e·s peuvent recueillir ces informations par le biais d'observations, de conversations et de produits. L'association de ces diverses formes de données contribue à une approche croisée de l'évaluation des élèves en classe.

Les observations correspondent à l'observation des résultats des élèves par l'enseignant·e ou par les pairs. Elles peuvent être enregistrées numériquement ou par le biais de moyens plus traditionnels. Les conversations sont l'occasion d'un feedback réactif et immédiat. Grâce à ce dialogue, les enseignant·e·s et les pairs peuvent évaluer la compréhension des élèves et faciliter les étapes suivantes. Les conversations peuvent avoir lieu entre l'enseignant·e et l'élève ou impliquer des petits groupes ou la classe entière. Toutes ces approches contribuent à fournir des données d'évaluation de l'apprentissage des élèves. Les observations comme les conversations peuvent être guidées par des protocoles standardisés (tels que des listes de critères, des grilles de notation et des notes qualitatives) ou se produire de manière plus spontanée. Enfin, les produits désignent toute production issue du travail de l'élève, qu'il s'agisse d'un questionnaire ou d'un test, d'une dissertation, d'une représentation ou de tout autre exercice construit. Ils permettent de fournir naturellement un feedback formatif (par l'intermédiaire de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs ou de l'évaluation par l'enseignant·e) sur le travail en cours, ainsi qu'un feedback à l'occasion de présentations sommatives.

2.2.8 Évaluation formative et rétroaction reposant sur la technologie

La technologie a la capacité d'améliorer les processus d'évaluation formative pour les rendre plus efficaces et efficaces au profit des élèves et des enseignant·e·s (Pellegrino et Quellmalz, 2011 ; Shute et Rahimi, 2017). Dans le cadre de ces processus, les technologies numériques courantes sont utilisées (par exemple, les ordinateurs portables, les tablettes et les logiciels), au côté d'outils créés spécialement pour les tâches d'évaluation (par exemple, les logiciels de feedback automatisé) (Blundell, 2021 ; Harris et al., 2010). Les évaluations adaptatives, les portfolios électroniques, les logiciels de feedback et de notation collaboratifs, les outils numériques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, les jeux ou les environnements de réalité augmentée conçus pour l'évaluation et la rétroaction, ou encore les logiciels d'analyse de l'évaluation font aujourd'hui partie du paysage de l'évaluation numérique dans certaines salles de classe (Blundell, 2021).

Par ailleurs, le développement rapide de l'intelligence artificielle (IA) générative (telle que ChatGPT) entraîne des répercussions importantes sur l'évaluation scolaire. Louis Volante et al. (2023) ont mis en évidence une façon dont l'IA générative peut appuyer l'évaluation formative. Plus précisément, les élèves ont la possibilité, grâce à ChatGPT, d'évaluer de manière critique le travail qu'ils et elles produisent à l'aide de cet outil et, par conséquent, d'activer des capacités de réflexion plus poussées en matière d'évaluation et de créativité. Ils et elles peuvent tester la véracité d'une idée, créer ou renforcer des connexions dans un texte et entre des textes, et élargir leur apprentissage à un contexte qui leur est propre ou à des moyens plus authentiques de démontrer leur apprentissage. L'IA peut ainsi faciliter des processus critiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. En outre, l'IA générative offre aux élèves un feedback personnalisé à propos de leur travail. Alors que les technologies reposant sur l'IA continuent de se développer rapidement, on peut s'attendre à ce qu'elles définissent la manière dont l'évaluation formative sera pratiquée dans les établissements scolaires à l'avenir.

Toutefois, la mesure dans laquelle la technologie peut être mise à profit dans les stratégies d'évaluation formative dépendra de nombreux facteurs, notamment la disponibilité de cette technologie, l'expérience et la formation des enseignant·e·s et des élèves, et la « bande passante » de ces dernier·ère·s (c'est-à-dire leur niveau de pauvreté numérique) (Doucet et al., 2020). Lorsqu'elle est accessible, la technologie peut venir soutenir toutes les dimensions de l'évaluation formative contemporaine, de la clarification des objectifs d'apprentissage à la collecte de divers types de données visant à renforcer les processus de rétroaction par l'apprenant·e, par les pairs et par l'enseignant·e.

2.3 Résumé de l'analyse de la littérature

S'appuyant sur l'Analyse de la littérature (Campbell et al., 2022) du projet T3LFA et la mettant à jour, le présent chapitre a examiné les données de recherche concernant l'importance du renforcement de la qualité des enseignant·e·s et de l'enseignement, des caractéristiques d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces, du leadership des enseignant·e·s et de l'histoire, des définitions, des particularités, de la compréhension conceptuelle et de la mise en œuvre de l'évaluation formative, y compris le rôle de la rétroaction, la collecte de données et le potentiel de la technologie. Deux ans après la publication de notre analyse initiale, des problématiques majeures ont émergé, notamment les inquiétudes relatives à la crise mondiale qui touche la profession enseignante (Unesco, 2024 ; Organisation des Nations Unies, 2024) et au développement rapide de l'IA, qui ont de grandes répercussions sur le travail des enseignant·e·s et sur l'apprentissage des élèves.

Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, la conception et la mise en œuvre du projet T3LFA de même que la recherche internationale associée ont reposé sur la recherche concernant les facteurs de réussite des stratégies d'apprentissage et de développement professionnels et les pratiques d'évaluation formative efficaces. En particulier, nous avons adapté six caractéristiques essentielles d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces et les avons intégrées à la recherche menée dans le cadre du projet T3LFA. D'après ces caractéristiques, un apprentissage et un développement professionnels efficaces :

- sont liés aux priorités déterminées par les enseignant·e·s afin que leur travail réponde aux besoins des élèves et améliore l'apprentissage et les résultats de ces dernier·ère·s ;

- s'adaptent aux valeurs professionnelles, à l'expérience et au travail des enseignant·e·s dans leur école et dans leur classe ;
- offrent un contenu utile, de qualité, fondé sur la recherche et la pratique et adapté aux besoins de développement professionnel déterminés ;
- soutiennent un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des processus de questionnement, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif de manière à valoriser et à renforcer le leadership et la capacité d'action des enseignant·e·s ;
- requièrent un financement, du temps et des ressources spécialisées adéquats ;
- impliquent que les représentant·e·s des systèmes éducatifs, des établissements scolaires et des enseignant·e·s donnent la priorité au développement professionnel.

Notre travail s'appuie également sur l'analyse de la recherche concernant les pratiques d'évaluation formative afin de déterminer les priorités des cercles d'apprentissage et d'élaborer le plan de la recherche internationale, plus particulièrement les quatre stratégies interconnectées formulées par Zita Lysaght et al. (2017, 2019) :

- clarifier, partager ou coconstruire les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves,
- exploiter les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes,
- s'engager dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s,
- fournir un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

Alors que nous nous apprêtons à clore ce chapitre concernant l'analyse de la littérature, il nous paraît important de clarifier la terminologie adoptée dans l'étude internationale du projet T3LFA.

Il existe de nombreux débats autour des définitions de « développement professionnel » et d'« apprentissage professionnel » et des différences entre ces deux concepts (par exemple, voir Campbell et al., 2017). Dans ce chapitre, nous avons utilisé les définitions de Philippa Cordingley et al. (2019, p. 20), qui décrivent le « développement professionnel » comme « le soutien à long terme offert aux enseignant·e·s » (par exemple, les activités et événements formels) et l'« apprentissage professionnel » comme « les processus et activités qu'entreprennent les enseignant·e·s » (par exemple, le questionnement continu, l'adaptation et la mise en place de nouvelles pratiques). Le projet T3LFA comprend ces deux notions et c'est pourquoi nous employons ces deux termes. À ce titre, nous rejoignons Michael Fullan et Andy Hargreaves (2016, p. 3) : « D'après nous, l'apprentissage et le développement professionnels sont comme un grand diagramme de Venn : ils ne s'éclipsent pas totalement l'un l'autre, mais interagissent et se recoupent beaucoup. »

Il existe également une multitude de définitions de l'« évaluation formative ». Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, l'organisation britannique Assessment Reform Group (2002)

s'est appuyée sur le travail fondateur de Paul Black et de Dylan Wiliam (1998) pour établir le terme d'« évaluation au service de l'apprentissage » et ainsi distinguer ce type d'évaluation de l'évaluation sommative (telle que les tests standardisés) et mettre l'accent sur la capacité d'action et l'implication des élèves dans l'évaluation et l'apprentissage. L'évaluation au service de l'apprentissage a été largement reprise au niveau international (Birenbaum et al., 2015 ; Laveault et Allal, 2016), mais elle a aussi été adaptée aux contextes locaux, avec des approches de mise en œuvre variées. À la suite de discussions avec des chercheur·euse·s nationaux·ales et des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales dans les sept pays participant au projet T3LFA, il nous a été signalé que le terme d'« évaluation formative » était celui qui était le mieux compris dans les contextes concernés, et nous l'avons approuvé. C'est pourquoi nous utilisons l'expression « évaluation formative » pour désigner l'ensemble des caractéristiques, des stratégies et des pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage établies dans le cadre du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative.

Chapitre 3 : Contexte de l'apprentissage professionnel

Le présent chapitre propose un aperçu du modèle d'apprentissage et de développement professionnels du projet T3LFA, de ses parties prenantes et de leur rôle, ainsi qu'un résumé des principales activités menées au cours de chacune des trois années du projet.

3.1 Modèle d'apprentissage et de développement professionnels

Le projet T3LFA a été mené par l'Internationale de l'Éducation (IE) avec le soutien financier de la Jacobs Foundation. Il a adapté le [programme de cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s de l'organisation HertsCam](#), qui a mis au point un modèle d'apprentissage et de développement professionnels qui invite des groupes d'enseignant·e·s et d'accompagnateur·rice·s à s'impliquer dans un processus d'apprentissage continu et de discussions sur un sujet d'intérêt général en lien avec l'éducation et sur le leadership des enseignant·e·s. Dans le projet qui nous intéresse, les cercles d'apprentissage se sont concentrés sur les pratiques d'évaluation formative et sur le renforcement de la capacité d'action des enseignant·e·s. Ces priorités ont été déterminées par l'Internationale de l'Éducation, en consultation avec l'équipe de la Jacobs Foundation et les organisations membres de l'IE dans les sept pays concernés.

Le projet T3LFA a été mis en œuvre durant trois ans (2020 à 2023) aux niveaux international et national et au niveau des classes dans les sept pays suivants : Brésil, Corée du Sud, Côte d'Ivoire, Ghana, Malaisie, Suisse et Uruguay. Enseignant·e·s, accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, chercheur·euse·s nationaux·ales et internationaux·ales, accompagnateur·rice·s internationaux·ales, ainsi que l'équipe projet au sein de l'Internationale de l'Éducation ont pris part au projet. Chaque pays participant a dû mettre en place trois cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s selon le programme de l'organisation HertsCam et chaque cercle devait réunir dix enseignant·e·s, deux accompagnateur·rice·s locaux·ales et un·e représentant·e syndical·e local·e.

3.2 Parties prenantes du projet T3LFA

Le rôle de chacune des parties prenantes du projet T3LFA est brièvement décrit ci-après.

- **Internationale de l'Éducation** : organisation chargée de la mise en œuvre du projet T3LFA
Coordination et soutien à l'ensemble des activités du projet aux niveaux international et national, en particulier la mise en place, la planification de réunions (en ligne et en personne), la collecte de données internationales, la mobilisation des connaissances et la diffusion, en collaboration avec les syndicats nationaux.
- **Chercheur·euse·s internationaux·ales** : chercheur·euse·s de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario [IEPO/Université de Toronto](#) et le [Queen's Assessment and Evaluation Group](#) de la Queen's University

Expertise sur les pratiques d'évaluation formative efficaces ainsi que sur les soutiens à l'apprentissage professionnel et aux processus de développement du leadership associés, conduite de la collecte de données internationales et de la rédaction des rapports qui en découlent et appui aux chercheur·euse·s nationaux·ales dans la collecte de données et la rédaction des rapports qui en découlent.

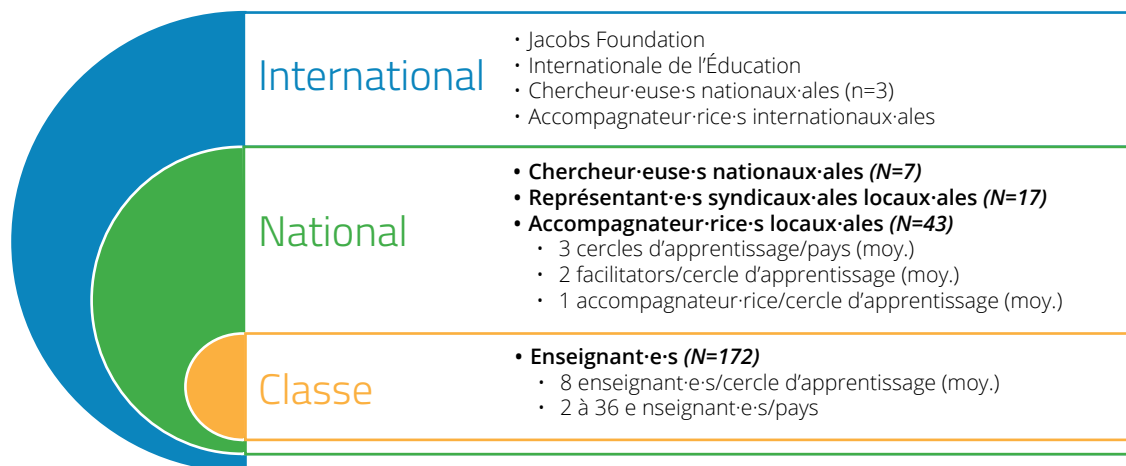
- **Accompagnateur·rice·s internationaux·ales** : accompagnateur·rice·s du réseau [HertsCam Network](#) spécialisé·e·s dans l'apprentissage professionnel et disposant d'un programme de développement des enseignant·e·s établi (tel que les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s)
Formation et appui à distance auprès des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales tout au long du projet T3LFA.
- **Chercheur·euse·s nationaux·ales** : leaders nationaux·ales dans le domaine de la recherche en éducation
Coordination et appui auprès du cercle d'apprentissage piloté par les enseignant·e·s de leur pays et conduite de la collecte de données et de la rédaction des rapports qui en découlent, notamment le Rapport national, partie 2 « Profil pays final »¹.
- **Représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales** : membres des syndicats enseignants nationaux associés aux établissements scolaires participants
Coordination et facilitation des activités des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans leur pays, notamment l'apprentissage professionnel en évaluation formative à destination des enseignant·e·s et la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative.
- **Accompagnateur·rice·s locaux·ales** : leaders éducatifs dans les établissements scolaires participants
Coordination et facilitation des activités des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans leur pays, notamment la formation des enseignant·e·s en évaluation formative et l'appui à la participation des enseignant·e·s aux activités des cercles d'apprentissage (par exemple, l'élaboration des plans d'action, la création de portfolios et la rédaction de vignettes).
- **Enseignant·e·s** : enseignant·e·s en activité dans les écoles participantes
Participation aux activités des cercles d'apprentissage avec leurs collègues (dans et en dehors de leur établissement) et les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales. Identification et mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative avec leurs élèves.

La figure 2 offre un aperçu du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s aux niveaux international et national et au niveau des classes, y compris le nombre de participant·e·s pour chaque type de partie prenante.

¹ Voir Annexe C.

Figure 2

Parties prenantes du projet Cercles d'apprentissage pilotes par les enseignante·e·s pour l'évaluation formative aux niveaux international, national et local (salle de classe)



3.3 Activités du projet T3LFA

3.3.1 Année 1

Au cours de la première année, le projet T3LFA a consisté en l'élaboration de ressources concernant les cercles d'apprentissage, la planification de la collecte de données nationales et internationales et la formation d'accompagnateur·rice·s et de représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales au processus des cercles d'apprentissage. Tout d'abord, les accompagnateur·rice·s internationaux·ales (du réseau [HertsCam Network](#)) ont collaboré avec l'Internationale de l'Éducation et les chercheur·euse·s internationaux·ales (de l'IEPO de l'Université de Toronto et de la Queen's University) à la création de manuels et d'outils à destination des accompagnateur·rice·s locaux·ales et des enseignant·e·s visant à guider leur participation au projet T3LFA. Le programme d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage a été conçu pour durer une année académique (10 mois) et comprendre : sept ateliers de deux heures chacun rassemblant l'ensemble des enseignant·e·s du cercle d'apprentissage, trois séances de tutorat individuel entre l'accompagnateur·rice et chaque enseignant·e du cercle et deux événements de réseautage pour les enseignant·e·s de plusieurs établissements scolaires (voir la figure 3 et le Manuel des accompagnateur·rice·s).

Figure 3

Structure recommandée pour le programme des cercles d'apprentissage pilotes par les enseignante·e·s, d'après le Manuel des accompagnateur·rice·s

Mois	Activité
Mois 1	Atelier 1
Mois 2	Atelier 2
Mois 2	Tutorat
Mois 3	Évènement de réseautage

Mois	Activité
Mois 4	Atelier 3
Mois 4	Tutorat
Mois 5	Atelier 4
Mois 6	Évènement de réseautage
Mois 7	Atelier 5
Mois 8	Atelier 6
Mois 9	Tutorat
Mois 10	Atelier 7

Puis, les chercheur·euse·s internationaux·ales, en collaboration avec les chercheur·euse·s nationaux·ales et l'IE, ont développé un [Cadre de recherche](#) global ayant pour but de guider la collecte de données dans les classes et aux niveaux national et international. Chaque chercheur·euse national·e a également rédigé le Rapport national, partie 1 « Profil pays » de son pays. Ce rapport offre une présentation du contexte du pays en matière de système éducatif, de politiques d'évaluation et de pratiques d'évaluation formative².

Enfin, les accompagnateur·rice·s internationaux·ales de HertsCam ont organisé des séances de formation en ligne avec les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales. Ces séances portaient sur les processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, ainsi que sur l'utilisation du Manuel des accompagnateur·rice·s et du Guide des participant·e·s à destination des enseignant·e·s. En outre, les accompagnateur·rice·s internationaux·ales ont conçu, pour chaque pays, un programme adapté à la nature du projet et au contexte national.

3.3.2 Année 2

La deuxième année, l'équipe du projet T3LFA a mis en place les cercles d'apprentissage dans les pays concernés. En moyenne, trois cercles d'apprentissage par pays ont été accompagnés dans le cadre du projet. Cet accompagnement a consisté en la promotion du leadership enseignant et du développement professionnel au sein de groupes d'enseignant·e·s afin de favoriser la compréhension et l'utilisation des pratiques d'évaluation formative par ces dernier·ère·s. Chaque cercle d'apprentissage comptait en moyenne huit enseignant·e·s, deux accompagnateur·rice·s et un·e représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales. Les enseignant·e·s ont été sélectionné·e·s sur la base de leur intérêt pour les pratiques d'évaluation formative prometteuses et pour leur implication dans le processus des cercles d'apprentissage. Au total, le projet T3LFA a permis d'accompagner 21 cercles d'apprentissage comptant 172 enseignant·e·s (8 enseignant·e·s/cercle en moyenne), 43 accompagnateur·rice·s (2 accompagnateur·rice·s/cercle en moyenne) et 17 représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales (1 représentant·e syndical·e local·e/cercle en moyenne). Voir le Tableauau 1 pour le nombre total de cercles d'apprentissage, d'enseignant·e·s et d'accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales dans chaque pays participant.

² Voir chapitre 4 pour un résumé des activités de collecte de données internationales.

Tableau 1

Nombre total de cercles d'apprentissage, d'enseignant·e·s et d'accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales dans chaque pays participant.

Pays	Nombre de cercles d'apprentissage	Nombre d'enseignant·e·s	Nombre d'accompagnateur·rice·s locaux·ales	Number of Représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales
Brésil	3	21 (6, 7, 8/cercle)	6 (2/cercle)	3 (1/cercle)
Côte d'Ivoire	3	30 (10/cercle)	6 (2/cercle)	2 (sur l'ensemble des 3 cercles)
Ghana	6	36 (6/cercle)	12 (2/cercle)	6 (1/cercle)
Malaisie	3	30 (10/cercle)	6 (2/cercle)	3 (1/cercle)
Corée du Sud	3	28 (8, 10, 10/cercle)	6 (2/cercle)	1 (sur l'ensemble des 3 cercles)
Suisse	1	2	1	1
Uruguay	2	20 (10/cercle)	6 (2/cercle)	1 (sur l'ensemble des 2 cercles)
TOTAL	21 (3/pays en moy.)	167* (8/cercle en moy.)	43 (2/cercle en moy.)	17 (1/cercle en moy.)

Note : *le projet T3LFA a démarré avec 172 enseignant·e·s mais cinq d'entre elles et eux l'ont quitté avant la fin.

Les activités des cercles d'apprentissage ont été guidées par la boîte à outils de HertsCam, par le [Manuel des accompagnateur·rice·s](#) et par le [Guide des participant·e·s](#) à destination des enseignant·e·s. Au sein de chaque cercle d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales ont aidé les enseignant·e·s à : (a) concevoir un plan d'action visant à orienter les démarches de mise en œuvre du projet et les pratiques d'évaluation formative ; (b) développer, déterminer, appliquer, adapter et réviser ces pratiques d'évaluation formative ; (c) ajouter leurs réflexions au fil de l'eau dans un dossier de participation ; (d) élaborer un portfolio de données portant sur les processus de leadership des enseignant·e·s et les pratiques d'évaluation formative et (e) créer une vignette de manière à partager leurs apprentissages et leur expérience dans le cadre et au-delà du projet. Les enseignant·e·s ont également mené des activités de collecte de données internationales au cours des séances des cercles d'apprentissage : ils et elles ont rempli les pré et post-enquêtes (pré-enquête au cours de la séance 2 et post-enquête au cours de la séance 7) ainsi que le questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s (à la fin de l'année 2).

Par ailleurs, le ou la chercheur·euse national·e de chaque pays a appuyé les enseignant·e·s dans la collecte et l'analyse des données, puis dans la détermination et la description de pratiques d'évaluation formative efficaces et des effets qui en découlent sur l'apprentissage des élèves.

En outre, à l'issue de l'année 2, les chercheur·euse·s internationaux·ales ont rassemblé les données issues des questionnaires auprès des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et des chercheur·euse·s nationaux·ales.

Tout au long de l'année 2, l'Internationale de l'Éducation a favorisé des échanges réguliers entre enseignant·e·s aux niveaux mondial, régional et national par l'organisation de sessions en ligne et en personne, telles que des webinaires thématiques et des événements interrégionaux portant sur l'apprentissage. En parallèle dans chaque pays, les équipes projet ont encouragé le réseautage et la tenue d'événements nationaux portant sur l'apprentissage.

3.3.3 Année 3

Enfin, lors de la troisième année du projet, les données collectées au cours des deux années précédentes ont été analysées et codifiées et un rapport a été rédigé sur les principaux résultats aux niveaux national et international.

Chaque chercheur·euse national·e a rédigé le Rapport national, partie 2 « Profil pays final » de son pays (voir Annexe C). Ce rapport s'appuie sur les données du projet recueillies auprès des enseignant·e·s et des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, ainsi que celles du Rapport national, partie 1 « Profil pays » établi la première année.

Les chercheur·euse·s internationaux·ales ont utilisé les données du projet³ pour codifier les pratiques d'évaluation formative et processus de développement des enseignant·e·s efficaces qui ont renforcé la mise en application par le corps enseignant de l'évaluation formative dans les pays participants. Cette codification a permis de dégager les résultats internationaux exposés dans le présent rapport.

3 Voir chapitres 5, 6 et 7.

Chapitre 4 : Cadre de recherche international

4.1 Aperçu du Cadre de recherche international

Le [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022) a guidé la collecte et l'analyse de données ainsi que la compilation de rapports sur les pratiques d'évaluation formative efficaces au cours du projet T3LFA, notamment la prise en compte des pratiques enseignantes et de l'apprentissage des élèves et les processus d'apprentissage et de développement professionnels qui ont favorisé le leadership des enseignant·e·s et l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignant·e·s. Le plan de recherche adopté dans ce contexte comprenait diverses méthodes visant à tester, à développer de manière itérative et à codifier des pratiques d'évaluation formative efficaces.

Les données du projet ont été recueillies et analysées à trois niveaux : local (dans chaque salle de classe), national et international. Le [Cadre de recherche](#) original a été adapté grâce à la collaboration continue entre les chercheur·euse·s internationaux·ales et nationaux·ales et l'Internationale de l'Éducation de manière à développer un plan de recherche, une planification et des outils de collecte de données appropriés selon les besoins de chaque pays. Pour pouvoir recueillir les réponses de l'ensemble des parties prenantes, l'Internationale de l'Éducation a traduit en français, en allemand, en coréen, en malais, en portugais et en espagnol les outils de collecte de données initialement rédigés en anglais. Enfin, l'IE, et les chercheur·euse·s internationaux·ales ont traduit en anglais les réponses des parties prenantes afin de faciliter l'analyse des données au niveau international et la rédaction du rapport qui en découlait.

4.2 Questions de la recherche internationale

Le [Cadre de recherche](#) international repose sur deux grandes questions de recherche et les questions directrices associées.

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

- a) Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont 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 permis de fournir un retour d'informations pertinent aux élèves ?
- d) Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur les pratiques des enseignant·e·s ?
- e) Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur 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 permis de soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s ?

- a) Comment le corps enseignant a-t-il été accompagné dans la compréhension, le développement et l'application des pratiques d'évaluation formative ?
- b) Quels sont les facteurs qui ont favorisé ou entravé l'utilisation efficace des pratiques d'évaluation formative ?

4.3 Sources des données internationales

Pour recueillir les perspectives et les expériences des parties prenantes du projet T3LFA, l'équipe de recherche internationale a eu recours à cinq sources de données principales : les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s, le questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, le questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales, celui destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales et enfin les rapports nationaux. Chacune de ces sources est décrite ci-après et les outils se trouvent en annexe A.

4.3.1 Pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s

Les **pré et post-enquêtes** ont servi à recueillir auprès des enseignant·e·s des informations concernant leurs pratiques d'évaluation formative et leur expérience de développement professionnel, ainsi que des indicateurs démographiques, au début et à la fin de leur participation au projet T3LFA (c'est-à-dire sur l'année 2). Dans le cadre des cercles d'apprentissage, les enseignant·e·s participant·e·s ont complété ces enquêtes de 20 minutes au cours de séances déterminées (la pré-enquête au cours de la séance 2 et la post-enquête au cours de la séance 7). Ces enquêtes ont été conçues pour encourager la discussion et la réflexion au sein des cercles d'apprentissage et pour fournir des données aux fins de ce rapport. Chaque enquête était composée de questions fermées à réponses prédéfinies (33 questions dans la pré-enquête et 36 dans la post-enquête) et d'une question ouverte. Les enquêtes étaient divisées en trois parties décrites plus en détail ci-après⁴.

Partie 1 : pratiques d'évaluation formative

Comme expliqué dans le chapitre 2, le terme « évaluation formative » a été préféré à celui d'« évaluation au service de l'apprentissage » pour la collecte de données dans le cadre de ce projet car il était plus largement compris dans les sept contextes nationaux concernés. Cependant, la perspective contemporaine de l'évaluation formative qui a été adoptée repose sur les stratégies clés de l'évaluation au service de l'apprentissage.

La première partie des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s a été adaptée de [l'instrument de mesure de l'évaluation au service de l'apprentissage](#) développé par Zita Lysaght et al. (2017) et se consacrait aux pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s. Elle consistait en 20 questions fermées à réponses prédéfinies dans la pré-enquête et en 26 questions fermées à réponses prédéfinies dans la post-enquête. Les enseignant·e·s ont dû

⁴ Voir les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s en annexe A.

estimer le degré d'**assurance** avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative (de « pas du tout à l'aise » à « très à l'aise ») et dans quelle mesure ces pratiques sont **intégrées** dans leur classe (de « jamais » à « intégrées ») dans les quatre catégories suivantes d'évaluation formative fondées sur la recherche :

1. Objectifs d'apprentissage et critères de réussite

Les enseignant·e·s communiquent les connaissances, compétences et concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage.

2. Questionnements et discussions en classe

Les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes.

3. Rétroaction

Les enseignant·e·s fournissent un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

4. Autoévaluation et évaluation par les pairs

Les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s.

Partie 2 : processus de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s

Dans la deuxième partie des pré et post-enquêtes, les enseignant·e·s ont dû évaluer dans quelle mesure leur expérience de développement professionnel reflétait les six qualités d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces déterminées dans l'[Analyse de la littérature](#) du projet. Chaque enquête comptait six questions fermées à réponses prédéfinies et une question ouverte à propos des objectifs d'apprentissage des enseignant·e·s en matière d'évaluation formative et de leadership enseignant.

Partie 3 : indicateurs démographiques

Enfin la troisième partie des pré et post-enquêtes visait à recueillir des données démographiques auprès des enseignant·e·s, notamment leur pays, leur nombre d'années d'enseignement, le niveau auquel ils et elles enseignent actuellement, le nombre d'élèves moyen par classe, l'environnement scolaire, l'accès aux technologies numériques en classe et la façon dont ils et elles ont entendu parler de l'évaluation formative. Chaque enquête comptait sept questions fermées à réponses prédéfinies.

4.3.2 Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s

À l'issue de l'année 2, les enseignant·e·s ont été invité·e·s à remplir un **questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s** afin de présenter une ou deux pratiques d'évaluation

formative efficaces qui ont aidé leurs élèves. Ce questionnaire optionnel à questions ouvertes est venu compléter le [Cadre de recherche](#) original des chercheur·euse·s internationaux·ales. Il a volontairement été aligné sur les quatre catégories d'évaluation formative fondées sur la recherche recensées dans les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s (à savoir, les objectifs d'apprentissage et critères de réussite, les questionnements et discussions en classe, la rétroaction et l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs), ainsi qu'une catégorie « Autre »⁵. Les enseignant·e·s ont été encouragé·e·s à répondre à ce questionnaire et à utiliser leurs réponses dans les vignettes au cours du processus des cercles d'apprentissage.

4.3.3 Questionnaire des accompagnateur·rice·s locaux·ales

À l'issue de l'année 2, les accompagnateur·rice·s ont complété le **questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales** concernant leur expérience d'accompagnement des activités des cercles d'apprentissage du projet T3LFA. Ce questionnaire comprenait 14 questions ouvertes couvrant quatre sujets : indicateurs démographiques (une question), difficultés rencontrées et aides reçues pendant les cercles d'apprentissage (quatre questions), pratiques d'évaluation formative efficaces observées au cours du projet (six questions) et manière dont les cercles d'apprentissage ont favorisé le leadership enseignant (trois questions)⁶.

4.3.4 Questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales

À l'issue de l'année 2, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont rempli les questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales. Ce questionnaire comptait quatre questions ouvertes portant sur quatre sujets : indicateurs démographiques (une question), processus d'apprentissage professionnel auprès des enseignant·e·s (une question), pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s (une question) et leçons apprises relatives à une mise en œuvre réussie des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s (une question)⁷.

4.3.5 Rapports nationaux : profils pays et profils pays finaux

Les chercheur·euse·s nationaux·ales de chaque pays participant ont remis deux rapports qui résumaient l'expérience du projet T3LFA dans leur pays et ont fourni des données aux fins du présent rapport : **Rapport national — Partie 1 : Profil pays** et **Rapport national — Partie 2 : Profil pays final**. Les chercheur·euse·s internationaux·ales ont offert un cadre directeur pour chaque rapport⁸.

Rapport national — Partie 1 : Profil pays

Au début du projet (année 1), les chercheur·euse·s nationaux·ales ont rédigé le Rapport national, partie 1 « Profil pays ». Ce rapport offre une présentation du contexte du pays en matière de système éducatif, de politiques d'évaluation et de pratiques d'évaluation formative.

⁵ Voir annexe A.

⁶ Voir le questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales en annexe A.

⁷ Voir les questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et aux chercheur·euse·s nationaux·ales en annexe A.

⁸ Voir le [Cadre de recherche](#) et l'annexe A.

