

L'évaluation dans les programmes de développement professionnel des enseignants à grande échelle

Pearl Boateng et Freda Wolfenden
2022

Résumé exécutif

- La littérature sur l'évaluation et les programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) présente des lacunes importantes. L'évaluation du DPE (c.-à-d. l'évaluation globale du programme de DPE) et l'évaluation dans le cadre du DPE sont souvent confondues dans la documentation existante, bien que les deux soient cruciales pour mesurer l'efficacité de tout programme de DPE.
- Cet article se concentre sur l'évaluation *dans* le DPE, qui fait référence à l'évaluation explicite et spécifique de l'apprentissage professionnel des enseignants, observé à travers les changements dans leurs croyances, connaissances et pratiques individuelles. L'évaluation dans le cadre du DPE est intrinsèquement complexe; elle manque souvent de clarté; et elle recoupe divers discours, relations de pouvoir et hiérarchies.
- La mise en œuvre d'une évaluation efficace de l'apprentissage des enseignants dans des programmes de DPE à grande échelle sans compromettre la qualité et l'équité est un défi. Mais certains exemples prometteurs du Sud mettent en évidence les possibilités d'améliorer l'évaluation à grande échelle grâce à la technologie. Ces exemples illustrent également les demandes de ressources typiques pour différents types d'évaluation à grande échelle ainsi que d'autres considérations pour les décideurs politiques et les praticiens.
- Les cadres de réflexion peuvent fournir des indications utiles pour la conception des composantes d'évaluation dans les programmes de DPE à grande échelle, en tenant compte des considérations au niveau du système, de la conception de l'évaluation, des boucles de commentaires, de la reconnaissance/motivation des enseignants et de l'évaluation de la conception de l'évaluation elle-même.

Publié par

Foundation for Information Technology Education and Development, Inc. (FIT-ED)
3/F Orcel II Building
1611 Quezon Avenue
Quezon City 1104 Philippines

Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud
<https://tpdatyscalecoalition.org>

Ce travail a été réalisé avec l'aide d'une subvention du Centre de recherches pour le développement international (IDRC), Ottawa, Canada. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'IDRC ou de son Conseil des gouverneurs, des membres de la Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud ou de la Foundation for Information Technology Education and Development.



Foundation for Information Technology Education and Development, Inc., 2022

Droits d'auteur de la Foundation for Information Technology Education and Development, Inc.
Ce travail est mis à disposition sous une licence internationale Creative Commons Attribution 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Citation recommandée

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *Note d'information TPD@Scale: L'évaluation dans les programmes de développement professionnel des enseignants à grande échelle*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Conception

Kriselle de Leon

Mise en page

Paola Micah Peñera

Acronymes

BLF	Building Learning Foundations
CPE	Computadores para Educar
EGRS	Étude sur la lecture en début d'année
TIC	technologie de l'information et de la communication
LTCEP	Programme d'amélioration des compétences des enseignants des apprenants
PLE	environnement d'apprentissage personnel
PRIMR	Mathématiques et lecture en primaire
GEEAP	Global Education Evidence Advisory Panel (2020)
TCT	Tests de compétence des enseignants
TCTP	Tu Clase, Tu País
TEJAS	L'éducation basée sur la technologie par l'action conjointe et les initiatives stratégiques
TESS-India	Formation des enseignants par le biais du soutien en milieu scolaire en Inde
TISS-ITE	Tata Institute of Social Sciences – Integrated approach to Technology in Education
DPE	développement professionnel des enseignants
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZEST	Formation en milieu scolaire en Zambie

Tableau et encadrés

- 8-15 **Tableau 1.** Formes d'évaluation dans les programmes de DPE à grande échelle dans les pays du Sud
- 16 **Encadré 1.** Une pratique prometteuse: cadre national d'évaluation et de cartographie des compétences des enseignants en Indonésie
- 17 **Encadré 2.** Une pratique prometteuse: DPE avant et après la pandémie de COVID-19 à l'aide de badges numériques en Inde
- 18 **Encadré 3.** Une pratique prometteuse: vidéos réflexives pour l'évaluation des enseignants en Colombie
- 19 **Encadré 4.** Questions de réflexion pour la conception de l'évaluation des enseignants dans les programmes de DPE à grande échelle

Introduction

Cette note d'information porte sur les questions relatives à l'évaluation dans le cadre des programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) à grande échelle. Par convention, l'évaluation a deux objectifs principaux: la certification et le soutien à l'apprentissage (Newton, 2007). Dans les programmes d'apprentissage professionnel, nous pourrions ajouter un troisième objectif: promouvoir l'apprentissage professionnel tout au long de la carrière par le développement de compétences associées à l'identité d'un professionnel qui s'auto-évalue et s'autorégule (Boud, 2000).

