

Université de Montréal

Analyse de la mise en œuvre d'une politique locale d'évaluation de l'enseignement axée sur le
développement professionnel du personnel enseignant

Par

Sébastien Stasse

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Essai doctoral présenté en vue de l'obtention du grade de D. Éd.

en administration de l'éducation

Le 22 mars 2024

© Sébastien Stasse, 2024

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Cet essai doctoral intitulé

Analyse de la mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement axée sur le développement professionnel du personnel enseignant

Présenté par

Sébastien Stasse

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lyne Martel

Présidente-rapporteuse

Martial Dembélé

Directeur de recherche

Pierre Lapointe

Codirecteur

Paul St-Onge

Examineur externe

Résumé

Afin de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant, l'identification de leurs besoins est l'un des aspects essentiels de la supervision pédagogique qui incombe aux directions d'établissement d'enseignement. Cet essai doctoral porte sur l'analyse des quatre premières activités d'une politique locale d'évaluation de l'enseignement, élaborée de façon collaborative avec l'équipe-école et mise en œuvre par une direction d'établissement, dans le but d'identifier les besoins en développement professionnel du personnel. Ces activités sont : 1) le partage de la vision pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant; 2) le partage d'une de ses réussites pédagogiques; 3) le partage de sa planification annuelle des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages; 4) l'autoévaluation et l'évaluation de ses compétences professionnelles, respectivement par l'enseignante ou l'enseignant et la direction, à l'aide d'une grille élaborée à partir du référentiel du ministère de l'Éducation servant à orienter la formation à l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), et l'entretien individuel de coévaluation (entre la direction et l'enseignante ou l'enseignant). Il ressort de l'analyse des documents ainsi produits et des verbatims des entretiens de coévaluation que les quatre premières activités de la politique ont contribué à identifier au moins un besoin en développement professionnel pour chaque enseignante ou enseignant participant. Un autre constat fait est que l'instrumentation du processus de supervision pédagogique a guidé et soutenu le dialogue entre chaque enseignante ou enseignant et la direction lors des entretiens de coévaluation. Par ailleurs, l'analyse des données générées par la grille d'évaluation des compétences professionnelles a permis de constater un taux élevé d'appréciations plus généreuses de la part de la direction que de l'enseignante ou l'enseignant, ce qui soulève un questionnement quant à la complaisance de la direction dans son évaluation ou la sévérité des enseignantes et des enseignants envers elles et eux-mêmes. En outre, les différences d'appréciation mènent à la recommandation d'une évaluation de la fiabilité de la grille d'évaluation des compétences professionnelles et d'une analyse de la répartition de ces différences pour chaque compétence.

Mots-clés : développement professionnel, supervision pédagogique, évaluation de l'enseignement, coévaluation des compétences professionnelles.

Abstract

To support the professional development of teaching staff, identifying their needs is an essential aspect of pedagogical supervision for school principals. The aim of these activities is to identify staff professional development needs. This doctoral essay analyzes the first four activities of a local teaching evaluation policy, which were developed collaboratively with the school team and implemented by a school principal. The activities are: 1) sharing the teacher's pedagogical vision; 2) sharing one of his or her pedagogical successes; 3) sharing his or her annual planning of pedagogical activities and assessment of learning; 4) self-assessment and evaluation of professional skills, respectively by the teacher and principal, using a grid based on the Ministry of Education's reference guide to teacher training (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), and the individual co-evaluation interview (between principal and teacher). Analysis of the documents produced and the co-evaluation interviews' verbatims indicate that the policy's first four activities helped identify at least one professional development need for each participating teacher. Additionally, the pedagogical supervision process instrumentation guided and supported the dialogue between each teacher and management during the co-evaluation interviews. Additionally, analysis of the data from the professional skills evaluation grid showed a significant difference in appraisal generosity between the principal and the teacher. This raises questions about the principal's appraisal standards or the teachers' self-criticism. Furthermore, due to variations in assessments, it is recommended to evaluate the reliability of the professional skills evaluation grid and analyze the distribution of these differences for each skill.

Keywords : professional development, pedagogical supervision, teaching evaluation, co-evaluation, assessment of professional competencies.

