

L'évaluation de l'« équité » dans le cadre de TPD@Scale

Felicity Fletcher-Campbell et Janet Soler
2022

Résumé exécutif

- Toute évaluation de l'« équité » dans le cadre du développement professionnel des enseignants (DPE) doit s'assurer qu'elle imprègne toutes les couches d'une pratique sociale complexe, située et fluide dans laquelle la capacité d'action et le contrôle des enseignants sont essentiels.
- L'évaluation doit reconnaître la nécessité de respecter le contexte et la manifestation locale non seulement de la présence de l'équité et de l'inéquité, mais aussi du fait que les participants seront à des stades différents de développement, évolueront à des vitesses différentes et auront des objectifs différents.
- Cette diversité peut être célébrée et remise en question dans un cadre d'évaluation commun fondé sur les trois « axes » suggérés par Rogoff (1995): les questions émergent de l'autoréflexion dans le contexte peuvent être posées sur les axes institutionnel, interpersonnel et intrapersonnel.

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, Ottawa, Canada. Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement celles du Centre de recherches pour le développement international ou de son conseil d'administration, ni celles 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

Soler, J., & Fletcher-Campbell, F. (2022). *Note d'information TPD@Scale: L'évaluation de l'« équité » dans le cadre de TPD@Scale*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Conception

Kriselle de Leon

Mise en page

Paola Micah Peñera

Acronymes

IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (International Association for Evaluation of Educational Achievement)
PIRLS	Progrès de l'étude internationale sur la maîtrise de la lecture (Progress in International Reading Literacy Study)
PD	Développement professionnel
DPE	Développement professionnel des enseignants
ODD	Objectif de développement durable

Introduction

Ce document d'information part du constat que tout programme TPD@Scale est complexe, impliquant de nombreux acteurs opérant à une multitude de niveaux et de contextes. Chaque acteur a un point de départ et une vision différents concernant les produits, les résultats et l'impact de l'offre DPE respective. Par conséquent, l'« équité » au sein du DPE, sous toutes ses formes, doit être comprise, appliquée et évaluée dans tous ces contextes. Dans ce contexte, le développement professionnel des enseignants peut être perçu comme émanant d'un environnement stratifié et impliquant un apprentissage intégré à la tâche, au système et à l'organisation (Fullan, 2009).

L'évaluation est diversement interprétée, tant au sein des pays et des juridictions qu'entre eux. Dans ce document d'information, l'évaluation est reconnue comme un moyen de:

- vérifier si les objectifs du programme ont été atteints;
- déterminer si les objectifs étaient appréciés par les participants auxquels ils s'adressaient et s'ils leur étaient utiles; et
- de remettre en question des objectifs initiaux, par exemple en examinant qui n'a pas participé et pourquoi il ne l'a pas fait.

La complexité et l'écologie des initiatives de TPD@Scale suggèrent le besoin d'une procédure ou d'une méthodologie d'évaluation commune qui peut être utilisée pour identifier, décrire, analyser et réfléchir sur l'infrastructure, les pratiques, les processus et leurs résultats par rapport à l'équité dans un contexte particulier. Ce « contexte » est malléable, et ses paramètres sont déterminés par les acteurs concernés au niveau national, local, institutionnel ou de la classe.

La procédure d'évaluation proposée dans ce document introduit une série de questions dans différentes dimensions. Ces questions sont conçues pour permettre aux personnes impliquées dans le DPE (à la fois en tant que « fournisseurs »/animateurs et en tant que « récepteurs »/participants) de s'interroger sur l'équité dans leur pratique en fonction de leur contexte particulier. Les questions ne s'appliquent pas nécessairement à tous les contextes et ne doivent pas toutes être posées en même temps. Elles ne constituent pas une liste définitive et ne sont que des suggestions. Elles sont conçues comme une ressource non linéaire et à multiples facettes. Chaque programme TPD@Scale devra sélectionner une série de méthodes pour produire des données permettant de répondre aux questions qui conviennent à leur programme.