Les programmes de DPE à grande échelle visent à améliorer la qualité de l'enseignement en classe par le biais d'un apprentissage basé sur la pratique, et les programmes sont conçus autour de l'idée que les résultats spécifiés pour les enseignants participants se concentrent sur les changements dans leurs pratiques en classe et à l'école. Cependant, la pratique des enseignants est profondément liée aux discours culturels, aux perspectives concurrentes sur les bonnes performances professionnelles, à la politique des connaissances, des institutions et des systèmes (y compris les tensions avec les régimes réglementaires), ainsi qu'aux systèmes de responsabilité professionnelle. Ceux-ci déterminent la manière dont les résultats sont formulés. En outre, ces résultats sont souvent axés sur le court terme plutôt que de donner aux enseignants les moyens de s'adapter et de répondre efficacement aux changements à plus long terme de l'écosystème éducatif: ils ne contribuent guère à soutenir l'apprentissage professionnel tout au long de la carrière.

La manière dont ces résultats sont évalués est tout aussi complexe et influencée par les conceptions dominantes de l'apprentissage, des connaissances et du rôle de l'enseignant dans chaque contexte. Ceux-ci détermineront la manière dont les résultats seront compris par les enseignants et les évaluateurs. Lorsque les connaissances sont considérées comme objectives, transférables et basées sur l'individu, l'évaluation dans le cadre du DPE mettra l'accent sur la reproduction des connaissances — l'apprentissage du contenu — et utilisera des modes d'évaluation, tels que les questions à choix multiples et les examens, qui vérifient les connaissances des enseignants. Ces formes d'évaluation sont souvent considérées comme neutres; elles n'ont pas d'impact sur les performances d'évaluation des enseignants. Mais lorsque l'apprentissage professionnel est compris comme une activité sociale — socialement générée et modérée — l'évaluation sera plus susceptible d'impliquer des approches telles que les portfolios d'apprentissage et l'observation par les pairs qui sont situés dans les contextes historiques et sociaux des enseignants.

Cependant, les recherches entreprises pour cette note d'information ont montré qu'il existe des lacunes importantes dans l'évaluation des enseignants dans la plupart des programmes de DPE, y compris les programmes à grande échelle dans les pays du Sud. Plusieurs articles mettent en évidence l'évaluation de l'impact global des programmes de DPE à grande échelle, mais peu d'articles traitent de la façon dont l'apprentissage des enseignants est évalué *dans le cadre* de ces programmes. Cette négligence de l'évaluation est problématique; elle risque d'ignorer le potentiel d'apprentissage de l'évaluation, en particulier la possibilité d'influencer les pratiques d'apprentissage et de développer les capacités des enseignants à auto-évaluer leur travail.

Cette note d'information espère ajouter aux discussions limitées dans ce domaine et commencer à se diriger vers un cadre de réflexion qui vise à poser des questions importantes sur la façon dont l'apprentissage professionnel des enseignants, y compris les changements dans la pratique professionnelle, peut être évalué de manière utile, authentique et fiable dans les programmes à grande échelle. Elle vise à souligner l'importance de l'évaluation équitable pour les enseignants en termes d'accès, de contenu et/ou de modalité. Elle souligne également l'importance de l'évaluation pour communiquer les priorités d'un enseignement de qualité, en particulier l'équité dans l'apprentissage pour les élèves.

La note d'information commence par donner un aperçu de notre définition pratique de l'évaluation et des raisons pour lesquelles elle est importante. Nous présentons ensuite une typologie des types d'évaluation courants dans les programmes de DPE et leurs caractéristiques. En examinant les exemples pour la typologie, nous avons donné la priorité aux approches qui aspirent à reconnaître la capacité d'action des enseignants, évitent l'atomisation excessive de la pratique, et pourraient être utilisées et adaptées dans différents contextes. Cela reflète notre position selon laquelle la pratique des enseignants dépend du contexte, est émergente et constitue un effort collectif avec les étudiants plutôt qu'une activité individuelle d'acquisition de nouvelles connaissances et compétences (Fenwick, 2009).

La note d'information conclut en proposant quelques questions de réflexion à l'attention des décideurs, des praticiens et des responsables de la mise en œuvre de programmes de DPE à grande échelle.

Les objectifs de l'évaluation dans les programmes de DPE

En adaptant la définition de l'UNESCO, nous définissons l'évaluation *dans* le DPE comme le processus par lequel les progrès et les réalisations d'un enseignant sont mesurés ou évalués en fonction de critères de qualité définis afin de soutenir le développement de sa pratique professionnelle (UNESCO-BIE, n.d.). *Par conséquent, nous nous concentrons sur la trajectoire de développement de l'apprentissage professionnel continu des enseignants plutôt que sur l'évaluation des programmes et/ou la gestion des performances.* Aux fins de la présente note d'information, l'évaluation *du* DPE fait référence à l'évaluation globale des programmes de DPE et à la question de savoir si le programme a atteint ses objectifs ou ses buts déclarés. L'évaluation *du* DPE (et l'évaluation *pour* le DPE) fait référence à l'évaluation explicite et spécifique de l'impact de la participation au programme sur les croyances, les connaissances et les pratiques des enseignants.