Chaque rapport compte six à dix pages et comprend :

- un aperçu du système éducatif national, de la gouvernance, des politiques en matière d'éducation, des indicateurs démographiques (nombre d'établissements scolaires, nombre d'élèves, indicateurs démographiques relatifs aux élèves) dans le pays et autres informations contextuelles jugées importantes au regard du lectorat national et international (par exemple, l'opinion des professionnel·le·s, des médias et du grand public concernant l'éducation dans le pays),
- un résumé des politiques d'évaluation nationales (et/ou locales, le cas échéant) actuelles et un commentaire de ces politiques,
- un commentaire des contextes d'apprentissage professionnel existants et du développement professionnel des enseignant·e·s en vue de l'application de l'évaluation formative (principalement au primaire),
- des exemples de pratiques d'évaluation formative actuellement mises en œuvre par des enseignant·e·s (principalement au primaire),
- une analyse de la littérature portant sur les sujets susmentionnés dans le pays concerné et pouvant être intégrée au rapport.

Rapport national — Partie 2 : Profil pays final

À la fin du projet (année 3), les chercheur·euse·s nationaux·ales ont complété le Rapport national, partie 2 « Profil pays final ». Ce rapport détermine, codifie et décrit les pratiques d'évaluation formative efficaces et l'expérience des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s qui en a découlé dans le pays concerné. Ce rapport constitue une étude de cas pour chaque pays ayant participé au projet T3LFA⁹.

Les chercheur·euse·s nationaux·ales ont utilisé le modèle¹⁰ créé par les chercheur·euse·s internationaux·ales et ont produit un rapport de 20 à 30 pages comprenant :

- **Partie 1 : Profil pays**
Analyse des politiques, des pratiques et de la recherche existantes en matière de développement professionnel des enseignant·e·s pour l'application de l'évaluation formative dans chaque pays.
 - Mise à jour du Rapport national 1 en cas de modification des politiques ou de la recherche ou de publication de nouveaux documents depuis la rédaction du rapport original et sur la base des commentaires fournis par les chercheur·euse·s internationaux·ales.
- **Partie 2 : Résultats pays**
 - Description de la planification et de la mise en œuvre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le pays, notamment l'approche employée pour sélectionner les enseignant·e·s, le nombre d'enseignant·e·s impliqué·e·s, le nombre d'établissements scolaires dans lesquels ces enseignant·e·s travaillent, l'investissement des syndicats enseignants, de l'État (le cas échéant) ou de toute autre partie prenante.

9 Voir Annexe C.
10 Voir annexe A.



- Analyse des données provenant des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s afin de fournir des résultats en lien avec les questions de la recherche internationale. Ces données sont issues des sources suivantes :
 - plans d'action, portfolios, réflexions et vignettes créés par les enseignant·e·s participant·e·s,
 - réponses aux pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s et au questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s,
 - réponses aux questionnaires destinés aux accompagnateur·rice·s et aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales,
 - toute autre observation ou donnée collectée par les chercheur·euse·s nationaux·ales.

Le tableau 2 présente un aperçu de l'ensemble des sources de données du présent rapport, ainsi que le nombre de réponses et le taux de réponse pour chaque source. Les réponses aux pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s étaient les plus nombreuses avec un taux de réponse de 99 % (n = 171) pour la pré-enquête et de 70 % (n = 121) pour la post-enquête. Les taux de réponses aux questionnaires étaient également élevés : 66 % (n = 113) pour le questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, 63 % (n = 27) pour le questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales, 59 % (n = 10) pour celui destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et 100 % (N = 7) pour le questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales. En outre, l'ensemble des chercheur·euse·s nationaux·ales (N = 7) ont remis leurs rapports nationaux : Rapport national — Partie 1 : Profil pays et Rapport national — Partie 2 : Profil pays final.

Tableau 2

Sources des données du projet T3LFA, nombre de réponses et taux de réponse

Source des données	Nombre de réponses total	Taux de réponse
Rapport national — Partie 1 : Profil pays Analyse des politiques, des pratiques et de la recherche existantes concernant l'évaluation formative dans chaque pays.	7	100%
Pré-enquête menée auprès des enseignant·e·s Une enquête en trois parties portant sur : les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s (20 questions fermées à réponses prédéfinies), les processus de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s (six questions fermées à réponses prédéfinies et une question ouverte), des indicateurs démographiques (sept questions fermées à réponses prédéfinies).	171	99%
Post-enquête menée auprès des enseignant·e·s Une enquête en trois parties portant sur : les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s (26 questions fermées à réponses prédéfinies), les processus de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s (six questions fermées à réponses prédéfinies et une question ouverte), des indicateurs démographiques (sept questions fermées à réponses prédéfinies).	121	70%
Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s Questionnaire optionnel à questions ouvertes visant à présenter la façon dont les pratiques d'évaluation formative soutiennent les élèves des enseignant·e·s participant aux cercles d'apprentissage.	113	66%
Questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales Questionnaire à questions ouvertes portant sur les difficultés rencontrées et les aides reçues durant les cercles d'apprentissage, sur les pratiques d'évaluation formative efficaces observées et sur la manière dont les cercles d'apprentissage ont favorisé le leadership des enseignant·e·s.	27	63%
Questionnaire destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales Questionnaire à questions ouvertes portant sur les processus d'apprentissage professionnel auprès des enseignant·e·s, les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et les leçons apprises relatives à une mise en œuvre réussie des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.	10	59%
Questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales Questionnaire à questions ouvertes portant sur les processus d'apprentissage professionnel auprès des enseignant·e·s, les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et les leçons apprises relatives à une mise en œuvre réussie des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.	7	100%
Rapport national — Partie 2 : Profil pays final Rapports d'études de cas par pays incluant les politiques, les pratiques et la recherche existantes en matière d'évaluation formative, ainsi que l'identification, la codification et la description des pratiques d'évaluation formative efficaces et des résultats liés aux questions de recherche.	7	100%

Chapitre 5 : Profil des pays participants

Le présent chapitre propose une courte présentation de chacun des pays qui ont participé au projet T3LFA : Brésil, Côte d'Ivoire, Ghana, Malaisie, Corée du Sud, Suisse et Uruguay. Ces descriptions s'appuient sur les rapports nationaux et les profils pays rédigés par les chercheur·euse·s nationaux·ales. Les descriptifs comprennent un aperçu de la situation démographique du pays, du système et des politiques éducatifs, des pratiques d'évaluation, des approches en matière de développement professionnel et des indicateurs démographiques sur les enseignant·e·s participant au projet¹¹.

5.1 Brésil

Avec 17 millions d'habitant·e·s, le Brésil est le pays le plus grand et le plus peuplé d'Amérique du Sud. C'est également la 13^e puissance économique mondiale. Si sa langue officielle est le portugais, une partie de sa population parle espagnol, anglais et allemand. Son système éducatif est décentralisé. Cela signifie que les états et les municipalités disposent d'une autonomie en matière d'éducation et de droits sociaux, d'après la constitution fédérale de 1988. Par ailleurs, son système éducatif est organisé en deux degrés : éducation de base et enseignement supérieur. L'éducation de base comprend l'éducation de la petite enfance, l'enseignement fondamental (primaire) et l'enseignement secondaire. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

Les municipalités sont principalement responsables de l'éducation de base, avec une coopération technique et financière aux niveaux fédéré et fédéral. En 2018, le Programme national commun (BNCC, de son acronyme en portugais) a été introduit afin d'harmoniser l'éducation aux différents stades et selon les différentes modalités de l'éducation de base. Le nouveau programme vise particulièrement l'accumulation progressive de connaissances essentielles sur la base de résultats d'évaluation à grande échelle. L'accès à l'éducation est hétérogène et varie en fonction de la situation géographique, de l'accès à la technologie et du statut socioéconomique. Le Covid-19 est venu renforcer les inégalités dans un système éducatif déjà très inéquitable pour les personnes noires et autochtones. La plupart des enfants au niveau primaire fréquentent l'école municipale (49,6 %). Viennent ensuite les écoles d'état (32,2 %), les écoles privées (17,4 %) et enfin les écoles fédérales (0,8 %).

Dans le contexte brésilien, l'évaluation a surtout été mise en place à des fins sommatives pour suivre l'apprentissage des élèves. D'après le BNCC, l'évaluation dans l'enseignement primaire et secondaire doit inclure le développement des connaissances, des compétences et des capacités. Il existe dans le pays un modèle d'« état évaluateur » qui supervise le Système d'évaluation de l'éducation de base (Saeb, de son sigle en portugais), établi au début des années 1990. Bien que les documents politiques plaident en faveur de processus d'évaluation formative, il en est tout autre dans la pratique. L'apprentissage essentiel est souvent défini par les compétences et les capacités. Par conséquent, le programme est généralement axé sur les tests de masse. Cette approche dicte la manière dont les objectifs sont atteints et façonne les stratégies pédagogiques employées pour arriver aux résultats voulus en matière d'évaluation.

¹¹ Voir les rapports des études de cas en annexe C pour des descriptions des contextes pays plus détaillées

Le BNCC influence également la formation initiale et la formation continue des enseignant·e·s, en lien avec le programme. L'apprentissage et l'évaluation des performances des enseignant·e·s sont associés à des politiques d'évaluation à grande échelle plutôt qu'à des processus d'évaluation formative qui privilégient une éducation globale centrée sur l'humain.

Au Brésil, 23 enseignant·e·s disposant d'une expérience professionnelle moyenne de 23 ans ont participé au projet T3LFA. La quasi-totalité des enseignant·e·s étaient originaires de zone urbaine et enseignaient en troisième année de primaire dans des classes de 16 à 30 élèves. La plupart avaient accès au Wifi et à quelques appareils mais pour certain·e·s, la connexion était intermittente et les appareils fiables à l'intention des élèves peu disponibles. Avant le démarrage du projet, la majorité des enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté avoir découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation des enseignant·e·s et quelques un·e·s grâce à des initiatives d'apprentissage et développement professionnels ou lors de conversations avec des collègues.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour le Brésil, une étude de cas rédigée par Dalila Andrade Oliveira, professeure et chercheuse nationale pour le projet.

5.2 Côte d'Ivoire

Située en Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire compte environ 29 millions d'habitant·e·s (RGPH, 2021). Sa langue officielle est le français et on recense près de 60 groupes ethniques locaux. Le pays est divisé en 31 régions administratives et deux districts autonomes : Yamoussoukro, la capitale politique, et Abidjan, la capitale économique. Le système d'éducation publique est composé de trois degrés : primaire, secondaire et supérieur. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

En Côte d'Ivoire, l'éducation est une institution de service public et elle est inscrite dans les articles 7 et 8 de la Constitution. Selon ces articles, l'État doit assurer à tou·te·s les citoyen·ne·s l'égal accès à l'éducation et, avec l'aide des Collectivités publiques, créer les conditions favorables à l'éducation civique et morale de la jeunesse. L'éducation est encadrée par plusieurs ministères, notamment le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation et le ministère de l'Enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Le nombre d'élèves par classe peut être élevé à tous les niveaux d'enseignement. Le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) relève que les secteurs de l'éducation et de la formation ivoiriens font face à des difficultés générales qui proviennent de la nécessité de s'adapter aux changements sociétaux. Ces difficultés concernent les questions d'accès et d'équité, de qualité, d'efficacité interne et de pertinence.

Dans le contexte ivoirien, l'évaluation est conduite pour mesurer les progrès au regard des objectifs d'apprentissage, pour appuyer les réformes et les programmes et pour produire des rapports sur le développement des compétences des élèves. Le système d'évaluation est supervisé par la Direction de la veille et du suivi des programmes, fondée par le ministère de l'Éducation nationale en 2011 et restructurée en 2014. L'évaluation formative est utilisée en appui à l'apprentissage et fait partie d'une approche constructive de l'apprentissage qui bénéficie aux élèves comme aux enseignant·e·s. L'évaluation sommative intervient à l'issue

d'un ensemble de tâches d'apprentissage. Elle vise à attribuer une note numérique à la performance de l'étudiant·e.

Trente enseignant·e·s, disposant en moyenne de huit années d'expérience professionnelle, ont participé au projet T3LFA pour la Côte d'Ivoire. Parmi elles et eux, la plupart travaillaient en contexte urbain et enseignaient en deuxième année de primaire dans des classes de plus de 51 élèves. Aucun·e enseignant·e ne disposait de Wifi ni d'appareils en classe. Avant le démarrage du projet, la majorité des enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté avoir découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation des enseignant·e·s et d'initiatives d'apprentissage et développement professionnels.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour la Côte d'Ivoire, une étude de cas rédigée par Claude Koutou, professeur et chercheur national pour le projet.

5.3 Ghana

Pays à revenu intermédiaire inférieur d'Afrique de l'Ouest, le Ghana compte 30,8 millions d'habitant·e·s. Il est divisé en 16 régions administratives. Accra, sa capitale, est la première en matière de population tandis que la région d'Ahafo est la moins peuplée. Avec environ 57 % d'habitant·e·s âgé·e·s de moins de 25 ans, le Ghana dispose d'une population jeune. Près d'un quart des Ghanéens (24,2 %) vivent sous le seuil de pauvreté. Le système éducatif actuel est divisé en trois degrés : l'éducation de base (maternelle, primaire, collège), l'enseignement secondaire (lycée) et l'enseignement supérieur. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

Le système éducatif ghanéen trouve son origine dans l'histoire coloniale du pays. Les écoles fondées avant la colonisation visaient à éduquer les enfants métis·ses des commerçants européens. L'accès à l'éducation a ensuite été élargi par les missionnaires chrétien·ne·s, qui considéraient que cela faisait partie de leur travail. En 1995, le gouvernement a mis en place des réformes sur l'éducation de base universelle et gratuite afin d'améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement. L'éducation dépend du ministère de l'Éducation par l'intermédiaire des services éducatifs du Ghana. Pour l'éducation de base et l'enseignement secondaire, les politiques et les programmes sont conçus par le ministère. Au niveau des régions et des districts, les agences de l'éducation représentent le ministère et leurs fonctionnaires assurent le suivi et la supervision des politiques éducatives et de l'inspection des écoles. Depuis 2010-2011, l'accès à l'éducation de base est en hausse au Ghana grâce à la suppression des frais d'inscription et à la mise en place de mesures telles qu'un système de bourses par capitation, des programmes d'alimentation scolaire et la décentralisation de l'éducation. Malgré ces évolutions, pourtant, les taux de scolarisation bruts sont en baisse dans le secteur de l'éducation de base. Le ministère estime qu'environ 450 000 enfants ne vont pas à l'école, principalement dans le nord du pays, dans les zones urbaines et dans les régions minières et de fermes de cacao.

Bien que l'évaluation sommative et l'évaluation formative fassent toutes deux partie des programmes, l'accent est mis sur cette dernière. Dans les programmes, l'évaluation formative s'articule entre « évaluation en tant qu'apprentissage » et « évaluation au service

de l'apprentissage ». Les établissements scolaires ont également recours à des systèmes d'évaluation internes visant à mettre en place des indicateurs de réussite et à suivre les progrès des élèves. Depuis 2018, le développement professionnel des enseignant·e·s a été renforcé : il est désormais plus homogène et inscrit dans les politiques.

Au Ghana, 30 enseignant·e·s, disposant en moyenne de 12,5 années d'expérience professionnelle, ont participé au projet T3LFA. Ils et elles travaillaient en milieu rural comme urbain dans des classes de 31 à 50 élèves en première, quatrième et sixième années de primaire. La plupart n'avaient pas accès au Wifi ni à aucun appareils. Avant le démarrage du projet, les enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté avoir principalement découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation des enseignant·e·s et d'initiatives d'apprentissage et de développement professionnels.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour le Ghana, une étude de cas rédigée par Christopher Yaw Kwaah, directeur de recherche et chercheur national pour le projet.

5.4 Malaisie

Située en Asie du Sud-Est, la Malaisie compte 34 millions d'habitant·e·s. Fédération de 13 états et trois territoires fédéraux, elle a pour langue nationale le malais, parlé par plus de 80 % de la population. L'anglais est la seconde langue officielle. Le système éducatif actuel est divisé en cinq degrés : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement postsecondaire et l'enseignement supérieur. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

En Malaisie, l'éducation est encadrée par plusieurs agences gouvernementales, y compris le ministère de l'Éducation. Le système éducatif s'est développé grâce à une suite de réformes, dont la première a eu lieu entre 1955 et 1961. En raison de la constitution démographique du pays, l'enseignement primaire est unique en Malaisie. D'après le rapport Rahman Talib et la Philosophie de l'éducation nationale (NEP, de son sigle anglais), les élèves d'origine chinoise et indienne doivent être encouragé·e·s à apprendre et à entretenir leur langue maternelle. C'est pourquoi il existe deux catégories d'écoles primaires : les écoles primaires nationales (NPS) et les écoles primaire de type national (NTPS). Ces deux catégories suivent le même système éducatif primaire et les mêmes programmes nationaux standards. La seule différence réside dans la langue d'instruction. Les NPS utilisent le malais tandis que les NTPS enseignent en mandarin ou en tamoul.

Traditionnellement, l'évaluation dans l'éducation nationale malaisienne se concentre sur les tests et l'évaluation sommative. Néanmoins, le pays délaisse progressivement le modèle d'apprentissage basé sur la mémorisation, au profit d'une approche plus centrée sur l'élève, qui privilégie la pensée critique, la créativité et l'évaluation formative. Le Plan cadre en matière de développement professionnel des enseignant·e·s vise à renforcer le professionnalisme dans les différents aspects de l'enseignement, notamment la capacité à distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative.

Trente enseignant·e·s, disposant en moyenne de 15 années d'expérience professionnelle, ont participé au projet T3LFA pour la Malaisie. Parmi elles et eux, la majorité travaillait en zone urbaine. Ils et elles enseignaient de la première à la septième années de primaire, principalement en sixième année, dans des classes de 21 à 40 élèves. La plupart avaient accès au Wifi et à quelques appareils et pour certain·e·s, la connexion était stable et les appareils fiables. Avant le démarrage du projet, les enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté avoir principalement découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation des enseignant·e·s et grâce à leur expérience en classe et à leurs recherches personnelles.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour la Malaisie, une étude de cas rédigée par Zuwati Hasim, professeure associée et chercheuse nationale pour le projet.

5.5 Corée du Sud

Pays d'Asie de l'Est, voisin de la République populaire démocratique de Corée au nord, la Corée du Sud se trouve entre la mer du Japon à l'est, la mer de Chine orientale au sud et la mer Jaune à l'ouest. Elle est séparée de l'île japonaise de Tsushima par le détroit de Corée. Sa population est de 51 millions de personnes. Si sa langue officielle est le coréen, d'autres langues sont également parlées telles que le japonais, l'anglais et le mandarin. Le système éducatif actuel suit un modèle de type 6-3-3-4, qui comprend six années d'école élémentaire, trois années de collège, trois années de lycée et quatre années à l'université ou deux à trois ans en enseignement préuniversitaire. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

En Corée du Sud, l'éducation nationale est administrée par des organisations centrales et provinciales : 17 agences provinciales, 176 bureaux régionaux et des unités scolaires dépendant du ministère de l'Éducation. Celui-ci est responsable de la planification, de la mise en œuvre et du suivi des politiques et stratégies éducatives au niveau national. Les agences provinciales et les bureaux régionaux supervisent, quant à eux, les systèmes éducatifs locaux.

Les directives en matière d'évaluation sont présentées dans les Directives générales du programme révisé de 2015, publié par le ministère de l'Éducation. Ces directives se focalisent sur l'évaluation orientée sur les procédés, qui implique que les enseignant·e·s croisent diverses formes de données d'évaluation recueillies au cours du processus d'apprentissage de manière à fournir une rétroaction formative adaptée. L'évaluation formative permet d'apporter aux élèves un feedback immédiat et continu et d'accompagner leur apprentissage.

Le projet T3LFA en Corée du Sud a impliqué 33 enseignant·e·s, disposant de 18 années d'expérience professionnelle en moyenne. Ces enseignant·e·s travaillaient en milieu rural comme urbain dans des classes de 16 à 30 élèves, de la première à la sixième années de primaire, principalement en sixième année. Ils et elles avaient accès à une connexion Wifi stable et à des appareils fiables en classe. Avant le démarrage du projet, les enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté avoir principalement découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation des enseignant·e·s et grâce à des conversations avec leurs collègues, à leur expérience en classe et à des initiatives d'apprentissage et de développement professionnels.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour la Corée du Sud, une étude de cas rédigée par Sun Kim, chercheuse nationale pour le projet.

5.6 Suisse

La Suisse est un pays plurilingue d'Europe centrale et occidentale dont la population avoisine 8,85 millions de personnes. Ses langues officielles sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche ; l'allemand étant la langue la plus couramment parlée. Le système éducatif suisse est administré par le système fédéral à trois niveaux : la confédération, les 26 cantons et les communes. Il inclut le préprimaire, l'école obligatoire et l'enseignement non obligatoire. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'école obligatoire.

L'école obligatoire en Suisse est décentralisée et relève de la responsabilité de chaque canton de manière à s'adapter à la diversité linguistique et culturelle du pays. Le programme de l'école obligatoire de chaque canton est décrit en matière de compétences ou d'objectifs que les élèves doivent atteindre. Les enfants démarrent l'école obligatoire à l'âge de quatre ans et sont scolarisé·e·s durant 11 années au total (deux ans en école enfantine, six ans en primaire et trois ans en Secondaire I). Environ 95 % des élèves sont scolarisé·e·s gratuitement à l'école publique et 5 % fréquentent un établissement privé.

Dans l'enseignement obligatoire, l'évaluation est considérée nécessaire à l'accompagnement des progrès scolaires des élèves et à l'atteinte des objectifs des programmes. Chaque canton détermine sa propre approche de l'évaluation et l'utilise à des fins sommatives comme formatives de manière à faciliter les activités d'enseignement et d'apprentissage. Les pratiques d'évaluation formative incluent l'évaluation diagnostique, l'évaluation de portfolio, l'autoévaluation et la rétroaction descriptive. Récemment, des examens nationaux/centraux ont été développés à large échelle afin d'évaluer et de documenter les résultats des élèves dans quatre catégories nationales communes à tous les cantons. Un examen a lieu au primaire et un autre au Secondaire I. En outre, la Suisse participe au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les connaissances et les compétences d'élèves de 15 ans en mathématiques, lecture et sciences. L'ensemble des enseignant·e·s suisses participe au développement professionnel axé sur l'évaluation à des fins sommatives ou formatives dans le cadre de leur formation et de leur pratique.

En Suisse, 23 enseignant·e·s disposant d'une expérience professionnelle moyenne de 23 ans ont participé au projet T3LFA. Toutes et tous enseignaient en quatrième année de primaire, dans des classes de 16 à 20 élèves, et avaient accès à une connexion Wifi et à des appareils fiables pour leurs étudiant·e·s. Parmi les enseignant·e·s participant·e·s, deux travaillaient en contexte périurbain et une personne en zone rurale. Avant le démarrage du projet, les enseignant·e·s ont rapporté avoir découvert l'évaluation formative dans le cadre de leur expérience en classe, de leurs propres recherches, de conversations avec leurs collègues et grâce à des cours de formation des enseignant·e·s.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour la Suisse, une étude de cas rédigée par Robbert Smit, enseignant-chercheur et chercheur national pour le projet.

5.7 Uruguay

Situé en Amérique du Sud, l'Uruguay est entouré de l'Argentine à l'ouest et au sud-ouest et du Brésil au nord et au nord-est. Le pays compte 3,4 millions d'habitant·e·s, dont 2 millions vivent dans la région métropolitaine de la capitale et plus grande ville, Montevideo. Sa langue officielle est l'espagnol. Toutefois, à Rivera et dans les autres villes frontalières proches du Brésil, un mélange de portugais et d'espagnol appelé « portugol » est également parlé. Le système éducatif est divisé en cinq degrés : primaire, intermédiaire, secondaire, professionnel et tertiaire. Le projet T3LFA s'est concentré sur le contexte de l'enseignement primaire.

En Uruguay, l'éducation nationale est administrée par l'Administración Nacional de Educación Pública (ANEP – Administration nationale de l'enseignement public), une organisation autonome, séparée du ministère de l'Éducation et de la culture. L'ANEP supervise l'enseignement du primaire au secondaire supérieur, ainsi que le tertiaire non universitaire. L'ensemble de la population uruguayenne a le droit à l'accès gratuit à l'éducation du primaire à l'université. En 2020, la loi sur l'examen urgent a été votée. Elle renforce l'implication de l'État dans l'éducation tout en intégrant la possibilité de commercialisation de l'éducation par le biais de traités signés avec des organisations internationales.

Le processus d'évaluation uruguayen fournit un ensemble de tests qui peuvent être utilisés par les enseignant·e·s en fonction de leurs besoins. D'après l'ANEP, l'évaluation formative correspond à une méthode d'évaluation au service de l'apprentissage et non d'évaluation de l'apprentissage. Elle sert à orienter les décisions de manière à améliorer l'apprentissage et l'enseignement. À l'inverse, l'évaluation de l'apprentissage est associée à l'évaluation sommative et vise à apprécier les connaissances des élèves, à déterminer l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage et à classer les résultats obtenus.

Le projet T3LFA a impliqué 14 enseignant·e·s uruguayen·ne·s disposant de 17,5 années d'expérience professionnelle en moyenne. Parmi elles et eux, la majorité travaillait en zone urbaine. Ils et elles enseignaient de la première à la quatrième années de primaire, principalement en troisième année dans des classes de 21 à 30 enfants. Toutes et tous avaient accès au Wifi et à des appareils pour leurs élèves. Avant le démarrage du projet, la plupart des enseignant·e·s ont rapporté avoir découvert l'évaluation formative grâce à des recherches personnelles, à des conversations avec leurs collègues et dans le cadre de leur expérience en classe et de cours de formation des enseignant·e·s.

Pour en savoir plus sur le contexte éducatif et d'évaluation et sur l'expérience du projet T3LFA dans le pays, se référer au rapport national final pour l'Uruguay, une étude de cas rédigée par Eloísa Bordoli et Ana María Novo Borges, chercheuses nationales pour le projet.

Chapitre 6 : Résultats

Le présent chapitre révèle les résultats de la recherche internationale conduite dans le cadre du projet T3LFA. Ces résultats sont organisés selon les deux questions déterminées dans le [Cadre de recherche](#) (LaPointe-McEwan et al., 2022) :

- 1. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s, quelles pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été observées ? (Partie 6.1)**
- 2. Dans les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, quels processus d'apprentissage professionnel et de leadership ont permis de soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s ? (Partie 6.2)**

6.1 Pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s

La présente partie expose les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s en réponse à la première question de recherche et à ses sous-questions associées.

- 1. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s, quelles pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été observées ?**
 - a) *Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont 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 permis de fournir un retour d'informations pertinent aux élèves ?*
 - d) *Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur les pratiques des enseignant·e·s ?*
 - e) *Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur l'apprentissage des élèves ?*

Les données qui documentent la présente partie proviennent des réponses des participant·e·s du projet aux pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s, au questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, au questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales, au questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et au questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales, ainsi que le Rapport national, partie 2 « Profil pays final » de chaque pays participant.

La présente partie fait ressortir l'évolution dans l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative et dans l'utilisation qu'ils et elles en ont fait entre le début et la fin du projet T3LFA. Elle décrit également l'adoption par les enseignant·e·s de nouvelles pratiques d'évaluation formative et met en lumière les plus prometteuses¹².

¹² Voir en annexe B le résumé des pratiques d'évaluation formative prometteuses et leurs bénéfices observés pour les élèves comme pour les enseignant·e·s.

6.1.1 Évolutions dans les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

Les résultats des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s ont révélés des évolutions dans les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s entre le début et la fin du projet T3LFA. La présente partie commence par exposer les indicateurs démographiques relatifs aux enseignant·e·s avant de décrire l'évolution du degré d'assurance avec lequel ces dernier·ère·s ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative (de « pas du tout à l'aise » à « très à l'aise ») et de la mesure dans laquelle ces pratiques ont été intégrées en classe (de « jamais » à « intégrées »). Les changements observés dans les pratiques d'évaluation formative sont organisés en fonction des quatre catégories d'évaluation formative fondées sur la recherche mentionnées dans l'enquête : les objectifs d'apprentissage et critères de réussite, les questionnements et discussions en classe, la rétroaction et l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (voir [Assessment for Learning Measurement Instrument](#) par Zita Lysaght et al., 2017).

6.1.1.1 Indicateurs démographiques concernant les enseignant·e·s

Les tableaux 3 et 4 offrent un aperçu des indicateurs démographiques relatifs aux enseignant·e·s issus des pré et post-enquêtes. Tous les pays concernés par le projet ont participé aux enquêtes avec 3 à 35 personnes interrogées par pays dans le cadre de la pré-enquête et 2 à 27 personnes par pays lors de la post-enquête. Le contexte urbain était le plus représenté (53,5 % dans la pré-enquête et 41,9 % dans la post-enquête – voir le tableau 3).

Pour la plupart, les enseignant·e·s disposaient de 11 à 20 années d'expérience professionnelle (40,2 % dans les deux enquêtes). Ils et elles travaillaient de la première à la septième années de primaire, mais majoritairement en troisième année (39,9 % dans la pré-enquête et 35,3 % dans la post-enquête). Le plus souvent, les classes comptaient 21 à 30 élèves (31,6 % dans la pré-enquête et 28,7 % dans la post-enquête). Une part importante d'enseignant·e·s ont rapporté n'avoir accès ni à une connexion Wifi, ni à des appareils au sein de leur classe (36,8 % dans la pré-enquête et 41,8 % dans la post-enquête). Généralement, les enseignant·e·s ont découvert l'évaluation formative dans le cadre de cours de formation d'enseignant·e·s (77,5 % dans la pré-enquête et 77,8 % dans la post-enquête). Toutefois, le bouche-à-oreille à l'occasion de conversations avec des collègues est le canal qui a connu la plus forte augmentation entre le début et la fin du projet (52,1 % dans la pré-enquête et 70,1 % dans la post-enquête – voir le tableau 4).

Tableau 3

Indicateurs démographiques des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s : contextes nationaux et scolaires des enseignant·e·s (N = 172)

Variable	Pré-enquête		Post-enquête	
Pays	N	%	N	%
Brésil	23	13.2	18	14.8
Uruguay	14	8.0	2	1.6
Côte d'Ivoire	30	17.2	27	22.1
Ghana	30	17.2	20	16.4
Malaisie	35	20.1	19	15.6
Corée du Sud	33	19.0	26	21.3
Suisse	3	1.7	3	2.5
Contexte scolaire				
Urbain	90	53.6	49	41.9
Rural	48	28.6	25	21.4
Périurbain	14	8.3	35	29.9
Autochtone	2	1.2	0	0
Quilombola	1	0.6	1	0.9
Métropolitain	4	2.4	1	0.9
Grande ville	3	1.8	1	0.9
Ville de taille moyenne	13	7.7	10	8.5
Petite ville	6	3.6	5	4.3
Urbain	90	53.6	49	41.9
École de type national (Malaisie)				
École nationale	16	9.2	13	10.7
Mandarin	9	5.2	4	3.3
Tamoul	9	5.2	5	4.1

Note : au total, 172 enseignant·e·s ont participé au projet.