Le développement professionnel doit lui-même faire preuve d'équité: il doit être participatif, avec un pouvoir accordé aux enseignants eux-mêmes (Cordingley et al., 2005; Rodesiler, 2017). Par conséquent, il est important que la manière dont les enseignants sont considérés reflète également la manière dont leurs propres étudiants devraient être considérés. Plutôt que de confiner le développement professionnel à un programme « dirigé par des experts » qui risque de perpétuer les hiérarchies de pouvoir et les pratiques établies (Torrance et al., 2021), les enseignants devraient avoir la possibilité d'identifier et de répondre à leurs propres besoins (Timperley & Alton-Lee, 2008). Ils doivent également être capables de remettre en question les pratiques supposées (Torrance et al., 2021), tout en faisant appel à des spécialistes et à des mentors si nécessaire (Cordingley et al., 2005).

Il s'ensuit que le développement professionnel devrait inclure non seulement des opportunités formelles, mais aussi, et c'est important, des opportunités informelles telles que des groupes de lecture, des discussions dirigées par des enseignants (Carpenter, 2016) ou des « espaces d'affinité » (Gee, 2004) où les enseignants peuvent travailler ensemble autour d'un intérêt commun et prendre en charge leur propre agenda. De tels espaces, porteurs de riches opportunités de développement professionnel pour les enseignants, sont de plus en plus possibles via Internet (Booth, 2012; Kelly & Antonio, 2016; Rodesiler, 2017). Cependant, l'absence d'une infrastructure garantissant l'alimentation électrique et/ou des connexions Internet stables peut exacerber les inégalités existantes dans l'accès des enseignants au développement professionnel en dehors de leur propre école et l'impact qui en découle sur les expériences des élèves. Il est prouvé (Rogoff, 1993) que « l'apprentissage par la participation » plutôt que par l'instruction didactique conduit à une plus grande coopération et collaboration sur des tâches réelles - ici, la pratique de l'enseignement - parmi ceux qui participent de cette manière et que les gens apprennent à faire les choses de plus d'une manière. C'est essentiel si l'on entend mettre en œuvre une pratique efficace dans des circonstances variées, dont certaines n'offrent pas un environnement d'apprentissage idéal.

Cet article définira une définition opérationnelle de l'« équité » présentera une procédure d'évaluation et suggérera comment interroger l'équité dans le DPE. Ce cadre peut être appliqué à toute situation où le DPE a lieu, quels que soient les facteurs économiques ou politiques, car il s'agit simplement d'un cadre qui laisse la spécification et l'orientation de l'activité liée au développement professionnel à la discrétion des personnes impliquées dans la pratique.

Le concept d'« équité » dans l'éducation

La définition de l'équité par l'OCDE (2008) est reconnue:

L'équité dans l'éducation comporte deux dimensions. La première est l'impartialité, qui implique de veiller à ce que les circonstances personnelles et sociales — par exemple le sexe, le statut socio-économique ou l'origine ethnique — ne constituent pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique de garantir un niveau minimum d'éducation pour tous — par exemple, que chacun soit capable de lire, d'écrire et de faire de l'arithmétique simple.

Cela peut être complété par les deux objectifs mondiaux qui stipulent que les pays doivent:

« faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un cycle d'études primaires et secondaires gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces » (ODD4, cible 4.1).

et

« éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité » (ODD4, cible 4.5).

Ces clauses font référence aux « conditions nécessaires » pour que les enseignants, *en tant que* professionnels, puissent travailler avec les jeunes apprenants et dépendent de la législation

nationale et locale, de la politique et des ressources (ressources matérielles et humaines). La législation, la politique et la pratique interagissent et s'influencent mutuellement.

Les données récentes du Rapport mondial de suivi sur l'éducation¹ suggèrent que, malgré les progrès accomplis, les inégalités en matière d'éducation persistent en raison des structures sociales. Par exemple, en Afrique subsaharienne, seules sept jeunes femmes contre dix jeunes hommes suivent un enseignement supérieur. Toutefois, l'écart entre les sexes n'est pas aussi important que celui qui existe entre les jeunes des zones rurales et ceux des zones urbaines et entre les jeunes issus de milieux riches et ceux issus de milieux pauvres, notamment dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Les jeunes en situation de handicap sont surreprésentés dans les groupes non scolarisés (Institut des statistiques de l'UNESCO, 2017). Bien entendu, ces données de base doivent être interprétées: de nombreux ensembles de données interagissent, de sorte que les jeunes peuvent appartenir à plusieurs catégories d'inégalité. En outre, les données elles-mêmes ne signalent pas une réponse spécifique ou une activité de développement des enseignants, car les causes peuvent varier: la non-participation peut être due à un manque d'accès, à une faible motivation ou à un manque d'aspiration, par exemple, et chacune de ces causes sera générée par des circonstances différentes. Mais l'importance pour l'évaluation du DPE est double. Premièrement, le corps enseignant peut lui-même refléter des inégalités, dans la mesure où certains sous-ensembles de la population peuvent être sous-représentés en raison d'inégalités dans l'accès à l'éducation au cours des décennies précédentes. Deuxièmement, la composition des listes scolaires actuelles peut ne pas correspondre à celle de la population locale (par exemple, en termes de sexe ou de handicap). En outre, les données montrent que l'approvisionnement actuel ne répond pas aux besoins de tous les élèves, et que l'approvisionnement futur pourrait n'être que partiellement efficace, en particulier lorsque les communautés sont mobiles. Les enseignants en poste et ceux qui conçoivent le DPE doivent être conscients de ces facteurs.