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux	12
Liste des figures	14
Liste des sigles et abréviations.....	15
Avant-propos	17
Introduction	19
Chapitre 1. Énoncé de la situation problème et pertinence de la recherche	21
1.1 Situation problème	21
1.2 Pertinence du problème de recherche	25
1.2.1 Pertinence ontogénique	25
1.2.2 Pertinence institutionnelle.....	26
1.2.3 Pertinence professionnelle	27
1.2.4 Pertinence sociale	28
Chapitre 2. Analyse systémique de la situation problème.....	30
2.1 Description du milieu	32
2.2 Repères légaux (exosystème)	33
2.3 Élaboration de la politique (mésosystème)	34
2.3.1 Convention collective de l'établissement	35
2.3.2 Description de la politique d'évaluation de l'enseignement	35
2.3.3 Élaboration de la politique.....	38

2.3.3.1	Modèle de Bernard (2011).....	38
2.3.3.2	Standards du Joint Committee (2009)	40
2.3.4	Enjeux et contraintes inhérents à la mise en œuvre de la politique.....	42
2.3.4.1	Enjeux généraux.....	43
2.3.4.2	Contraintes générales	46
2.4	Mise en œuvre des quatre premières activités de la politique (microsystème).....	48
Chapitre 3. Recension des écrits.....		50
3.1	Concepts retenus pour la recension des écrits	50
3.2	Stratégie de recherche.....	51
3.2.1	Critères d’inclusion et d’exclusion	51
3.2.2	Résultats du repérage bibliographique.....	51
3.3	Synthèse des écrits	55
3.3.1	Développement professionnel.....	55
3.3.2	Supervision et évaluation des enseignantes et enseignants.....	59
3.3.3	Concepts de coévaluation et d’autoévaluation	68
3.4	Conclusion de la recension	70
3.5	Questions de recherche	73
Chapitre 4. Méthodologie.....		75
4.1	Présentation des enseignantes et enseignants participants.....	75
4.2	Les activités de supervision, les données produites et la procédure de recueil.....	76
4.2.1	Activité 1 : la vision pédagogique de la personne enseignante	76
4.2.2	Activité 2 : une réussite pédagogique de la personne enseignante	77
4.2.3	Activité 3 : la planification annuelle des activités pédagogiques et de l’évaluation des apprentissages	78

4.2.4	Activité 4 : l'évaluation des compétences professionnelles	80
4.3	Stratégie d'analyse de données	83
4.3.1	Analyse des documents issus des activités 1 et 2	84
4.3.2	Analyse des documents issus de l'activité 3	84
4.3.3	Analyse des documents issus de l'activité 4	85
4.3.3.1	Analyse des grilles d'évaluation des compétences professionnelles	85
4.3.3.2	Analyse des verbatims de l'entretien de coévaluation	88
Chapitre 5. Résultats		89
5.1	Résultats de l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant par le personnel enseignant et la direction	89
5.1.1	Analyse des différences d'appréciation des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et la direction	89
5.1.2	Les compétences professionnelles à développer ou en voie d'acquisition selon le personnel enseignant et la direction	91
5.1.3	Synthèse des résultats de l'évaluation des compétences professionnelles du personnel enseignant	92
5.2	Analyse au cas par cas des données issues des quatre activités	93
5.2.1	Enseignant 1	94
5.2.1.1	La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignant (activités 1 et 2)	94
5.2.1.2	Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3)	94
5.2.1.3	Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignant (activité 4)	96
5.2.1.3.1	Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences	96

5.2.1.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation	97
5.2.1.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignant 1	98
5.2.2 Enseignante 2	99
5.2.2.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)	99
5.2.2.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3).....	100
5.2.2.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)..	100
5.2.2.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences.....	101
5.2.2.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation	101
5.2.2.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 2	103
5.2.3 Enseignante 3	104
5.2.3.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)	104
5.2.3.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3).....	105
5.2.3.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)..	105
5.2.3.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences.....	105
5.2.3.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation	106
5.2.3.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 3	108
5.2.4 Enseignante 4	109
5.2.4.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)	109

5.2.4.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3).....	110
5.2.4.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)..	111
5.2.4.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences.....	111
5.2.4.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation	112
5.2.4.5 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 4	114
5.2.5 Synthèse des besoins en développement professionnel identifiés pour chaque enseignante ou enseignant.....	114
Chapitre 6. Discussion des résultats, réflexion sur notre pratique et recommandations.....	116
6.1 Discussion des résultats	116
6.1.1 Apport des trois premières activités.....	116
6.1.2 Apport de la quatrième activité	118
6.1.3 Constats sur la convergence ou la divergence de l'évaluation des compétences professionnelles	120
6.2 Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche	121
6.3 Réflexion sur la pratique et suggestions	123
6.4 Retour sur la pertinence de la recherche et perspectives	127
Conclusion.....	130
Références bibliographiques	135
Annexes	145
Annexe 1. Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante.....	146
Annexe 2. Grille d'observation de l'ancienne administration	153