Tableau 4

Indicateurs démographiques des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s : facteurs liés aux enseignant·e·s (N = 172)

Variable	Pré-enquête		Post-enquête	
Années d'expérience professionnelle	N	%		%
0-10	55	31.6	34	27.7
11-20	70	40.2	49	40.2
21-30	38	21.8	25	20.3
plus de 31	7	4	6	4.9
Niveau d'enseignement				
1ère année de primaire	44	26.2	30	25.9
2e année de primaire	35	20.8	22	19.0
3e année de primaire	67	39.9	41	35.3
4e année de primaire	47	28.0	37	31.9
5e année de primaire	32	19.0	26	22.4
6e année de primaire	51	30.4	39	33.6
7e année de primaire	7	4.2	1	0.9
Nombre d'élèves moyen				
< 21	39	22.4	29	23.8
21-30	55	31.6	35	28.7
31-50	41	23.5	29	23.7
> 50	34	19.5	24	19.7
Accès à la technologie				
Wifi stable, chaque élève a un appareil fiable	22	12.6	23	18.9
Wifi stable, quelques appareils fiables	31	17.8	14	11.5
Wifi, quelques appareils	36	20.7	21	17.2
Wifi intermittent, quelques appareils fiables	16	9.2	8	6.6
Pas de Wifi, pas d'appareils	64	36.8	51	41.8

Découverte de l'évaluation formative				
Cours de formation d'enseignant-e-s	131	77.5	91	77.8
Initiatives d'apprentissage professionnel	88	52.1	70	59.8
Expérience en classe	91	53.8	77	65.8
Recherches personnelles	75	44.4	57	48.7
Conversations avec des collègues	88	52.1	82	70.1
Conversations avec l'administration	38	22.5	34	29.1
Autres	15	8.9	16	13.7

Note : les questions relatives au niveau d'enseignement, au contexte scolaire et à la découverte de l'évaluation formative comportaient plusieurs réponses possibles, c'est pourquoi le total des pourcentages est supérieur à 100.

6.1.1.2 Objectifs d'apprentissage et critères de réussite

La catégorie «objectifs d'apprentissage et critères de réussite» des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant-e-s fait référence à la façon dont les enseignant-e-s communiquent les connaissances, compétences et concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont ces dernier-e-s devront démontrer leur apprentissage. Dans cette catégorie, les enseignant-e-s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles mettaient en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes ;
- les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux ;
- un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves ;
- les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves ;
- les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.

Les résultats des pré et post-enquêtes en ce qui concerne l'assurance avec laquelle les enseignant-e-s ont mis en œuvre les pratiques associées aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite et le niveau d'intégration de ces pratiques sont présentés dans le tableau 5 et décrits ci-après.

Tableau 5

Appréciations moyennes de l'assurance avec laquelle les pratiques d'évaluation formative sont mises en œuvre et de leur intégration d'après les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant-e-s : objectifs d'apprentissage et critères de réussite (N= 172)

Réponses proposées (questions 1 et 2)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Moyenne post-enquête (écart-type)
Objectifs d'apprentissage et critères de réussite (assurance) Échelle : « pas du tout à l'aise » (1) à « très à l'aise » (5)		
Les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes.	3.90(.94)	4.26(.69)
Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux.	3.94(.86)	4.25(.78)
Un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves.	4.22(.83)	4.44(.74)
Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves.	3.76(.95)	4.04(.90)
Les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.	3.77(.93)	4.07(.83)
Total	3.91(.70)	4.21(.65)*
Objectifs d'apprentissage et critères de réussite (intégration dans les pratiques) Échelle : « jamais » (1) à « intégrées / appliquées 90 % du temps » (5)		
Les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes.	3.88(.93)	4.10(.71)
Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux.	3.88(.89)	4.16(.79)
Un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves.	4.10(.92)	4.39(.73)
Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves.	3.63(1.03)	4.08(.90)
Les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.	3.61(.94)	4.00(.81)
Total	3.82(.78)	4.15(.64)*

Note : pré-enquête n = 169-171 ; post-enquête n = 119-121 (toutes les enseignantes n'ont pas répondu aux deux enquêtes ni à toutes les questions). L'astérisque indique que la différence entre les moyennes globales est statistiquement significative ($p < 0,05$).

Objectifs d'apprentissage et critères de réussite : assurance

Le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative associées aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite était relativement élevé au début du projet. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,76 ($\sigma = 0,95$) à 4,22 ($\sigma = 0,83$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 4,04 ($\sigma = 0,90$) à 4,26 ($\sigma = 0,69$) lors de la post-enquête.

D'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s ont mise en œuvre avec le plus d'assurance est le fait d'utiliser un langage adapté aux enfants pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves (respectivement $M = 4,22$; $\sigma = 0,83$ et $M = 4,44$; $\sigma = 0,74$). Les augmentations les plus marquantes dans le degré d'assurance concernent la pratique d'employer des mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes (de $M = 3,90$; $\sigma = 0,94$ à $M = 4,26$; $\sigma = 0,69$) et celle de rappeler aux élèves les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux (de $M = 3,94$; $\sigma = 0,86$ à $M = 4,25$; $\sigma = 0,78$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec les objectifs d'apprentissage et critères de réussite dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,91 ($\sigma = 0,70$) dans la pré-enquête à 4,21 ($\sigma = 0,65$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(271) = -3,726$, $p < 0,001$.

Objectifs d'apprentissage et critères de réussite : intégration dans les pratiques

Au début du projet, les enseignant·e·s ont rapporté des niveaux relativement élevés d'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative dans leur activité professionnelle en lien avec les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,61 ($\sigma = 0,94$) à 4,10 ($\sigma = 0,92$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 4,00 ($\sigma = 0,81$) à 4,39 ($\sigma = 0,73$) lors de la post-enquête.

D'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s avaient le mieux intégrée est le fait d'utiliser un langage adapté aux enfants pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves (respectivement $M = 4,10$; $\sigma = 0,92$ et $M = 4,39$; $\sigma = 0,73$). Les plus grandes améliorations de l'intégration de pratiques concernent l'adaptation et la transmission aux élèves des critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage (de $M = 3,63$; $\sigma = 1,03$ à $M = 4,08$; $\sigma = 0,90$) et le fait que les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail (de $M = 3,61$, $\sigma = 0,94$ à $M = 4,00$, $\sigma = 0,81$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant l'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec les objectifs d'apprentissage et critères de réussite dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,82 ($\sigma = 0,78$) dans la pré-enquête à 4,15 ($\sigma = 0,64$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(285) = -3,893$, $p < 0,001$.

6.1.1.3 Questionnements et discussions en classe

La catégorie « questionnements et discussions en classe » des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s fait référence à la façon dont les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes. Dans cette catégorie, les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- l'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe ;
- des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet ;
- les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon ;
- 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 et elles apprennent.

Les résultats des pré et post-enquêtes en ce qui concerne l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques associées aux questionnements et aux discussions en classe et le niveau d'intégration de ces pratiques sont présentés dans le tableau 6 et décrits ci-après.

Tableau 6

Appréciations moyennes de l'assurance avec laquelle les pratiques d'évaluation formative sont mises en œuvre et de leur intégration d'après les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s : questionnements et discussions en classe (N = 172)

Réponses proposées (questions 3 et 4)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Moyenne post-enquête (écart-type)
Questionnements et discussions en classe (assurance) Échelle : « pas du tout à l'aise » (1) à « très à l'aise » (5)		
L'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe.	3.90(1.00)	4.13(.95)
Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.	4.15(.84)	4.32(.78)
Les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon.	3.85(.99)	4.09(.96)
Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage.	3.97(.94)	4.36(.76)
Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.	3.83(.88)	4.16(.84)
Total	3.94(.67)	4.22(.64)*

Questionnements et discussions en classe (intégration dans les pratiques) Échelle : « jamais » (1) à « intégrées / appliquées 90 % du temps » (5)		
L'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe.	3.85(.99)	4.03(.99)
Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.	4.03(.84)	4.26(.71)
Les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon.	3.61(1.05)	4.05(.95)
Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage.	3.90(1.01)	4.27(.81)
Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.	3.75(.91)	4.00(.90)
Total	3.83(.74)	4.13(.68)*

Note : pré-enquête $n = 169-172$; post-enquête $n = 119-121$ (toutes les enseignantes n'ont pas répondu aux deux enquêtes ni à toutes les questions). L'astérisque indique que la différence entre les moyennes globales est statistiquement significative ($p < 0,05$).

Questionnements et discussions en classe : assurance

Le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative associées aux questionnements et aux discussions en classe était relativement élevé au début du projet. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,83 ($\sigma = 0,88$) à 4,15 ($\sigma = 0,84$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 4,09 ($\sigma = 0,99$) à 4,36 ($\sigma = 0,76$) lors de la post-enquête.

Au début du projet, la pratique que les enseignant·e·s ont mise en œuvre avec le plus d'assurance était le fait de se servir de questions pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet ($M = 4,15$, $\sigma = 0,84$). Cependant, à la fin du projet, il s'agissait de l'utilisation des mauvaises réponses des élèves pour orienter l'enseignement et l'apprentissage ($M = 4,36$, $\sigma = 0,76$). Cette pratique est également celle pour laquelle le degré d'assurance des enseignant·e·s a le plus augmenté par rapport à la pré-enquête ($M = 3,97$, $\sigma = 0,94$), suivie de près par le fait de permettre aux élèves d'expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent (de $M = 3,83$, $\sigma = 0,88$ à $M = 4,16$, $\sigma = 0,84$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec les questionnements et discussions en classe dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,94 ($\sigma = 0,67$) dans la pré-enquête à 4,22 ($\sigma = 0,64$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(265) = -3,588$, $p < 0,001$.

Questionnements et discussions en classe : intégration dans les pratiques

Au début du projet, les enseignant·e·s ont rapporté des niveaux relativement élevés d'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative dans leur activité professionnelle en lien avec les questionnements et discussions en classe. Les appréciations moyennes dans

le cadre de la pré-enquête vont de 3,61 ($\sigma = 1,05$) à 4,03 ($\sigma = 0,84$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 4,00 ($\sigma = 0,90$) à 4,26 ($\sigma = 0,71$) lors de la post-enquête.

Au début du projet, la pratique que les enseignant·e·s avaient le mieux intégrée était le fait de se servir de questions pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet ($M = 4,03$, $\sigma = 0,84$). Cependant, à la fin du projet, il s'agissait de l'utilisation des mauvaises réponses des élèves pour orienter l'enseignement et l'apprentissage ($M = 4,27$, $\sigma = 0,81$). Ces tendances reflètent l'évolution du degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s appliquent les pratiques liées aux questionnements et aux discussions en classe. Les plus grandes améliorations de l'intégration de pratiques concernent la possibilité pour les élèves de poser leurs questions pendant la leçon (de $M = 3,61$; $\sigma = 1,05$ à $M = 4,05$; $\sigma = 0,95$) et le fait d'utiliser les mauvaises réponses des élèves pour orienter l'enseignement et l'apprentissage (de $M = 3,90$, $\sigma = 1,01$ à $M = 4,27$, $\sigma = 0,81$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant l'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec les questionnements et discussions en classe dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,83 ($\sigma = 0,67$) dans la pré-enquête à 4,13 ($\sigma = 0,68$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(272) = -3,588$, $p < 0,001$.

6.1.1.4 Rétroaction

La catégorie « rétroaction » des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s fait référence à la façon dont les enseignant·e·s utilisent le retour d'informations pour accompagner la progression des élèves de leur niveau actuel à leurs objectifs d'apprentissage. Dans cette catégorie, les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite ;
- des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant·e à estimer le niveau de compréhension des élèves ;
- des 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 invité·e·s à fournir des informations sur leur apprentissage ;
- les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.

Les résultats des pré et post-enquêtes en ce qui concerne l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques associées à la rétroaction et le niveau d'intégration de ces pratiques sont présentés dans le tableau 7 et décrits ci-après.

Tableau 7

Appréciations moyennes de l'assurance avec laquelle les pratiques d'évaluation formative sont mises en œuvre et de leur intégration d'après les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant-e-s : rétroaction (N = 172)

Réponses proposées (questions 5 et 6)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Moyenne post-enquête (écart-type)
Rétroaction (assurance) Échelle : « pas du tout à l'aise » (1) à « très à l'aise » (5)		
Le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite.	3.95(.83)	4.25(.72)
Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant-e à évaluer le niveau de compréhension des élèves.	4.03(.90)	4.32(.70)
Des informations diagnostiques issues de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage.	3.80(.97)	4.15(.71)
Les élèves sont invité-e-s à fournir des informations sur leur apprentissage.	3.81(1.01)	4.08(.79)
Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.	3.79(.92)	4.13(.83)
Total	3.88(.75)	4.19(.60)*
Rétroaction (intégration dans les pratiques) Échelle : « jamais » (1) à « intégrées / appliquées 90 % du temps » (5)		
Le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite.	3.84(.93)	4.16(.72)
Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant-e à évaluer le niveau de compréhension des élèves.	4.02(.90)	4.29(.72)
Des informations diagnostiques issues de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage.	3.66(1.03)	4.02(.81)
Les élèves sont invité-e-s à fournir des informations sur leur apprentissage.	3.72(1.03)	4.06(.84)
Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.	3.75(.94)	3.99(.83)
Total	3.80(.78)	4.10(.63)*

Note : pré-enquête n = 170-172 ; post-enquête n = 119-121 (toutes les enseignantes n'ont pas répondu aux deux enquêtes ni à toutes les questions). L'astérisque indique que la différence entre les moyennes globales est statistiquement significative ($p < 0,05$).

Rétroaction : assurance

Le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative associées à la rétroaction était relativement élevé au début du projet. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,79 ($\sigma = 0,92$) à 4,03 ($\sigma = 0,90$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 4,08 ($\sigma = 0,79$) à 4,32 ($\sigma = 0,70$) lors de la post-enquête.

D'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s ont mise en œuvre avec le plus d'assurance est l'utilisation de techniques d'évaluation pendant les leçons pour estimer le niveau de compréhension des élèves (respectivement $M = 4,03$; $\sigma = 0,90$ et $M = 4,32$; $\sigma = 0,70$). Les augmentations les plus marquantes dans le degré d'assurance concernent la pratique d'avoir recours à des informations diagnostiques issues de tests standardisés pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage (de $M = 3,80$; $\sigma = 0,97$ à $M = 4,15$; $\sigma = 0,71$) et celle de permettre aux élèves d'expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent (de $M = 3,79$; $\sigma = 0,92$ à $M = 4,13$; $\sigma = 0,83$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec la rétroaction dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,88 ($\sigma = 0,75$) dans la pré-enquête à 4,19 ($\sigma = 0,60$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(286) = -3,894$, $p < 0,001$.

Rétroaction : intégration dans les pratiques

Au début du projet, les enseignant·e·s ont rapporté des niveaux relativement élevés d'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative dans leur activité professionnelle en lien avec la rétroaction. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,66 ($\sigma = 1,03$) à 4,02 ($\sigma = 0,90$). Malgré tout, ces niveaux ont encore augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 3,99 ($\sigma = 0,83$) à 4,29 ($\sigma = 0,72$) lors de la post-enquête.

D'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s avaient le mieux intégrée est l'utilisation de techniques d'évaluation pendant les leçons pour estimer le niveau de compréhension des élèves (respectivement $M = 4,02$; $\sigma = 0,90$ et $M = 4,29$; $\sigma = 0,72$). Les plus grandes améliorations de l'intégration de pratiques concernent le recours à des informations diagnostiques issues de tests standardisés pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage (de $M = 3,66$; $\sigma = 1,03$ à $M = 4,02$; $\sigma = 0,81$) et l'implication des élèves dans le renseignement d'informations concernant leur apprentissage (de $M = 3,72$, $\sigma = 1,03$ à $M = 4,06$, $\sigma = 0,84$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant l'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec la rétroaction dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,80 ($\sigma = 0,78$) dans la pré-enquête à 4,10 ($\sigma = 0,64$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(285) = -3,667$, $p < 0,001$.

6.1.1.5 Autoévaluation et évaluation par les pairs

La catégorie « autoévaluation et évaluation par les pairs » des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s fait référence à la façon dont les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s. Dans cette catégorie, les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent ;
- les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès ;
- les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail ;
- un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration ;
- lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.

Les résultats des pré et post-enquêtes en ce qui concerne l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques associées à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs et le niveau d'intégration de ces pratiques sont présentés dans le tableau 8 et décrits ci-après.

Tableau 8

Appréciations moyennes de l'assurance avec laquelle les pratiques d'évaluation formative sont mises en œuvre et de leur intégration d'après les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s : autoévaluation et évaluation par les pairs (N = 172)

Réponses proposées (questions 7 et 8)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Moyenne post-enquête (écart-type)
Autoévaluation et évaluation par les pairs (assurance) Échelle : « pas du tout à l'aise » (1) à « très à l'aise » (5)		
Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent.	3.31(1.04)	3.80(1.06)
Les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès.	3.67(.99)	3.91(.90)
Les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail.	3.53(.95)	4.02(.95)
Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration.	3.62(1.07)	3.93(1.00)

Lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.	3.17(1.24)	3.46(1.19)
Total	3.46(.82)	3.83(.81)*
Autoévaluation et évaluation par les pairs (intégration dans les pratiques) Échelle : « jamais » (1) à « intégrées / appliquées 90 % du temps » (5)		
Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent.	3.14(1.12)	3.67(1.06)
Les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès.	3.48(1.11)	3.88(.89)
Les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail.	3.46(1.04)	3.85(1.00)
Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration.	3.51(1.16)	3.82(1.03)
Lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.	3.05(1.29)	3.39(1.23)
Total	3.33(.90)	3.72(.84)*

Note : pré-enquête $n = 169-171$; post-enquête $n = 120-121$ (tou·te·s les enseignant·e·s n'ont pas répondu aux deux enquêtes ni à toutes les questions). L'astérisque indique que la différence entre les moyennes globales est statistiquement significative ($p < 0,05$).

Autoévaluation et évaluation par les pairs : assurance

Le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative associées à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs était plus faible que dans les trois catégories précédentes. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,17 ($\sigma = 1,24$) à 3,67 ($\sigma = 0,99$). Malgré tout, ces niveaux ont aussi augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 3,46 ($\sigma = 1,19$) à 4,02 ($\sigma = 0,95$) lors de la post-enquête.

Au début du projet, la pratique que les enseignant·e·s ont mise en œuvre avec le plus d'assurance était d'encourager les élèves à noter leurs progrès ($M = 3,67$, $\sigma = 0,99$). Cependant, à la fin du projet, il s'agissait du fait d'inviter les élèves à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail. ($M = 4,02$, $\sigma = 0,95$). Les augmentations les plus marquantes dans le degré d'assurance concernent la pratique consistant à donner aux élèves l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent (de $M = 3,31$; $\sigma = 1,04$ à $M = 3,80$; $\sigma = 1,06$) et celle d'encourager les élèves à noter leurs progrès (de $M = 3,53$; $\sigma = 0,95$ à $M = 4,02$; $\sigma = 0,95$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,46 ($\sigma = 0,82$) dans la pré-enquête à 3,83 ($\sigma = 0,81$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(261) = -3,794$, $p < 0,001$.

Autoévaluation et évaluation par les pairs : intégration dans les pratiques

De la même manière que pour l'assurance, les enseignant·e·s ont rapporté des niveaux relativement faibles d'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative associées à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs par rapport aux trois autres catégories. Les appréciations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,05 ($\sigma = 1,29$) à 3,51 ($\sigma = 1,16$). Malgré tout, ces niveaux ont aussi augmenté au cours du projet pour l'ensemble des pratiques dans cette catégorie, atteignant 3,39 ($\sigma = 1,23$) à 3,88 ($\sigma = 0,89$) lors de la post-enquête.

Au début du projet, la pratique que les enseignant·e·s avaient le mieux intégrée est la tenue d'un registre visuel des progrès des élèves afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration ($M = 3,51$, $\sigma = 1,16$). Cependant, à la fin du projet, il s'agissait d'encourager les élèves à noter leurs progrès ($M = 3,88$, $\sigma = 0,89$). Comme pour le degré d'assurance dans la mise en œuvre des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, les plus grandes améliorations dans leur intégration concernent la pratique consistant à donner aux élèves l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent (de $M = 3,14$; $\sigma = 1,12$ à $M = 3,67$; $\sigma = 1,06$) et celle d'encourager les élèves à noter leurs progrès (de $M = 3,48$; $\sigma = 1,11$ à $M = 3,88$; $\sigma = 0,89$).

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant l'intégration des cinq pratiques d'évaluation formative en lien avec l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs dans les pré et post-enquêtes. Cette appréciation moyenne est passée de 3,33 ($\sigma = 0,90$) dans la pré-enquête à 3,72 ($\sigma = 0,84$) dans la post-enquête, soit une différence significative de $t(268) = -3,822$, $p < 0,001$.

6.1.1.6 Résumé des évolutions dans les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

Les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s montrent que ces dernier·ère·s étaient relativement à l'aise avec les pratiques d'évaluation formative en matière d'objectifs d'apprentissage et de critères de réussite, de questionnements et de discussions en classe, ainsi que de rétroaction, mais légèrement moins en ce qui concerne l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. De même, les enseignant·e·s ont rapporté de hauts niveaux d'intégration des pratiques d'évaluation formative en matière d'objectifs d'apprentissage et de critères de réussite, de questionnements et de discussions en classe, ainsi que de rétroaction, mais légèrement moins hauts en ce qui concerne l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Si les résultats initiaux étaient déjà élevés pour chacune des pratiques d'évaluation formative de l'enquête (20 pratiques divisées en quatre catégories, soit cinq pratiques par catégorie), les enseignant·e·s ont rapporté une augmentation au cours du projet du degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques et de l'intégration de ces pratiques dans leur enseignement. De plus, l'augmentation des appréciations moyennes pour chacune des catégories d'évaluation formative (« Objectifs d'apprentissage et critères de réussite », « Questionnements et discussions en classe », « Rétroaction » et « Autoévaluation et évaluation par les pairs ») était statistiquement significative.

6.1.2 Mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s

La présente partie porte sur l'application des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s. Elle fournit des exemples d'objectifs et de pratiques d'évaluation formative mis en place par des enseignant·e·s et décrit l'impact que ces pratiques ont eu sur l'enseignement et l'apprentissage en classe. Les données qui documentent cette partie proviennent des réponses aux questions ouvertes de la pré-enquête menée auprès des enseignant·e·s, du questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s et du questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales. Un aperçu des pratiques d'évaluation formative prometteuses mises en œuvre par les enseignant·e·s dans le cadre du projet et leurs bénéfices pour les élèves et les enseignant·e·s est proposé en annexe B. En outre, les rapports d'études de cas par pays présentés en annexe C décrivent d'autres pratiques d'évaluation formative prometteuses utilisées par les enseignant·e·s dans les pays participants.

6.1.2.1 Objectifs d'évaluation formative des enseignant·e·s

Au début du projet, les enseignant·e·s ont exprimé leurs objectifs d'apprentissage professionnel en lien avec l'évaluation formative. Le plus souvent, il s'agissait de consolider leurs connaissances et leurs pratiques relatives à l'évaluation formative, de mettre en œuvre l'évaluation formative de manière à mieux accompagner les élèves et d'améliorer les résultats de ces dernier·ère·s. Certain·e·s enseignant·e·s avaient aussi pour objectif de développer la collaboration avec leurs collègues, de réfléchir à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation, de renforcer le leadership enseignant et de favoriser l'autonomie des élèves.

D'après les accompagnateur·rice·s locaux·ales, les enseignant·e·s ne savaient pas à quoi s'attendre au démarrage du projet T3LFA. Ils et elles avaient des objectifs d'apprentissage professionnel variés, en lien avec leurs priorités personnelles et contextuelles. Les accompagnateur·rice·s ont observé que la plupart des enseignant·e·s voulaient se consacrer au développement global des connaissances, de la compréhension, des compétences et des valeurs des élèves et employer l'évaluation au profit de l'apprentissage et non comme simple système de notation. Nombre d'enseignant·e·s ont privilégié des stratégies d'évaluation formative qui reconnaissent la diversité des étudiant·e·s et leur permettent d'adapter leurs stratégies d'enseignement aux besoins des élèves. Selon les accompagnateur·rice·s, les enseignant·e·s voulaient se servir de l'évaluation formative pour combler effectivement les écarts d'apprentissage et fournir plus fréquemment un feedback de qualité aux élèves. Ils et elles souhaitaient également renforcer l'implication et la capacité d'action des étudiant·e·s dans les processus d'apprentissage en créant un environnement de classe plus interactif. Outre les objectifs centrés sur les élèves, les accompagnateur·rice·s ont relevé que les enseignant·e·s avaient leurs propres objectifs de développement professionnel, notamment l'élaboration de nouvelles pratiques d'évaluation formative, l'acquisition de nouvelles connaissances concernant l'évaluation, une plus grande réflexion sur leurs approches d'enseignement et l'amélioration de la communication relative à l'apprentissage des élèves.

6.1.2.2 Mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative prometteuses par les enseignant·e·s

Dans le questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, ces dernier·ère·s ont décrit leur utilisation, au cours du projet, des pratiques d'évaluation formative prometteuses divisées

en quatre catégories fondées sur la recherche : objectifs d'apprentissage et critères de réussite, questionnements et discussions en classe, rétroaction et autoévaluation et évaluation par les pairs (Lysaght et al., 2017). Les pratiques les plus mentionnées par les enseignant·e·s concernent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, suivies des questionnements et discussions en classe, de la rétroaction et enfin des objectifs d'apprentissage et critères de réussite. Ces pratiques prometteuses et leurs bénéfices observés pour les élèves et les enseignant·e·s sont présentés dans chacune des catégories ci-après, de même que deux zooms illustrant les différentes variantes des pratiques d'évaluation formative utilisées par les enseignant·e·s dans les pays participants. Bien que les pratiques prometteuses soient classées selon leur principale catégorie, la plupart d'entre elles appartiennent en réalité à plusieurs catégories (par exemple, les pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs contribuent également à la rétroaction, en lien avec les objectifs d'apprentissage et critères de réussite), ce qui démontre leur interdépendance et leur complémentarité.

Chacun des huit zooms ci-après révèle la manière dont l'évaluation formative a soutenu l'enseignement et l'apprentissage. Dans deux d'entre eux, la technologie a joué un rôle central. Ces zooms ont été choisis car ils reflètent les caractéristiques essentielles de l'évaluation formative contemporaine qui, comme le souligne notre [Analyse de la littérature](#) (p. 29), sont fondées sur la recherche et :

- permettent aux apprenant·e·s de s'approprier leur apprentissage et de comprendre à quoi ressemble la réussite, ce qui favorise l'apprentissage,
- encouragent les élèves à agir sur leur apprentissage en s'impliquant dans des processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs,
- contribuent à accélérer l'apprentissage grâce à un retour d'informations ciblé, destiné à combler l'écart entre le stade où se trouve l'apprenant·e dans son apprentissage et le niveau qu'il ou elle doit atteindre, et à définir la meilleure façon d'y parvenir.

Il est important de préciser qu'il n'existe pas de « bonnes » ou de « mauvaises » façons d'appliquer l'évaluation formative en vue de favoriser l'enseignement et l'apprentissage. Les zooms ont pour but de décrire différentes variantes de mise en œuvre de chaque stratégie et ne prétendent pas imposer une méthode unique. En d'autres termes, les pratiques présentées ici sont une sélection de stratégies d'évaluation formative et nous reconnaissons qu'il existe une multitude d'approches en fonction des contextes, des disciplines et des niveaux d'éducation.

Par ailleurs, un aperçu des pratiques d'évaluation formative prometteuses mises en place par les enseignant·e·s dans le cadre du projet et leurs bénéfices pour les élèves et les enseignant·e·s est proposé en annexe B et les rapports d'études de cas par pays présentés en annexe C décrivent d'autres pratiques d'évaluation formative prometteuses utilisées par les enseignant·e·s dans les pays participants.

Pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs

Au sein de la catégorie « autoévaluation et évaluation par les pairs », les enseignant·e·s ont généralement employé des stratégies d'autoévaluation ou des stratégies qui combinaient autoévaluation et évaluation par les pairs, mais rarement des stratégies d'évaluation par les pairs uniquement. Certain·e·s enseignant·e·s ont cité le journal d'introspection comme



outil prometteur pouvant favoriser l'autoévaluation des élèves. Les journaux d'introspection permettent aux élèves de noter et d'autoévaluer leur apprentissage des principaux concepts au fil du temps, et de documenter et d'améliorer leurs efforts d'apprentissage continus afin d'aider les enseignant·e·s à leur fournir du feedback formatif. D'autres enseignant·e·s ont eu recours à une stratégie combinée d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs consistant à élaborer conjointement les grilles de notation de manière à faciliter l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Pratique prometteuse, l'élaboration conjointe de ces grilles (c'est-à-dire, de tableaux de critères d'indicateurs nivelés) présente trois avantages : elle invite les élèves à réfléchir activement à leurs objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite pour chaque tâche, elle les aide à donner un feedback précis concernant leur apprentissage grâce à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs et enfin elle réduit la dépendance dont ils et elles font preuve vis-à-vis de la rétroaction des enseignant·e·s dans le cadre de leur apprentissage.

Le tableau 9 détaille les pratiques prometteuses dans la catégorie « autoévaluation et évaluation par les pairs » ainsi que les bénéfices observés pour les élèves et les enseignant·e·s, puis présente deux zooms sur des stratégies spécifiques mises en place en Côte d'Ivoire et en Corée du Sud.

Tableau 9

Pratiques d'évaluation formative prometteuses : Autoévaluation et évaluation par les pairs

Autoévaluation et évaluation par les pairs Les enseignant·e·s s'engagent dans des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s.			
Pratiques d'évaluation formative prometteuses	Bénéfices observés pour les élèves	Bénéfices observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant rapporté mettre en œuvre la pratique
Corrections en groupe : les élèves transmettent, à l'écrit ou à l'oral, leur travail à la classe et leurs camarades, au côté de l'enseignant·e, offrent leur commentaires ou posent des questions	Parole laissée aux élèves ; renforcement de l'implication et de la participation ; amélioration des performances en lecture et en expression écrite ; augmentation du nombre de questions posées, entraînant clarifications et consolidation ; amélioration des compétences en communication et de l'esprit critique ; possibilité pour les élèves de procéder à des corrections immédiates ; promotion de l'apprentissage collaboratif ; renforcement des capacités d'écoute et de compréhension	Diminution de la responsabilité des enseignant·e·s dans les processus d'évaluation et d'apprentissage ; possibilité pour l'enseignant·e (et les autres élèves) de fournir un retour d'informations immédiat et d'intervenir	Brésil, Ghana, Malaisie, Uruguay
Journaux d'introspection continue	Documentation et suivi par les élèves de leur apprentissage des concepts clés au fil du temps ; possibilité pour les élèves de noter leurs questions et de les partager avec leurs camarades pour en discuter les réponses	Registre d'apprentissage pouvant être utilisé par les enseignant·e·s pour fournir du feedback formatif	Brésil, Corée du Sud, Suisse



Évaluation par les pairs centrée sur les processus : les élèves corrigent ou revoient mutuellement leur travail et discutent de leur procédure/ approche dans l'utilisation des critères	Développement de la capacité des élèves à articuler leur pensée ; augmentation des performances dans les tâches d'apprentissage ; clarification de la compréhension ; renforcement de la métacognition ; amélioration du raisonnement logique	Matérialisation du raisonnement et des processus d'apprentissage de l'élève facilitant les interventions de l'enseignant·e	Brésil, Côte d'Ivoire, Ghana, Corée du Sud, Uruguay
Élaboration conjointe avec les élèves de systèmes ou grilles de notation pour l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs	Amélioration des résultats ; plus grande aisance dans l'évaluation de leurs propres apprentissages et dans la réflexion sur ces apprentissages ; approfondissement de la réflexion concernant les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite ; renforcement de la participation des élèves et de la compréhension des tâches qu'il leur est demandé de réaliser ; autoévaluation précise par les élèves	Activation de diverses sources de rétroaction pour les élèves, réduisant leur dépendance vis-à-vis du retour d'informations des enseignant·e·s	Brésil, Uruguay
Encouragement de l'autoévaluation explicite des élèves grâce aux critères d'apprentissage	Visualisation par les élèves de leurs erreurs et de leurs progrès ; meilleure appropriation du processus d'apprentissage ; réflexion des élèves sur leur comportement et leur conduite à l'école.	Renforcement de la rétroaction en classe	Ghana, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
Indicateurs visuels permettant d'évaluer la compréhension (par exemple, des cartes feux de circulation ou des gobelets colorés)	Renforcement de l'esprit critique ; autoévaluation plus élaborée	Possibilité pour les enseignant·e·s de repérer immédiatement les élèves ayant besoin d'aide ; appropriation par les élèves de leur apprentissage, les rendant plus autonomes et moins dépendant·e·s des enseignant·e·s	Corée du Sud, Uruguay

Zoom sur les pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs

Évaluation par les pairs centrée sur les processus (Côte d'Ivoire) : Une personne chargée d'enseignement en Côte d'Ivoire a invité ses élèves à corriger mutuellement leurs exercices de mathématiques. Elle les a encouragé·e·s à expliquer à leurs camarades le processus qui les avait conduit·e·s à chaque réponse. Plutôt que de focaliser leur attention sur la bonne réponse, elle amenait les élèves à présenter leur raisonnement à leurs camarades et à apprendre de leur approche pour chaque problème. Elle a partagé cette pratique d'évaluation par les pairs avec une autre personne chargée d'enseignement qui a aussi tenté l'expérience dans sa classe. Ces deux personnes ont relevé une augmentation de l'implication des élèves en mathématiques et une amélioration de la qualité de leur travail.