Alors que les structures externes établissent la culture et le contexte dans lesquels les enseignants travaillent (Biesta, Priestley, & Robinson, 2017), la capacité d'action des enseignants peut offrir une réponse puissante. L'infrastructure et la législation nationales sont responsables de la prise en compte des métriques relatives à l'équité dans l'éducation. Le traitement équitable dans tous les groupes sociaux et au niveau des individus a plus de chances d'être soutenu par la planification pédagogique, les actions et la conscience sociale des institutions ou organisations éducatives individuelles et des concepteurs de programmes. La « pratique équitable » sera influencée par les valeurs culturelles, les pratiques et les hiérarchies de la société dans laquelle se trouvent les institutions et les programmes éducatifs. L'équité en matière de réalisation du potentiel éducatif de tous les groupes dépend également de la compréhension du contexte local, des participants aux communautés d'apprentissage et de leurs expériences vécues. Cela suggère une approche dialogique plutôt que didactique du développement professionnel des enseignants, car ceux-ci doivent répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, y compris à leur conception du « confort de vie ». Dans le même temps, ils doivent être à l'écoute de la situation nationale en ce qui concerne les possibilités d'emploi, de mobilité et de progression de leurs étudiants dans d'autres contextes.

Les déclarations formelles des objectifs éducatifs font référence à des résultats généraux (par exemple, les « résultats d'apprentissage pertinents et efficaces » de l'OCDE). Bien qu'ils puissent se

¹ <https://www.education-progress.org/en/>

prêter à l'évaluation par des métriques, ils sont limités car ils ne situent pas le DPE dans la société et ne reconnaissent pas que le DPE doit faire référence à ce que les enseignants essaient de faire et d'atteindre dans leurs classes particulières, au-delà de la simple « transmission d'un programme ». Pour permettre l'évaluation, toute activité de développement professionnel qui prépare les enseignants à développer l'apprentissage de leurs élèves doit avoir des critères à la fois transparents et convenus dans le contexte; ces critères dépendront des valeurs ancrées dans le contexte local.

Un cadre pour l'évaluation

Si l'on s'accorde sur l'objectif de l'éducation et qu'il englobe ouvertement la volonté de promouvoir l'égalité d'accès et l'équité au sein de tous les groupes sociaux, il est alors possible d'examiner ce que les décideurs/planificateurs et les enseignants doivent comprendre, réaliser ou être en mesure de faire pour instaurer l'égalité d'accès et l'équité en matière de réussite scolaire au sein de la diversité des apprenants à l'école - ce qui façonne ensuite les programmes de DPE. Les programmes eux-mêmes doivent être positionnés dans le cadre d'une compréhension de l'apprentissage des enseignants; à leur tour, les enseignants doivent comprendre l'apprentissage des étudiants. Les décideurs politiques doivent fournir l'infrastructure et les opportunités pour les deux.

Rogoff (1995) a proposé un cadre permettant d'analyser l'influence exercée sur l'apprentissage au sein de toute « activité » (ici, le développement professionnel des enseignants) en considérant trois axes: l'intrapersonnel — l'apprentissage de l'individu; l'interpersonnel — les interactions entre les participants à l'activité d'apprentissage; et l'institutionnel — les valeurs, les croyances et les exigences découlant du contexte plus large mais influençant l'activité dans les autres axes. L'aspect « institutionnel » peut être considéré comme un axe national, régional, de regroupement ou dérivé de l'école; de même, l'aspect « interpersonnel » peut se situer au niveau de l'école, de la communauté d'apprentissage professionnelle ou d'un petit groupe d'enseignants. Le terme « intrapersonnel » peut être appliqué à l'apprentissage des enseignants et des élèves.