Annexe 3.	Consignes pour les deux premières activités de la politique	154
Annexe 4.	Planification annuelle de l'évaluation des apprentissages.....	155
Annexe 5.	Planification annuelle des activités pédagogiques.....	157
Annexe 6.	Grille d'évaluation de la planification annuelle de l'évaluation des apprentissages	159
Annexe 7.	Grille d'évaluation de la planification annuelle des activités pédagogiques.....	160
Annexe 8.	Compilation des appréciations sous forme de cotes.....	161
Annexe 9.	Formulaire de consentement à la participation des enseignantes et des enseignants	164
Annexe 10.	Certificat éthique.....	167
Annexe 11.	Modifications apportées aux libellés de la grille d'évaluation, justification des changements apportés et critères ajoutés à la nouvelle compétence	168
Annexe 12.	Grille de coévaluation issue du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, publié par le ministère de l'Éducation du Québec (2020)	171

Liste des tableaux

Tableau 1. Activités du processus de la politique d'évaluation de l'enseignement	37
Tableau 2. Six principes pour améliorer les pratiques d'évaluation selon Bernard (2011)	39
Tableau 3. Standards du Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009) pris en compte par la politique d'évaluation et conditions de mise en œuvre	40
Tableau 4. Mots-clés retenus pour la recension des écrits.....	50
Tableau 5. Résultats de la recherche dans des bases de données	52
Tableau 6. Résultats du repérage bibliographique	53
Tableau 7. Corpus de textes retenus	53
Tableau 8. Liste des expressions équivalentes au concept de développement professionnel recensées par Uwamariya et Mukamurera (2005)	56
Tableau 9. Profil des enseignantes et enseignants participants.....	75
Tableau 10. Documents produits dans le cadre de l'activité 1 de la politique	77
Tableau 11. Documents produits dans le cadre de l'activité 2 de la politique	78
Tableau 12. Documents produits dans le cadre de l'activité 3 de la politique	79
Tableau 13. Documents produits dans le cadre de l'activité 4 de la politique	81
Tableau 14. Activités, stratégies d'analyse et données traitées.....	83
Tableau 15. Extrait de la compilation des cotes d'appréciation des critères d'évaluation de la compétence professionnelle 1 par l'enseignante ou l'enseignant et par la direction.....	87
Tableau 16. Nombre de critères et pourcentage des différences de cotes d'appréciation du personnel enseignant et de la direction	90
Tableau 17. Nombre et pourcentage de différences d'appréciation entre l'évaluation du personnel enseignant et de la direction selon les critères	91
Tableau 18. Nombre de critères évalués avec une appréciation « à développer » et « en voie d'acquisition ».....	92
Tableau 19. Nombre et pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignant 1 et par la direction selon les critères	97

Tableau 20. Nombre et pourcentage de différence d’appréciation entre l’évaluation par l’Enseignante 2 et par la direction selon les critères	101
Tableau 21. Nombre et pourcentage de différence d’appréciation entre l’évaluation par l’Enseignante 3 et par la direction selon les critères	106
Tableau 22. Nombre et pourcentage de différence d’appréciation entre l’évaluation par l’Enseignante 4 et par la direction selon les critères	112
Tableau 23. Synthèse des besoins en développement professionnel selon le profil de chaque enseignante ou enseignant.....	115
Tableau 24. Suggestion de réaménagement des activités de la politique d’évaluation de l’enseignement	132

Liste des figures

Figure 1. Montants remboursés pour les activités de développement professionnel du personnel enseignant (2012-2013 à 2016-2017).....	22
Figure 2. Composantes de la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement.....	23
Figure 3. Illustration des couches systémiques du modèle de Bronfenbrenner (1979) en lien avec la situation problème.....	31
Figure 4. Composantes du document de la politique d'évaluation de l'enseignement	37
Figure 5. Contraintes à la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement.....	46
Figure 6. Modèle du cycle révisé de supervision et d'évaluation du personnel enseignant (adapté de Zepeda, 2012) par Mette et al. (2017).....	61
Figure 7. Fonctions dominantes des évaluations du personnel enseignant selon Paquay (2004)	62
Figure 8. Modèle d'accompagnement de Daigle et al. (2021)	65
Figure 9. Schématisation d'un processus de supervision de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel	73
Figure 10. Extrait de la grille d'évaluation complétée par une enseignante pour la compétence 1	82
Figure 11. Étapes d'analyse des appréciations des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et la direction (A4.1 et A4.2).....	86
Figure 12. Extrait de la grille d'évaluation de la planification des activités pédagogiques remplie par la direction pour l'Enseignant 1.....	96
Figure 13. Révision de la schématisation du processus de supervision de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel	125