Évaluation par les pairs en ligne (Corée du Sud) : En Corée du Sud, une personne chargée d'enseignement a utilisé Google Classroom pour faciliter la rétroaction par les pairs sur Internet. La classe en ligne comprenait des outils numériques tels que ChatGPT, des applications d'apprentissage de vocabulaire et des logiciels de traduction qui ont aidé les élèves à renforcer leur compréhension et expression écrites en anglais. Les étudiant·e·s étaient ensuite encouragé·e·s à déposer leur travail sur Google Classroom afin de documenter leur apprentissage et de solliciter un retour d'informations de la part de leurs camarades. En parallèle, ils et elles étaient aussi invité·e·s à se connecter à la classe en ligne dans le but de vérifier les devoirs et constater les progrès de leurs pairs et de leur fournir un retour d'informations. Cette intervention a permis aux élèves de bénéficier de rétroaction régulière provenant de diverses sources (par exemple, leurs pairs) et à la personne chargée d'enseignement d'économiser le temps et les ressources nécessaires à la copie du travail de chaque étudiant·e.

Pratiques de questionnements et discussions en classe

Dans la catégorie « questionnements et discussions en classe », les enseignant·e·s ont eu recours à une variété de pratiques prometteuses telles que la méthode think-pair-share, le tableau SVA, les cercles de discussion, les débats en classe et les réunions individuelles avec les élèves. Dans l'ensemble, ces pratiques ont aidé les élèves à s'impliquer plus activement dans les activités pédagogiques, à promouvoir une culture de classe collaborative et à renforcer leur capacité d'action dans les processus d'apprentissage. Pour les enseignant·e·s, ces stratégies ont permis de matérialiser le raisonnement des élèves, y compris leurs connaissances préalables et leurs capacités de réflexion plus poussées, et ainsi de documenter la pédagogie et la rétroaction des enseignant·e·s de manière à accompagner les progrès d'apprentissage des étudiant·e·s. Du côté des élèves, ces stratégies ont contribué à bâtir des relations de confiance au sein de la classe, à se soutenir mutuellement dans leur apprentissage, à renforcer leur assurance et leur participation et à développer leur curiosité et leur réflexion.

Le tableau 10 détaille les pratiques prometteuses dans la catégorie « questionnements et discussions en classe » ainsi que les bénéfices observés pour les élèves et les enseignant·e·s, puis présente deux zooms sur des stratégies spécifiques mises en place en Uruguay et au Brésil.

Tableau 10

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

Questionnements et discussions en classe Les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes.			
Pratiques d'évaluation formative prometteuses	Bénéfices observés pour les élèves	Bénéfices observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant rapporté mettre en œuvre la pratique
Think-pair-share	Plus grande reconnaissance du soutien de leur pairs dans leur apprentissage ; réflexion approfondie sur les objectifs d'apprentissage ; environnement éducatif plus démocratique	Possibilité de réaliser des observations précieuses permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage	Ghana, Uruguay
Réunion individuelle avec les élèves avant de rencontrer les parents	Discussion de l'interprétation des données d'évaluation des enseignant·e·s ; renforcement de la capacité à plaider sa cause et du professionnalisme des élèves ; rétroaction plus individualisée et questions adaptées aux étudiant·e·s	Possibilité pour les enseignant·e·s d'estimer la compréhension des élèves ; renforcement de la confiance des étudiant·e·s vis-à-vis de leur enseignant·e	Ghana, Corée du Sud, Suisse
Tableaux SVA	Appui aux questionnements des élèves ; renforcement de la curiosité et de l'implication	Matérialisation des connaissances préalables des étudiant·e·s ; émergence de discussions riches ; génération de questions par les élèves permettant d'orienter l'appui de l'enseignant·e	Corée du Sud, Uruguay

Cercles de discussion avec questions guidées concernant des livres ou des sujets particuliers	Renforcement de l'intérêt pour la lecture et les débats en classe ; matérialisation de l'apprentissage et des progrès ; amélioration de la confiance en soi ; promotion de la participation des élèves	Discussion en classe favorisée	Brésil, Uruguay
Débats en classe portant sur les lectures	Amélioration des capacités argumentatives des élèves	Renforcement et matérialisation du raisonnement et des capacités de réflexion plus poussées des élèves	Brésil

Zoom sur les pratiques de questionnements et discussions en classe

Think-Pair-Share (Uruguay) : En Uruguay, une personne chargée d'enseignement a utilisé la technique think-pair-share afin d'encourager les débats en classe et l'évaluation formative. Lorsqu'elle posait aux élèves une question ouverte et difficile, elle leur demandait de prendre le temps de réfléchir aux réponses possibles, puis de partager leur réponse avec un·e camarade. Après cette discussion entre pairs, les étudiant·e·s étaient invité·e·s à présenter leur conversation avec l'ensemble du groupe et à mettre en commun leur compréhension collective. De plus, la personne chargée d'enseignement demandait également aux élèves de communiquer la démarche qui les avait amené·e·s à cette réponse. Cette approche permettait de positionner les élèves en tant que source d'apprentissage mutuel et de solliciter leurs capacités de métacognition.

Lecture en groupe (Brésil) : Dans le but d'améliorer les compétences en lecture de ses élèves, une personne chargée d'enseignement au Brésil a eu recours à une variété de stratégies d'évaluation formative, notamment la lecture en groupe. À tour de rôle, les étudiant·e·s devaient lire à voix haute, ce qui a stimulé les discussions concernant les stratégies de lecture et facilité la rétroaction immédiate par les pairs et par la personne chargée d'enseignement. Cette dernière a remarqué que la pratique améliorait les compétences en lecture des élèves tout en favorisant la camaraderie et l'entraide. Enfin, elle a observé une augmentation de la confiance en soi des étudiant·e·s en classe.

Pratiques de rétroaction

Dans la catégorie « rétroaction », les enseignant·e·s offraient généralement un feedback individuel et parfois un mélange de feedback individuel et en groupe. Plusieurs d'entre elles et eux avaient recours à une pratique prometteuse qui consiste à fournir aux élèves des commentaires formatifs et descriptifs sur leurs progrès en lien avec leurs objectifs d'apprentissage et leurs critères de réussite. Ce feedback descriptif a permis de rendre les apprentissages visibles, à la fois pour les enseignant·e·s et pour les étudiant·e·s, et de révéler où en sont ces dernier·ère·s par rapport à leurs objectifs d'apprentissage et quelle direction ils et elles doivent prendre. Par la suite, les enseignant·e·s ont utilisé ce feedback pour orienter les étapes postérieures de leur travail et les élèves pour favoriser l'autorégulation dans leur apprentissage. Dans certaines classes, les enseignant·e·s ont également fait appel à la technologie (par exemple, à Teams, WhatsApp ou Google Classroom) pour fournir aux étudiant·e·s des commentaires descriptifs et formatifs sur leur apprentissage. La rétroaction reposant sur la technologie pratiquée par les enseignant·e·s a contribué à documenter les apprentissages des élèves dans le temps, à aider les enseignant·e·s à faire part de ressources d'apprentissage numériques avec leurs étudiant·e·s, à promouvoir l'autoévaluation des élèves et à faciliter la communication concernant les progrès d'apprentissage entre les enseignant·e·s, les étudiant·e·s et les parents/tuteur·rice·s.

Le tableau 11 détaille les pratiques prometteuses dans la catégorie « rétroaction » ainsi que les bénéfices observés pour les élèves et les enseignant·e·s, puis présente deux zooms sur des stratégies spécifiques mises en place en Suisse et en Uruguay.

Tableau 11

Pratiques d'évaluation formative prometteuses : rétroaction

Rétroaction Les enseignant·e·s fournissent un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.			
Pratiques d'évaluation formative prometteuses	Bénéfices observés pour les élèves	Bénéfices observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant rapporté mettre en œuvre la pratique
Feedback collaboratif / discussion continue sur les apprentissages : les enseignant·e·s facilitent les conversations sur les apprentissages et favorisent les questionnements et l'autorétroaction et la rétroaction par les pairs	Perception par les élèves de l'apprentissage en tant que processus collaboratif ; meilleure implication dans l'apprentissage ; stimulation de processus cognitifs plus profonds ; renforcement d'une culture de classe collaborative et coopérative	Retour d'informations pertinent et opportun ; observation et participation à un enseignement guidé par les conversations ; multiplication des occasions dont disposent les enseignant·e·s pour poser des questions et favoriser l'évaluation dirigée par l'apprenant·e	Malaisie, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
Rétroaction descriptive par l'enseignant·e	Contribution à rendre visibles aux élèves leurs apprentissages et leurs progrès ; mise en valeur des objectifs d'apprentissage	Contribution à rendre visibles aux enseignant·e·s les apprentissages et les progrès des élèves	Brésil, Côte d'Ivoire, Malaisie
Technologies favorisant la rétroaction (par exemple, Teams, WhatsApp, Google Classroom)	Rétroaction via un nouveau canal ; amélioration de l'accès au feedback et au soutien des enseignant·e·s et des pairs ; outils pour le suivi en autonomie par les élèves afin de faciliter l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (tels que des tableaux Excel ou Word) ; amélioration de l'exactitude de l'autorétroaction par les élèves et des rapports de leurs progrès auprès de leurs parents ; renforcement de l'autorégulation dans l'apprentissage	Possibilité pour les enseignant·e·s de partager des ressources avec les élèves, en particulier dans les cas où les ressources physiques sont limitées ; amélioration de la visibilité du travail et du feedback des élèves pour les parents ; promotion de la communication entre les enseignant·e·s et les parents ; appui à la documentation des apprentissages des élèves par les enseignant·e·s (par exemple, tableaux Excel ou rapports dans Canva)	Brésil, Corée du Sud, Suisse
Temps de relecture/ réécriture : créneau dédié à la révision par les élèves de leurs travaux sur la base des retours d'informations par les enseignant·e·s et par les pairs et de l'autorétroaction	Renforcement du sentiment d'autonomie ; amélioration de l'esprit critique et des compétences d'autoévaluation	Matérialisation des processus d'apprentissage et des progrès des élèves au profit des enseignant·e·s	Uruguay

Zoom sur les pratiques de rétroaction

Environnements virtuels pour la rétroaction (Suisse) : Afin de développer sa pratique d'évaluation formative, une personne chargée d'enseignement en Suisse a élaboré un environnement d'apprentissage numérique pour sa classe comprenant du contenu d'apprentissage pour des matières telles que l'allemand, les mathématiques ou l'éducation physique. Le thème général de cet environnement s'intitulait « Mon développement », soulignant l'objectif de documentation du parcours d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, les étudiant·e·s avaient la possibilité de choisir quelle tâche d'apprentissage entreprendre et de créer et revoir leurs plans d'apprentissage sur la base de leurs progrès. Cet environnement a facilité la rétroaction entre la personne chargée d'enseignement et ses élèves et a permis à ces dernier·ère·s de faire part de ce retour d'informations à leurs parents s'ils et elles le souhaitaient. La personne chargée d'enseignement a également rapporté que l'environnement favorisait l'autoévaluation des élèves et l'autorégulation de leur apprentissage, et lui permettait de suivre leurs progrès.

Temps de relecture (Uruguay) : En Uruguay, une personne chargée d'enseignement s'est efforcée d'appuyer l'utilisation de la rétroaction par les élèves en les accompagnant et en dédiant un créneau particulier à la relecture de leur travail. Dans différentes matières, elle leur a demandé de partager leur feedback avec elle et avec leurs pairs, puis d'améliorer leurs devoirs sur la base de ce retour d'informations. Elle a également réservé un temps de relecture dans le cadre des processus d'autorétroaction grâce à des questionnements comme « Qu'aurais-je pu faire pour améliorer mon travail ? », suivis de l'ajout d'éléments nouveaux ou complémentaires aux productions initiales. Par exemple, à l'occasion d'un exercice d'écriture, les élèves ont dû rédiger une autobiographie, évaluer leur propre texte à l'aide d'un guide, le réécrire individuellement, recevoir et fournir un retour d'informations entre pairs et enfin réécrire une version définitive du texte. Un des principaux bénéfices de cette pratique relevés par la personne chargée d'enseignement était le rôle de plus en plus actif qu'occupaient les élèves dans leur apprentissage.

Pratiques liées aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite

Dans la catégorie « objectifs d'apprentissage et critères de réussite », les enseignant·e·s ont eu recours aux pratiques prometteuses des grilles de notation, des listes de critères et des tickets d'entrée et de sortie afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Les grilles de notation analytiques ont favorisé l'autoévaluation et l'évaluation par l'enseignant·e et par les pairs des apprentissages des élèves en lien avec leurs objectifs d'apprentissage et critères de réussite. Certain·e·s enseignant·e·s ont coconstruit des grilles de notation avec leurs étudiant·e·s afin d'améliorer leur compréhension des critères de réussite et d'encourager leur implication dans des activités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Les enseignant·e·s ont également décrit les tickets d'entrée et de sortie comme une méthode d'évaluation efficace permettant de rendre visibles les apprentissages des élèves, de suivre les progrès de ces dernier·ère·s en lien avec les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, de fournir des renseignements pour orienter la pédagogie et la rétroaction des enseignant·e·s et d'améliorer la confiance en soi des élèves ainsi que leur autoévaluation et leur métacognition.

Le tableau 12 détaille les pratiques prometteuses dans la catégorie « objectifs d'apprentissage et critères de réussite » ainsi que les bénéfices observés pour les élèves et les enseignant·e·s, puis présente deux zooms sur des stratégies spécifiques mises en place en Malaisie et au Ghana.

Tableau 12

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

Objectifs d'apprentissage et critères de réussite Les enseignant·e·s communiquent les connaissances, compétences et concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage.			
Pratiques d'évaluation formative prometteuses	Bénéfices observés pour les élèves	Bénéfices observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant rapporté mettre en œuvre la pratique
Guides et listes de critères d'observation des comportements	Matérialisation des critères de réussite pour les élèves	Amélioration de la fiabilité de l'évaluation	Brésil, Ghana, Corée du Sud
Tickets d'entrée et de sortie	Accélération de l'apprentissage ; autoévaluation par les élèves ; amélioration de la métacognition ; matérialisation des progrès des élèves au cours d'une leçon ; augmentation de l'implication dans les processus d'écriture ; renforcement de la confiance en soi et de la motivation à apprendre ; appropriation des principales questions directrices par les élèves	Contribution au suivi de la compréhension des élèves par les enseignant·e·s et à l'atteinte des objectifs d'apprentissage ; méthode d'évaluation efficace ; rétroaction pour les enseignant·e·s ; orientation de l'enseignement et de l'apprentissage	Malaisie, Corée du Sud
Grilles de notation analytiques différenciées	Facilitation de l'autoévaluation et adaptation aux besoins des élèves	Facilitation de l'autorétroaction des élèves et de la rétroaction par les pairs efficaces et opportunes	Corée du Sud, Suisse
Coconstruction de grilles de notation avec les élèves	Amélioration de la compréhension des critères de réussite par les élèves ; facilitation de l'introspection des élèves	Facilitation par les enseignant·e·s de l'autoévaluation des élèves et de l'évaluation par les pairs grâce à ces outils à destination des étudiant·e·s ; aide aux enseignant·e·s à l'implication des élèves dans l'évaluation	Uruguay

Zoom sur les pratiques liées aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite

Tickets d'entrée et de sortie (Malaisie) : Pour aider les élèves à comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, une personne chargée d'enseignement en Malaisie a mis en place des tickets d'entrée et de sortie dans chaque leçon d'une unité sur l'expression écrite. Les tickets d'entrée visaient à collecter les réponses des élèves à des questions et à démontrer leurs connaissances et compétences en expression écrite. Ils permettaient à la personne chargée d'enseignement de soutenir les forces et les axes d'amélioration des étudiant·e·s pendant le cours. Remplis par les élèves à la fin de chaque leçon, les tickets de sortie invitaient les étudiant·e·s à adopter une pratique d'évaluation métacognitive consistant à réfléchir à leur ressenti vis-à-vis du déroulé du cours. La personne chargée d'enseignement s'est servie de ces tickets de sortie pour planifier la leçon suivante et les élèves pouvaient mieux comprendre quelles pédagogies et stratégies favorisaient leur apprentissage. D'après la personne chargée d'enseignement, l'association des tickets d'entrée et de sortie renforçait l'intérêt des élèves pour l'expression écrite et leur motivation à améliorer leurs compétences rédactionnelles. De plus, les possibilités d'introspection régulières qu'ils offraient appuyaient les processus de métacognition, une qualité clé pour l'écriture. Enfin, selon la personne chargée d'enseignement, les tickets d'entrée et de sortie ont créé de nouvelles occasions de fournir un retour d'informations, à la fois pour l'apprentissage des élèves et pour les approches pédagogiques des enseignant·e·s.

Registres d'observation (Ghana) : Au Ghana, une personne chargée d'enseignement a conçu un outil d'observation dans le cadre des leçons pratiques et expérimentales en sciences afin d'améliorer ses pratiques d'évaluation formative. Cet outil lui a permis d'enregistrer des observations qualitatives pendant le cours concernant les performances de ses élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite. En parallèle, la personne chargée d'enseignement a distribué aux étudiant·e·s des fiches d'auto-observation sur lesquelles ils et elles devaient expliquer pourquoi, selon elles et eux, l'expérience avait réussi. La personne chargée d'enseignement a parlé de cette approche à ses collègues qui l'ont également adoptée. Les enseignant·e·s ont remarqué une amélioration de l'implication des élèves en sciences, notamment celles et ceux qui étaient auparavant plutôt réservé·e·s lors des restitutions auprès de la classe.

Approches pédagogiques. Outre les pratiques associées aux quatre catégories d'évaluation formative, les enseignant·e·s ont aussi expliqué avoir mis en place des approches pédagogiques qui n'intégraient pas explicitement l'évaluation formative mais qui en avaient le potentiel. Généralement, il s'agissait d'exemples de l'utilisation du travail en groupe au sein de la classe. Dans ces exemples, les élèves participaient à des tâches d'apprentissage avec leurs pairs plutôt qu'individuellement, mais n'appliquaient pas explicitement les pratiques d'évaluation formative pour appuyer leur apprentissage (par exemple, ils et elles n'expliquaient pas leurs propres apprentissages à leurs camarades et ne fournissaient pas de retour d'informations à leurs pairs sur la base des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite). Par ailleurs, dans certains rares cas, les enseignant·e·s ont évoqué l'échafaudage pédagogique mais n'ont pas directement utilisé l'évaluation formative pour étayer cet échafaudage (par exemple, les enseignant·e·s n'ont pas eu recours à l'autoévaluation, aux discussions en classe ou aux réunions individuelles avec les élèves).

6.1.2.3 Motivations des enseignant·e·s à employer des pratiques d'évaluation formative

À la question de savoir comment ils et elles ont fait le choix des pratiques d'évaluation formative mises en place, les enseignant·e·s ont généralement donné des raisons centrées sur les élèves, en particulier l'amélioration de l'apprentissage et de leur capacité d'action. Ils et elles ont également mentionné la volonté de renforcer la participation en classe, de développer les compétences relationnelles des élèves et d'augmenter la motivation, la réflexion et la confiance des étudiant·e·s dans le processus d'apprentissage. Certain·e·s enseignant·e·s ont aussi expliqué avoir choisi les pratiques d'évaluation formative qui, d'après les recherches, semblaient avoir des effets positifs immédiats sur l'apprentissage des élèves.

Si les étudiant·e·s étaient le facteur principal qui a déterminé le choix des pratiques d'évaluation formative, les enseignant·e·s se sont également tourné·e·s vers des pratiques qui pouvaient soutenir leur stratégie pédagogique. Ils et elles ont expérimenté des pratiques d'évaluation formative dans le but d'ajuster leur enseignement, de s'adapter aux besoins des élèves, de clarifier les objectifs d'apprentissage pour les étudiant·e·s et de suivre leurs progrès. Certain·e·s ont rapporté avoir choisi des pratiques d'évaluation formative simples à mettre en œuvre ou qui avaient plusieurs fonctions, qui facilitaient leurs observations des apprentissages des élèves, qui permettaient les processus de rétroaction et qui les aidaient à structurer l'apprentissage pour les étudiant·e·s. Par ailleurs, les enseignant·e·s ont pris en considération la culture de classe dans le choix des pratiques d'évaluation formative afin de promouvoir l'apprentissage collectif et d'améliorer les relations entre les enseignant·e·s et les élèves.

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont confirmé que les enseignant·e·s utilisaient, au cours du projet, une variété de pratiques d'évaluation formative visant à stimuler l'apprentissage des élèves. Dans l'ensemble, les accompagnateur·rice·s ont indiqué que les enseignant·e·s mettaient l'accent sur l'utilisation de l'évaluation comme moyen d'étayer une pédagogie réactive, basée sur les forces et les besoins des élèves, et qu'ils et elles préféraient les approches d'évaluation formative qui les aident à suivre les progrès des élèves et à fournir un feedback régulier. Les enseignant·e·s ont également mis en œuvre des stratégies d'évaluation formative qui permettent aux étudiant·e·s de s'impliquer dans leur apprentissage et de se l'approprier, et qui favorisent des environnements d'apprentissage sûrs, permettant aux élèves d'exprimer leurs difficultés de compréhension et d'accueillir les retours d'informations.

6.1.3 Résumé des bénéfices des pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

Les enseignant·e·s ont fait part de nombreux bénéfices associés aux pratiques d'évaluation formative mises en œuvre dans le cadre du projet : (a) bénéfices liés à l'apprentissage et aux performances des élèves ; (b) confiance en soi des élèves ; (c) développement métacognitif des élèves et (d) connaissance des enseignant·e·s en lien avec l'évaluation, les critères et les processus de rétroaction. La majorité des enseignant·e·s ont rapporté des bénéfices concernant l'apprentissage des élèves et l'amélioration des performances et de la capacité d'action de ces dernier·ère·s. Par ailleurs, les enseignant·e·s ont ajouté que les pratiques d'évaluation formative augmentaient la confiance en soi des étudiant·e·s dans le cadre de l'apprentissage. Grâce à l'évaluation formative, les élèves ont aussi développé des qualités métacognitives, telles qu'une plus grande conscience de leurs connaissances, une meilleure faculté d'introspection et la pratique de la remédiation guidée par les étudiant·e·s. Dans certains cas, les approches d'évaluation formative ont renforcé la participation et la motivation des élèves en classe : un meilleur niveau de communication et de socialisation et quelques exemples de leadership étudiant ont été constatés.

Outre ces bénéfices pour les élèves, les enseignant·e·s ont également relevé des effets positifs de l'évaluation formative sur leurs pratiques pédagogiques. Le plus souvent, les enseignant·e·s ont rapporté que l'évaluation formative permettait d'appuyer l'apprentissage fondé sur des critères définis, d'augmenter leur connaissance des niveaux de performance des élèves, de faciliter une pédagogie réactive adaptée aux forces et aux besoins des étudiant·e·s et d'étayer une rétroaction constructive visant à faire progresser l'apprentissage des élèves. En parallèle, d'après les enseignant·e·s, l'évaluation formative favorisait aussi des changements salutaires

dans la culture de classe : temps d'apprentissage collectif plus réguliers, émergence d'un état d'esprit orienté vers les progrès (c'est-à-dire d'une mentalité de croissance) et amélioration des relations entre enseignant·e·s et élèves.

De leur côté, les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont observé, sur les élèves, des impacts positifs des pratiques d'évaluation formative similaires à ceux mentionnés par les enseignant·e·s. D'après elles et eux, l'apprentissage et les résultats des étudiant·e·s ont été améliorés, notamment leur implication, leur motivation et leur confiance en soi, leur capacité d'action et leur autonomie, leur métacognition ainsi que leur aisance à se servir des écarts d'apprentissage et de leurs erreurs pour évoluer et progresser. D'après les accompagnateur·rice·s, les pratiques d'évaluation formative ont en outre contribué à créer un environnement d'apprentissage plus positif et coopératif dans le cadre d'une culture d'apprentissage collaboratif plus axée sur les élèves.

6.2 Processus d'apprentissage et de développement professionnels favorisant les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

En réponse à la deuxième question de recherche et à ses sous-questions associées, la présente partie expose les processus d'apprentissage professionnel qui ont favorisé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s.

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

- a) Comment le corps enseignant a-t-il été accompagné dans le développement et l'application des pratiques d'évaluation formative ? (Par exemple, au sein des cercles d'apprentissage, de leur établissement scolaire et de leur classe.)
- b) Quels sont les facteurs qui ont favorisé ou entravé la mise en place efficace des pratiques d'évaluation formative ?

Les données qui documentent la présente partie proviennent des réponses des participant·e·s du projet aux pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s, au questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, au questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales, au questionnaires destinés aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et au questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales, ainsi que le Rapport national, partie 2 « Profil pays final » de chaque pays participant.

6.2.1 Appui à l'apprentissage et au développement professionnels

La présente partie expose les points de vue des enseignant·e·s, des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et des chercheur·euse·s nationaux·ales concernant les aides à l'apprentissage professionnel en faveur de l'implication des enseignant·e·s dans le projet et de la formation aux pratiques d'évaluation formative. Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont également fait part des outils professionnels qui les ont aidé·e·s à faciliter le développement professionnel des enseignant·e·s participant·e·s.

6.2.1.1 Appui à l'implication des enseignant·es dans l'apprentissage et le développement professionnels

Les résultats des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·es présentent les expériences d'apprentissage et de développement professionnels des enseignant·es avant et après le projet T3LFA. Dans le cadre de ces enquêtes, les enseignant·es ont dû évaluer dans quelle mesure leurs expériences de développement professionnel reflétaient les caractéristiques fondées sur la recherche de l'apprentissage et du développement professionnels identifiées dans notre [Analyse de la littérature](#) (Campbell et al., 2022) et décrites dans le chapitre 2 :

- liées aux priorités professionnelles des enseignant·es en ce qui concerne l'accompagnement de l'apprentissage des élèves,
- adaptées de manière à prendre en compte l'expérience d'apprentissage et de développement professionnels des enseignant·es et le contexte dans lequel ils et elles exercent leurs métier,
- incluant du contenu utile et pertinent, adapté aux priorités de développement et d'apprentissage professionnels des enseignant·es,
- impliquant des questionnements et un processus d'apprentissage professionnel collaboratif afin de renforcer l'expertise des enseignant·es,
- incluant des financements, du temps et des ressources spécialisées pour permettre aux enseignant·es de prendre part au processus d'apprentissage et de développement professionnels,
- soutenues par la direction de l'école.

Les résultats des pré et post-enquêtes en ce qui concerne l'évaluation par les enseignant·es de leurs expériences d'apprentissage et de développement professionnels sont présentés dans le tableau 13 et décrits ci-après.

Tableau 13

Évaluations moyennes des pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·es concernant la qualité des expériences d'apprentissage et de développement professionnels précédentes

Réponses proposées (question 9 de la pré-enquête et question 10 de la post-enquête) Échelle : « pas du tout » (1) à « tout à fait » (5)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Moyenne post-enquête (écart-type)
Étaient liées à mes priorités professionnelles en ce qui concerne l'accompagnement de l'apprentissage de mes élèves.	4.29(.85)	4.49(.76)*
Étaient adaptées de manière à prendre en compte mon expérience d'apprentissage et de développement professionnels et le contexte dans lequel j'exerce mon métier.	3.80(.99)	4.06(.94)*
Incluaient du contenu utile et pertinent, adapté à mes priorités de développement et d'apprentissage professionnels.	4.04(.95)	4.24(.83)

Impliquaient des questionnements et un processus d'apprentissage professionnel collaboratif afin de renforcer mon expertise.	3.96(1.00)	4.16(.99)
Incluaient des financements, du temps et des ressources spécialisées pour me permettre de prendre part au processus d'apprentissage et de développement professionnels.	3.45(1.26)	3.66(1.29)
Étaient soutenues par la direction de l'école.	3.60(1.24)	3.58(1.38)

Note : pré-enquête $n = 165-167$; pré-enquête $n = 119-121$. L'astérisque indique que la différence entre les moyennes est statistiquement significative ($p < 0,05$).

Les estimations des enseignant·e·s concernant la mesure dans laquelle leurs expériences de développement professionnel reflétaient les caractéristiques fondées sur la recherche d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces étaient au-dessus de la moyenne au début du projet. Les évaluations moyennes dans le cadre de la pré-enquête vont de 3,45 ($\sigma = 1,26$) à 4,29 ($\sigma = 0,85$). À la fin du projet, les appréciations des enseignant·e·s pour cinq des six caractéristiques d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces avaient augmenté. Cependant, les résultats pour la caractéristique « étaient soutenues par la direction de l'école » était en légère baisse, passant de 3,60 ($\sigma = 1,24$) à 3,58 ($\sigma = 1,38$). Ces tendances révèlent que les expériences précédentes d'apprentissage et de développement professionnels des enseignant·e·s étaient généralement déjà alignées avec les six caractéristiques d'efficacité identifiées mais que le modèle de cercles d'apprentissage a permis de renforcer ces expériences pour les enseignant·e·s. Toutefois, les écarts-types des pré et post-enquêtes étaient élevés, allant de 0,76 à 1,38. Ces chiffres mettent en évidence une variation significative entre les expériences d'apprentissage professionnel des enseignant·e·s avant et après le projet.

Un test t sur échantillons indépendants (en supposant des variations inégales) a permis de comparer les appréciations moyennes des enseignant·e·s concernant les six caractéristiques entre la pré-enquête et la post-enquête. Deux augmentations étaient significatives. La première concernait la caractéristique « étaient liées à mes priorités professionnelles en ce qui concerne l'accompagnement de l'apprentissage de mes élèves », qui est passée de 4,29 ($\sigma = 0,85$) à 4,49 ($\sigma = 0,76$), soit une différence significative de $t(267) = -2,069$, $p = 0,039$. La seconde concernait la caractéristique « étaient adaptées de manière à prendre en compte mon expérience d'apprentissage et de développement professionnels et le contexte dans lequel j'exerce mon métier », qui est passée de 3,80 ($\sigma = 0,99$) à 4,06 ($\sigma = 0,94$), soit une différence significative de $t(255) = -2,231$, $p = 0,027$. Ces hausses montrent que grâce au modèle des cercles d'apprentissage, les enseignant·e·s ont pu bénéficier d'un apprentissage et d'un développement professionnels plus connectés à leurs priorités professionnelles en rapport avec l'accompagnement de l'apprentissage de leurs élèves et plus adaptés à leurs besoins et au contexte dans lequel ils et elles se trouvent que leurs expériences d'apprentissage professionnel précédentes.

D'après les chercheur·euse·s nationaux·ales et les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, les cercles d'apprentissage ont contribué à l'apprentissage et au développement professionnels des enseignant·e·s en leur offrant régulièrement la possibilité d'apprendre de manière collective au sein de la structure directrice du modèle. En effet, les cercles constituaient un espace sûr dans lequel les enseignant·e·s pouvaient nouer des liens solides et construire un climat de confiance au fil du temps. À mesure qu'accompagnateur·rice·s

et enseignant·e·s développaient une relation de confiance et renforçaient leurs connaissances collectives concernant les pratiques d'évaluation formative, les discussions au sein des cercles d'apprentissage se sont enrichies et ouvertes. En outre, alors que les connaissances et la confiance des enseignant·e·s vis-à-vis de l'évaluation formative augmentaient, les accompagnateur·rice·s ont remarqué l'émergence de leaders parmi les enseignant·e·s participant·e·s.