Tous les participants au développement professionnel peuvent utiliser le cadre — il n'est pas uniquement destiné aux administrateurs, aux dirigeants ou aux managers. Différentes spécificités apparaîtront dans différents contextes et sur ces différents axes; elles conduiront à des priorités et à des méthodes de travail différentes. Deux professeurs de sciences peuvent tous deux prendre en charge leur propre apprentissage et avoir des objectifs à long terme similaires, mais l'un peut travailler dans une école rurale avec peu de collègues professeurs de sciences à qui parler au quotidien, tandis que l'autre peut travailler dans une grande école urbaine avec de nombreuses possibilités d'échanges professionnels en personne. Bien que la technologie puisse réduire certains de ces défis, elle offrira à l'enseignant isolé une expérience différente de celle où il dispose d'un collègue avec qui il peut échanger des idées et des commentaires au cours de sa pratique quotidienne. Les concepteurs du DPE doivent en tenir compte. Encore une fois, un praticien en début de carrière n'aura pas les mêmes besoins qu'un praticien en fin de carrière; il y aura une différence dans la façon dont il abordera une nouvelle initiative de programme d'études, pour laquelle un développement professionnel est proposé. Ainsi, l'intrapersonnel dépend de l'axe interpersonnel, qui sera lui-même influencé par l'axe institutionnel (par exemple, les ressources de l'éducation, les attentes des enseignants). Les

axes interagissent, et un changement dans l'un d'entre eux affectera l'activité dans un autre; tout changement doit garder cela à l'esprit et communiquer et comprendre les besoins des participants et de l'activité dans les axes associés.

Les axes offrent une description de la situation en fonction des questions posées, ainsi les valeurs et les croyances du DPE peuvent être intégrées dans les questions et refléteront les priorités et les préoccupations du contexte particulier et leur relation avec les pratiques des autres axes. L'identification des questions peut constituer une opportunité de développement professionnel à part entière. Alors que certains formateurs d'enseignants, ou même des enseignants, peuvent être habitués à travailler de cette manière, d'autres peuvent faire l'expérience d'un nouveau degré d'action qui renforcera leur propre efficacité et leur confiance en eux en tant que professionnels et agira comme un facteur de motivation pour prendre part aux activités de développement (Canrinus et al., 2011). Compte tenu de l'interconnectivité du cadre, le travail d'équipe collaboratif intra- et inter-axes est essentiel.

L'AXE INSTITUTIONNEL

L'axe institutionnel (par exemple, l'infrastructure, les exigences générales et les ressources) traite de l'équité car il établit les conditions dans lesquelles les enseignants peuvent développer leur pratique. Il garantit également que la pédagogie de haute qualité ainsi développée est également accessible à tous les étudiants, quels que soient leur lieu de résidence ou leurs antécédents.

Exemples de questions pertinentes:

- A-t-on identifié les divers besoins des élèves qui nécessitent des réponses de la part des enseignants? Si ce n'est pas le cas, comment cela pourrait-il être géré? Si ce n'est pas le cas, des groupes d'enseignants issus de zones similaires en termes d'indicateurs socio-économiques pourraient-ils réfléchir aux besoins spécifiques de leurs listes d'élèves (par exemple, les enfants issus de communautés mobiles ou itinérantes, les enfants tels que les orphelins du SIDA qui ne vivent pas avec leur famille, les enfants handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage, les enfants qui sont les principaux responsables de leurs frères et sœurs plus jeunes) afin d'informer le DPE?
- Les enseignants ont-ils une charge de travail similaire d'une école à l'autre (par exemple, pour qu'ils aient les mêmes possibilités de temps et d'espace pour le développement professionnel)?
- Les écoles ont-elles accès à des ressources similaires telles que l'électricité, une connexion Internet et des ordinateurs pour accéder au DPE extra-scolaire lorsque cela est nécessaire? Y a-t-il des discussions avec les décideurs politiques et les départements financiers pour s'assurer qu'une stratégie stable à long terme est en place?
- Existe-t-il une culture du respect qui encourage et inspire les enseignants à développer leur pratique et qui normalise le développement collaboratif des enseignants? Si ce n'est pas le cas, les professionnels concernés peuvent-ils travailler ensemble pour identifier les obstacles?
- Existe-t-il un parcours de carrière clair pour les enseignants qui favorise le développement professionnel?