Ces deux types d'évaluation sont essentiels pour évaluer l'efficacité globale de toute intervention de DPE, pour constituer une base de données probantes sur ce qui fonctionne et dans quelles conditions, et pour fournir des preuves de l'impact sur l'apprentissage des élèves. Pour l'enseignant, l'évaluation *dans* le cadre du DPE constitue un marqueur de ce qui est valorisé dans la sphère professionnelle, qu'il s'agisse de compétences professionnelles, de compétences liées à la pédagogie ou autres. Elle offre également des possibilités de validation externe des progrès réalisés dans ces compétences (Mardapi & Herawan, 2018). Dans de nombreux contextes à faible revenu, la participation au DPE a un effet direct sur la promotion,

la progression dans les cadres de carrière nationaux et, parfois, sur le salaire. Lorsque le DPE est uniquement et explicitement lié à la progression de la carrière, cela peut créer des incitations négatives et une concentration sur la conformité plutôt que sur la transformation des pratiques. L'évaluation holistique dans le DPE peut contribuer à un processus et à une culture d'apprentissage professionnel continu tout au long de la vie, à la motivation et à l'amélioration des pratiques. Il est important que cette évaluation soit contextualisée, pertinente et positionnée de manière à ce que ses objectifs et son intention soient clairement communiqués aux parties prenantes concernées. Cependant, les cadres et outils d'évaluation ne sont jamais neutres et seront sans aucun doute interprétés et compris différemment par différentes personnes.

ÉVALUATION DU DPE

Il existe peu de données sur ce qui constitue un DPE efficace ou réussi dans les contextes de faible revenu (Boateng et Wolfenden, 2021; Haßler et al., 2018). Les appels à des recherches supplémentaires sont dominés par l'accent mis sur les résultats des élèves (Mardapi & Herawan, 2018), qui, bien qu'extrêmement importants, n'abordent toujours pas les questions relatives à la manière dont les changements explicites dans les processus d'enseignement et d'apprentissage se produisent, en particulier ceux qui se traduisent par une amélioration des résultats des élèves. La plupart des études d'évaluation existantes dans les contextes de faibles revenus se concentrent sur des initiatives et des interventions à petite échelle et ponctuelles avec des méthodologies variables (Sims & Fletcher-Wood, 2021) et la littérature récente appelle à une meilleure évaluation de la qualité de ces programmes et à de meilleurs liens avec les résultats d'apprentissage des étudiants (Popova et al., 2021). Les données recueillies dans les contextes à revenu élevé montrent qu'un nombre croissant d'études de recherche sur l'impact ciblé, rigoureux et causal explore le lien entre les programmes de DPE et les résultats des apprenants. Parallèlement, les études sur les grands programmes de DPE financés par des donateurs sont de plus en plus axées sur les résultats d'apprentissage des étudiants.

Cependant, l'évaluation du DPE au niveau de l'école est souvent négligée (King, 2014), est considérée comme problématique (Hampton et al., 2004) et est rarement réalisée de « manière systématique et ciblée » (Muijs et Lindsay, 2008, p. 196). Lorsqu'elle se produit, elle semble manquer de référence explicite à des résultats d'apprentissage clairement articulés, tant pour les enseignants que pour les étudiants, et son approche est donc plus instinctive et moins systématique (King, 2014).

ÉVALUATION DANS LE DPE

Lorsqu'il y a évaluation *dans* le cadre du DPE, elle est traditionnellement axée sur la satisfaction/ les perceptions des enseignants (en utilisant souvent des données autodéclarées comme évaluation) ou sur les observations en classe (Hampton et al., 2004; O'Sullivan, 2011). L'un des défis particuliers de l'évaluation dans le cadre du DPE consiste à « recueillir des données sur ce que les enseignants font réellement et sur la façon dont ils apprennent dans le cadre du programme, sur les rôles qu'ils jouent en tant qu'apprenants et sur la nature et l'étendue des possibilités réelles d'apprentissage » (Ingvarson et al., 2003, p. 30). Par exemple, bien que l'auto-évaluation soit reconnue comme importante pour les enseignants car elle renforce le processus

de formation de l'identité (Wenger, 1998), il existe peu d'exemples documentés de l'utilisation d'une auto-évaluation solide dans les programmes de DPE. De même, bien qu'il soit largement reconnu que le fait de donner et de recevoir des retours de ses pairs aide les apprenants à développer des compétences d'apprentissage critiques et à comprendre que le retour est un dialogue sur la pratique, on trouve peu d'exemples de ce type dans les programmes de DPE.

D'autres chercheurs, comme Merchie et ses collègues (2018), soulignent que le DPE est intrinsèquement complexe, avec des objectifs mixtes conduisant à un manque de clarté dans de nombreux modèles d'évaluation existants. Ces problèmes sont aggravés et encore plus complexes dans les programmes à grande échelle. À ce titre, certains auteurs affirment qu'il serait peut-être préférable de commencer à étudier l'impact d'une intervention de DPE sur les connaissances des enseignants uniquement (King, 2014). Cependant, l'accent mis sur des codes de connaissances spécifiques s'aligne rarement sur l'actualité désordonnée de la pratique en classe et des problèmes ou dilemmes rencontrés par les enseignants au quotidien. De même, il reconnaît rarement que l'apprentissage professionnel se construit dans les conditions complexes du contexte éducatif spécifique, avec ses discours, ses relations de pouvoir et ses hiérarchies particulières (Billet, 2004).