Par ailleurs, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont souligné le rôle central que jouent les accompagnateur·rice·s dans l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s. Les accompagnateur·rice·s apportent des conseils et un soutien essentiels dans toutes les activités des cercles d'apprentissage, ce qui facilite l'apprentissage et la réflexion tout en créant un environnement sûr où les enseignant·e·s peuvent faire connaître leurs interrogations et difficultés concernant la pédagogie et l'évaluation, et prendre des décisions au sujet des prochaines étapes.

6.2.1.2 Appui à la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s

Dans la post-enquête, les enseignant·e·s ont déclaré que le projet avait contribué à leurs objectifs d'apprentissage professionnel en lien avec l'évaluation formative et avait favorisé le leadership enseignant. Ils et elles ont souligné que la collaboration avec les autres participant·e·s aux cercles d'apprentissage avait joué un rôle prépondérant dans leur découverte et la mise en œuvre de l'évaluation formative. Au fil du temps, cette collaboration professionnelle a renforcé l'aisance avec laquelle les enseignant·e·s avaient recours aux pratiques d'évaluation formative dans leur classe, ce qui a amélioré l'apprentissage et les résultats des élèves. Si les enseignant·e·s ont constaté les bénéfices de l'évaluation formative sur l'enseignement et l'apprentissage, certain·e·s ont aussi observé une hausse de l'assurance avec laquelle ils et elles prennent des responsabilités au sein de leur établissement scolaire. Plus précisément, ils et elles ont commencé à discuter des pratiques d'évaluation formative et de leurs bénéfices avec des collègues et la direction de leur école qui n'étaient pas impliqués dans le projet et ont activement concouru à diffuser ces pratiques dans les classes.

D'après les accompagnateur·rice·s locaux·ales, avoir accès à l'environnement structuré et collaboratif des cercles d'apprentissage a permis aux enseignant·e·s de gagner en assurance et a consolidé leur volonté d'expérimenter de nouvelles pratiques d'évaluation formative avec leurs élèves. Les accompagnateur·rice·s ont mis en avant l'importance pour les enseignant·e·s de se concentrer sur l'objectif commun, à savoir l'utilisation de l'évaluation formative comme appui à l'apprentissage des élèves tout en conservant la liberté de tester une variété de pratiques dans différents contextes. Au cours des séances des cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s ont observé que les discussions et la rétroaction entre les enseignant·e·s aidaient ces dernier·ère·s à élaborer, à affiner et à étendre leurs pratiques d'évaluation formative. De plus, les enseignant·e·s qui faisaient face à des problèmes similaires dans la mise en œuvre de l'évaluation formative ont pu s'apporter un soutien émotionnel qui les a poussés·es à rester motivés·es et à continuer de développer et d'utiliser les pratiques d'évaluation formative dans leur classe. Les accompagnateur·rice·s ont également remarqué qu'au fil du temps, les enseignant·e·s se concentraient moins sur l'évaluation des résultats (par exemple, par le biais de notes ou de mesures) au profit de processus d'apprentissage axés sur la croissance. Grâce à cette évolution, les enseignant·e·s ont adopté une approche plus dynamique, réactive et centrée sur les élèves pour une pédagogie et un apprentissage ancré dans les principes et pratiques d'évaluation

formative. Cette nouvelle approche n'a pas seulement été bénéfique pour l'apprentissage des étudiant·e·s et l'environnement en classe, elle a aussi amélioré le retour d'informations que les enseignant·e·s délivraient à leurs élèves, aux parents, à la direction de leur établissement scolaire et aux autres parties prenantes du système éducatif.

En parallèle, les accompagnateur·rice·s locaux·ales estiment que les cercles d'apprentissage ont contribué à favoriser le leadership enseignant et à diffuser les pratiques formatives au sein du réseau de chaque enseignant·e. À mesure que les participant·e·s gagnaient en assurance concernant leur connaissance et leur pratique de l'évaluation formative, ils et elles ont progressivement assumé un rôle de leadership auprès de leurs collègues qui n'étaient pas impliqué·e·s dans le projet T3LFA. Au niveau des classes, le leadership des enseignant·e·s était évident sous plusieurs formes. Les participant·e·s transmettaient activement leurs apprentissages et leurs expériences d'évaluation formative à leurs collègues, modélisaient l'utilisation de l'évaluation formative à destination de leurs pairs, encadraient leurs collègues moins habitué·e·s à l'évaluation formative ou encore s'engageaient dans des projets communs portant sur l'évaluation formative en collaboration avec leurs collègues. Ce leadership s'est également étendu au niveau de l'établissement scolaire : les participant·e·s ont plaidé en faveur du recours à l'évaluation formative pour orienter les objectifs et les décisions de l'école. Enfin, le projet a encouragé quelques enseignant·e·s à trouver collectivement des solutions aux problèmes éducatifs spécifiques au contexte, au-delà de l'évaluation formative, et à initier un changement au sein de leur établissement scolaire, de leur localité et de leur communauté au sens large.

6.2.1.3 Appui à l'implication des accompagnateur·rice·s dans l'apprentissage et le développement professionnels des enseignant·e·s

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont mentionné plusieurs facteurs les ayant aidé·e·s à animer les activités d'apprentissage et de développement professionnels des enseignant·e·s au cours du projet. Ils et elles ont particulièrement apprécié le matériel servant à faciliter la mise en œuvre des cercles d'apprentissage (à savoir le [Manuel des accompagnateur·rice·s](#), le [Guide des participant·e·s](#) et autres outils) ainsi que l'[Analyse de la littérature](#) concernant les pratiques d'évaluation formative et l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s fournie par les chercheur·euse·s internationaux·ales au début du projet. Par ailleurs, les séances de formation de HertsCam en amont des cercles d'apprentissage et les réunions et l'appui continus de la part des formateur·rice·s HertsCam et des chercheur·euse·s nationaux·ales associé·e·s au projet ont également été appréciés. Enfin, certain·e·s accompagnateur·rice·s ont cité le soutien de leurs représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales dans les activités des cercles d'apprentissage, l'aide financière reçue pour les ateliers et la possibilité laissée de discuter, dans le cadre du projet, d'un large spectre de stratégies d'évaluation formative.

6.2.1.4 Appui à la participation des pays dans l'apprentissage et le développement professionnels du projet T3LFA

Les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont fait état de tout un éventail d'aides précieuses ayant contribué à la participation des pays dans le projet T3LFA. À l'image des accompagnateur·rice·s locaux·ales, ils et elles ont reconnu l'importance du matériel servant à faciliter la mise en œuvre des cercles d'apprentissage (à savoir le [Manuel des accompagnateur·rice·s](#), le [Guide des participant·e·s](#) et autres outils) ainsi que de l'[Analyse de la](#)



littérature concernant les pratiques d'évaluation formative et l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s fournie par les chercheur·euse·s internationaux·ales pour encadrer un processus commun d'apprentissage professionnel et la compréhension de l'évaluation formative dans les cercles d'apprentissage. En outre, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont souligné l'utilité de disposer de formateur·rice·s HertsCam et d'accompagnateur·rice·s locaux·ales spécialisé·e·s qui ont joué un rôle crucial dans la structuration et l'animation de toutes les activités des cercles d'apprentissage. Pour finir, ils et elles ont noté qu'il était primordial que les accompagnateur·rice·s et les enseignant·e·s comprennent les liens entre pédagogie, évaluation et apprentissage des élèves et qu'ils et elles placent les étudiant·e·s au cœur de l'apprentissage professionnel.

6.2.2 Enjeux de l'apprentissage et du développement professionnels

Malgré les nombreux soutiens à l'implication dans l'apprentissage professionnel et à l'utilisation des pratiques d'évaluation formative dont ont pu bénéficier les enseignant·e·s, ces dernier·ère·s ont aussi dû faire face à certaines difficultés au cours du projet T3LFA. La présente partie expose ces difficultés du point de vue des enseignant·e·s, des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et des chercheur·euse·s nationaux·ales.

6.2.2.1 Enjeux relatifs à la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative par les enseignantes

Dans la post-enquête, les enseignant·e·s ont exprimé les difficultés rencontrées dans l'intégration des pratiques d'évaluation formative en classe (voir Tableau 14). La plus grande d'entre elles était le manque de développement professionnel systémique visant à renforcer les connaissances, les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation formative ($M = 3,24$, $\sigma = 1,45$), avec 46,67 % des enseignant·e·s ayant déclaré que cette absence constituait un obstacle à l'intégration intermédiaire ou important. Cette difficulté était suivie de près par les politiques d'évaluation qui mettent l'accent sur les notes et l'évaluation sommative plutôt que sur les pratiques d'évaluation formative ($M = 3,07$, $\sigma = 1,60$), avec 46,28 % des enseignant·e·s ayant déclaré que ce genre de politique constituait un obstacle à l'intégration intermédiaire ou important. Bien que nombre d'enseignant·e·s n'aient pas accès à des technologies numériques, l'accessibilité de telles technologies visant à favoriser les pratiques d'évaluation formative était la difficulté la moins évoquée ($M = 2,21$, $\sigma = 1,72$), avec 30,18 % des enseignant·e·s ayant déclaré qu'elle constituait un obstacle à l'intégration intermédiaire ou important. Il est intéressant de noter que tous les écarts-types concernant l'expérience des enseignant·e·s vis-à-vis des obstacles étaient élevés, allant de 1,35 à 1,72, ce qui indique une variation significative des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s dans l'intégration des pratiques d'évaluation formative.

Tableau 14

Évaluations moyennes de la post-enquête concernant les obstacles à la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe

Réponses proposées (questions 9 de la post-enquête) Échelle : de « n'en a pas fait l'expérience » (0) à « obstacle important » (5)	Moyenne pré-enquête (écart-type)	Fréquence (%) des obstacles importants ou intermédiaires
Politique d'évaluation qui met l'accent sur les notes et l'évaluation sommative plutôt que sur les pratiques d'évaluation formative	3.07(1.60)	46.67
Absence de développement professionnel systémique visant à renforcer les connaissances, les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation formative	3.25(1.35)	46.28
Enseignement guidé et motivé par des tests à grande échelle (par exemple au niveau national ou fédéré)	2.78(1.71)	42.50
Adoption de certaines pratiques d'évaluation formative plutôt que mise en place d'une approche pédagogique guidée par les élèves et la rétroaction	2.55(1.52)	31.94
Accessibilité des technologies numériques visant à favoriser les pratiques d'évaluation formative	2.21(1.72)	30.18

Note : post-enquête n = 116-121

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont constaté que les enseignant·e·s devaient faire face à divers enjeux dans l'identification et la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative. Ces enjeux étaient liés aux stratégies d'évaluation, à l'intégration en classe et aux influences de l'environnement.

Stratégies d'évaluation formative. Premièrement, les accompagnateur·rice·s ont observé que les enseignant·e·s avaient parfois des opinions divergentes concernant l'évaluation formative en fonction de leur expérience, du contexte scolaire, de la population étudiante et de leurs croyances en matière d'évaluation. Ces variations ont parfois rendu le travail collaboratif et les discussions des cercles d'apprentissage compliqués pour les enseignant·e·s comme pour les accompagnateur·rice·s. Par ailleurs, certain·e·s enseignant·e·s avaient du mal à différencier les approches pédagogiques (c'est-à-dire le travail en groupe) des pratiques d'évaluation formative (à savoir l'intégration de la rétroaction par les pairs dans le travail en groupe). Ils et elles préparaient et mettaient en place les approches pédagogiques sans incorporer l'évaluation formative.

Intégration en classe. Deuxièmement, les accompagnateur·rice·s ont repéré les principales difficultés rencontrées par les enseignant·e·s dans la mise en œuvre pratique de l'évaluation formative. Nombre de professeur·e·s ont eu du mal à intégrer l'évaluation formative dans leur classe et à s'en servir pour orienter leur pédagogie. Déterminer les pratiques d'évaluation formative appropriées selon les besoins des élèves, le niveau d'enseignement et les contraintes liées au programme, incorporer l'évaluation formative dans les habitudes de classe, combiner des pratiques variées pour accompagner les élèves à différents stades, utiliser l'évaluation formative dans de grandes classes ou encore s'assurer que les élèves comprenaient comment employer l'évaluation informative faisaient partie des enjeux auxquels les enseignant·e·s ont dû faire face.

Facteurs contextuels. Enfin, les facteurs contextuels ont influencé l'apprentissage et la pratique des enseignant·e·s en matière d'évaluation formative au cours du projet. En particulier, les accompagnateur·rice·s ont relevé un manque de soutien de la part de la direction des établissements scolaires et un manque d'intérêt de la part des collègues enseignant·e·s vis-à-vis de l'objectif du projet consistant à renforcer et à étendre les pratiques d'évaluation formative dans les classes et les écoles. Par conséquent, certain·e·s participant·e·s ont été contraint·e·s de se mettre en relation avec d'autres enseignant·e·s partageant les mêmes valeurs à l'extérieur de leur établissement scolaire afin d'approfondir leur apprentissage et leur pratique de l'évaluation formative entre les séances des cercles. Néanmoins, la charge de travail importante des enseignant·e·s a limité le temps dont ces dernier·ère·s disposaient pour la réflexion professionnelle et la collaboration au sujet de la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative en dehors des cercles d'apprentissage. En outre, les pressions externes qui exhortent de nombreux établissements à mener des évaluations à grande échelle ont contribué à créer des réticences envers les pratiques d'évaluation formative parmi les directions d'école, les collègues enseignant·e·s, les élèves et les parents.

Ensemble, les accompagnateur·rice·s locaux·ales et les enseignant·e·s ont cherché à résoudre les problèmes liés à l'intégration en classe des pratiques d'évaluation formative. Tout d'abord, les accompagnateur·rice·s ont dégagé du temps lors des séances des cercles d'apprentissage afin de permettre aux enseignant·e·s de discuter des difficultés rencontrées dans l'application de l'évaluation formative en classe. Puis, accompagnateur·rice·s et enseignant·e·s ont collectivement déterminé des solutions et des approches détaillées qui visaient à orienter les objectifs et les prochaines étapes à mettre en place par les enseignant·e·s. Pour pallier les contraintes de temps en classe, les enseignant·e·s ont souvent opté pour des pratiques d'évaluation formative efficaces telles que les tickets d'entrée et de sortie ou les pouces vers le haut et vers le bas. Généralement, ils et elles avaient la liberté de définir des objectifs individuels grâce à des discussions avec leurs collègues au sein des cercles d'apprentissage, une démarche qui a porté ses fruits en classe. Certain·e·s enseignant·e·s ont aussi observé et appris de leurs pairs disposant de plus d'expérience en évaluation formative.

Enfin, dans quelques cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s ont créé des sous-groupes de professeur·e·s sur la base du niveau d'enseignement de ces dernier·ère·s, du contexte scolaire et de leurs priorités d'apprentissage professionnel afin de remédier à l'hétérogénéité des opinions vis-à-vis de l'évaluation au sein des cercles. Les accompagnateur·rice·s ont travaillé séparément avec les sous-groupes afin de renforcer les connaissances et la pratique des enseignant·e·s en matière d'évaluation formative avant de réunir l'ensemble des sous-groupes pour une conversation commune dans le cadre du cercle d'apprentissage. Cette division de l'effectif a facilité la réflexion sur la manière dont les croyances, les contextes et les expériences des enseignant·e·s influençaient leur opinion en ce qui concerne l'évaluation formative et la mise en œuvre des pratiques.

6.2.2.2 Enjeux relatifs aux processus d'apprentissage et de développement professionnels

Outre les difficultés des enseignant·e·s à repérer et à appliquer les pratiques d'évaluation formative, les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont fait part des problèmes associés aux processus d'apprentissage et de développement professionnels utilisés dans le cadre du projet, à savoir le contenu des séances des cercles d'apprentissage et le mode de collaboration des enseignant·e·s.

Contenu d'apprentissage professionnel. En ce qui concerne le contenu, l'ensemble des accompagnateur·rice·s a rapporté que le matériel comme les activités du projet T3LFA exigeaient du temps, ce qui réduisait celui disponible pour les discussions entre enseignant·e·s et accompagnateur·rice·s au cours des séances des cercles d'apprentissage. De plus, les accompagnateur·rice·s comme les enseignant·e·s de tous les pays participants connaissaient initialement mal les termes et les pratiques en lien avec l'évaluation formative, ce qui représentait un autre obstacle. Les accompagnateur·rice·s souhaitaient plus de renseignements sur les objectifs et les processus d'apprentissage et de développement professionnels, ainsi que plus de matériel sur l'évaluation formative afin de garantir qu'accompagnateur·rice·s et enseignant·e·s en aient la même compréhension. Nombre d'accompagnateur·rice·s ont également souligné que le matériel et les activités des cercles d'apprentissage avaient dû être adaptés de manière à correspondre aux besoins du contexte (par exemple, en ce qui concerne la langue, la terminologie éducative et l'environnement en classe). Enfin, certain·e·s accompagnateur·rice·s ont fait remonter que le matériel et les activités des cercles d'apprentissage devaient être plus pratiques de manière à encourager l'implication des enseignant·e·s dans le projet et à suivre la participation des pays.

Mode d'apprentissage professionnel. Au-delà du contenu des cercles d'apprentissage, certain·e·s accompagnateur·rice·s ont aussi cité le mode d'apprentissage professionnel comme un enjeu. Plus précisément, l'éloignement des enseignant·e·s participant·e·s dans plusieurs pays a compliqué leur implication dans les activités collaboratives. En conséquence, quelques accompagnateur·rice·s ont eu recours aux technologies en ligne pour intégrer les enseignant·e·s situé·e·s dans des régions reculées. Toutefois, le problème résidait alors dans la connexion Internet qui était souvent mauvaise. Par ailleurs, si la collaboration en ligne a permis à davantage d'enseignant·e·s de rejoindre le projet, le lien créé de cette manière entre les participant·e·s n'était pas aussi fort qu'en personne.

Pour remédier aux difficultés relatives aux processus des cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont estimé qu'ils auraient pu bénéficier d'un soutien supplémentaire dans le projet, notamment d'outils plus pratiques, d'un accompagnement à l'animation et d'une démarche de collaboration numérique. En ce qui concerne les outils, les accompagnateur·rice·s auraient apprécié des instruments d'analyse de données, des programmes de cours personnalisables, des cadres d'observation, des stratégies d'implication des élèves et des outils d'évaluation. En vue d'améliorer leur encadrement de l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s, les accompagnateur·rice·s ont suggéré des formations en communication interculturelle, des programmes de tutorat et des mécanismes de rétroaction structurés qui offrent un soutien continu. Enfin, pour renforcer la coopération entre les cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s ont recommandé l'utilisation de plateformes de collaboration virtuelle par les participant·e·s et le recours à des outils numériques afin d'échanger des informations plus efficacement entre les parties prenantes du projet et au-delà.

6.2.3 Recommandations des parties prenantes du projet concernant l'apprentissage et le développement professionnels

La présente partie rassemble les recommandations des accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et des chercheur·euse·s nationaux·ales visant à améliorer l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s en matière d'évaluation formative à l'aide du modèle des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

6.2.3.1 Recommandations des accompagnateur·rice·s locaux·ales concernant l'apprentissage et le développement professionnels

Conseils relatifs à l'animation des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont émis les recommandations suivantes à l'intention des accompagnateur·rice·s de cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s. Ces recommandations sont regroupées en deux catégories principales : (a) établir des collaborations de confiance et (b) se concentrer sur les besoins et l'intérêt des enseignant·e·s.

Établir des collaborations de confiance

- Créer un environnement sûr et sans risque, fondé sur la confiance, pour permettre aux enseignant·e·s de se sentir suffisamment en sécurité pour communiquer leurs pensées, leurs connaissances et leurs pratiques et réfléchir à leurs biais.
- S'intéresser aux enseignant·e·s et apprendre à les connaître et à connaître la réalité des conditions dans lesquelles ils et elles exercent leur métier.
- Être à l'écoute des enseignant·e·s pour les soutenir totalement et valoriser leurs diverses contributions.
- Laisser les enseignant·e·s faire le premier pas avant d'offrir son aide ou d'émettre des recommandations de manière à ne pas interrompre leur évolution professionnelle.
- Encourager les enseignant·e·s à nouer et à entretenir des relations bénéfiques entre elles et eux.
- Favoriser la participation active des enseignant·e·s dans les cercles d'apprentissage.
- Apporter un soutien continu aux enseignant·e·s entre les séances des cercles d'apprentissage.

Se concentrer sur les besoins et l'intérêt des enseignant·e·s

- Se servir des problèmes des enseignant·e·s comme point de départ de conversations. Réfléchir à ce dont les enseignant·e·s ont envie et besoin en matière d'apprentissage professionnel.
- Associer la théorie à la pratique pour favoriser l'implication constructive des enseignant·e·s.
- Développer une approche structurée des séances tout en laissant la place à un certain degré de flexibilité.
- Déterminer des objectifs et des attentes clairs concernant les activités des cercles d'apprentissage.
- Employer diverses approches pédagogiques visant à favoriser l'apprentissage des enseignant·e·s.
- Fournir du matériel approprié et pertinent pour appuyer l'apprentissage des enseignant·e·s.
- Concevoir des pratiques efficaces à l'intention des enseignant·e·s.
- Adapter les séances en fonction des retours des participant·e·s aux cercles d'apprentissage.
- Partager les connaissances avec les enseignant·e participant·e·s entre les séances des cercles d'apprentissage.
- Encourager les enseignant·e·s à mettre en pratique dans leur classe les connaissances et compétences acquises lors des cercles d'apprentissage.

Conseils à l'intention des enseignant·e·s participant aux cercles d'apprentissage

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont également émis plusieurs recommandations en matière d'évaluation formative à l'intention des enseignant·e·s participant aux cercles d'apprentissage. Ces recommandations sont regroupées en deux catégories principales : (a) s'engager activement dans la collaboration professionnelle et (b) contribuer à changer les pratiques d'évaluation formative.

S'engager activement dans la collaboration professionnelle

- Rester ouvert·e d'esprit et prêt·e à remettre en question ses pratiques d'évaluation formative et ses approches pédagogiques.
- Partager ouvertement ses expériences d'enseignement et d'évaluation avec les participant·e·s aux cercles d'apprentissage.
- Collaborer avec les participant·e·s aux cercles d'apprentissage et apprendre d'elles et eux.
- Reconnaître la valeur de l'apprentissage professionnel collaboratif.

Contribuer à changer les pratiques d'évaluation formative

- Reconnaître que l'évaluation formative est une approche flexible qui varie en fonction des enseignant·e·s, des élèves et du contexte.
- Prendre conscience que l'évaluation formative devrait être adaptée aux besoins et aux capacités des élèves de manière qu'aucun·e enfant ne soit oublié·e.
- Faire l'expérience, en pratique, des nouveaux apprentissages en matière d'évaluation formative.
- Documenter ses propres progrès en ce qui concerne les pratiques d'évaluation formative et l'impact de l'évaluation formative sur les élèves.
- Solliciter régulièrement des retours d'informations de manière à améliorer sa pratique de l'évaluation formative.
- Promouvoir l'évaluation formative auprès de ses pairs au sein des écoles, des localités et des communautés concernées.

Conseils pour permettre aux cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s d'obtenir le soutien de l'État et des institutions

Les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont émis plusieurs recommandations concernant la manière de convaincre les États d'apporter davantage de soutien institutionnel à l'apprentissage professionnel collaboratif des enseignant·e·s à l'image du modèle des cercles d'apprentissage. Ces conseils sont regroupés en deux grandes catégories : (a) communiquer sur les effets positifs et (b) impliquer les parties prenantes clés.

Communiquer sur les effets positifs

- Commencer au niveau local par la présentation, appuyée par des données, des effets positifs de l'évaluation formative au sein des écoles et des communautés.
- Communiquer publiquement les applications réussies de l'évaluation formative et informer les ministères de l'Éducation de ces réussites.
- Mettre en avant les bonnes pratiques et les exemples de réussite.
- Mener une enquête sur la connaissance et l'utilisation par les enseignant·e·s de l'évaluation formative de manière à déterminer et à communiquer les axes de progrès et les besoins en matière d'apprentissage professionnel.

Impliquer les parties prenantes clés

- Favoriser les efforts coordonnés entre les différentes parties prenantes concernées (telles que les universitaires, les représentant·e·s des enseignant·e·s, les autorités éducatives ou encore les enseignant·e·s).
- Impliquer les syndicats enseignants pour soutenir les initiatives d'apprentissage et de développement professionnels collaboratifs des enseignant·e·s axées sur l'évaluation formative.
- Inviter les représentant·e·s des autorités éducatives à assister aux séances des cercles d'apprentissage et à suivre les progrès des enseignant·e·s.
- Élargir les possibilités de formation des enseignant·e·s portant sur l'évaluation formative afin de constater les résultats positifs récurrents.

6.2.3.2 Recommandations des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et des chercheur·euse·s nationaux·ales concernant l'apprentissage et le développement professionnels

Les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont par ailleurs transmis les enseignements suivants, collectés sur la base de la participation de leur pays aux cercles d'apprentissage. Ces enseignements sont regroupés en trois catégories : (a) apporter un soutien systémique et structurel à l'apprentissage professionnel, (b) privilégier l'implication des enseignant·e·s et les besoins de ces dernier·ère·s en matière d'apprentissage professionnel et (c) lutter contre les obstacles à l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s¹³.

Apporter un soutien systémique et structurel à l'apprentissage professionnel

- L'implication de toutes les parties prenantes et la conscience qu'elles ont de l'importance du projet contribuent à la réussite de celui-ci.
- Le soutien des autorités est nécessaire pour offrir des possibilités de développement professionnel adaptées à l'ensemble des enseignant·e·s.
- Toutes les parties prenantes doivent reconnaître la valeur de la profession enseignante.
- Les aptitudes et les compétences en matière de leadership des accompagnateur·rice·s sont indispensables à la réussite du modèle des cercles d'apprentissage.

¹³ Voir les rapports des études de cas en annexe C pour des recommandations plus détaillées par pays participant.

- Au sein des cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s doivent créer un environnement sûr et inclusif et définir des objectifs clairs.
- Pour les enseignant·e·s, les séances d'apprentissage professionnel en présentiel semblent plus efficaces que les séances à distance.

Privilégier l'implication des enseignant·e·s et les besoins de ces dernier·ère·s en matière d'apprentissage professionnel

- La motivation des enseignant·e·s et leur appropriation des apprentissages sont les clés d'un développement professionnel réussi.
- La motivation des enseignant·e·s et leur compréhension de l'importance de l'évaluation formative sont fondamentales.
- Les connaissances initiales des enseignant·e·s en matière d'évaluation formative devraient constituer le point de départ de l'apprentissage professionnel.
- Il est utile pour les enseignant·e·s d'être formé·e·s à des pratiques d'évaluation formative qui sont pertinentes et adaptables dans différents contextes (par exemple en fonction du niveau d'enseignement ou de la matière).
- La coconstruction de connaissances au sein des cercles d'apprentissage contribue aux changements dans la compréhension, les pratiques et l'état d'esprit des enseignant·e·s en ce qui concerne l'évaluation formative.
- Les outils et le matériel fournis aux enseignant·e·s pendant les séances d'apprentissage professionnel doivent être suffisamment pertinents et pratiques.
- Les enseignant·e·s aiment être écouté·e·s et que leurs contributions soient prises en considération par les participant·e·s aux cercles d'apprentissage.
- Les enseignant·e·s ont besoin de suffisamment de temps pour réfléchir, planifier, échanger et collaborer avec leurs pairs des cercles d'apprentissage à propos des pratiques d'évaluation formative développées et mises en œuvre.

Lutter contre les obstacles à l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s

- Les principaux obstacles à la participation des enseignant·e·s à l'apprentissage professionnel étaient le manque de temps, la distance à parcourir jusqu'au lieu où se tenaient les cercles d'apprentissage, l'absence de soutien de la part de leur direction, la résistance aux changements et une mauvaise connexion Internet.
- La dépendance excessive à l'égard des évaluations à grande échelle (par exemple, la culture des tests) peut freiner le recours des enseignant·e·s à l'évaluation formative.
- Le système formel devrait prévoir un temps consacré à l'apprentissage professionnel de façon à faciliter la participation de l'ensemble des enseignant·e·s intéressé·e·s.
- Des espaces de professionnalisation au sein des syndicats pourraient être utiles aux enseignant·e·s et leur permettre de connecter, de commenter, d'évaluer, de remettre en question et de redéfinir leur travail.

6.3 Résumé des résultats

Le présent chapitre a exposé notre analyse des données et les résultats en lien avec les principales questions de recherche portant sur la mise en œuvre et l'impact du projet T3LFA en ce qui concerne l'amélioration des pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et les processus de leadership enseignant qui ont accompagné ces changements dans la pédagogie des enseignant·e·s.

Les résultats montrent une amélioration très nette de l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont mis en œuvre les stratégies d'évaluation formative et de l'intégration de ces stratégies et des pratiques associées dans les catégories « objectifs d'apprentissage et critères de réussite », « questionnements et discussions en classe », « rétroaction » et « autoévaluation et évaluation par les pairs » au cours du projet T3LFA. Les résultats relatifs à l'application de l'évaluation formative par les enseignant·e·s incluent : les objectifs annoncés par les enseignant·e·s au regard des méthodes d'évaluation formative utilisées, des exemples de pratiques prometteuses mises en œuvre ainsi que leurs bénéfices rapportés pour les élèves et les enseignant·e·s et les raisons centrées sur les élèves données par les enseignant·e·s pour justifier le recours à ces pratiques. Un grand nombre d'avantages pour les étudiant·e·s ont été constatés, en particulier une amélioration de l'apprentissage, de leur progression, de leur assurance, de leur capacité d'action et de leurs résultats académiques. Pour les enseignant·e·s, les avantages portaient sur le renforcement des connaissances concernant l'évaluation formative et de la mise en œuvre de stratégies ayant conduit à l'amélioration de l'enseignement, ainsi que sur le pouvoir de la rétroaction qui a permis d'apporter un soutien opportun et adapté aux élèves et de communiquer leurs progrès d'apprentissage à leurs parents/tuteur·rice·s.

De même, les résultats ont indiqué une amélioration des processus d'apprentissage et de développement professionnels visant à accompagner la mise en place de pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s. L'expérience des enseignant·e·s à la suite de l'intensification de l'appui en faveur d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces grâce au projet T3LFA a été discutée, ce qui a favorisé l'engagement des enseignant·e·s dans l'apprentissage professionnel, le développement du leadership enseignant et l'application de pratiques d'évaluation formative. Il a également été établi qu'il est important d'appuyer l'implication des accompagnateur·rice·s locaux·ales dans le modèle d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage et celle des pays participants dans le projet T3LFA.

Cependant, des obstacles à la mise en pratique par les enseignant·e·s de l'évaluation formative et des processus efficaces d'apprentissage et de développement professionnels ont été observés. Le plus important d'entre eux (relevé par près de la moitié des enseignant·e·s) était le manque de développement professionnel systémique visant à renforcer les connaissances, les croyances et les pratiques en matière d'évaluation formative. Par conséquent, les recommandations qui ont été émises par les parties prenantes du projet – notamment les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales – et qui concluent le présent chapitre sont essentielles pour l'expansion future de l'approche d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage à l'échelle nationale et internationale. Dans le chapitre suivant, nous ajouterons nos conclusions issues de la recherche internationale globale du projet T3LFA et en tirerons les principaux enseignements qui permettront de dater et d'étayer le plaidoyer et les actions à venir.