Liste des sigles et abréviations

CEREP	Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (Université du Québec à Montréal)
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSS	Centre de services scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec
EAVE	Évaluation, amélioration et valorisation de l'enseignement (Bernard, 2011)
EdCan	Éducation Canada
FPEP	Fédération du personnel de l'enseignement privé
JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
LEP	Loi sur les écoles privées
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OQLF	Office québécois de la langue française
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TIC	Technologie de l'information et de la communication

Mitákuye Oyás'ïŋ

Avant-propos

Afin de situer le lecteur, il est important de faire état du contexte d'écriture et de réalisation de cet essai doctoral. Cet essai est le fruit de plus de sept ans de travail dans le cadre du doctorat professionnel en administration de l'éducation. S'inscrivant résolument dans le paradigme professionnel, ce programme de formation appelle à explorer un objet de recherche centré sur une pratique professionnelle dans le domaine de l'administration de l'éducation. La pratique ciblée dans le présent essai est la supervision pédagogique du personnel enseignant.

C'est dans le cadre de mes fonctions de directeur général d'un établissement d'enseignement qu'a été choisie la problématique professionnelle contextualisée sur laquelle porterait l'étude, soit la mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant. Cette politique a été élaborée par un comité, le *Comité d'élaboration de la politique* (ou plus simplement *Comité d'élaboration*), formé de deux membres du personnel enseignant et de moi-même, au cours de l'année précédant mon inscription au programme de doctorat à l'été 2016. Sa mise en œuvre coïncidait donc avec le début de mes études, et son implantation devenait un dossier de premier plan dans mes tâches de gestionnaire. La politique prévoyait huit activités devant être réalisées par le personnel enseignant et la direction sur une période de trois ans. Ainsi, dès la rentrée scolaire 2016, différentes traces de la mise en œuvre de cette politique (enregistrements audios et documents produits par les membres du personnel enseignant et par la direction) ont été colligées, avec l'approbation des personnes impliquées, pour être utilisées dans le cadre de cet essai doctoral. À la fin de la deuxième année d'implantation de la politique, soit à l'été 2018, j'ai quitté mon poste afin de relever de nouveaux défis auprès d'un organisme sans but lucratif partenaire du ministère de l'Éducation offrant des ressources et des services pour le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Ainsi, n'ayant pu compléter sa mise en œuvre, mais voyant tout de même la pertinence de la documenter, j'ai choisi de centrer cet essai sur les quatre premières activités de la politique et les quatre enseignantes et enseignants qui se sont prêtés à l'exercice. Le cadre méthodologique et

les résultats portent donc sur les traces rassemblées au moment où j'ai quitté l'école pour une autre organisation. Cet essai est l'aboutissement d'un long processus cumulatif qui a commencé par la rédaction de l'essai d'habilitation, suivie de l'élaboration du projet doctoral, pour se conclure avec le présent essai.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de recherche, Martial Dembélé, et mon codirecteur, Pierre Lapointe, pour leur accompagnement exceptionnel tout au long de ce parcours. J'adresse également adresser mes sincères remerciements à l'ensemble des enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche. Leurs traces d'activité ont constitué la matière première indispensable à la réalisation de mon essai doctoral, contribuant à des réflexions sur ma pratique professionnelle.

Introduction

À l'ère de la société du savoir et de la globalisation de l'économie, la qualité de l'éducation est devenue un enjeu central dans la majorité des pays, quel que soit leur niveau de développement (UNESCO, 2017). Cet enjeu interpelle les enseignantes et enseignants dont le rôle crucial dans l'apprentissage fait consensus (OCDE, 2017), mais aussi les directions d'établissements d'enseignement, puisqu'il leur revient de s'assurer que le personnel enseignant offre un enseignement de qualité et ait les ressources pour le faire. La *supervision de l'enseignement*, concept qui sera défini dans le cadre de cet essai, constitue donc un des moyens dont disposent les directions pour jouer leur rôle de garantes de la qualité de l'enseignement.

Le présent essai doctoral porte sur les quatre premières activités d'une politique locale d'évaluation de l'enseignement dans un établissement d'enseignement. Il est pertinent de mentionner dès maintenant que, pour éviter de dévoiler le nom de l'établissement, nous référons tout au long de cet essai au document, la *Politique d'évaluation de l'enseignement*, plutôt qu'à son auteur institutionnel. Les activités prévues dans le cadre de la politique d'évaluation se situent dans une approche de supervision de l'enseignement qui vise à évaluer les compétences professionnelles de la personne enseignante dans le but d'identifier ses besoins en développement. Dans quelle mesure les premières activités de la politique d'évaluation de l'enseignement contribuent-elles à identifier les besoins en développement professionnel du personnel enseignant? C'est à cette question que nous tentons de répondre dans le présent essai.