- Existe-t-il une compréhension commune de ce qui caractérise un DPE efficace? Si ce n'est pas le cas, les parties prenantes et les acteurs clés, y compris les enseignants, peuvent-ils parvenir à une délimitation commune?
- Les systèmes d'évaluation des enseignants prennent-ils en compte le développement professionnel des individus et la manière dont il est lié à celui de leurs pairs pour garantir une approche collective? Si ce n'est pas le cas, comment y remédier?

En ce qui concerne ce type de questions, il existe une série de questions générales:

- Les questionnaires ont-ils la possibilité d'accéder facilement aux données pour répondre aux questions ci-dessus?
- Quels systèmes d'audit sont en place?
- Dans quelle mesure les données sont-elles précises et à jour?
- Dans quelle mesure les données sont-elles inclusives? Existe-t-il des données relatives à tous les enseignants, y compris ceux qui sont handicapés ou issus d'autres groupes minoritaires ou migrants « vulnérables »?

L'AXE INTERPERSONNEL

L'axe interpersonnel traite de l'équité car il se concentre sur la gestion et l'animation de l'apprentissage des enseignants; il est encadré par ce qui se passe au niveau de l'école et de la classe. Ici, il sera plus facile d'identifier les besoins de développement professionnel des enseignants.

Exemples de questions pertinentes:

- Les enseignants sont-ils consultés sur leurs propres besoins en matière de DP? Si ce n'est pas le cas, pourquoi? Existe-t-il un moyen de faire entendre leurs voix et d'y donner suite?
- Les possibilités de DPE sont-elles accessibles à tous les enseignants, indépendamment de leur position/statut/ancienneté? S'il existe une discrimination injustifiée, comment y remédier?
- Les enseignants ont-ils le temps de participer au développement professionnel? Comment le temps pourrait-il être aménagé? (par exemple, par un emploi du temps imaginaire)
- Les enseignants sont-ils encouragés à participer aux activités de DPE?
- Les possibilités de DPE sont-elles représentées par un éventail d'activités formelles et informelles? Que manque-t-il à ces activités? Quelle est la justification derrière une gamme étroite d'activités?
- Le DPE est-il lié au profil des élèves dont les enseignants ont la charge? (par exemple, les élèves en situation de handicap, issus de groupes minoritaires, les filles)?
- Dans quelle mesure le programme de DPE reflète-t-il le programme scolaire? Comment permet-il aux enseignants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour que le programme d'études et la pédagogie soient liés à l'apprentissage et à l'expérience vécue des élèves à l'école, afin de permettre la participation de tous?