En conséquence de ce qui précède, peu d'études ou de programmes traitent de la façon dont les croyances, les connaissances, les comportements et les pratiques des enseignants évoluent avec le temps grâce à leur participation au DPE. Il y a également peu d'études sur les outils nécessaires pour évaluer l'apprentissage des enseignants d'une manière qui reconnaisse les complexités de la pratique et de l'expérience. De plus, il existe une pénurie de recherches qui remettent en question l'idée que l'apprentissage professionnel est acquisitif, apolitique et représentable (Fenwick, 2009). Il y a un manque particulier d'exemples dans les programmes de DPE à grande échelle, en grande partie à cause du nombre de considérations supplémentaires nécessaires. Cela inclut diverses dimensions de la capacité, de la qualité, de l'équité et des ressources du système, pour n'en citer que quelques-unes.

Le tableau 1 présente certaines des formes d'évaluation utilisées dans les programmes de DPE à grande échelle et décrit certaines de leurs caractéristiques. Ces exemples ont été trouvés grâce à des recherches/examens rapides de la littérature ainsi qu'à des recherches approfondies antérieures menées via une note d'information complémentaire, « Note d'information TPD@Scale: Vers un développement professionnel réussi des enseignants dans le Sud global » (Boateng & Wolfenden, 2022) et le « Compendium TPD@Scale » (Foundation for Information Technology Education and Development, 2022). Ils sont suivis d'un cadre émergent de questions de réflexion à l'intention des décideurs, des responsables de la mise en œuvre des programmes et des praticiens afin de renforcer les approches d'évaluation des programmes de DPE à grande échelle.

TABLEAU 1. FORMES D'ÉVALUATION DANS LES PROGRAMMES DE DPE À GRANDE ÉCHELLE DANS LES PAYS DU SUD¹

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets	
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Proximité avec la pratique en classe			Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Par TIC		Pour l'équité
1. Discussions dans les groupes de discussion/communautés professionnelles d'enseignants	Moyenne	Élevé/élevé	Faible	Élevé	Dépend du contenu de la question/discussion	Élevé/moyen	Peut recueillir une variété de données mettant en évidence des changements dans les connaissances, les croyances, les valeurs et les pratiques des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessite des ressources • Peut dépendre des changements signalés par l'intéressé et devra être triangulé avec d'autres preuves pour tirer des conclusions significatives. 	Les TIC peuvent être utilisées pour rendre la collecte/analyse des données plus efficace.	Assurer l'inclusion d'enseignants/écoles provenant de divers endroits et ayant des expériences, des antécédents, des besoins différents, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives (Tejas) (voir profil 4 du Compendium TPD@Scale). • Early Grade Reading Study II (EGRS II) – Wits • Zambian Education School-based Training (ZEST) (voir profil 13 du Compendium TPD@Scale)

¹ Les exemples fournis ici ne sont pas exhaustifs mais sont basés sur ceux trouvés lors de l'examen de la littérature et des recherches.

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)					Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle				
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Par TIC	Pour l'équité	Exemples de projets
2. Observations de leçons/micro enseignement/pratique	Moyenne	Moyen à élevé/moyen	Faible Moyenne selon les outils utilisés pour mener les observations et fournir un retour d'information	Élevé	Élevé	Moyen à Élevé/élevé	<ul style="list-style-type: none"> • Directement lié à la pratique en classe et peut fournir des preuves de changements réels dans la pratique au fil du temps s'il est effectué à intervalles réguliers • Permet d'évaluer en temps réel les améliorations/défis de l'enseignement et de l'apprentissage • Peut établir un lien entre les apports du DPE et les changements dans la pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensité des ressources humaines, même si elle est principalement axée sur l'école • Cela peut prendre beaucoup de temps et nécessiter l'intervention d'un personnel spécialisé sur plusieurs sites pour faciliter le processus d'observation des leçons et les retours d'information • Nécessite une programmation minutieuse pour être à long terme 	<ul style="list-style-type: none"> • Les TIC peuvent être utilisées pour aider les observateurs à collecter des données plus efficacement et sur plusieurs sites. • Une approche davantage dirigée par les pairs (par exemple, les clubs vidéo, les communautés de pratique), associée à une formation et à des ressources, peut aider les enseignants à mener leurs propres observations, à réfléchir et à partager leurs retours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les points de départ des différents enseignants et mettre l'accent sur des pratiques pédagogiques inclusives • Peut être dirigé par des pairs (formés) pour favoriser l'apprentissage mutuel lors de la réalisation des observations 	<ul style="list-style-type: none"> • Primary Math and Reading (PRIMR)/Tusome • Tejas • Ceará Teacher Feedback and Coaching Program (voir profil 7 du Compendium TPD@Scale) • Building Learning Foundations (BLF) (voir profil 5 du Compendium TPD@Scale) • ZEST • Tu Clase, Tu País (TCTP) (voir profil 11 du Compendium TPD@Scale)