L'essai comprend six chapitres. Le premier énonce la situation problème qui sous-tend ce travail et en démontre la pertinence. Le deuxième chapitre consiste en une analyse systémique de la situation problème et comprend notamment une description du milieu, de la politique d'évaluation de l'enseignement, de son élaboration, de sa mise en œuvre, ainsi que l'explicitation et un portrait des contraintes et enjeux inhérents qui permettent de contextualiser davantage la problématique. Le troisième chapitre fait quant à lui état d'une recension des écrits en lien avec le sujet abordé. Le cadre méthodologique est présenté dans le quatrième chapitre, et les résultats de l'analyse des données recueillies, dans le cinquième. Le sixième et dernier chapitre consiste

en une discussion des résultats obtenus. La conclusion présente une réflexion sur notre pratique, des suggestions quant à la mise en œuvre des quatre premières activités de la politique, ainsi que des pistes de réflexion au regard de la question de recherche.

Chapitre 1. Énoncé de la situation problème et pertinence de la recherche

Cette partie présente la situation problème, contextualisée au milieu, portant sur des enjeux de développement professionnel du personnel enseignant. La pertinence du problème de recherche est ensuite abordée sous les angles ontogénique, institutionnel, professionnel et social.

1.1 Situation problème

Une consultation des différents documents ministériels sur le système d'éducation au Québec débute inévitablement par la Loi sur l'instruction publique (LIP) qui légifère le système d'éducation dans la province. L'article 22 de la Loi présente les obligations du personnel enseignant quant au développement professionnel : « Il est du devoir de l'enseignant : [...] de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP, 2022). La loi 40, adoptée en février 2020 et modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, a ajouté une précision à cet article : l'obligation pour le personnel enseignant de « suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires » (Éditeur officiel du Québec, 2020). À cet égard, s'engager dans un processus de développement professionnel continu fait explicitement partie des compétences associées à la profession enseignante identifiées par le ministère de l'Éducation (2001; 2020). La LIP prévoit également que l'une des responsabilités de la direction d'un établissement d'enseignement consiste à « [...] s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (LIP, 2016, art. 96.12). Par ailleurs, les orientations ministérielles en matière de formation à la gestion d'un établissement d'enseignement considèrent le développement des compétences du personnel comme étant une compétence liée à la gestion des ressources humaines (Gauthier et Simon, 2008).

Dans l'établissement où nous avons occupé le poste de directeur général, des lacunes ont été constatées dans l'offre de service de développement professionnel continu institutionnalisé et encadré par des discussions pédagogiques. Il nous a donc semblé important, non seulement en raison des obligations légales, mais également en raison des constats locaux, d'assurer une forme

d'encadrement de l'enseignement et d'identifier les besoins en développement professionnel de chaque membre du personnel.

Le total des dépenses remboursées au personnel constitue un premier indicateur du peu d'intérêt pour les activités de développement professionnel (participation à des congrès, formations, cours universitaires, etc.) dans l'établissement qui fait l'objet de cet essai. L'analyse des dépenses en développement professionnel sur une période de cinq ans a montré que seul un nombre restreint de membres du personnel enseignant a utilisé les fonds qui y étaient dédiés. La Figure 1 (p. 22) illustre clairement la diminution graduelle des dépenses. Celles-ci s'élevaient à près de 9 170 \$ pour l'année 2012-2013, alors qu'elles n'étaient que de 1 920 \$ en 2016-2017.

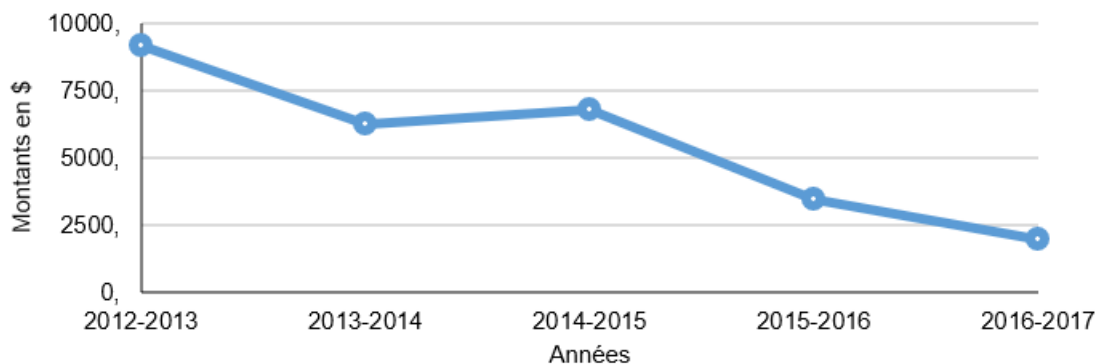


Figure 1. Montants remboursés pour les activités de développement professionnel du personnel enseignant (2012-2013 à 2016-2017)

Note. Données tirées des états financiers de l'établissement.