Chapitre 7 : Conclusions et principaux enseignements

Le projet T3LFA a favorisé l'apprentissage et le développement professionnels en vue de renforcer le leadership enseignant en matière d'amélioration de l'éducation et en particulier d'accroître l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s appliquent les pratiques d'évaluation formative, ainsi que la compréhension et l'usage qu'ils et elles en ont au profit de l'apprentissage et des progrès des élèves. Le projet a été déployé pendant trois ans (2020-2023) sur quatre continents et dans sept pays, à savoir le Brésil, la Corée du Sud, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Malaisie, la Suisse et l'Uruguay. Ce rapport final de recherche internationale présente les résultats d'une étude qui a employé diverses méthodologies pour collecter des données de la part des parties prenantes du projet, notamment les enseignant·e·s, les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales (voir le chapitre 4 pour de plus amples détails). S'appuyant sur les résultats exposés dans le chapitre 6, cette dernière partie examine les conclusions globales issues de la recherche internationale relatives à la mise en œuvre, aux expériences et au bilan du projet T3LFA. Le présent chapitre tire également des enseignements clés à prendre en considération en vue de l'expansion du projet et de l'organisation d'activités similaires visant à renforcer le développement professionnel, l'apprentissage et le leadership des enseignant·e·s, l'application des pratiques d'évaluation formative et l'implication des syndicats enseignants en collaboration avec les partenaires locaux, nationaux et internationaux de manière à induire des changements positifs en faveur d'une éducation pilotée par les enseignant·e·s et centrée sur les élèves.

La recherche nationale et internationale menée dans le cadre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s a été guidée par deux questions principales :

- 1. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s, quelles pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été observées ?***
- 2. Dans les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s, quels processus d'apprentissage professionnel et de leadership ont permis de soutenir les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s ?***

D'après la théorie d'action qui sous-tend le projet T3LFA, investir dans un apprentissage et un développement professionnels efficaces en vue d'améliorer les compétences en leadership des enseignant·e·s et leurs connaissances et pratiques en matière d'évaluation formative permettra de développer et de tester les pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ainsi que de mettre en place, dans les salles de classe, de nouvelles pratiques efficaces au profit des élèves et de leur apprentissage. Cette théorie d'action est conforme aux analyses et méta-analyses de la mise en place et de l'impact de l'apprentissage et du développement professionnels, ce qui indique que l'effet du développement professionnel est rendu possible par un processus de changements, d'abord dans l'auto-efficacité, les connaissances professionnelles et les pratiques des enseignant·e·s, puis dans l'apprentissage et les résultats des élèves (Garrett et al., 2021). Par conséquent, nous commencerons par aborder les résultats et les implications des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s en tant que modèle d'apprentissage et de développement professionnels efficaces, puis nous

en tirerons des conclusions concernant l'évolution de la confiance des enseignant·e·s dans l'évaluation formative et de l'utilisation qu'ils et elles en font au profit de l'implication, de la capacité d'action et de l'apprentissage des élèves.

7.1 Expériences d'apprentissage et de développement professionnels

Comme évoqué dans le chapitre 2, notre analyse de la littérature concernant l'apprentissage et le développement professionnels (voir également Campbell et al., 2022) nous a permis de déterminer six caractéristiques essentielles d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces. D'après ces caractéristiques, l'apprentissage et le développement professionnels efficaces :

1. sont liés aux priorités déterminées par les enseignant·e·s afin que leur travail réponde aux besoins des élèves et améliore l'apprentissage et les résultats de ces dernier·ère·s ;
2. s'adaptent aux valeurs professionnelles, à l'expérience et au travail des enseignant·e·s dans leur école et dans leur classe ;
3. offrent un contenu utile, de qualité, fondé sur la recherche et la pratique et adapté aux besoins de développement professionnel déterminés ;
4. soutiennent un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des processus de questionnement, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif de manière à valoriser et à renforcer le leadership et la capacité d'action des enseignant·e·s ;
5. requièrent un financement, du temps et des ressources spécialisées adéquats ;
6. impliquent que les représentant·e·s des systèmes éducatifs, des établissements scolaires et des enseignant·e·s donnent la priorité au développement professionnel.

Le modèle du développement professionnel par les cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s impliquait les six caractéristiques susmentionnées. Nous examinerons ici les conclusions fondées sur les données de la recherche nationale et internationale pour chacune de ces caractéristiques, puis nous en tirerons des enseignements clés qui serviront à l'expansion future du projet et d'autres approches visant à garantir un apprentissage et un développement professionnels efficaces.

7.1.1 Expérience des parties prenantes en lien avec les caractéristiques d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces

1. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces sont liés aux priorités déterminées par les enseignant·e·s afin que leur travail réponde aux besoins des élèves et améliore l'apprentissage et les résultats de ces dernier·ère·s.

La post-enquête a montré une hausse statistiquement significative dans la réponse des enseignant·e·s quant à la mesure dans laquelle leur développement professionnel au cours des cercles d'apprentissage « était lié à [leurs] priorités professionnelles en ce qui concerne

l'accompagnement de l'apprentissage de [leurs] élèves ». Cette réponse était également la plus fréquente. Conformément à la recherche au sujet des stratégies d'évaluation formative performantes et de l'apprentissage et du développement professionnels efficaces (voir Chapitre 2), les enseignant·e·s participant au projet T3LFA ont principalement déclaré qu'ils et elles voulaient consolider leurs connaissances et leurs pratiques relatives à l'évaluation formative, mettre en œuvre l'évaluation formative de manière à mieux accompagner les élèves et améliorer les résultats de ces dernier·ère·s grâce à l'évaluation formative. Les enseignant·e·s avaient également pour but de renforcer l'implication et la capacité d'action des étudiant·e·s dans leur propre apprentissage. Par ailleurs, les accompagnateur·rice·s locaux·ales ont observé que la plupart des enseignant·e·s souhaitaient se concentrer sur le développement global des connaissances, de la compréhension, des compétences et des valeurs des élèves à l'aide de stratégies d'évaluation adaptées à la diversité et aux besoins des élèves et de retours d'informations pertinents visant à appuyer les progrès des élèves. Ce renforcement de la capacité d'action à la fois des enseignant·e·s et des étudiant·e·s est un facteur puissant d'évaluation formative efficace.

Si la priorité était donnée aux élèves, les enseignant·e·s ont également déterminé des objectifs en ce qui concerne leurs propres besoins professionnels. Les accompagnateur·rice·s ont relevé que les enseignant·e·s avaient des objectifs de développement professionnel, notamment l'élaboration de nouvelles pratiques d'évaluation formative, l'acquisition de nouvelles connaissances concernant l'évaluation, une plus grande réflexion sur leurs approches d'enseignement et l'amélioration de la communication relative à l'apprentissage des élèves. Certain·e·s enseignant·e·s ont aussi fixé des objectifs en matière d'amélioration de la collaboration avec leurs collègue et de renforcement de leurs capacités de leadership. Tous ces objectifs sont conformes au but du projet T3LFA qui était de développer les connaissances, les compétences, les pratiques pédagogiques et le leadership des enseignant·e·s.

2. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces s'adaptent aux valeurs professionnelles, à l'expérience et au travail des enseignant·e·s dans leur école et dans leur classe.

La post-enquête a montré une hausse statistiquement significative dans la réponse des enseignant·e·s quant à la mesure dans laquelle le développement professionnel au cours des cercles d'apprentissage « était adapté de manière à prendre en compte [leur] expérience professionnelle et le contexte dans lequel [ils et elles] exercent [leur] métier ». Si le modèle d'apprentissage et de développement professionnels des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s et le [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022) étaient globalement les mêmes dans l'ensemble des pays participants, certains ajustements et adaptations ont dû être réalisés en fonction du contexte local et national, notamment concernant la traduction, la terminologie, la prise en compte des politiques existantes et des spécificités selon la zone géographique, la communauté, l'établissement scolaire et la classe.

L'adaptation des approches d'évaluation formative qui devaient être instaurées et analysées était cruciale. Par exemple, les accompagnateur·rice·s ont mis en avant l'importance pour les enseignant·e·s de se concentrer sur l'objectif commun, à savoir l'utilisation de l'évaluation formative comme appui à l'apprentissage des élèves tout en conservant la liberté de tester une variété de pratiques dans différents contextes. Dans certains cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s ont volontairement divisé les enseignant·e·s en différents groupes

en fonction du contexte dans lequel ils et elles exerçaient leur métier, tel que le niveau d'enseignement ou l'environnement scolaire, ou selon leur point de vue sur l'évaluation formative. Cette répartition en sous-groupes a facilité la réflexion sur la manière dont les croyances, les contextes et les expériences des enseignant·e·s influençaient leur opinion au sujet de l'évaluation formative et de la mise en œuvre des pratiques. Elle a ensuite permis d'enrichir la discussion au sein des cercles d'apprentissage au complet grâce au partage d'expérience entre sous-groupes.

Le projet T3LFA a été déployé au cours d'une année académique. L'acquisition d'expérience des enseignant·e·s et l'évolution de leur attitude et de leurs pratiques vis-à-vis de l'évaluation formative a nécessité une adaptation du processus des cercles d'apprentissage au fil du temps. Par exemple, les accompagnateur·rice·s ont remarqué que les enseignant·e·s se concentraient moins sur l'évaluation des résultats (par exemple, par le biais de notes ou de mesures) au profit de processus d'apprentissage axés sur la croissance, en particulier une approche pédagogique plus centrée sur les élèves et un apprentissage ancré dans les principes et pratiques de l'évaluation formative.

Il convient en outre de noter que les pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s ont révélé de fortes variations entre les expériences de développement professionnel vécues par les enseignant·e·s. C'est pourquoi une adaptation appropriée, prenant en compte les différents contextes, expériences et besoins des enseignant·e·s est importante tout en garantissant un apprentissage et un développement professionnels de grande qualité pour l'ensemble des participant·e·s.

3. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces offrent un contenu utile, de qualité, fondé sur la recherche et la pratique et adapté aux besoins de développement professionnel déterminés.

La post-enquête a montré que la réponse la plus fréquente était que l'expérience des enseignant·e·s en matière développement professionnel « incluait du contenu utile et pertinent, adapté à [leurs] priorités de développement professionnel » et cette affirmation a augmenté au cours du projet. Les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont émis des retours d'informations positifs quant à l'importance et à l'utilité du matériel fourni dans le cadre des cercles d'apprentissage. D'après elles et eux, les outils conçus par et avec HertsCam, notamment le [Manuel des accompagnateur·rice·s](#) et le [Guide des participant·e·s](#), ont été bénéfiques à l'animation et aux processus d'apprentissage et de développement professionnels. L'[Analyse de la littérature](#) portant sur l'apprentissage et le développement professionnels des enseignant·e·s, sur le leadership enseignant et sur les pratiques d'évaluation formative conduite par les chercheur·euse·s internationaux·ales (Campbell et al., 2022) au début du projet a également contribué à la compréhension et aux pratiques des accompagnateur·rice·s comme des enseignant·e·s. Le [Cadre de recherche](#) international (LaPointe-McEwan et al., 2022) a quant à lui orienté le projet dans son ensemble, le travail des chercheur·euse·s nationaux·ales et le plaidoyer et les actions de l'Internationale de l'Éducation et des représentant·e·s syndicaux·ales.

Néanmoins, il a fallu trouver un délicat équilibre entre proposer suffisamment de matériel pertinent et utile, et ne pas imposer trop de contenu obligatoire dans les activités des ateliers. Par exemple, d'un côté, les accompagnateur·rice·s voulaient plus d'outils pour garantir qu'enseignant·e·s et

accompagnateur·rice·s impliqué·e·s avaient la même compréhension de l'évaluation formative. De l'autre, ils et elles ont regretté que le contenu à aborder dans le cadre du projet T3LFA ait été chronophage et qu'il ait limité le temps restant à la disposition des enseignant·e·s pour prendre part à des conversations plus ouvertes, transmettre leurs apprentissages et résoudre leurs problèmes. Comme pour les expériences d'apprentissage et de développement professionnels des enseignant·e·s, il peut être pertinent d'adapter le matériel des accompagnateur·rice·s, en particulier en ce qui concerne les connaissances de fonds au sujet de l'évaluation formative et des pratiques prometteuses associées. De plus, choisir des accompagnateur·rice·s disposant à la fois d'une expérience en animation et d'une connaissance des pratiques d'évaluation formative peut également être utile pour l'expansion à venir du projet T3LFA.

4. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces soutiennent un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, des processus de questionnement, une réflexion critique et un apprentissage professionnel collaboratif de manière à valoriser et à renforcer le leadership et la capacité d'action des enseignant·e·s.

Dans la post-enquête, les enseignant·e·s ont fait part d'une hausse de la mesure dans laquelle leur développement professionnel au cours des cercles d'apprentissage « impliquait des questionnements et un processus d'apprentissage professionnel collaboratif afin de renforcer [leur] expertise ». En effet, les cercles d'apprentissage sont conçus de manière collaborative : les enseignant·e·s se rassemblent en groupes d'apprentissage professionnel avec la participation d'accompagnateur·rice·s, de représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et de chercheur·euse·s nationaux·ales. Concrètement, d'après les accompagnateur·rice·s, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales, les cercles d'apprentissage ont offert aux enseignant·e·s la possibilité régulière d'apprendre de manière collective au sein de la structure directrice du modèle. En créant un environnement sûr et de solides relations, les discussions et la rétroaction entre les enseignant·e·s ont aidé ces dernier·ère·s à élaborer, à affiner et à étendre leurs pratiques d'évaluation formative. En plus de transmettre leurs apprentissages, les enseignant·e·s ont parlé de leurs difficultés et tenté de les résoudre grâce à un mélange de soutien émotionnel et de suggestions concrètes visant à améliorer leur participation et leurs pratiques en classe. Pour les enseignant·e·s, la collaboration avec leurs collègues des cercles d'apprentissage a été cruciale et les a aidé·e·s à en apprendre plus sur l'évaluation formative et son application. L'assurance avec laquelle ils et elles ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative en classe s'est accrue, ce qui s'est traduit par l'amélioration de l'apprentissage et des résultats des élèves.

Au sujet de la collaboration, deux enjeux principaux ont été identifiés. Premièrement, les accompagnateur·rice·s ont dû trouver un moyen de garantir une bonne coopération professionnelle et une relation de confiance entre les enseignant·e·s participant·e·s dont les opinions vis-à-vis de l'évaluation formative divergeaient. Deuxièmement, le maintien de la collaboration entre enseignant·e·s issu·e·s de contextes géographiques variés s'est avéré difficile dans certains pays. Plusieurs accompagnateur·rice·s ont eu recours à des activités coopératives en ligne et il a été suggéré que développer l'utilisation de plateformes collaboratives virtuelles et d'outils numériques pourrait constituer une stratégie pertinente. Cependant, tou·te·s les enseignant·e·s n'avaient pas accès aux technologies ou à une connexion Internet fiable. En outre, si la collaboration en ligne a été appréciée, les participant·e·s ont préféré la coopération en personne pour renforcer les relations professionnelles de confiance mutuellement bénéfiques et pour partager leurs apprentissages avec leurs pairs.

5. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces requièrent un financement, du temps et des ressources spécialisées adéquats.

Comme évoqué précédemment, les ressources spécialisées, telles que le matériel qui a étayé le modèle et les processus de développement professionnel des cercles d'apprentissage, le [Cadre de recherche](#) international et l'[Analyse de la littérature](#) conduite par l'équipe de chercheur·euse·s internationaux·ales au sujet des approches efficaces d'apprentissage et de développement professionnels et d'évaluation formative, ont été jugées utiles. Il serait également intéressant d'élargir la disponibilité des plateformes en ligne et des outils numériques en soutien au projet T3LFA, en particulier pour renforcer la collaboration entre des participant·e·s issu·e·s de contextes géographiques différents et pour partager les pratiques d'évaluation formative entre pairs. Tous ces domaines ont été développés ou sont encore développés par l'Internationale de l'Éducation afin de soutenir et d'étendre le projet T3LFA au sein des pays participants et de leurs systèmes éducatifs, et au-delà.

La fonction des accompagnateur·rice·s locaux·ales a été considérée comme cruciale. Les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales et les chercheur·euse·s nationaux·ales ont estimé que les accompagnateur·rice·s apportaient un soutien et une orientation essentiels dans toutes les activités des cercles d'apprentissage : ils et elles renforcent l'apprentissage et la réflexion des enseignant·e·s, améliorent la compréhension qu'ont ces dernier·ère·s des liens entre enseignement, évaluation et apprentissage des étudiants et placent les élèves au cœur de l'apprentissage professionnel. En créant des espaces sûrs d'apprentissage professionnel collaboratif, les accompagnateur·rice·s ont permis aux enseignant·e·s de partager avec leurs pairs leurs enjeux en matière de pédagogie et d'évaluation et de prendre des décisions concernant les prochaines étapes.

La formation des accompagnateur·rice·s locaux·ales, le modèle de développement professionnel et le matériel de l'organisation HertsCam ont joué un rôle central dans le soutien aux accompagnateur·rice·s. Les séances de formation de l'organisation en amont des cercles d'apprentissage et les réunions et l'appui réguliers de la part des formateur·rice·s HertsCam et des chercheur·euse·s nationaux·ales associé·e·s au projet ont été appréciés. Les accompagnateur·rice·s ont suggéré qu'un approfondissement continu de l'apprentissage professionnel portant sur leurs capacités – par exemple sous forme de tutorat ou de rétroaction – ou sur leur travail – tel qu'une formation en communication interculturelle – serait efficace.

Le temps et le budget nécessaire à la prise en charge de ce temps demeurent des enjeux majeurs d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces. Le projet T3LFA a directement financé des créneaux consacrés au développement professionnel des enseignant·e·s. Le programme des cercles d'apprentissage a été conçu pour durer une année académique (10 mois) et comprendre : sept ateliers de deux heures chacun rassemblant tou·te·s les enseignant·e·s du cercle d'apprentissage, trois séances de tutorat individuel entre l'accompagnateur·rice et chaque enseignant·e du cercle et deux événements de réseautage pour les enseignant·e·s de plusieurs établissements scolaires. Malgré certaines variations dans les détails selon les pays, les enseignant·e·s ont tou·te·s apprécié les moments d'apprentissage et de développement professionnels. En plus de renforcer leurs capacités de leadership et d'améliorer leur compréhension et leur application de l'évaluation formative, les heures passées en dehors de la classe à participer à des ateliers collaboratifs ont aidé les enseignant·e·s à parler des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'évaluation formative dans leur classe et à trouver des

solutions. Durant chaque séance des cercles d'apprentissage, les accompagnateur·rice·s ont dédié un temps pour permettre aux enseignant·e·s de parler des difficultés rencontrées et aux accompagnateur·rice·s et enseignant·e·s de définir ensemble et dans le détail les approches visant à encadrer les objectifs et prochaines étapes pratiques des enseignant·e·s.

6. Un apprentissage et un développement professionnels efficaces impliquent que les représentant·e·s des systèmes éducatifs, des établissements scolaires et des enseignant·e·s donnent la priorité au développement professionnel.

Au niveau systémique, le rôle joué par la direction des syndicats a été primordial. L'Internationale de l'Éducation a été cheffe de file du projet T3LFA, mené en collaboration avec la Jacobs Foundation, les représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, les accompagnateur·rice·s internationaux·ales et locaux·ales, les chercheur·euse·s nationaux·ales et internationaux·ales, les enseignant·e·s et les États. Aux niveaux national et local, les accompagnateur·rice·s ont apprécié le soutien des représentant·e·s syndicaux·ales dans les activités des cercles d'apprentissage.

Toutefois, un point est préoccupant : la post-enquête a révélé une légère baisse de la mesure dans laquelle le développement professionnel des participant·e·s « était soutenu par la direction de l'école », ce qui rappelle que, bien que le processus soit piloté par les enseignant·e·s, il reste important de faire activement participer les directions des établissements scolaires. Les accompagnateur·rice·s locaux·ales aussi ont exprimé leur inquiétude face au manque de soutien de la part des directions d'écoles. Ce désintérêt constitue un obstacle à l'engagement d'un plus grand nombre d'enseignant·e·s au sein des établissements scolaires et à la diffusion des pratiques d'évaluation formative dans les classes et les écoles. C'est pourquoi il est capital de veiller à impliquer les directions formelles et à les sensibiliser aux concepts, pratiques et bénéfices de l'évaluation formative et à comment celle-ci peut être intégrée aux contextes d'évaluation éducative nationaux et locaux.

Un des principaux objectifs du projet T3LFA était de renforcer le leadership des enseignant·e·s. Or, les participant·e·s ont constaté une intensification du leadership enseignant et de ses bénéfices. Alors que les connaissances et la confiance des enseignant·e·s vis-à-vis de l'évaluation formative augmentaient, les accompagnateur·rice·s ont remarqué l'émergence de leaders parmi les enseignant·e·s participant·e·s. Dans la post-enquête, les enseignant·e·s ont rapporté que les cercles d'apprentissage amélioraient leurs capacités de leadership. Au niveau des classes, le leadership des enseignant·e·s a notamment pris la forme d'une transmission active des apprentissages et des expériences d'évaluation formative aux collègues, d'une modélisation de l'utilisation de l'évaluation formative à destination de leurs pairs, d'un encadrement des collègues moins habitué·e·s à l'évaluation formative ou encore d'un engagement dans des projets communs portant sur l'évaluation formative en collaboration avec des collègues. Ce leadership s'est également étendu au niveau de l'établissement scolaire : les participant·e·s ont plaidé en faveur du recours à l'évaluation formative pour orienter les objectifs et les décisions de l'école. Comme mentionné précédemment, toutes les directions d'établissements ne soutenaient pas le projet. Dans ce cas, les participant·e·s ont dû se tourner vers d'autres enseignant·e·s en dehors de leur école pour approfondir leur apprentissage et leurs pratiques d'évaluation formative entre les séances des cercles. Enfin, quelques enseignant·e·s ont étendu les compétences et actions acquises en matière de leadership à d'autres domaines au-delà de l'évaluation formative et ont conduit des changements dans leur école, localité ou plus largement dans leur communauté.

7.1.2 Principaux enseignements généraux pour un apprentissage et un développement professionnels efficaces

Les données collectées et analysées dans le cadre de ce rapport final de recherche internationale indiquent que le modèle et les processus de développement professionnel des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s ont été efficaces et bénéfiques à l'apprentissage professionnel à destination des enseignant·e·s, qui portait sur l'amélioration de leurs capacités de leadership, de leur confiance en soi et de leur utilisation des pratiques d'évaluation formative prometteuses (comme nous le verrons ci-après). Toutefois, la post-enquête a révélé que la plus grande difficulté rencontrée par les enseignant·e·s était l'absence de développement professionnel systémique visant à renforcer les connaissances, les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation formative. En effet, cette absence constitue un obstacle à l'intégration intermédiaire ou important pour près de la moitié des enseignant·e·s (46,67 %). ***Par conséquent, le premier enseignement prioritaire est donc qu'il est essentiel d'appuyer la mise en œuvre du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s au sein des systèmes éducatifs et au-delà.***

D'après notre analyse de la recherche internationale et des données concrètes collectées dans le cadre du projet T3LFA, il est recommandé de continuer à veiller à ce que les six caractéristiques clés d'un apprentissage et d'un développement professionnels efficaces soient intégrées dans la conception et la mise en place de cette approche en ce qui concerne le leadership des enseignant·e·s et l'apprentissage professionnel portant sur l'évaluation formative. Les enseignements clés sont présentés ci-après :

- 1. Apprentissage et développement professionnels pilotés par les enseignant·e·s et axés sur les élèves :*** une importante leçon tirée des cercles d'apprentissage est qu'il est capital d'aider les enseignant·e·s à déterminer leurs objectifs en lien avec les besoins de leurs élèves et leurs propres besoins en matière d'apprentissage professionnel, et de les aider à s'y tenir. Ce double objectif peut contribuer à renforcer à la fois la capacité d'action des élèves et le leadership des enseignant·e·s.
- 2. Adaptation :*** il est crucial d'adapter la méthode au contexte et aux expériences professionnels des enseignant·e·s et à leurs approches et objectifs relatifs à l'évaluation formative, notamment suivant l'évolution de leur expérience au fil du temps.
- 3. Contenu pratique, pertinent et de qualité :*** un contenu pratique, pertinent et de qualité est indispensable à la bonne compréhension de l'évaluation formative en particulier. Cependant, pour que le contenu reste pratique et pertinent, la qualité doit être mise en balance avec la quantité et l'adaptation, notamment aux différents contextes.
- 4. Processus d'apprentissage professionnel actifs et collaboratifs :*** l'apprentissage professionnel collaboratif est un outil puissant et précieux. Il est important d'appuyer la collaboration au-delà des cercles et entre des contextes géographiques variés, ce qui requière de prêter attention à l'accessibilité des activités en ligne comme en personne.
- 5. Ressources adéquates :*** le financement de l'accès à des ressources spécialisées, y compris les accompagnateur·rice·s, et du temps dédié au développement professionnel est un des facteurs clés ayant contribué à la réussite des cercles d'apprentissage. Il a notamment permis d'aider les enseignant·e·s à améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs pratiques et de favoriser la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe, en particulier en trouvant des solutions aux difficultés rencontrées.

6. Appui au leadership : l'implication des responsables à divers niveaux, y compris les syndicats enseignants, peut s'avérer utile, que ce soit à l'initiative de démarches de développement professionnel des enseignant·e·s, de leadership enseignant et de mise en place des pratiques d'évaluation formative, ou en soutien de ces démarches. Le renforcement du leadership, de la confiance en soi, des compétences et des pratiques des enseignant·e·s a des effets positifs au sein des établissements scolaires et au-delà. Bien que l'approche des cercles d'apprentissage soit pilotée par les enseignant·e·s, il est indispensable d'impliquer les directions d'écoles et de les sensibiliser au développement professionnel et au leadership des enseignant·e·s, ainsi qu'au concept, aux pratiques et aux bénéfices de l'évaluation formative globalement et dans les contextes concernés.

7.2 Pratiques d'évaluation formative efficaces

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

Sur la base de notre [Analyse de la littérature](#) initiale (Campbell et al., 2022) et de l'adaptation de l'[instrument de mesure de l'évaluation au service de l'apprentissage](#) (Lysaght et al., 2017), les enseignant·e·s ont été interrogé·e·s sur le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les quatre stratégies clés d'évaluation formative et leurs pratiques associées, et sur le niveau d'intégration de ces stratégies et pratiques dans leur enseignement. L'utilisation par les participant·e·s des quatre stratégies clés (objectifs d'apprentissage et critères de réussite, questionnements et discussions en classe, rétroaction et autoévaluation et évaluation par les pairs) ainsi que le rôle des technologies numériques dans l'évaluation formative sont discutés ci-après.

1. Objectifs d'apprentissage et critères de réussite

La catégorie « objectifs d'apprentissage et critères de réussite » fait référence à la façon dont les enseignant·e·s communiquent les connaissances, compétences et concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage. Les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces cinq pratiques dans leur enseignement :

- les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes ;
- les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux ;
- un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves ;
- les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves ;
- les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.

D'après les enseignant·e·s, l'assurance avec laquelle ils et elles ont mis en place chacune de ces cinq pratiques et le degré d'intégration de celles-ci étaient en hausse à la fin du projet T3LFA par rapport aux résultats enregistrés au démarrage. Cette augmentation était statistiquement significative en ce qui concerne l'assurance comme l'intégration.

Dans la catégorie « objectifs d'apprentissage et critères de réussite », les enseignant·e·s ont particulièrement gagné en assurance dans la mise en œuvre des deux pratiques suivantes : « les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes » et « les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux ». Par ailleurs, d'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s avaient le mieux intégrée est le fait d'utiliser un langage adapté aux enfants pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves. Les plus grandes améliorations de l'intégration de pratiques concernent l'adaptation et la transmission aux élèves des critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage et le fait que les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail. À la question des pratiques d'évaluation prometteuses utilisées en lien avec les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, les enseignant·e·s ont majoritairement cité les grilles de notation, les listes de critères et les tickets d'entrée et de sorties comme moyens de soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

2. Questionnements et discussions en classe

La catégorie « questionnements et discussions en classe » fait référence à la façon dont les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes. Les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles mettaient en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- l'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe ;
- des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet ;
- les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon ;
- 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 et elles apprennent.

D'après les enseignant·e·s, l'assurance avec laquelle ils et elles ont mis en place chacune de ces cinq pratiques et le degré d'intégration de celles-ci étaient en hausse à la fin du projet T3LFA par rapport aux résultats enregistrés au démarrage. Cette augmentation était statistiquement significative en ce qui concerne l'assurance comme l'intégration.

Parmi les pratiques susmentionnées, l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s ont utilisé les mauvaises réponses des élèves pour orienter l'enseignement et l'apprentissage a connu la plus forte croissance. En outre, cette pratique était la plus citée en ce qui concerne l'assurance. De la même manière, l'utilisation des mauvaises réponses des élèves pour orienter l'enseignement et

l'apprentissage a connu une augmentation pour ce qui est de son intégration jusqu'à devenir la pratique la plus fréquemment employée en classe à la fin du projet. Néanmoins, la croissance la plus rapide a concerné l'intégration de la pratique consistant à laisser les élèves poser leurs questions pendant la leçon. En parallèle, les enseignant·e·s ont rapporté avoir recours à une variété de pratiques prometteuses telles que la méthode think-pair-share, le tableau SVA, les cercles de discussion, les débats en classe et les réunions individuelles avec les élèves.

3. *Rétroaction*

La catégorie « rétroaction » fait référence à la façon dont les enseignant·e·s utilisent le feedback pour accompagner la progression des élèves de leur niveau actuel à leurs objectifs d'apprentissage. Les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite ;
- des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant·e à estimer le niveau de compréhension des élèves ;
- des 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 invité·e·s à fournir des informations sur leur apprentissage ;
- les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.

D'après les enseignant·e·s, l'assurance avec laquelle ils et elles ont mis en place chacune de ces cinq pratiques et le degré d'intégration de celles-ci étaient en hausse à la fin du projet T3LFA par rapport aux résultats enregistrés au démarrage. Cette augmentation était statistiquement significative en ce qui concerne l'assurance comme l'intégration.

D'après la pré-enquête comme la post-enquête, la pratique que les enseignant·e·s ont mise en œuvre avec le plus d'assurance est l'utilisation de techniques d'évaluation pendant les leçons pour estimer le niveau de compréhension des élèves. Il s'agissait également de la pratique la plus intégrée. En outre, les enseignant·e·s ont principalement gagné en assurance dans l'utilisation des informations diagnostiques issues de tests standardisés pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage. L'intégration de cette pratique dans l'enseignement a également connu une croissance importante. D'autres hausses notables ont été observées dans le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s laissent aux élèves la possibilité d'expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent et dans le niveau d'intégration de la pratique consistant à inviter les élèves à fournir des informations sur leur apprentissage.

Au sujet de la rétroaction, les enseignant·e·s offraient généralement un feedback individuel et parfois un mélange de feedback individuel et en groupe. Plusieurs d'entre elles et eux avaient recours à une pratique prometteuse qui consiste à fournir aux élèves des commentaires formatifs et descriptifs sur leurs progrès en lien avec leurs objectifs d'apprentissage et leurs critères de réussite. Dans certaines classes, les enseignant·e·s ont également fait appel à la technologie (par exemple, à Teams, WhatsApp ou Google Classroom) pour fournir aux étudiant·e·s des commentaires descriptifs et formatifs sur leur apprentissage et pour communiquer des renseignements aux élèves et à leurs parents/tuteur·rice·s.

4. Autoévaluation et évaluation par les pairs

La catégorie « autoévaluation et évaluation par les pairs » fait référence à la façon dont les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s. Les enseignant·e·s ont dû apprécier le degré d'assurance avec lequel ils et elles ont mis en œuvre les pratiques suivantes d'évaluation formative et le niveau d'intégration de ces pratiques dans leur enseignement :

- les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent ;
- les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès ;
- les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail ;
- un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration ;
- lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.

Le degré d'assurance des enseignant·e·s et le niveau d'intégration concernant chacune des cinq pratiques de la catégorie « autoévaluation et évaluation par les pairs » étaient plus faibles que pour les trois catégories précédentes. Cependant, comme pour les autres catégories, les enseignant·e·s ont rapporté que l'assurance avec laquelle ils et elles ont mis en place chacune de ces cinq pratiques et le degré d'intégration de celles-ci étaient en hausse à la fin du projet T3LFA par rapport aux résultats enregistrés au démarrage. Cette augmentation était statistiquement significative en ce qui concerne l'assurance comme l'intégration.

À la fin du projet, la pratique mise en application avec le plus d'assurance par les enseignant·e·s était celle d'inviter les élèves à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail. La pratique la plus intégrée était le fait d'encourager les élèves à noter leurs progrès. La plus forte croissance en matière d'assurance comme d'intégration concernait la pratique consistant à donner aux élèves l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipaient.