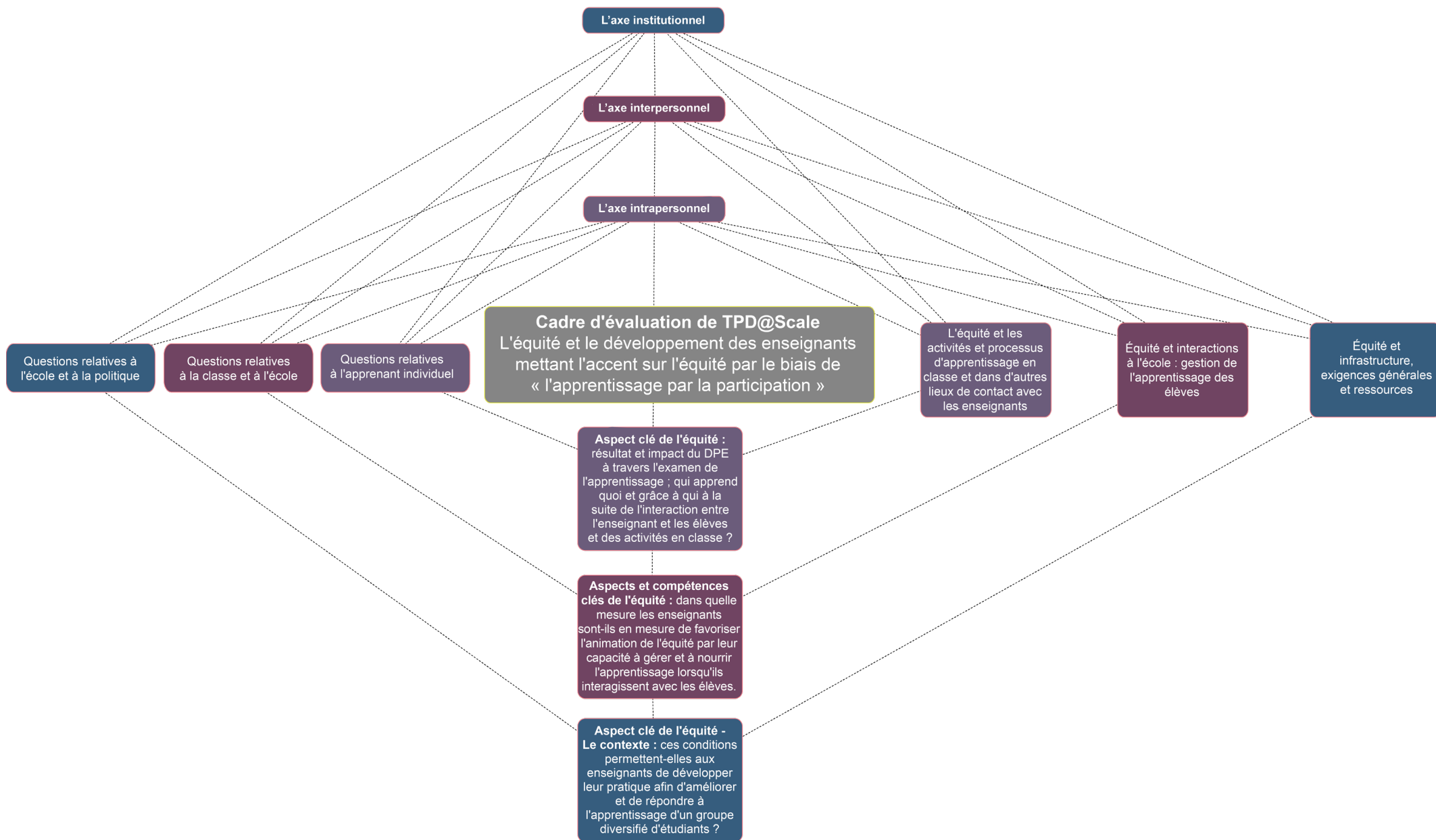
- Le programme de DPE garantit-il que les enseignants disposent des moyens et des connaissances nécessaires pour positionner l'apprentissage dans les contextes intra et extra-scolaires de manière à ce qu'il soit pertinent et significatif pour les apprenants, en tenant compte de leurs caractéristiques et de leur culture d'origine?
- Le programme d'études et la pédagogie du DPE sont-ils acceptables pour les enseignants, de sorte qu'ils ont le sentiment de s'y conformer, puisqu'ils sont en mesure de s'approprier le programme scolaire qu'ils proposent ensuite à leurs élèves?
- Comment le programme d'études du DPE permet-il au personnel de l'école d'établir des liens avec la communauté desservie par l'école?
- Les enseignants sont-ils censés identifier les changements dans leur pratique suite aux activités de développement et partager leurs conclusions avec leurs collègues? Si ce n'est pas le cas, est-ce parce que la collaboration n'est pas une attente dans l'école? Comment surmonter cette difficulté?
- Les enseignants considèrent-ils que le fait d'apprendre de leurs élèves et d'y réfléchir fait partie du DPE?
- Le développement de la pratique des enseignants permet-il aux élèves de se sentir valorisés au sein de l'école?
- Le programme de DPE tient-il compte de l'avis des élèves sur ce qu'ils apprécient et trouvent le plus utile dans leur apprentissage à l'école?

L'AXE INTRAPERSONNEL

L'axe intrapersonnel traite de l'équité en termes d'examen de l'apprentissage et de ce que les enseignants retirent des activités. Le résultat et l'impact du DPE précédent et en cours seront identifiables dans cet axe.

Exemples de questions:

- Comment ce que les enseignants apprennent grâce au développement professionnel se manifeste-t-il dans leurs croyances et leurs actions?
- Comment évaluent-ils leur propre pratique? Quels sont les critères qu'ils utilisent?
- Quels apprentissages font-ils avec, à partir de, et vers leurs pairs?



Méthodes de production et de collecte des données

Une série de méthodes doivent être utilisées pour produire les données nécessaires pour répondre à certaines des questions définies ci-dessus. De façon variable, les données: doivent être créées, peuvent exister et s'avérer suffisantes, ou peuvent exister mais s'avérer insuffisantes.