De plus, faute d'avoir un outil qui permet d'identifier les besoins en développement professionnel de chaque personne enseignante et d'en assurer le suivi, il s'avérait difficile d'avoir un portrait exact de l'investissement de chacune, au-delà de la compilation des montants remboursés pour ces activités. Ainsi, afin d'augmenter, de promouvoir, d'encadrer et de soutenir le développement professionnel, la direction a décidé d'élaborer et de mettre en place une politique d'évaluation de l'enseignement visant, entre autres, à identifier les besoins de développement professionnel de chaque membre du personnel enseignant. Pour que cette politique fasse consensus auprès de

l'équipe-école, la direction a choisi l'option stratégique de la coconstruction, intégrée à la démarche réflexive du Comité d'élaboration de la politique, composé de membres du personnel enseignant et de la direction.

L'élaboration et la mise en œuvre de cette politique constituent le point de départ du présent essai. La Figure 2 (p. 23) illustre les étapes d'élaboration du document de la politique et la planification du processus menant au choix des participantes et des participants qui vivront ce processus d'une durée prévue de trois années. Des rétroactions par la direction, sous forme de commentaires ou de grilles d'appréciation, sont prévues pour la plupart des étapes du processus.

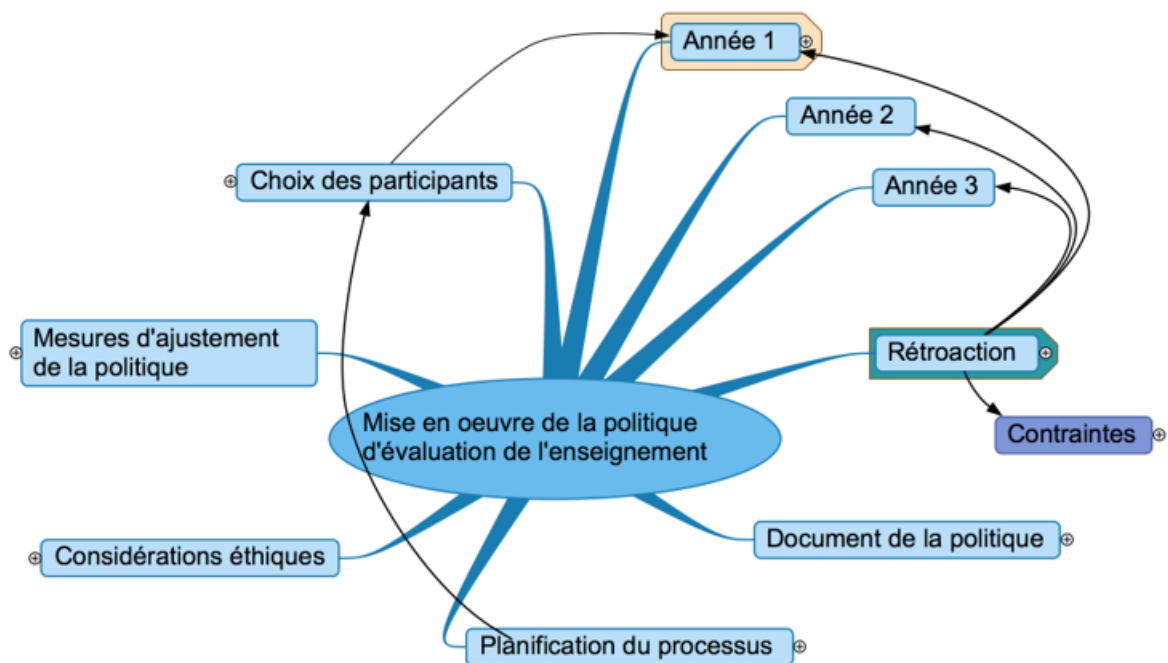


Figure 2. Composantes de la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement

Quatre activités prévues à la politique d'évaluation de l'enseignement sont étudiées dans cet essai doctoral. Les trois premières activités, prévues dans la première année de la politique, sont constituées du partage de la vision pédagogique de la personne enseignante participante, du

partage d'une de ses réussites pédagogiques et de la présentation à la direction de sa planification annuelle des activités pédagogiques et des évaluations des apprentissages.