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines						Par TIC	Pour l'équité	
3. Plans de cours	Moyenne	Faible/faible	Faible	Élevé	Moyenne	Élevé/élevé	Permet d'évaluer l'évolution de l'approche des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> En soi, n'aborde pas la question de l'enseignement proprement dit Le contrôle peut prendre beaucoup de temps pour la direction de l'école et être difficile à réaliser pour tous les enseignants à grande échelle 	Les TIC peuvent être utilisées par les enseignants pour rédiger des plans de cours et par les réviseurs pour les évaluer à distance et plus efficacement via une plateforme en ligne.	S'assurer que les leçons abordent explicitement les différents types d'élèves et leurs besoins spécifiques et que les enseignants reçoivent un soutien différencié	<ul style="list-style-type: none"> Peking University X-Learning Centre (<i>voir profil 9 du Compendium TPD@Scale</i>) Tata Institute of Social Sciences – Integrated approach to Technology in Education (TISS-ITE) 	

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets	
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Proximité avec la pratique en classe			Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Par TIC		Pour l'équité
4. Tests/quizzes/questionnaires à choix multiples/tests d'entrée/sortie	Élevé	Élevé/élevé	Élevé	Moyenne	Selon le contenu	Faible/moyen	Peut être utile pour l'analyse des besoins et l'identification des domaines à améliorer à grande échelle, mais il faut un suivi complet pour l'améliorer davantage	<ul style="list-style-type: none"> • S'il n'est pas accompagné d'un soutien/de retours adéquats, il peut s'avérer très limité pour aider les enseignants à changer réellement leurs pratiques • Peut être très éloigné des contextes dans lesquels les enseignants enseignent si ils ne sont pas soigneusement conçus 	Les TIC peuvent être utilisées comme support principal pour héberger des quiz/tests, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer des modalités en ligne/hors ligne pour différents niveaux de connectivité et d'accès • Fournir un contenu différencié lorsque cela est possible 	<ul style="list-style-type: none"> • TCTP • Learners' Teacher Competency Enhancement Program (LTCEP) Indonésie • Teacher Education through School-based Support in India (TESS-India) (voir profil 1 du Compendium TPD@Scale) • TISS-ITE • Teachers for Teachers (voir profil 6 du Compendium TPD@Scale) • ZEST • Computadores para Educar (CPE) (voir profil 3 du Compendium TPD@Scale)

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)					Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle			Exemples de projets	
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Par TIC		Pour l'équité
5. Portfolios en ligne (Une plateforme en ligne qui héberge une variété de preuves sur les connaissances, l'apprentissage et la pratique des enseignants, par exemple, des exemples de plans de cours, des tâches en ligne, des vidéos, des chargements d'exemples de travaux d'élèves, etc.)	Faible	Élevé/élevé	Élevé	Élevé	Selon le contenu	Élevé/moyen Élevé	Peut fournir une plateforme durable où les enseignants peuvent stocker des preuves et réfléchir à leur apprentissage et à leurs progrès au fil du temps, ce qui leur permet de s'approprier davantage leur parcours d'apprentissage professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • Peut être plus difficile dans des contextes où l'infrastructure TIC est plus faible • Coûteux à mettre en place • La maintenance à long terme nécessite un savoir-faire et un soutien technique permanents. 	Non applicable	Inclure des parcours et des contenus différenciés pour soutenir les enseignants dont les compétences et les connaissances varient et qui se trouvent à différents stades de leur carrière	<ul style="list-style-type: none"> • CPE • TCTP

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Par TIC					Pour l'équité		
6. Évaluation par les pairs (formes en ligne et hors ligne de collaboration entre pairs. Il peut s'agir de l'examen par les pairs des plans de cours, de l'observation des cours par les pairs, de l'examen par les pairs des tâches via les plateformes MOOC, etc.)	Faible	Faible	Faible à élevé en fonction du support utilisé	Élevé	Selon le contenu des tâches	Élevé/élevé	Peut être un moyen durable de constituer un cadre d'enseignants capables de mener leurs activités de DPE (p. ex., observations de leçons) et de prendre part à un apprentissage mutuel continu avec leurs pairs	Nécessite des ressources importantes dans un premier temps et requiert une formation de qualité, du matériel d'orientation, des ressources, etc., afin de s'assurer que les connaissances et les capacités des enseignants sont renforcées pour mener à bien les tâches des pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Les TIC peuvent être utilisées pour aider les observateurs à collecter les données plus efficacement. • Les plateformes en ligne peuvent également être utilisées pour permettre l'évaluation par les pairs sur plusieurs sites, ce qui conduit à un plus grand partage d'idées, d'expériences d'apprentissage, etc. plus diverses. 	Veiller à ce que les expériences et les pratiques de tous les enseignants soient reconnues et mises à profit pour fournir, stimuler et soutenir la motivation des enseignants à différents stades de leur carrière et de leur développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • TESS-India • TCTP • TISS-ITE • CPE 	