DONNÉES QUANTITATIVES

Il est probable que des données quantitatives soient déjà disponibles pour une série de domaines liés à l'éducation à un niveau national ou international; par exemple, les données et les bases de données associées générées par l'Association internationale pour l'évaluation de la réussite scolaire (IEA ou « International Association for the Evaluation of Educational Achievement »), l'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), et dans les rapports et dossiers des gouvernements nationaux. Elles existeront également au niveau institutionnel, où elles auront émergé des procédures standard de tenue des dossiers.

Plus le champ d'application de la base de données est large, plus le risque est grand qu'elle ait été établie à des fins autres que l'évaluation de la portée du DPE ou l'examen de questions d'équité. Il convient donc d'interroger les bases de données pour savoir si elles permettent de répondre efficacement aux questions d'équité liées au contexte. Par exemple, les données pertinentes concernant des groupes minoritaires ou vulnérables spécifiques sont-elles distinctes? Fournissent-elles des chiffres globaux ou indiquent-elles la répartition? Combien de données sont pertinentes pour le DPE et les activités liées à l'enseignement, ou combien de données ont des implications pour l'équité en ce qui concerne l'accès au curriculum, les résultats d'évaluation, la réussite scolaire et les pédagogies et pratiques appropriées?

Les bases de données au niveau de la classe sont susceptibles d'être plus utiles aux enseignants individuels et aux directeurs d'école. Cependant, elles ne sont souvent pas utilisées de manière optimale, et les messages sur les questions d'équité ne sont pas extraits. Par exemple, ces données pourraient montrer que certains enseignants ont amélioré le niveau des résultats en mettant en œuvre une technique d'enseignement particulière, alors que d'autres n'ont pas amélioré leurs résultats parce qu'ils n'ont pas mis en œuvre cette technique. Le personnel doit avoir à la fois la capacité et le temps d'interpréter les données, d'identifier les questions émergentes, d'examiner comment répondre au mieux à ces questions et grâce à qui (c'est-à-dire à quel niveau), et de déterminer les mesures à prendre par la suite.

DONNÉES QUALITATIVES

Elles porteront essentiellement sur les processus, les perceptions et les expériences vécues en matière de développement professionnel et d'engagement auprès des apprenants. Elles émergeront sur l'axe interpersonnel et dépendront des récits personnels proposés lors des entretiens, des discussions de groupe, des sessions de retours d'information ou de tout autre espace où les participants au développement professionnel peuvent commenter la manière dont les initiatives ont — ou n'ont pas — changé leur comportement ou leurs croyances concernant leur pédagogie. La collecte de données doit tenir compte de la voix de tous ceux qui participent à l'activité de DPE (enseignants et animateurs) et de ceux qui connaissent des changements dans l'approche de l'enseignement (p. ex., étudiants et autres collègues professionnels).

COMPLÉMENTARITÉ DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

Bien qu'il existe une certaine distinction entre ces deux types de données, on peut les considérer comme complémentaires plutôt que de produire des bases distinctes pour la prise de décision. Toute mesure (donnée quantitative) doit être interprétée, et cette interprétation sera influencée par le contexte, ce qui compliquera son interprétation. Toute déduction à partir de données quantitatives sera affectée par des approches psychométriques, socioculturelles et locales (Ercikan et Roth, 2006). Les données qualitatives peuvent problématiser les données quantitatives en les interrogeant et en recherchant des preuves de la cause des conséquences. Il est donc essentiel qu'une approche collaborative soit utilisée pour l'évaluation du DPE afin que les décideurs, les législateurs et les praticiens puissent travailler ensemble pour identifier les pratiques fortes et améliorer les pratiques plus faibles.

Produits, résultats et impact

Toute évaluation doit prendre en compte trois étapes pour toute identification d'une « amélioration » ou d'un changement: les réalisations, les résultats et l'impact.

Les **réalisations** sont les « produits » du DPE, les initiatives qui peuvent être quantifiées et enregistrées avec précision: par exemple, un nombre spécifique d'enseignants formés pour enseigner un certain programme, la participation à un forum de discussion en ligne, ou la participation à une session sur l'éducation des enfants réfugiés. Les réalisations seront identifiables immédiatement après l'initiative et indiqueront la situation à la fin de l'initiative. Les réalisations ne permettent pas d'identifier la qualité ou l'efficacité à long terme de l'initiative.