À ces trois activités s'ajoute la première activité de la deuxième année de la politique, qui prévoit une démarche de coévaluation impliquant la personne enseignante et la direction. Cette dernière activité s'appuie sur une démarche d'autoévaluation soutenue par une grille d'évaluation qualitative¹ (Annexe 1. *Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante*, p. 146) portant sur les douze compétences professionnelles de la profession enseignante² élaborées par le ministère de l'Éducation pour orienter la formation à l'enseignement (2001). Cette *grille d'évaluation des compétences professionnelles*, élaborée dans le cadre de la politique, est aussi remplie par une ou un membre de la direction qui doit ainsi évaluer les douze compétences professionnelles de la personne enseignante. Les résultats sont ensuite discutés lors d'une rencontre de coévaluation.

Après avoir situé le contexte d'élaboration et de mise en œuvre de cette politique d'évaluation de l'enseignement axée sur le développement professionnel, nous l'analysons en nous basant sur deux références en matière d'élaboration de processus d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement. Nous examinons ensuite les documents générés par les quatre membres du personnel enseignant participant et la direction dans le cadre des quatre premières activités prévues à la politique d'évaluation, ainsi que le déroulement des rencontres de coévaluation, afin de déterminer si la politique en place peut effectivement contribuer à identifier les besoins en développement professionnel de chaque membre du personnel.

Dans la prochaine section, la pertinence du problème de recherche est discutée à la lumière du concept de *savoir désirable* de Chevrier (2003). Celui-ci affirme que le choix d'une question de

¹ Tout au long de ce travail, cette grille sera appelée *grille d'évaluation des compétences professionnelles*.

² Le référentiel a été mis à jour par le ministère de l'Éducation en 2020 : c'est donc la version précédente, encore en vigueur au moment de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique qui fait l'objet de cet essai doctoral, à laquelle nous faisons référence. Les compétences professionnelles pour la profession enseignante de ce nouveau référentiel demeurent sensiblement les mêmes que dans la version de 2001, bien qu'elles aient toutes été reformulées et qu'elles soient passées de 12 à 13 compétences au total. La compétence ajoutée concerne le soutien au plaisir d'apprendre.

recherche est influencé par les valeurs personnelles de la chercheuse ou du chercheur ainsi que celles de la société dans laquelle elle ou il évolue.

1.2 Pertinence du problème de recherche

Dans les prochaines sous-sections, nous montrons la pertinence du problème de recherche à la lumière des dimensions ontogénique, institutionnelle, professionnelle et sociale, comme suggéré dans le cadre de référence du doctorat professionnel en administration de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Poirel et al., 2021). La pertinence ontogénique renvoie à des considérations personnelles, notamment à la compréhension de sa propre pratique, ou au perfectionnement ou à l'amélioration de la praticienne ou du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention (Van der Maren, 2014). Quant à la pertinence institutionnelle, elle se pose dans notre étude en termes de positionnement de l'école vis-à-vis de sa clientèle. Nous traitons de la dimension professionnelle en nous appuyant sur les constats du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur le développement professionnel du personnel enseignant et sur la fonction de direction d'établissement d'enseignement. Finalement, l'aspect social de la problématique est abordé de façon globale par le biais de la mission de l'école.

1.2.1 Pertinence ontogénique

Nous l'avons dit, la pertinence ontogénique renvoie à des considérations personnelles, notamment à la compréhension de sa propre pratique (Van der Maren, 2014). La mobilisation du personnel a été l'une de nos principales préoccupations tout au long de nos sept années à la direction de l'établissement. Bien que l'équipe ait pu être mobilisée pour plusieurs enjeux (encadrement disciplinaire des élèves, intégration des technologies de l'information et de la communication [TIC], amélioration des résultats académiques, croissance de la clientèle, francisation des élèves réfugiés, par exemple), la mobilisation du personnel pour le développement professionnel nous semblait plus difficile. Plus précisément, il nous semblait manquer d'outils pour mettre en œuvre nos compétences de gestion en lien avec le soutien et l'encadrement du personnel dans l'exercice de notre rôle.