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Par TIC					Pour l'équité		
7. Vidéos de réflexion/devoirs vidéo (par exemple, tâches exigeant des enseignants qu'ils réfléchissent à leurs connaissances/apprentissages en chargeant une vidéo; devoirs exigeant des enseignants qu'ils utilisent une vidéo pour démontrer l'apprentissage de la pratique en classe, etc.)	Faible	Élevé/élevé	Élevé	Élevé	Selon le contenu	Élevé/élevé	<ul style="list-style-type: none"> • Une manière innovante pour les enseignants de réfléchir à leur pratique et d'obtenir des retours d'un tuteur/coach • Il pourrait s'agir d'une approche dirigée par les pairs, comme indiqué ci-dessus 	Nécessité d'une infrastructure TIC stable, d'une connectivité et de ressources humaines expertes pour examiner le contenu des vidéos et fournir des retours	Non applicable	Inclure des parcours et des contenus différenciés pour soutenir les enseignants dont les compétences et les connaissances varient et qui se trouvent à différents stades de leur carrière	<ul style="list-style-type: none"> • CPE • TCTP • BLF 	

Type d'évaluation	Fréquence d'utilisation	Demande de ressources (à grande échelle)				Proximité avec la pratique en classe	Niveau de personnalisation/retours aux enseignants	Avantages	Inconvénients	Moyens d'améliorer l'évaluation à grande échelle		Exemples de projets
		Financement (Coûts de démarrage/coûts permanents)	TIC	Niveau d'expertise requis en matière de ressources humaines	Par TIC					Pour l'équité		
8. Tests d'auto-évaluation	Élevé	Faible	Moyen/élevé	Moyenne	Selon le contenu	Faible/moyen	Peut être utile pour l'analyse des besoins et l'identification des domaines à améliorer à grande échelle, mais nécessite un suivi complet pour être plus efficace.	<ul style="list-style-type: none"> • S'il n'est pas accompagné d'un soutien/de retours adéquats, il peut s'avérer très limité pour aider les enseignants à changer réellement leurs pratiques • Peut être très éloigné des contextes dans lesquels les enseignants enseignent si ils ne sont pas soigneusement conçus 	Les TIC peuvent être utilisées comme support principal pour des tests d'auto-évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer des modalités en ligne/hors ligne pour différents niveaux de connectivité et d'accès • Fournir un contenu différencié lorsque cela est possible 	• TCTP	

Chaque type d'évaluation doit être abordé de manière holistique et examiné sous l'angle de son fonctionnement en parallèle avec d'autres facteurs habilitants clés du système ainsi que d'autres composantes essentielles du programme de DPE. Comme nous l'avons indiqué dans notre note d'information complémentaire (Boateng & Wolfenden, 2022), les programmes de DPE de grande qualité et à grande échelle devraient: 1) promouvoir l'autonomie des enseignants et l'inclusion des enseignants et des élèves; 2) être authentiques et fondés sur la classe; 3) encourager activement la pratique réflexive; 4) offrir de nombreuses possibilités d'apprentissage collaboratif par les pairs; et 5) être maintenus dans le temps.

Un cadre de réflexion pour commencer à repenser l'évaluation dans les programmes de DPE à grande échelle.

Cette dernière section porte sur des questions importantes pour guider la conception et le développement de l'évaluation dans les programmes de DPE à grande échelle. Comme le montre le tableau 1, si chaque type d'évaluation de l'enseignant a ses avantages et ses inconvénients, toute combinaison de ces types d'évaluation est plus efficace lorsqu'elle est choisie avec soin et intégrée dans un cadre holistique de DPE. Les cas présentés dans les encadrés 1 à 3 en sont la preuve. Ces exemples de pratiques prometteuses mettent en évidence la manière dont l'évaluation des programmes de DPE à grande échelle est tentée dans les contextes indonésien, indien et colombien à l'aide d'approches de cartographie des compétences, de badges numériques ouverts et de vidéos réflexives dans le cadre plus large de leur DPE respective.

Dans l'exemple de l'Indonésie (encadré 1), l'utilisation répétée du programme d'amélioration des compétences des enseignants (Learners' Teacher Competency Enhancement Program, LTCEP) est une tentative de surmonter les limites notées des listes de compétences pour saisir la complexité et l'intégralité des connaissances en action des enseignants dans leurs classes. Entre-temps, l'association d'un petit nombre d'évaluations à un badge numérique ouvert a été bien accueillie par les enseignants dans le cadre d'un projet pilote en Inde (encadré 2).

Encadré 1. Une pratique prometteuse: un cadre national d'évaluation et de cartographie des compétences des enseignants en Indonésie

En 2012, l'Indonésie a lancé ses tests de compétences des enseignants (TCT) dans le cadre de son processus national de cartographie des compétences des enseignants, avec un effectif d'environ trois millions d'enseignants. Le TCT évalue la compétence professionnelle et pédagogique des enseignants et utilise des modalités en ligne/hors ligne (en fonction de la connectivité locale). En 2015, le TCT avait touché environ 2,7 millions d'enseignants. Ses objectifs étaient les suivants: (1) obtenir des informations sur le nombre d'enseignants ayant atteint le niveau requis de compétences professionnelles et pédagogiques; (2) dresser une carte des compétences des enseignants qui informe l'État sur la façon dont il met en œuvre l'éducation et la formation des enseignants; et (3) évaluer les performances des enseignants et informer les politiques ultérieures relatives aux enseignants. En termes de conception, le TCT a pris la forme d'un test de deux heures composé de 60 à 100 questions à choix multiples, avec quatre options pour chaque question.