Les **résultats** sont les effets comportementaux de l'initiative et seront liés aux preuves d'un changement de pédagogie, aux modifications des croyances épistémologiques, et au remaniement de certains éléments du programme d'études, entre autres. Ils se produiront après l'identification des réalisations et peuvent nécessiter une attention particulière pour obtenir les preuves. Un exemple pourrait être une école proposant davantage de travaux pratiques en sciences, les enseignants travaillant en coopération pour planifier les leçons avec différents groupes d'élèves. Un autre exemple serait celui d'un enseignant proposant un plus grand nombre de stratégies de différenciation afin de répondre aux besoins d'une cohorte d'élèves plus diversifiée.

L'**impact** est l'effet à plus long terme - positif ou négatif - sur les bénéficiaires prévus de l'initiative. Il peut également y avoir des conséquences inattendues ou involontaires qui, là encore, peuvent être positives ou négatives. Les preuves s'inscriront dans l'axe intrapersonnel. Par exemple, l'école qui met en œuvre des approches plus différenciées pour répondre à des besoins plus diversifiés peut éventuellement voir plus d'étudiants handicapés accéder à l'enseignement supérieur ou moins d'étudiants quitter l'enseignement avant la date légale de fin de scolarité. Un autre exemple pourrait être que les enseignants qui proposent des cours de sciences plus pratiques peuvent constater une amélioration des performances des élèves et une augmentation du nombre d'élèves souhaitant étudier des matières scientifiques dans leurs destinations post-scolaires. Toutefois, il convient de noter que plus l'impact est éloigné de l'initiative initiale, plus il est possible que d'autres variables soient intervenues et aient été plus prépondérantes que l'initiative initiale. Ainsi, l'impact est le plus difficile à « prouver »; le résultat est incontestable.

La collecte et l'analyse des données, tant qualitatives que quantitatives, contribueront à l'identification de chacun de ces trois éléments. Les éléments doivent être comparés non seulement par rapport à l'objectif initial de l'initiative, mais aussi par rapport à la vision et aux valeurs des personnes impliquées dans un contexte particulier. Ils peuvent être appliqués sur les axes institutionnel, interpersonnel et intrapersonnel. Une institution (par exemple, un système d'éducation nationale, une école ou une unité au sein d'une école) peut atteindre ses objectifs actuels en matière de DPE, mais avoir besoin de progresser vers une plus grande efficacité. Une connaissance, une expérience et une compréhension accrues devraient conduire à davantage de défis dans la pratique et à davantage d'auto-interrogation. Par exemple, un établissement scolaire peut avoir atteint l'objectif de faire en sorte que tous les jeunes de sa zone géographique s'engagent et fréquentent régulièrement l'école, mais il se peut qu'il ne soit pas encore en mesure de donner à certains de ces élèves les moyens de suivre le parcours qui les mènera à leur rôle préféré dans la vie ou dans l'emploi. De même, un enseignant peut avoir adopté une nouvelle approche pédagogique, mais celle-ci peut s'avérer inadéquate pour atteindre tous les étudiants qu'il rencontre.

Si l'inclusion est l'objectif primordial du DPE, il faut se rappeler que l'inclusion est fluide et qu'elle est constamment réimaginée en réponse à d'autres changements dans les conditions sociales et économiques. Chaque « réalisation » ou « réussite » du DPE doit être accompagnée d'un défi pour lequel un autre cycle de DPE sera nécessaire à un certain niveau. Le processus de DPE lui-même est en constante évolution et repose sur la réflexivité des entreprises et des individus dans le cadre de pratiques sociales complexes: L'évaluation doit permettre de s'en assurer.

Références

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Booth, S. E. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1–31. <http://dx.doi.org/10.2190/EC.47.1.a>
- Canrinus, E. T., Helms Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carpenter, J. (2016). Unconference professional development: Edcamp participant perceptions and motivations for attendance. *Professional Development in Education*, 42(1), 78–99.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1036303>
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarising research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14–23.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* Corwin Press.
<https://www.doi.org/10.4135/9781452218991>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- OCDE (2008). *Ten Steps to Equity in Education: Policy Brief*.
- Rodesiler, L. (2017). For teachers, by teachers: An exploration of teacher-generated online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 138–147.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347535>

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121–153). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315807379>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328–369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>
- Torrance, D., Forde, C., King, F., & Razzaq, J. (2021). What is the problem? A critical review of social justice leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787198>
- UNESCO Institute of Statistics (UIS). (2017). *Education and disability*.