Si, au lancement du projet, les pratiques relevant de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs obtenaient les plus faibles résultats en matière d'assurance des enseignant·e·s et d'intégration en classe, il est intéressant de constater qu'elles ont été le plus fréquemment mentionnées dans le questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s comme exemples de pratiques prometteuses développées au cours du projet T3LFA. Les enseignant·e·s ont rapporté avoir le plus souvent employé des stratégies d'autoévaluation ou des stratégies qui combinaient autoévaluation et évaluation par les pairs, plutôt que des stratégies d'évaluation par les pairs uniquement. Certain·e·s enseignant·e·s ont cité le journal d'introspection comme outil prometteur pouvant favoriser l'autoévaluation des élèves. D'autres enseignant·e·s ont eu recours à une stratégie combinée d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs consistant à élaborer conjointement les grilles de notation de manière à faciliter l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

5. Les technologies numériques dans l'évaluation formative

Un des principaux aspects du projet consistait à explorer la façon dont l'évaluation formative pouvait être efficacement mise en œuvre grâce aux technologies numériques. Dans le cadre du projet, les enseignant·e·s avaient un accès variable à la technologie au sein de leur classe. D'après la post-enquête, plus de 40 % d'entre elles et eux ne disposaient ni de connexion Wifi, ni d'appareils. Par opposition, un peu moins de 20 % des enseignant·e·s avaient une connexion Wifi stable et un appareil pour chaque élève. Étonnamment, pourtant, l'obstacle le moins cité par les enseignant·e·s était l'accessibilité des technologies numériques visant à favoriser les pratiques d'évaluation formative. Cependant, près d'un tiers des enseignant·e·s (30,18 %) ont classé l'accessibilité des technologies numériques comme un obstacle à l'intégration de l'évaluation formative intermédiaire ou important.

L'un des résultats les plus marquants de ce projet est le constat que l'évaluation formative peut être mise en place dans les classes avec ou sans technologies numériques. Les enseignant·e·s ont en effet utilisé toutes les ressources à leur disposition, quelles qu'elles soient, pour appuyer l'application des pratiques d'évaluation formative. Là où elle était accessible, la rétroaction reposant sur la technologie employée par les enseignant·e·s a contribué à documenter les apprentissages des élèves dans le temps, à aider les enseignant·e·s à faire part de ressources d'apprentissage numériques à leurs étudiant·e·s, à promouvoir l'autoévaluation des élèves et à faciliter la communication concernant les progrès d'apprentissage entre les enseignant·e·s, les étudiant·e·s et les parents/tuteur·rice·s. Pourtant, si elle peut venir renforcer les pratiques d'évaluation formative en classe, la technologie n'est pas indispensable. Le facteur clé reste en effet les pratiques d'évaluation formative en elles-mêmes et non des technologies particulières.

7.2.2 Principaux enseignements concernant la mise en œuvre de l'évaluation formative

1. L'évaluation formative implique un ensemble de pratiques étroitement liées

Un des principaux apprentissages du projet T3LFA est le fait que l'évaluation formative implique un ensemble de pratiques extrêmement interconnectées. Il est important de signaler qu'aucun·e enseignant·e dans aucun contexte ne met en place qu'une seule pratique. Au contraire, l'intégration de l'évaluation formative implique d'avoir recours à diverses stratégies d'évaluation visant toutes à soutenir l'apprentissage des étudiant·e·s. De plus, bien que les pratiques prometteuses soient classées selon leur principale catégorie, la plupart d'entre elles appartiennent en réalité à plusieurs catégories (par exemple, les pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs contribuent également à la rétroaction, en lien avec les objectifs d'apprentissage et critères de réussite), ce qui démontre leur interdépendance et leur complémentarité. Ainsi, il semble que les pratiques prometteuses citées par les enseignant·e·s aient une fonction principale qui a provoqué des bénéfices secondaires sur l'ensemble des pratiques d'évaluation formative. Par exemple, pour encourager la rétroaction par les pairs, un·e enseignant·e peut demander à ses élèves de partager leur réponse à un problème avec leurs camarades et d'expliquer la logique adoptée pour arriver à cette conclusion. Les enseignant·e·s ont remarqué que de telles activités avaient des bénéfices secondaires sur les autres catégories de pratiques d'évaluation formative : elles favorisent les discussions et questionnements en classe, facilitent la rétroaction pour les élèves et offrent des occasions de renforcer les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, tout en appuyant

l'évaluation par les pairs. Le projet T3LFA souligne ainsi qu'il existe de nombreux points d'entrée à l'intégration de l'évaluation formative en classe, quel que soit le contexte, et que chacun de ces points d'entrée peut promouvoir les autres pratiques d'évaluation formative. Le principe fondamental des processus d'évaluation formative, à savoir l'interprétation et l'utilisation par les enseignant·e·s et les élèves de données d'apprentissage des étudiant·e·s de manière à orienter et à favoriser l'apprentissage, peut être mis en œuvre et encouragé de multiple façons.

2. Les pratiques d'évaluation formative sont adaptées aux contextes locaux et aux systèmes d'évaluation

Les principales conclusions ont révélé qu'il existe différentes façons de promouvoir l'évaluation formative, quels que soient le niveau d'enseignement, le programme ou le système éducatif. Cependant, la manière dont les enseignant·e·s pratiquent l'évaluation formative est susceptible de varier en fonction de facteurs contextuels locaux. Par exemple, les chercheur·euse·s ont signalé que, lorsqu'elle est trop centrée sur la préparation des élèves à des tests à grande échelle par la communication des critères de test, l'évaluation formative peut contribuer à promouvoir des approches restrictives et instrumentales de l'apprentissage qui ne s'appliquent pas nécessairement à la vie des élèves au-delà des tests et peuvent renforcer la « conformité aux critères » (Stobart, 2008 ; Torrance, 2011, p. 477). C'est pourquoi, si l'évaluation formative a la capacité de fonctionner dans un cadre dominé par les tests ou par l'apprentissage tout au long de la vie, les différentes approches des enseignant·e·s pourront différer au sein même de ces cultures d'évaluation (voir par exemple DeLuca et al., 2021). Les enseignant·e·s devront peut-être réfléchir à des moyens d'avoir recours à l'évaluation formative pour soutenir à la fois les résultats aux tests à grande échelle et les objectifs d'apprentissage globaux des élèves. Par ailleurs, les pays ayant participé au projet reflétaient une multitude de cultures d'évaluation, y compris celles fondées sur les tests à forts enjeux. Ainsi, la présente recherche confirme que l'évaluation formative peut être mise en place dans une variété de cultures d'évaluation, même si les pratiques concrètes diffèrent selon le contexte.

3. L'évaluation formative peut être mise en œuvre dans une variété de contextes d'enseignement, quelle que soit l'accessibilité des technologies

Un autre enseignement est que l'évaluation formative peut être mise en œuvre dans une variété de contextes d'enseignement, quelle que soit l'accessibilité des technologies. En effet, l'accès aux technologies était l'obstacle à l'évaluation formative le moins cité et les enseignant·e·s ont rapporté avoir développé des pratiques prometteuses similaires, qu'ils et elles aient recours à la technologie ou non. Lorsque les élèves avaient à disposition des appareils et une connexion Internet stable, les classes virtuelles, les dossiers partagés et les outils numériques offraient un environnement supplémentaire permettant de faciliter des pratiques qui étaient également rapportées par les enseignant·e·s de classes disposant d'un accès limité voire n'ayant pas accès à des appareils ou à Internet. En conséquence, la technologie peut améliorer l'évaluation formative en classe mais n'est pas indispensable à la mise en place de pratiques prometteuses.

4. L'évaluation formative doit être volontairement intégrée aux pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignant·e·s en classe

Dans le questionnaire cadre, les enseignant·e·s ont fait part des différentes stratégies mises en place. Néanmoins, dans certains cas, ces stratégies n'intégraient pas ou n'exploitaient pas au mieux le potentiel de l'évaluation formative en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Par exemple, les enseignant·e·s ont cité des situations où le travail en groupe était utilisé au sein de la classe afin de faire participer les élèves à des tâches d'apprentissage avec leurs pairs mais où les pratiques d'évaluation formative n'étaient pas explicitement appliquées pour appuyer leur apprentissage (ainsi, ils et elles n'expliquaient pas leurs propres apprentissages à leurs camarades et ne fournissaient pas de retour d'informations à leurs pairs sur la base des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite). De plus, dans certaines rares circonstances, les enseignant·e·s ont évoqué l'échafaudage pédagogique mais n'ont pas directement utilisé l'évaluation formative pour étayer cet échafaudage (c'est-à-dire que les enseignant·e·s n'ont pas eu recours à l'autoévaluation, aux discussions en classe ou encore aux réunions individuelles avec les élèves). Si le travail en groupe et l'échafaudage sont des stratégies pédagogiques pertinentes, il est essentiel que les enseignant·e·s intègrent volontairement les pratiques d'évaluation formative de manière à exploiter au mieux les bénéfices sur l'apprentissage et l'enseignement. Le projet T3LFA a permis de renforcer le degré d'assurance avec lequel les enseignant·e·s ont mis en œuvre les pratiques qui contribuent à une évaluation formative efficace et d'augmenter le niveau d'intégration de ces pratiques dans les enseignements.

5. Le processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s a eu un impact important et a permis de renforcer l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s participant·e·s ont mis en œuvre l'évaluation formative et d'améliorer l'intégration de cette stratégie

Le dernier enseignement apporté par le processus des cercles d'apprentissage est que ceux-ci ont eu un impact important et ont permis de renforcer l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s participant·e·s ont mis en œuvre les pratiques d'évaluation formative et d'augmenter l'intégration de ces pratiques, ce qui a bénéficié à l'apprentissage, aux résultats et à la capacité d'action des élèves. Ces pratiques concordent avec la recherche portant sur les stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage et sur l'utilisation de la rétroaction pour renforcer l'apprentissage des étudiants (Leahy et Wiliam, 2009 ; Wisniewski et al., 2020). En effet, les enseignant·e·s participant·e·s ont rapporté des bénéfices sur l'apprentissage des élèves, notamment l'amélioration des résultats et de la capacité d'action des apprenant·e·s. Par ailleurs, les enseignant·e·s ont ajouté que les pratiques d'évaluation formative augmentaient la confiance en soi et développaient la métacognition. Dans certains cas, elles contribuaient à la participation et au leadership des étudiant·e·s. Outre ces bénéfices pour les élèves, les enseignant·e·s ont également relevé des effets positifs de l'évaluation formative sur leurs pratiques pédagogiques. Le plus souvent, ils et elles ont déclaré que l'évaluation formative permettait d'appuyer l'apprentissage fondé sur des critères définis, d'augmenter leur connaissance des niveaux de performance des élèves, de faciliter une pédagogie réactive adaptée aux forces et aux besoins des étudiant·e·s et d'enrichir une rétroaction constructive visant à faire progresser l'apprentissage des élèves. Il est encourageant de constater que ces résultats correspondent aux objectifs du projet T3LFA et aux raisons pour lesquelles les enseignant·e·s ont mis en œuvre ces pratiques dans leur classe.

7.3 Réflexions finales

Le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative a facilité l'apprentissage et le développement professionnels afin de promouvoir le leadership des enseignant·e·s dans le développement de l'éducation. Il insiste sur le renforcement de la confiance dans les pratiques d'évaluation formative axées sur les élèves, sur leur compréhension et sur leur utilisation. Un de ses objectifs principaux était de déterminer, de codifier et de diffuser des pratiques d'évaluation formative efficaces en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves.

D'après notre recherche internationale, qui a collecté des données auprès des parties prenantes du projet T3LFA dans sept pays, il apparaît très clairement que le projet est tout à fait parvenu à soutenir et à améliorer l'apprentissage et le développement professionnels des enseignant·e·s en matière de leadership et à renforcer l'assurance des enseignant·e·s et leur utilisation des pratiques d'évaluation formative. Des bénéfices considérables ont été observés à la fois pour les enseignant·e·s et pour les élèves. En outre, l'impact sur les accompagnateur·rice·s et représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales était également très positif. De plus, l'amélioration de la rétroaction a permis d'améliorer la communication des apprentissages des élèves auprès des parents/tuteur·rice·s et des responsables éducatifs.

Dans le présent chapitre final, nous avons mis en évidence les enseignements clés à retenir. Les deux principales leçons sont les suivantes : ***le processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s a eu un impact important et a permis de renforcer l'assurance avec laquelle les enseignant·e·s participant·e·s ont mis en œuvre l'évaluation formative et d'augmenter l'intégration de cette stratégie et il est essentiel d'appuyer la mise en œuvre du projet des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s au sein des systèmes éducatifs et au-delà.*** Au sujet de l'apprentissage et du développement professionnels, les conclusions du projet T3LFA soulignent qu'il est important de déterminer des objectifs pilotés par les enseignant·e·s et axés sur les élèves, d'adapter les stratégies en fonction du contexte et des expériences professionnels des enseignant·e·s, d'inclure du contenu pratique, pertinent et de qualité, d'allouer des ressources nécessaires au projet et de soutenir les enseignant·e·s, les établissements scolaires et les responsables. Par ailleurs, les résultats du projet T3LFA révèlent que l'évaluation formative implique un ensemble de pratiques étroitement liées, que ces pratiques doivent être adaptées au contexte et aux systèmes d'évaluation locaux, que l'évaluation formative peut être mise en œuvre dans une variété de contextes d'enseignement, quelle que soit l'accessibilité des technologies, et qu'elle doit être intégrée volontairement dans les pratiques pédagogiques appliquées par les enseignant·e·s en classe.

Le projet T3LFA a intégré les caractéristiques d'un apprentissage et d'un développement professionnels, d'un leadership enseignant et d'une évaluation formative efficaces exposées dans notre revue de la littérature. En outre, les données, résultats et conclusions de la recherche internationale menée dans le cadre du projet T3LFA contribuent considérablement à la base de connaissances disponible à l'échelle mondiale.

Le choix de sept pays sur quatre continents a permis d'obtenir une grande variété d'expériences en fonction des classes, des établissements scolaires, des communautés et des contextes éducatifs dans lesquels les enseignant·e·s exerçaient leur métier. Le fait que l'approche du projet T3LFA ait pu être adaptée de manière appropriée de façon à développer

et à mettre en place efficacement des pratiques d'évaluation formative prometteuses au sein de divers contextes nationaux et locaux et selon les besoins des enseignant·e·s et des élèves est tout à fait remarquable.

Parmi les recommandations des participant·e·s concernant la poursuite du développement et l'amélioration des cercles d'apprentissages pilotés par les enseignant·e·s, il a été suggéré de communiquer sur les effets bénéfiques du projet observés à ce jour et d'impliquer les parties prenantes clés. Ce rapport final de recherche internationale et les rapports nationaux associés (voir Annexe C) apportent des preuves concrètes de l'impact positif du projet T3LFA. Face au double enjeu majeur d'une crise mondiale qui touche les enseignant·e·s et la profession enseignante d'une part et de la nécessité de favoriser l'implication et l'apprentissage des élèves et l'équité entre ces dernier·ère·s d'autre part, le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative fournit les données indispensables au développement et à l'application de pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s et centrées sur les élèves qui renforcent le travail des enseignant·e·s et l'apprentissage des étudiant·e·s.

Bibliographie

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372.
- 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 https://www.academia.edu/28036409/Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review
- 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 for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. King's College.
- 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.
- 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.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., & Hattie, J. (2021). Towards student-centred feedback practices: evaluating the impact of a professional learning intervention in Primaria schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 633-656.
- 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., 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>

- 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)
- 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., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E., & Killion, J. (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. [https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Andree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20\(1\).pdf](https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Andree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20(1).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., Dubek, M., & Rickey, N. (2024). How hermeneutics can guide grading in integrated STEAM education: An evidence-informed perspective. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3979>
- 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.
- DeLuca, C., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1921903>
- 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*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>
- 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: 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.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- 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.
- 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.
- 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.
- Hoban, G., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>.
- 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. https://www.learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/5.-Beyond_PD.pdf
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed). 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.
- 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>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & Wiliam, 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/>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124–140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548>
- 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. (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.
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 892–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844>
- 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>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- 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.
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2766/63494>.

- 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.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- 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., & 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., & 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.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. https://eklavya.org/edu-practices_18_eng.pdf
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.620944>

- 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
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- 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/>
- Volante, L., Deluca, C., & Klinger, D. A. (2023). Leveraging AI to enhance learning. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 40–45.
- 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>
- Yan, Z., & Carless, D. (2021). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A pairwise and network meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- 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.

Annexe A : Outils de collecte de données

Cette annexe comprend la version traduite depuis l'anglais d'outils de collecte de données utilisés par les chercheur·euse·s internationaux·ales afin de recueillir les informations contenues dans le présent rapport :

- Pré-enquête menée auprès des enseignant·e·s
- Post-enquête menée auprès des enseignant·e·s
- Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s
- Questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales
- Questionnaire destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales
- Questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales

Ces outils de collecte de données ont été rédigés en anglais puis traduits dans les diverses langues des pays participants.

Pays	Langue(s)
Brésil	portugais
Côte d'Ivoire	français
Ghana	anglais
Malaisie	malais
Corée du Sud	coréen
Suisse	anglais, français, allemand
Uruguay	espagnol

Pré-enquête menée auprès des enseignant·e·s. Partie 1 : pratiques d'évaluation formative

	Pratiques d'évaluation formative	Veuillez noter le degré actuel d'assurance avec lequel vous mettez en œuvre les pratiques d'évaluation formative. ÉCHELLE 5 = Très à l'aise 4 = Assez à l'aise 3 = À peu près à l'aise 2 = Peu à l'aise 1 = Pas du tout à l'aise	Veuillez noter la mesure dans laquelle chaque pratique d'évaluation formative est actuellement intégrée dans votre classe. ÉCHELLE 5 = intégrée : appliquée environ 90 % du temps 4 = établie : appliquée environ 75 % du temps 3 = émergente : appliquée 50 % du temps 2 = sporadique : appliquée 25 % du temps 1 = jamais : n'est pas encore appliquée
Objectifs d'apprentissage et critères de réussite			
1.	Les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes.		
2.	Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux.		
3.	Un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves.		
4.	Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves.		
5.	Les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.		
Questionnements et discussions en classe			
6.	L'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe.		
7.	Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.		
8.	Les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon.		

9.	Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage.		
10.	Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.		
Rétroaction			
11.	Le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite.		
12.	Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant·e à estimer le niveau de compréhension des élèves.		
13.	Des informations diagnostiques issues de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage.		
14.	Les élèves sont invité·e·s à fournir des informations sur leur apprentissage.		
15.	Avant d'apporter aux élèves un feedback sur leur apprentissage, l'enseignant·e consulte leurs résultats par rapport aux objectifs d'apprentissage clés.		
Autoévaluation et évaluation par les pairs			
16.	Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent.		
17.	Les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès.		
18.	Les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail.		
19.	Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration.		
20.	Lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.		

Partie 2 : processus de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s

Dans quelle mesure les propositions suivantes s'appliquent à vos expériences de développement professionnel précédentes ? (5 = tout à fait, 4 = en grande partie, 3 = à peu près, 2 = quelque peu, 1 = pas du tout)

Mes expériences de développement professionnel précédentes...

21. Étaient liées à mes priorités professionnelles en ce qui concerne l'accompagnement de l'apprentissage de mes élèves.
22. Étaient adaptées de manière à prendre en compte mon expérience professionnelle et le contexte dans lequel j'exerce mon métier.
23. Incluaient du contenu utile et pertinent, adapté à mes priorités de développement professionnel.
24. Impliquaient des questionnements et un processus d'apprentissage professionnel collaboratif afin de renforcer mon expertise.
25. Incluaient des financements, du temps et des ressources spécialisées pour me permettre de prendre part au processus de développement professionnel.
26. Étaient soutenues par la direction de l'école.

27. Veuillez décrire succinctement votre ou vos objectif(s) d'apprentissage professionnel lié(s) à l'évaluation formative et au leadership enseignant.

Partie 3 : indicateurs démographiques

28. Dans quel pays enseignez-vous actuellement ?

- Brésil
- Côte d'Ivoire
- Ghana
- Malaisie
- Corée du Sud
- Suisse
- Uruguay

29. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

- nombre au choix (de 0 à 50)

30. À quel niveau enseignez-vous actuellement ? (Veuillez cocher toutes les cases correspondantes)

- 1^{ère} année de primaire
- 2^e année de primaire
- 3^e année de primaire



- 4e année de primaire
- 5e année de primaire
- 6e année de primaire
- 7e année de primaire

31. En moyenne, combien d'élèves compte votre classe ?

- Moins de 15 élèves
- 16 à 20 élèves
- 21 à 30 élèves
- 31 à 40 élèves
- 41 à 50 élèves
- 51 à 60 élèves
- Plus de 60 élèves

31. Dans quel contexte se trouve votre établissement scolaire actuel ?

- Urbain
- Rural
- Périurbain

32. Veuillez sélectionner la proposition qui décrit le mieux l'accès à la technologie dans votre classe.

- Nous bénéficions d'une connexion Wifi stable et chaque élève dispose d'un appareil fiable (par exemple, un ordinateur ou une tablette).
- Nous bénéficions d'une connexion Wifi stable et plusieurs appareils fiables sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous bénéficions d'une connexion Wifi et quelques appareils sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous bénéficions d'une connexion Wifi intermittente et quelques appareils non fiables sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous ne disposons ni de connexion Wifi, ni d'appareils (par exemple, ordinateurs ou tablettes) dans la classe.

32. J'ai découvert l'existence de l'évaluation formative par le biais de : (veuillez cocher toutes les cases correspondantes)

- Cours de formation d'enseignant·e·s
- Initiatives d'apprentissage professionnel
- Expérience en classe
- Recherches personnelles
- Conversations avec des collègues
- Conversations avec l'administration
- Autre (veuillez préciser)

Post-enquête menée auprès des enseignant·e·s. Partie 1 : pratiques d'évaluation formative

	Pratiques d'évaluation formative	Veuillez noter le degré actuel d'assurance avec lequel vous mettez en œuvre les pratiques d'évaluation formative. ÉCHELLE 5 = Très à l'aise 4 = Assez à l'aise 3 = À peu près à l'aise 2 = Peu à l'aise 1 = Pas du tout à l'aise	Veuillez noter la mesure dans laquelle chaque pratique d'évaluation formative est actuellement intégrée dans votre classe. ÉCHELLE 5 = intégrée : appliquée environ 90 % du temps 4 = établie : appliquée environ 75 % du temps 3 = émergente : appliquée 50 % du temps 2 = sporadique : appliquée 25 % du temps 1 = jamais : n'est pas encore appliquée
Objectifs d'apprentissage et critères de réussite			
1.	Les objectifs d'apprentissage sont exprimés à l'aide de mots qui soulignent les connaissances, les compétences, les concepts et/ou les attitudes.		
2.	Les élèves se voient rappeler les liens entre ce qu'ils apprennent et les objectifs d'apprentissage globaux.		
3.	Un langage adapté aux enfants est utilisé pour communiquer les objectifs d'apprentissage aux élèves.		
4.	Les critères de réussite liés aux objectifs d'apprentissage sont adaptés et transmis aux élèves.		
5.	Les élèves démontrent leur prise en compte des objectifs d'apprentissage et/ou des critères de réussite dans leur travail.		
Questionnements et discussions en classe			
6.	L'évaluation est employée pour faciliter les discussions au sein de la classe.		
7.	Des questions sont utilisées pour mobiliser les connaissances préalables des élèves sur un sujet.		
8.	Les élèves ont la possibilité de poser leurs questions pendant la leçon.		

9.	Les mauvaises réponses des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage.		
10.	Les élèves peuvent expliquer à d'autres personnes ce qu'ils et elles apprennent.		
Rétroaction			
11.	Le feedback aux élèves est lié aux objectifs d'apprentissage initiaux et aux critères de réussite.		
12.	Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les leçons pour aider l'enseignant·e à estimer le niveau de compréhension des élèves.		
13.	Des informations diagnostiques issues de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage.		
14.	Les élèves sont invité·e·s à fournir des informations sur leur apprentissage.		
15.	Avant d'apporter aux élèves un feedback sur leur apprentissage, l'enseignant·e consulte leurs résultats par rapport aux objectifs d'apprentissage clés.		
Autoévaluation et évaluation par les pairs			
16.	Les élèves ont l'occasion d'indiquer, au début d'une leçon ou d'une activité, le niveau de difficulté d'apprentissage qu'ils et elles anticipent.		
17.	Les élèves sont encouragé·e·s à noter leurs progrès.		
18.	Les élèves sont invité·e·s à recourir à un éventail de techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail.		
19.	Un registre visuel des progrès des élèves est tenu à jour afin de saluer leur apprentissage et de signaler les axes d'amélioration.		
20.	Lors des réunions parents/tuteur·rice·s—professeur·e·s, un temps est réservé aux élèves afin de leur permettre de rendre compte de certains aspects de leur apprentissage.		

Veillez évaluer votre expérience concernant les obstacles suivants rencontrés lors de la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe. (5 = obstacle important, 4 = obstacle intermédiaire, 3 = obstacle moyen, 2 = léger obstacle, 1 = pas un obstacle, 0 = n'en a pas fait l'expérience)

21. Politique d'évaluation qui met l'accent sur les notes et l'évaluation sommative plutôt que sur les pratiques d'évaluation formative.
22. Absence de développement professionnel systémique visant à renforcer les connaissances, les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation formative.
23. Enseignement guidé et motivé par des tests à grande échelle (par exemple au niveau national ou fédéré).
24. Adoption de certaines pratiques d'évaluation formative plutôt que mise en place d'une approche pédagogique guidée par les élèves et la rétroaction.
25. Accessibilité des technologies numériques visant à favoriser les pratiques d'évaluation formative.
26. Autre (veuillez préciser)

Partie 2 : processus de développement professionnel et de leadership des enseignant·e·s

Dans quelle mesure les propositions suivantes s'appliquent à vos expériences de développement professionnel précédentes ? (5 = tout à fait, 4 = en grande partie, 3 = à peu près, 2 = quelque peu, 1 = pas du tout)

Mes expériences de développement professionnel précédentes...

27. Étaient liées à mes priorités professionnelles en ce qui concerne l'accompagnement de l'apprentissage de mes élèves.
28. Étaient adaptées de manière à prendre en compte mon expérience professionnelle et le contexte dans lequel j'exerce mon métier.
29. Incluaient du contenu utile et pertinent, adapté à mes priorités de développement professionnel.
30. Impliquaient des questionnements et un processus d'apprentissage professionnel collaboratif afin de renforcer mon expertise.
31. Incluaient des financements, du temps et des ressources spécialisées pour me permettre de prendre part au processus de développement professionnel.
32. Étaient soutenues par la direction de l'école.

33. Veuillez décrire succinctement la manière dont ce projet a contribué à votre ou vos objectif(s) d'apprentissage professionnel lié(s) à l'évaluation formative et au leadership enseignant.



Partie 3 : Indicateurs démographiques

34. Dans quel pays enseignez-vous actuellement ?

- Brésil
- Côte d'Ivoire
- Ghana
- Malaisie
- Corée du Sud
- Suisse
- Uruguay

35. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

- nombre au choix (de 0 à 50)

36. À quel niveau enseignez-vous actuellement ? (Veuillez cocher toutes les cases correspondantes)

- 1^{ère} année de primaire
- 2^e année de primaire
- 3^e année de primaire
- 4^e année de primaire
- 5^e année de primaire
- 6^e année de primaire
- 7^e année de primaire

37. En moyenne, combien d'élèves compte votre classe ?

- Moins de 15 élèves
- 16 à 20 élèves
- 21 à 30 élèves
- 31 à 40 élèves
- 41 à 50 élèves
- 51 à 60 élèves
- Plus de 60 élèves

38. Dans quel contexte se trouve votre établissement scolaire actuel ?

- Urbain
- Rural
- Périurbain

39. Veuillez sélectionner la proposition qui décrit le mieux l'accès à la technologie dans votre classe.

- Nous bénéficions d'une connexion Wifi stable et chaque élève dispose d'un appareil fiable (par exemple, un ordinateur ou une tablette).

- Nous bénéficions d'une connexion Wifi stable et plusieurs appareils fiables sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous bénéficions d'une connexion Wifi et quelques appareils sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous bénéficions d'une connexion Wifi intermittente et quelques appareils non fiables sont à disposition (par exemple, ordinateurs ou tablettes).
- Nous ne disposons ni de connexion Wifi, ni d'appareils (par exemple, ordinateurs ou tablettes) dans la classe.

40. J'ai découvert l'existence de l'évaluation formative par le biais de : (veuillez cocher toutes les cases correspondantes)

- Cours de formation d'enseignant·e·s
- Initiatives d'apprentissage professionnel
- Expérience en classe
- Recherches personnelles
- Conversations avec des collègues
- Conversations avec l'administration
- Autre (veuillez préciser)

Questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s

Instructions pour les enseignant·e·s

L'objectif de ce questionnaire est de présenter la façon dont les pratiques d'évaluation formative soutiennent les élèves des enseignant·e·s participant aux cercles d'apprentissage.

En tant qu'enseignant·e participant·e, vous êtes invité·e à communiquer une ou deux pratiques d'évaluation formative que vous avez expérimentées au cours du projet.

Vos réponses sont optionnelles et peuvent être utilisées pour compléter votre vignette d'enseignant·e dans le cadre du projet. Vos réponses seront également utilisées pour :

- compléter les rapports nationaux concernant les pratiques d'évaluation formative dans les pays participants,
- compléter le rapport de projet international et le cadre de codification final concernant les pratiques d'évaluation formative et les enseignements relatifs aux pratiques inefficaces de manière à faciliter une adoption à grande échelle dans les différents pays.

1. Pensez à une pratique d'évaluation formative que vous avez expérimentée durant le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.



1a) À quelle catégorie appartient cette pratiques d'évaluation formative ? (Veuillez cocher toutes les cases correspondantes.)

☐ *Objectifs d'apprentissage et critères de réussite*

Les enseignant·e·s communiquent et construisent conjointement avec leurs élèves les connaissances, compétences et concepts que les étudiant·e·s doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage.

☐ *Questionnements et discussions en classe*

Les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes.

☐ *Rétroaction*

Les enseignant·e·s fournissent un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

☐ *Autoévaluation et évaluation par les pairs*

Les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s.

☐ *Autre*

La pratique d'évaluation formative que j'ai expérimentée n'appartient à aucune des catégories susmentionnées.

1b) Veuillez décrire succinctement la pratique d'évaluation formative que vous avez expérimentée. (100 à 250 mots maximum)

1c) Pourquoi avez-vous décidé d'expérimenter cette pratique d'évaluation formative ? (100 à 250 mots maximum)

1d) En quoi cette pratique d'évaluation formative aide-t-elle vos élèves ? (100 à 250 mots maximum)

1e) Souhaitez-vous mentionner une autre pratique d'évaluation formative expérimentée au cours du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s ?

- ☐ Oui. (Si OUI, passez à la question 2.)
☐ Non. (Si NON, allez directement à la fin.)

2. Pensez à une autre pratique d'évaluation formative que vous avez expérimentée durant le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

2a) À quelle catégorie appartient cette pratiques d'évaluation formative ? (Veuillez cocher toutes les cases correspondantes.)

☐ *Objectifs d'apprentissage et critères de réussite*

Les enseignant·e·s communiquent et construisent conjointement avec leurs élèves les connaissances, compétences et concepts que les étudiant·e·s doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage.

☐ *Questionnements et discussions en classe*

Les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes.

☐ *Rétroaction*

Les enseignant·e·s fournissent un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.

☐ *Autoévaluation et évaluation par les pairs*

Les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s.

☐ *Autre*

La pratique d'évaluation formative que j'ai expérimentée n'appartient à aucune des catégories susmentionnées.

2b) Veuillez décrire succinctement la pratique d'évaluation formative que vous avez expérimentée. (100 à 250 mots maximum)

2c) Pourquoi avez-vous décidé d'expérimenter cette pratique d'évaluation formative ? (100 à 250 mots maximum)

2d) En quoi cette pratique d'évaluation formative aide-t-elle vos élèves ? (100 à 250 mots maximum)

Merci de votre temps et de vos commentaires !

Questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales

Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA) : Questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s locaux·ales

Le présent questionnaire a pour objectif de rassembler les points de vue des accompagnateur·rice·s locaux·ales impliqué·e·s dans le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA).

En tant qu'accompagnateur·rice local·e, vous avez une vision de la manière dont le projet T3LFA a renforcé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s participant·e·s et le leadership enseignant. Ce questionnaire comporte un total de 14 questions divisées en quatre thématiques :

1. Indicateurs démographiques (1 question)
2. Difficultés rencontrées et aides reçues dans le cadre de votre cercle d'apprentissage (4 questions)
3. Pratiques d'évaluation formative efficaces observées (6 questions)
4. Manière dont votre cercle d'apprentissage a renforcé le leadership des enseignant·e·s (3 questions)

Vos réponses serviront à renseigner une stratégie détaillée visant à adopter à grande échelle les enseignements et pratiques efficaces de manière à répliquer le processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays et à l'international.

Après l'avoir complété, veuillez **renvoyer ce document** à l'équipe de l'Internationale de l'Éducation à l'adresse suivante : teacherled@ei-ie.org **avant le 31 mars 2024**. En cas de questions relatives au présent questionnaire, n'hésitez pas à contacter l'équipe à la même adresse.

1. Indicateurs démographiques

1. Dans quel pays travaillez-vous actuellement ?

- Brésil
- Côte d'Ivoire
- Ghana
- Malaisie
- Corée du Sud
- Suisse
- Uruguay

2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées et quelles aides avez-vous reçues dans le cadre des cercles d'apprentissage ?

La présente partie vous invite à réfléchir aux difficultés rencontrées et aux aides reçues dans le cadre de l'animation des ateliers. Les questions suivantes visent à orienter votre réflexion. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

1. Repensez à votre premier atelier. En quoi les ateliers ont-ils été améliorés au cours du projet ? Quelles mesures peuvent être prises pour faire des ateliers un meilleur espace de formation et de développement professionnels continus pour les enseignant·e·s ?

2. Le personnel enseignant participant a-t-il évoqué des obstacles à la détermination et à la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative en classe ? Quels étaient ces obstacles et comment le personnel enseignant est-il parvenu à les surmonter ?

3. Au cours de vos ateliers, avez-vous constaté des difficultés dans la détermination et l'exploration collectives des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s ? Quelles étaient ces difficultés et le personnel enseignant a-t-il été capable de surmonter ces difficultés en tant que groupe ?

4. Quelles mesures vous ont le plus assisté·e dans votre rôle d'accompagnateur·rice des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s ? Quels outils ou formes de soutien manquaient aux ateliers et vous auraient aidé·e à appuyer le personnel enseignant dans la détermination et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative efficaces en classe ?

3. Quelles pratiques d'évaluation formative efficaces avez-vous repérées dans le cadre des cercles d'apprentissage ?

La présente partie vous invite à réfléchir aux pratiques d'évaluation formative efficaces identifiées dans le cadre de l'animation des ateliers. Les questions suivantes visent à orienter votre réflexion. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

- 1. À quelles pratiques d'évaluation formative le corps enseignant a-t-il déclaré avoir recours avant sa participation au cercle d'apprentissage ?**
- 2. Quels étaient les objectifs des enseignant·e·s en matière de développement de leurs pratiques d'évaluation formative avant de participer au cercle d'apprentissage ? Ces objectifs concernaient-ils la résolution de certains problèmes rencontrés en classe ?**
- 3. Comment leur participation au cercle d'apprentissage a-t-elle aidé les enseignant·e·s à atteindre leurs objectifs en matière d'évaluation formative ?**
- 4. Quelles sont les pratiques d'évaluation formative identifiées par les enseignant·e·s dans le cadre de votre cercle d'apprentissage ?**
- 5. En quoi les pratiques d'évaluation formative efficaces identifiées par les enseignant·e·s dans le cadre de votre cercle ont-elles influencé les résultats d'apprentissage des élèves ?**
- 6. Comment ces pratiques d'évaluation formative efficaces peuvent-elles être communiquées aux autorités ministérielles pour les convaincre de dédier du temps institutionnel à la formation et au développement professionnels continus en matière d'évaluation formative ?**

4. De quelle manière votre cercle d'apprentissage a-t-il renforcé le leadership des enseignant·e·s ?

La présente partie vous invite à réfléchir à la manière dont les cercles d'apprentissage ont renforcé le leadership des enseignant·e·s et apporté des conseils aux éducateur·rice·s souhaitant répliquer le modèle. Les questions suivantes visent à orienter votre réflexion. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

- 1. Dans votre contexte, de quelle manière le projet de cercles d'apprentissage a-t-il renforcé le leadership des enseignant·e·s ? (Tenez compte des impacts sur le leadership en classe, dans les établissements scolaires et plus largement au sein de la communauté.)**
- 2. Quels conseils donneriez-vous à des éducateur·rice·s chargé·e·s d'animer des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s axés sur l'évaluation formative et le leadership enseignant ?**
- 3. Quels conseils donneriez-vous à des enseignant·e·s participant à des cercles d'apprentissage axés sur l'évaluation formative et le leadership enseignant ?**

Questionnaire destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales

Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA) : Questionnaire destiné aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales

Le présent questionnaire a pour objectif de rassembler les points de vue des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales impliqué·e·s dans le projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA).

En tant que représentant·e syndical·e local·e, vous avez une vision de la manière dont le projet T3LFA a renforcé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s participant·e·s et le leadership enseignant dans votre pays. Ce questionnaire comporte quatre questions sur les thématiques suivantes :

1. Indicateurs démographiques
2. Processus d'apprentissage professionnel ayant soutenu les enseignant·e·s
3. Pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s
4. Enseignements concernant la mise en œuvre efficace des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Vos réponses serviront à renseigner une stratégie détaillée visant à adopter à grande échelle les enseignements et pratiques efficaces de manière à répliquer le processus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays et à l'international.

Après l'avoir complété, veuillez **renvoyer ce document** à l'équipe de l'Internationale de l'Éducation à l'adresse suivante : teacherled@ei-ie.org **avant le 31 mars 2024**. En cas de questions relatives au présent questionnaire, n'hésitez pas à contacter l'équipe à la même adresse.

1. Indicateurs démographiques

1. Dans quel pays travaillez-vous actuellement ?

- Brésil
- Côte d'Ivoire
- Ghana
- Malaisie
- Corée du Sud
- Suisse
- Uruguay

2. Quels processus d'apprentissage professionnel ont renforcé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s dans votre pays ?

Cette question vous invite à réfléchir aux données concernant le renforcement des pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s par les cercles d'apprentissage dans votre pays. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

3. Quelles sont les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s identifiées dans votre pays ?

Cette question vous invite à réfléchir aux données concernant les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s identifiées dans votre pays. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

4. Sur la base des expériences et des données de votre pays, quels enseignements peuvent être tirés de manière à promouvoir la mise en place efficace des cercles d'apprentissage en vue de renforcer l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et l'application par ces enseignant·e·s de pratiques d'évaluation formative ?

Cette question vous invite à réfléchir aux expériences et aux données qui peuvent fournir des enseignements en ce qui concerne la manière de mettre en place de manière efficace des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s en vue de renforcer l'apprentissage professionnel et les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s dans votre pays.

Les interrogations suivantes peuvent contribuer à orienter votre réponse à cette question :

- a) Quels enseignements avez-vous tirés de la mise en œuvre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s visant à renforcer les pratiques d'évaluation formative dans votre pays ?
- b) Quelles sont les principales caractéristiques de cercles d'apprentissage efficaces en ce qui concerne le renforcement de l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et de l'application par ces enseignant·e·s de l'évaluation formative ?
- c) Quelles sont les principaux obstacles à la mise en place efficace de cercles d'apprentissage visant à renforcer l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et l'application par ces enseignant·e·s de l'évaluation formative ? Quelles stratégies, le cas échéant, peuvent contribuer à surmonter ces obstacles ?
- d) Quelles sont les prochaines étapes et priorités pour votre pays en matière d'apprentissage professionnel et de pratiques liés à l'évaluation formative pilotée par les enseignant·e·s ?
- e) Quels conseils donneriez-vous à d'autres personnes désireuses de participer à des cercles d'apprentissage axés sur l'évaluation formative et le leadership enseignant dans leur contexte ?
- f) En quoi ce projet vous a aidé à plaider en faveur de l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s au niveau national ?

Questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales

Cercles d'apprentissage pilotes par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA) : Questionnaire destiné aux chercheur·euse·s nationaux·ales

Le présent questionnaire a pour objectif de rassembler les points de vue des chercheur·euse·s nationaux·ales impliqué·e·s dans le projet Cercles d'apprentissage pilotes par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA).

En tant que chercheur·euse national·e, vous avez une vision de la manière dont le projet T3LFA a renforcé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s participant·e·s et le leadership enseignant dans votre pays. Ce questionnaire comporte quatre questions sur les thématiques suivantes :

1. Indicateurs démographiques
2. Processus d'apprentissage professionnel ayant soutenu les enseignant·e·s
3. Pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s
4. Enseignements concernant la mise en œuvre efficace des cercles d'apprentissage pilotes par les enseignant·e·s

Vos réponses serviront à renseigner une stratégie détaillée visant à adopter à grande échelle les enseignements et pratiques efficaces de manière à répliquer le processus des cercles d'apprentissage pilotes par les enseignant·e·s dans votre pays et à l'international.

Après l'avoir complété, veuillez **renvoyer ce document** à l'équipe de l'Internationale de l'Éducation à l'adresse suivante : teacherled@ei-ie.org **avant le 31 mars 2024**. En cas de questions relatives au présent questionnaire, n'hésitez pas à contacter l'équipe à la même adresse.

1. Indicateurs démographiques

1. Dans quel pays travaillez-vous actuellement ?

- Brésil
- Côte d'Ivoire
- Ghana
- Malaisie
- Corée du Sud
- Suisse
- Uruguay

2. Quels processus d'apprentissage professionnel ont renforcé les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s dans votre pays ?

Cette question vous invite à réfléchir aux données concernant le renforcement des pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s par les cercles d'apprentissage dans votre pays. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

3. Quelles sont les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s identifiées dans votre pays ?

Cette question vous invite à réfléchir aux données concernant les pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s identifiées dans votre pays. Veuillez y répondre le plus précisément possible.

4. Sur la base des expériences et des données de votre pays, quels enseignements peuvent être tirés de manière à promouvoir la mise en place efficace des cercles d'apprentissage en vue de renforcer l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et l'application par ces enseignant·e·s de pratiques d'évaluation formative ?

Cette question vous invite à réfléchir aux expériences et aux données qui peuvent fournir des enseignements en ce qui concerne la manière de mettre en place de manière efficace des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s en vue de renforcer l'apprentissage professionnel et les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s dans votre pays.

Les interrogations suivantes peuvent contribuer à orienter votre réponse à cette question :

- a) Quels enseignements avez-vous tirés de la mise en œuvre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s visant à renforcer les pratiques d'évaluation formative dans votre pays ?
- b) Quelles sont les principales caractéristiques de cercles d'apprentissage efficaces en ce qui concerne le renforcement de l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et de l'application par ces enseignant·e·s de l'évaluation formative ?
- c) Quelles sont les principaux obstacles à la mise en place efficace de cercles d'apprentissage visant à renforcer l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s et l'application par ces enseignant·e·s de l'évaluation formative ? Quelles stratégies, le cas échéant, peuvent contribuer à surmonter ces obstacles ?
- d) Quelles sont les prochaines étapes et priorités pour votre pays en matière d'apprentissage professionnel et de pratiques liés à l'évaluation formative pilotée par les enseignant·e·s ?
- e) Quels conseils donneriez-vous à d'autres personnes désireuses de participer à des cercles d'apprentissage axés sur l'évaluation formative et le leadership enseignant dans leur contexte ?
- f) En quoi ce projet vous a aidé à plaider en faveur de l'apprentissage professionnel des enseignant·e·s au niveau national ?

Modèle de Rapport national — Partie 2 : Profil pays final

Objectif du modèle :

Ce modèle vise à offrir une structure directrice aux rapports finaux des chercheur·euse·s nationaux·ales (c'est-à-dire le Rapport national, partie 2 « Profil pays final ») dans le cadre du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s pour l'évaluation formative (T3LFA).

Chaque rapport national final déterminera, codifiera et décrira les pratiques d'évaluation formative efficaces et l'expérience des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s qui en a découlé dans le pays concerné.

Les rapports finaux comprendront :

- **Partie 1 : Profil pays.** Analyse des politiques, des pratiques et de la recherche existantes en matière de développement professionnel des enseignant·e·s pour l'application de l'évaluation formative dans chaque pays.
 - Mise à jour du Rapport national 1 en cas de modification des politiques ou de la recherche ou de publication de nouveaux documents depuis la rédaction du rapport original et sur la base des commentaires fournis par les chercheur·euse·s internationaux·ales.
- **Partie 2 : Résultats pays**
 - Description de la planification et de la mise en œuvre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le pays, notamment l'approche employée pour sélectionner les enseignant·e·s, le nombre d'enseignant·e·s impliqué·e·s, le nombre d'établissements scolaires dans lesquels ces enseignant·e·s travaillent, l'investissement des syndicats enseignants, de l'État (le cas échéant) ou de toute autre partie prenante.
 - Analyse des données provenant des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s afin de fournir des résultats en lien avec les questions de la recherche internationale. Ces données sont issues des sources suivantes :
 - plans d'action, portfolios, réflexions et vignettes créés par les enseignant·e·s participant·e·s,
 - réponses aux pré et post-enquêtes menées auprès des enseignant·e·s et au questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s,
 - réponses aux questionnaires destinés aux accompagnateur·rice·s et aux représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales,
 - toute autre observation ou donnée collectée par les chercheur·euse·s nationaux·ales.

Longueur estimée du rapport final :

- 20 à 30 pages (interligne simple)

À noter :

- Le Rapport national, partie 1 « Profil pays » (mis à jour, le cas échéant) constituera la première partie du Rapport national, partie 2 « Profil pays final ».
- Le Rapport national, partie 2 « Profil pays final » sera une étude de cas de qualité, pouvant faire l'objet d'une publication (attribuée à ses auteur·rice·s originaux·ales).

Rapport national — Partie 2 : Profil pays final **Modèle**

Partie 1 : Profil pays

Contexte national

Aperçu du système éducatif national, de la gouvernance, des politiques en matière d'éducation et des indicateurs démographiques du pays

- Nombre d'établissements scolaires, nombre d'élèves, indicateurs démographiques relatifs aux élèves dans le pays
- Renseignements concernant les résultats des élèves et l'équité entre les élèves du pays
- Autres informations contextuelles jugées importantes au regard du lectorat national et international (par exemple, l'opinion des professionnel·le·s, des médias et du grand public concernant l'éducation dans le pays)
- Informations supplémentaires s'appuyant sur le retour d'informations des chercheur·euse·s internationaux·ales

Politiques nationales en matière d'évaluation

Résumé des politiques d'évaluation nationales (et/ou locales, le cas échéant) actuelles et commentaire de ces politiques.

- Aperçu d'un à deux paragraphes traitant des politiques des établissements scolaires en matière d'évaluation de l'éducation (du primaire au secondaire)
- Liste des principaux documents politiques consultés

Apprentissage professionnel des enseignant·e·s et pratique de l'évaluation formative

Commentaire du contexte d'apprentissage professionnel existant et du développement professionnel des enseignant·e·s pour l'application de l'évaluation formative.

- Accent mis sur le primaire
- Brève description de l'implication habituelle des représentations syndicales dans les initiatives d'apprentissage professionnel et du point de vue des syndicats enseignants sur l'évaluation formative
- Mention des sources utilisées

Analyse de la recherche concernant l'évaluation formative

Analyse de la littérature portant sur les sujets susmentionnés dans le pays concerné et pouvant être intégrée au rapport.

- Mention des sources utilisées

Le cas échéant, bref résumé (un à deux paragraphes maximum) des pratiques d'évaluation formative utilisées par les enseignant·e·s au démarrage du projet des cercles d'apprentissage.

- Accent mis sur le primaire

Partie 2 : Résultats pays

Pour compléter la seconde partie de votre rapport final, veuillez prendre en compte les différentes sources des données collectées au cours du projet dans vos réponses.

- **SOURCES DE DONNÉES POSSIBLES** : réflexions des enseignant·e·s, vignettes des enseignant·e·s, post-enquête menée auprès des enseignant·e·s, questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s, questionnaire destiné aux accompagnateur·rice·s/représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales, toute autre observation et donnée collectée au cours du projet
- Vous pouvez éventuellement ajouter un témoignage tiré des vignettes des enseignant·e·s, du questionnaire cadre sur la codification des enseignant·e·s ou d'autres observations relatives à la manière dont les enseignant·e·s ont mis en œuvre l'évaluation formative.

Approche nationale relative aux cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

Description de l'approche relative aux cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans le pays, par exemple la stratégie de sélection des enseignant·e·s et de mise en œuvre du projet. En particulier :

- Établissements scolaires :
 - nombre d'établissements scolaires faisant partie du projet
 - comment/pourquoi chaque établissement a été choisi
 - brève description du contexte de chaque établissement (par exemple, urbain/rural et taille)
- Participant·e·s :
 - nombre d'enseignant·e·s, d'accompagnateur·rice·s locaux·ales, de représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales faisant partie du projet (au démarrage et à la fin)
 - autres partenaires nationaux·ales (par exemple, l'État), le cas échéant
 - processus de recrutement des participant·e·s
 - indicateurs démographiques concernant les enseignant·e·s issus des pré et post-enquêtes

Pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s

Introduction

*La présente partie vise à répondre à la première question de recherche et à ses sous-questions associées (1a-e) :
1. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s en [nom du pays], quelles pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été observées ?*

Pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

b. Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été utilisées et comment ont-elles été mises en œuvre ?

- Veuillez vous concentrer sur les pratiques d'évaluation formative utilisées par les enseignant·e·s dans votre pays.
- Si possible, regroupez les pratiques d'évaluation formative selon les catégories suivantes : (1) objectifs d'apprentissage et critères de réussite, (2) questionnements et discussions en classe, (3) rétroaction, (4) autoévaluation et évaluation par les pairs et (5) autres.

Technologie et évaluation formative

c. Comment la technologie a-t-elle soutenu la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative ?

Évaluation formative et rétroaction des élèves

d. Quelles pratiques d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont permis de fournir un retour d'informations pertinent aux élèves ?

Bénéfices de l'évaluation formative pour les pratiques des enseignant·e·s

e. Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur les pratiques des enseignant·e·s ?

Bénéfices de l'évaluation formative pour l'apprentissage des élèves

f. Quels bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative sont observés sur l'apprentissage des élèves ?

Processus d'apprentissage professionnel favorisant les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s

Introduction

La présente partie vise à répondre à la deuxième question de recherche et à ses sous-questions associées (2a-b) :

2. Dans les cercles d'apprentissage par les enseignant·e·s en [nom du pays], quelles pratiques prometteuses d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s ont été observées ?

Accompagnement de l'apprentissage professionnel pour les enseignant·e·s

c. Comment le corps enseignant a-t-il été accompagné dans le développement et l'application des pratiques d'évaluation formative ? (Par exemple, au sein des cercles d'apprentissage, de leur établissement scolaire et de leur classe)

Appuis et obstacles à la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative par les enseignant·e·s

d. Quels sont les facteurs qui ont favorisé ou entravé la mise en place efficace des pratiques d'évaluation formative ?



Partie 3 : Conclusions et prochaines étapes

La présente partie résume les principaux résultats issus du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays, formule les prochaines étapes à mettre en place en faveur des cercles d'apprentissage au niveau national et fournit des conseils aux autres pays désireux de lancer des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

Résumé des résultats

D'après les données et les résultats issus des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays, veuillez résumer les informations suivantes :

- a) Caractéristiques clés des pratiques efficaces d'évaluation formative pilotées par les enseignant·e·s mises en place au profit des élèves.
- b) Principaux bénéfices de l'utilisation de pratiques d'évaluation formative pour les enseignant·e·s.
- c) Caractéristiques clés d'un apprentissage professionnel qui renforce les pratiques d'évaluation formative des enseignant·e·s.
- d) Principaux obstacles à l'évaluation formative efficace conduite au profit des enseignant·e·s et des élèves et stratégies pouvant contribuer à surmonter ces obstacles, le cas échéant.

Prochaines étapes dans le cadre des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s

D'après l'expérience du projet Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays, veuillez fournir les renseignements suivants :

- a) Prochaines étapes et priorités pour votre pays en matière d'apprentissage professionnel et de pratiques liés à l'évaluation formative pilotée par les enseignant·e·s compte tenu de l'expérience et des enseignements tirés de ce projet.
- b) Recommandations de la part des représentant·e·s syndicaux·ales locaux·ales à propos de la diffusion des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s dans votre pays.
- c) Ensemble des enseignements et suggestions à l'intention d'autres pays désireux de mettre en place des cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s.

Annexe B : Pratiques d'évaluation formative prometteuses

Pratiques d'évaluation formative prometteuses	Bénéfices observés pour les élèves	Bénéfices observés pour les enseignant·e·s	Pays ayant rapporté mettre en œuvre la pratique
Objectifs d'apprentissage et critères de réussite Les enseignant·e·s communiquent les connaissances, compétences et concepts que les élèves doivent apprendre et la manière dont ces dernier·ère·s devront démontrer leur apprentissage.			
Guides et listes de critères d'observation des comportements	Matérialisation des critères de réussite pour les élèves	Amélioration de la fiabilité de l'évaluation	Brésil, Ghana, Corée du Sud
Tickets d'entrée et de sortie	Accélération de l'apprentissage ; autoévaluation par les élèves ; amélioration de la métacognition ; matérialisation des progrès des élèves au cours d'une leçon ; augmentation de l'implication dans les processus d'écriture ; renforcement de la confiance en soi et de la motivation à apprendre ; appropriation des principales questions directrices par les élèves	Contribution au suivi de la compréhension des élèves par les enseignant·e·s et à l'atteinte des objectifs d'apprentissage ; méthode d'évaluation efficace ; rétroaction pour les enseignant·e·s ; orientation de l'enseignement et de l'apprentissage	Malaisie, Corée du Sud
Grilles de notation analytiques différenciées	Facilitation de l'autoévaluation et adaptation aux besoins des élèves	Facilitation de l'autoévaluation des élèves et de la rétroaction par les pairs efficaces et opportunes	Corée du Sud, Suisse
Coconstruction de grilles de notation avec les élèves	Amélioration de la compréhension des critères de réussite par les élèves ; facilitation de l'introspection des élèves	Facilitation par les enseignant·e·s de l'autoévaluation des élèves et de l'évaluation par les pairs grâce à ces outils à destination des étudiant·e·s ; aide aux enseignant·e·s à l'implication des élèves dans l'évaluation	Uruguay

Questionnements et discussions en classe Les enseignant·e·s encouragent les questionnements et les discussions en classe pour approfondir l'apprentissage des élèves et fournir un retour d'informations immédiat en prévision des étapes suivantes.			
Think-pair-share	Plus grande reconnaissance du soutien de leur pairs dans leur apprentissage ; réflexion approfondie sur les objectifs d'apprentissage ; environnement éducatif plus démocratique	Possibilité de réaliser des observations précieuses permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage	Ghana, Uruguay
Réunion individuelle avec les élèves avant de rencontrer les parents	Discussion de l'interprétation des données d'évaluation des enseignant·e·s ; renforcement de la capacité à plaider sa cause et du professionnalisme des élèves ; rétroaction plus individualisée et questions adaptées aux étudiant·e·s	Possibilité pour les enseignant·e·s d'estimer la compréhension des élèves ; renforcement de la confiance des étudiant·e·s vis-à-vis de leur enseignant·e	Ghana, Corée du Sud, Suisse
Tableaux SVA	Appui aux questionnements des élèves ; renforcement de la curiosité et de l'implication	Matérialisation des connaissances préalables des étudiant·e·s ; émergence de discussions riches ; génération de questions par les élèves permettant d'orienter l'appui de l'enseignant·e	Corée du Sud, Uruguay
Cercles de discussion avec questions guidées concernant des livres ou des sujets particuliers	Renforcement de l'intérêt pour la lecture et les débats en classe ; matérialisation de l'apprentissage et des progrès ; amélioration de la confiance en soi ; promotion de la participation des élèves	Discussion en classe favorisée	Brésil, Uruguay
Débats en classe portant sur les lectures	Amélioration des capacités argumentatives des élèves	Renforcement et matérialisation du raisonnement et des capacités de réflexion plus poussées des élèves	Brésil
Rétroaction Les enseignant·e·s fournissent un feedback continu pour combler l'écart entre le niveau de l'élève et ses objectifs.			
Feedback collaboratif / discussion continue sur les apprentissages : les enseignant·e·s facilitent les conversations sur les apprentissages et favorisent les questionnements et l'autorétroaction et la rétroaction par les pairs	Perception par les élèves de l'apprentissage en tant que processus collaboratif ; meilleure implication dans l'apprentissage ; stimulation de processus cognitifs plus profonds ; renforcement d'une culture de classe collaborative et coopérative	Retour d'informations pertinent et opportun ; observation et participation à un enseignement guidé par les conversations ; multiplication des occasions dont disposent les enseignant·e·s pour poser des questions et favoriser l'évaluation dirigée par l'apprenant·e	Brésil, Côte d'Ivoire, Malaisie

Rétroaction descriptive par l'enseignant·e	Contribution à rendre visibles aux élèves leurs apprentissages et leurs progrès ; mise en valeur des objectifs d'apprentissage	Contribution à rendre visibles aux enseignant·e·s les apprentissages et les progrès des élèves	Malaisie, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
Technologies favorisant la rétroaction (par exemple, Teams, WhatsApp, Google Classroom)	Rétroaction via un nouveau canal ; amélioration de l'accès au feedback et au soutien des enseignant·e·s et des pairs ; outils pour le suivi en autonomie par les élèves afin de faciliter l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (tels que des tableaux Excel ou Word) ; amélioration de l'exactitude de l'autorétroaction par les élèves et des rapports de leurs progrès auprès de leurs parents ; renforcement de l'autorégulation dans l'apprentissage	Possibilité pour les enseignant·e·s de partager des ressources avec les élèves, en particulier dans les cas où les ressources physiques sont limitées ; amélioration de la visibilité du travail et du feedback des élèves pour les parents ; promotion de la communication entre les enseignant·e·s et les parents ; appui à la documentation des apprentissages des élèves par les enseignant·e·s (par exemple, tableaux Excel ou rapports dans Canva)	Brésil, Corée du Sud, Suisse
Temps de relecture/réécriture : créneau dédié à la révision par les élèves de leurs travaux sur la base des retours d'informations par les enseignant·e·s et par les pairs et de l'autorétroaction	Renforcement du sentiment d'autonomie ; amélioration de l'esprit critique et des compétences d'autoévaluation	Matérialisation des processus d'apprentissage et des progrès des élèves au profit des enseignant·e·s	Uruguay
Autoévaluation et évaluation par les pairs Les enseignant·e·s favorisent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs afin de promouvoir un apprentissage communautaire, l'appropriation de l'apprentissage par les élèves et la capacité d'action des apprenant·e·s.			
Corrections en groupe : les élèves transmettent, à l'écrit ou à l'oral, leur travail à la classe et leurs camarades, au côté de l'enseignant·e, offrent leur commentaires ou posent des questions	Parole laissée aux élèves ; renforcement de l'implication et de la participation ; amélioration des performances en lecture et en expression écrite ; augmentation du nombre de questions posées, entraînant clarifications et consolidation ; amélioration des compétences en communication et de l'esprit critique ; possibilité pour les élèves de procéder à des corrections immédiates ; promotion de l'apprentissage collaboratif ; renforcement des capacités d'écoute et de compréhension	Diminution de la responsabilité des enseignant·e·s dans les processus d'évaluation et d'apprentissage ; possibilité pour l'enseignant·e (et les autres élèves) de fournir un retour d'informations immédiat et d'intervenir	Brésil, Côte d'Ivoire, Ghana, Corée du Sud, Uruguay

Journaux d'introspection continue	Documentation et suivi par les élèves de leur apprentissage des concepts clés au fil du temps ; possibilité pour les élèves de noter leurs questions et de les partager avec leurs camarades pour en discuter les réponses	Registre d'apprentissage pouvant être utilisé par les enseignant·e·s pour fournir du feedback formatif	Brésil, Ghana, Malaisie, Uruguay
Évaluation par les pairs centrée sur les processus : les élèves corrigent ou revoient mutuellement leur travail et discutent de leur procédure/approche dans l'utilisation des critères	Développement de la capacité des élèves à articuler leur pensée ; augmentation des performances dans les tâches d'apprentissage ; clarification de la compréhension ; renforcement de la métacognition ; amélioration du raisonnement logique	Matérialisation du raisonnement et des processus d'apprentissage de l'élève facilitant les interventions de l'enseignant·e	Brésil, Corée du Sud, Suisse
Élaboration conjointe avec les élèves de systèmes ou grilles de notation pour l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs	Amélioration des résultats ; plus grande aisance dans l'évaluation de leurs propres apprentissages et dans la réflexion sur ces apprentissages ; approfondissement de la réflexion concernant les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite ; renforcement de la participation des élèves et de la compréhension des tâches qu'il leur est demandé de réaliser ; autoévaluation précise par les élèves	Activation de diverses sources de rétroaction pour les élèves, réduisant leur dépendance vis-à-vis du retour d'informations des enseignant·e·s	Ghana, Corée du Sud, Suisse, Uruguay
Encouragement de l'autoévaluation explicite des élèves grâce aux critères d'apprentissage	Visualisation par les élèves de leurs erreurs et de leurs progrès ; meilleure appropriation du processus d'apprentissage ; réflexion des élèves sur leur comportement et leur conduite à l'école	Renforcement de la rétroaction en classe	Brésil, Uruguay
Indicateurs visuels permettant d'évaluer la compréhension (par exemple, des cartes feux de circulation ou des gobelets colorés)	Renforcement de l'esprit critique ; autoévaluation plus élaborée	Possibilité pour les enseignant·e·s de repérer immédiatement les élèves ayant besoin d'aide ; appropriation par les élèves de leur apprentissage, les rendant plus autonomes et moins dépendant·e·s des enseignant·e·s	Corée du Sud, Uruguay



Annexe C : Études de cas par pays

Étude de cas Brésil

Dalila ANDRADE OLIVEIRA

Professeure

Faculté d'éducation, Département d'administration scolaire, Université fédérale du Minas Gerais

E-mail : dalilaufmg@yahoo.com.br

Étude de cas Corée du Sud

Sun Kim

Chercheuse

Centre de mesure et d'évaluation appliquées, Université nationale de Chungnam

Email : jusnn@cnu.ac.kr

Étude de cas Côte d'Ivoire

Claude KOUTOU

Professeur

Université Félix Houphouët Boigny

Email : nkoutou1@yahoo.fr

Étude de cas Ghana

Christopher YAW KWAAH

Directeur de recherche

Institut de l'éducation, Université de Cape Coast

Email : christopher.kwaah@ucc.edu.gh

Étude de cas Malaisie

Zuwati Hasim

Professeure associée

Université de Malaya, Kuala Lumpur

Email : zuwati_hasim@um.edu.my

Étude de cas Suisse

Robbert Smit

Enseignant-chercheur

Haute école pédagogique de Saint-Gall, Suisse

Email : Robbert.Smit@phsg.chs

Étude de cas Uruguay

Eloísa Bordoli

Professeure et chercheuse

Institut de pédagogie, Faculté des sciences sociales et humaines, Université de la République

Email : eloisabordoli@gmail.com



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



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

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Adapt — remix, transform, and build upon the material

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.

NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.

ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.



Cercles d'apprentissage
pilotes par les enseignantes
pour l'évaluation formative
Internationale de l'Education

RAPPORT INTERNATIONAL FINAL



Education International
Internationale de l'Education
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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
(CC BY-NC-SA 4.0)