En Indonésie, le TCT est un élément clé du développement de la carrière des enseignants. Une fois le test terminé et un profil de compétences créé, celui-ci est utilisé comme guide pour l'auto-développement des enseignants ainsi que pour la mise en service de soutien par le biais du DPE. Le TCT est à nouveau réalisé à intervalles réguliers pour évaluer les progrès. Les nouveaux résultats du TCT servent ensuite de base à l'orientation et au perfectionnement des enseignants.

En 2016, le gouvernement a lancé une politique de suivi des résultats du TCT par le biais du programme d'amélioration des compétences des enseignants apprenants (LTCEP). Le programme LTCEP offre des possibilités d'apprentissage qui visent à améliorer l'aptitude et la compétence des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles. Les activités du DPE visent à développer les capacités, l'attitude et les compétences des enseignants afin d'avoir un impact sur leurs performances et sur le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe. Ces activités sont proposées par le biais de formations en face à face, de formations en ligne ou d'une combinaison des deux, en fonction du profil de compétences des enseignants et de l'intensité du soutien nécessaire.

Source: Mardapi & Herawan, 2018

Encadré 2. Une pratique prometteuse: DPE avant et après la pandémie de COVID-19 à l'aide de badges numériques en Inde

La pandémie de COVID-19 a encore souligné la nécessité de soutenir les enseignants à grande échelle. Dans cette optique, le gouvernement indien a envisagé l'utilisation de badges numériques ouverts pour soutenir les efforts de DPE à grande échelle. Alors que les badges numériques ouverts ont reçu une reconnaissance mondiale en tant que moyen de concevoir, reconnaître, récompenser et contrôler l'apprentissage professionnel des enseignants, les badges sont actuellement rarement utilisés dans de nombreux pays. Mais des ateliers et des projets pilotes mis en œuvre par The Open University (Royaume-Uni) et le Tata Institute of Social Sciences (Assam, Inde) ont montré comment les badges numériques peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage professionnel.

Leurs recherches suggèrent que les badges numériques ouverts liés à des réalisations modestes, courtes et autonomes confèrent un statut et une reconnaissance aux efforts des enseignants. Les badges offrent une grande flexibilité dans ce qui peut être attribué, prouvé et évalué; une clarté pour les enseignants en termes d'articulation de ce qui est attendu; une évolutivité en fournissant une monnaie numérique commune potentielle pour les systèmes locaux, régionaux et nationaux de DPE; un engagement en permettant aux enseignants de choisir les badges qu'ils poursuivent pour soutenir leurs trajectoires d'apprentissage professionnel; et une composante de partage en permettant aux enseignants de partager leurs réalisations avec d'autres. Cela permet de renforcer la confiance et l'estime de soi des enseignants, d'améliorer la reconnaissance de la communauté et de fournir un repère pour les progrès individuels des enseignants et la planification future du DPE.

Source: Cross et al., 2021

Comme dernier exemple, le programme Computadores para Educar (CPE) en Colombie (encadré 3) tente de mettre à l'échelle la réification de la pratique dans une vidéo créée par l'enseignant. La vidéo joue potentiellement deux rôles: celui d'un formulaire d'évaluation et celui d'un outil qui sert lui-même de médiateur à l'apprentissage.

Encadré 3. Une pratique prometteuse: vidéos réflexives pour l'évaluation des enseignants en Colombie

Computadores para Educar (CPE) est un programme géré par le gouvernement colombien qui encourage l'innovation éducative par l'accès, l'utilisation et l'adoption de la technologie dans les écoles du pays. Le programme CPE propose un apprentissage assisté par les TIC en mettant en service des ordinateurs et Internet dans les écoles colombiennes. Les possibilités de DPE sont offertes en partenariat avec les universités locales qui sont présentes dans les régions d'opération.

Le programme propose des parcours différenciés selon les critères définis par le ministère de l'Éducation. « L'itinéraire de l'innovation éducative », qui vise à développer les compétences des enseignants en matière de TIC. Il est proposé selon une modalité d'apprentissage mixte et se compose de quatre modules de complexité progressive.

En termes d'évaluation des enseignants, les tuteurs du programme administrent un test de compétences en TIC à l'entrée et à la sortie pour les enseignants. Il y a quatre tests de connaissances à passer à la fin de chaque module du cours. Le produit final - l'évaluation globale - est une vidéo réalisée par l'enseignant, dans laquelle le processus d'apprentissage à travers les quatre modules est documenté. La vidéo est conservée comme preuve dans l'environnement d'apprentissage personnel (EAP) de l'enseignant/apprenant.

Source: SUMMA, 2021

Les exemples montrent quelques approches initiales prometteuses de l'évaluation dans le cadre du DPE. L'évaluation des programmes de DPE à grande échelle est souvent plus difficile en raison de l'importance du personnel enseignant, de la répartition inégale des ressources et du capital humain, des défis logistiques, du financement, de la cohérence des politiques et de la façon dont ces éléments sont liés à la motivation des enseignants, à la progression de leur carrière, à leur choix, aux considérations d'équité, etc. Néanmoins, une approche plus réfléchie de la conception peut nous amener à des approches plus efficaces à grande échelle.

L'encadré 4 présente un cadre émergent de questions de réflexion et d'incitations à la conception qui peut commencer à soutenir les décideurs, les praticiens et les responsables de la mise en œuvre de programmes de DPE à grande échelle. Bien entendu, nombre de ces questions doivent prendre en compte un certain nombre de problèmes de manière globale et interconnectée.

Encadré 4. Questions de réflexion pour la conception de l'évaluation des enseignants dans les programmes de DPE à grande échelle

Contexte du système

- Comment la conception de l'évaluation s'inscrit-elle dans la capacité actuelle du système?
- Quelles opportunités et quels défis pourraient affecter la mise en œuvre de l'évaluation dans différents contextes (par exemple, nord/sud, urbain/périurbain/rural)?
- Quels rôles aux niveaux de l'école, du district, de la région et du pays sont nécessaires pour soutenir la durabilité de l'approche d'évaluation?
- Comment l'approche d'évaluation s'aligne-t-elle sur les cadres de compétences des enseignants existants?

Conception de l'évaluation

- Comment s'assurer que tous les enseignants et leurs différents points de départ (de connaissances/compétences/pratiques) sont pris en compte dans la conception, le contenu et l'accès à l'évaluation?
- Comment les différents contextes authentiques de la classe dans le pays sont-ils pris en compte dans la conception de l'évaluation?
- Quels types de stratégies d'évaluation dirigées par des praticiens les enseignants peuvent-ils utiliser?
- L'évaluation est-elle liée aux résultats d'apprentissage des étudiants?
- Comment l'évaluation prend-elle en compte les différentes formes d'inclusion des enseignants et des élèves?
- Quelle proportion de l'évaluation est axée sur la pratique en classe?
 - Y accorde-t-on suffisamment d'importance?
- De quelle manière les connaissances/pratiques/compétences des enseignants sont-elles censées évoluer et être appliquées en classe?

Retour d'information

- Quelles occasions les enseignants ont-ils de réfléchir à leur pratique, que ce soit individuellement ou en collaboration?
- De quelle manière les enseignants ont-ils la possibilité de partager et de collaborer avec d'autres personnes au niveau de l'école et au niveau local pour renforcer l'apprentissage?
- Comment les enseignants reçoivent-ils un retour d'information?
 - Comment le retour d'information que les enseignants reçoivent est-il lié à la poursuite de l'apprentissage professionnel?
- Quel type de soutien continu les enseignants recevront-ils?
 - Comment ce soutien continu sera-t-il évalué et maintenu?

Reconnaissance

- Comment les progrès de la compétence professionnelle des enseignants sont-ils validés/reconnus/récompensés/célébrés?
 - Quels sont les différents mécanismes utilisés?
 - Quels sont les critères utilisés?

Bilan de l'évaluation dans le cadre du programme DPE

- Quels mécanismes sont utilisés pour mesurer l'expérience des enseignants en matière de modalités et de tâches d'évaluation?
 - Comment ces éléments permettent-ils d'améliorer le programme?
- Quelle évaluation est la plus utile aux enseignants et pourquoi?
- Comment l'évaluation est-elle évaluée par rapport à la qualité, au rapport coût-efficacité et à l'équité?
- La conception/les outils d'évaluation fournissent-ils des données pertinentes qui pourraient aider les enseignants à améliorer l'exercice de leur profession?

Domaines à approfondir

Pour étayer davantage de preuves dans ce domaine, nous suggérons les points suivants comme domaines clés pour des recherches supplémentaires:

- Caractéristiques des programmes efficaces de DPE à grande échelle dans les pays à faible revenu
- Évaluation de l'apprentissage professionnel des enseignants et de leur évolution dans la classe

Références

- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Cross, S., Adinolfi, L., Charania, A., Wolfenden, F., Ramchand, M., Sen, S., Paltiwale, S., Coughlan, E., Shende, S., Sarkar, D., Chatterjee, A., & Balli, O. (2021). *Teachers' professional learning during and after Covid: A role for open digital badges*. The Open University, UK.
- Fenwick, T. (2009). Making to measure? Reconsidering assessment in professional continuing education. *Studies in Continuing Education*, 31(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/01580370903271446>
- Foundation for Information Technology Education and Development. (2022). *TPD@Scale Compendium*.
- Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching, and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203591949>
- Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58-78.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2003). Evaluating the quality and impact of professional development programs. In M. Meiers (Ed.), *ACER Research Conference Proceedings 2003. Building teacher quality: What does the research tell us?* (pp. 28-34). ACER.
- JISC. (2015). *Transforming assessment and feedback with technology*.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>

- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>
- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- O'Sullivan, H. (2011). Leading and managing professional learning in schools. In H. O'Sullivan, & J. West-Burnham (Eds.), *Leading and managing schools* (pp. 111-125). Sage.
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- SUMMA. (2021). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- UNESCO International Bureau of Education. (n.d.). *Assessment*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>