Nous avons émis l'hypothèse que l'une des causes de cette perception d'insuccès était l'absence d'une démarche claire permettant l'identification des besoins de perfectionnement du personnel enseignant. Ainsi, lors de nos deux dernières années en poste, nous avons élaboré, conjointement avec le personnel enseignant, une politique d'évaluation de l'enseignement visant l'identification des besoins de développement professionnel de chaque membre du personnel. Cette politique, qui s'inscrit dans une démarche réflexive, inclut une démarche d'autoévaluation instrumentée des compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), suivie d'un entretien de coévaluation. Ceci nous apparaissait comme une méthode prometteuse pour mettre à profit nos compétences de gestionnaire en discutant avec chaque membre du personnel de ses forces et de ses défis pour identifier ses besoins de développement professionnel et élaborer un plan de développement personnalisé. Comme le mentionne Chevrier (2003, p. 55), « De manière générale, un thème de recherche ne peut [...] échapper à l'influence des valeurs personnelles du chercheur », et c'est donc aussi par intérêt personnel pour le développement professionnel en éducation que nous avons choisi le sujet de notre essai.

1.2.2 Pertinence institutionnelle

La pertinence institutionnelle de notre problème de recherche réside dans la position particulière de l'école vis-à-vis de sa clientèle. Notre établissement cible un marché restreint, soit une clientèle allophone du grand Montréal. À noter que deux autres écoles offrent des services éducatifs à cette même clientèle. En 2011, au moment où une nouvelle équipe de direction entrait en poste, l'école venait de subir une baisse de clientèle l'obligeant à réduire le nombre de classes de deux à une à tous les niveaux du primaire. Cette baisse était attribuable à différents facteurs, dont la réputation de l'école au sein de la communauté. Selon un sondage envoyé aux parents qui avaient choisi de retirer leurs enfants au fil des années, les deux principales raisons évoquées pour justifier leur choix étaient la qualité générale de l'enseignement et l'encadrement des élèves. La direction a choisi de prioriser, au fil des trois années suivantes, la refonte du code de vie et des interventions auprès des élèves, la supervision pédagogique du personnel par une sélection rigoureuse des nouveaux employés, la mise à niveau « pédagogique » de l'ensemble du personnel en place, un suivi plus serré et documenté des planifications annuelles des activités

d'enseignement de chaque enseignante et enseignant ainsi que la mise en place d'une planification des évaluations des apprentissages par cycle. Au terme de ces trois années, il était devenu incontournable, du point de vue de la direction, de maintenir et de développer les compétences du personnel pour éviter de se retrouver dans la même situation que par le passé. C'est dans ce contexte qu'au cours des deux années suivantes, la politique d'évaluation de l'enseignement qui fait l'objet du présent essai a été élaborée avec l'équipe-école et mise en place dans l'institution. De plus, le conseil d'administration de l'établissement s'était déjà questionné sur l'évaluation du personnel sans toutefois faire de demande précise quant à la mise en place d'une politique. L'annonce de l'élaboration d'une politique d'évaluation de l'enseignement incluant une démarche d'identification des besoins en développement professionnel ainsi que sa mise en œuvre a donc suscité un vif intérêt chez tous les membres du conseil d'administration.

Nous avons constaté au fil des années que la formation individualisée, différenciée, était plus efficace pour le personnel parce qu'elle ciblait des besoins contextualisés et précis, identifiés avec et par la ou le bénéficiaire. Nous considérons donc que la mise en place d'une démarche permettant l'évaluation précise de ces besoins assurerait cette personnalisation du développement professionnel du personnel enseignant et contribuerait à maintenir un haut niveau de compétence du personnel et de qualité de l'enseignement pour la réussite de tous les élèves.

1.2.3 Pertinence professionnelle

Concernant la pertinence professionnelle du problème de recherche, celui-ci fait écho aux constats du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur le développement professionnel du personnel enseignant et sur la fonction de direction d'établissement d'enseignement. Le CSE déterminait, dans son avis de 2014, que « la formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de sa carrière » (CSE, 2014, p. 2). Bien qu'en 2004, le CSE invitait le personnel enseignant à prendre en charge son propre développement professionnel (CSE, 2004, p. 72), il constatait, une décennie plus tard, que

« la volonté est bien présente, mais que les recommandations peinent à s’incarner sur le terrain » (CSE, 2014, p. 2). Dans ce contexte, une politique permettant l’évaluation instrumentée des compétences professionnelles nous semblait pertinente puisqu’elle fournirait, tant aux directions qu’au personnel enseignant, une prémisse essentielle à l’engagement dans une telle démarche : l’identification des besoins.

L’encadrement du personnel est un défi inhérent à la fonction de direction d’établissement d’enseignement. Dans quelle mesure est-il possible d’offrir à son personnel l’occasion de se développer au sein de l’établissement tout en lui permettant de contribuer à son rayonnement? En ce sens, une politique d’évaluation de l’enseignement visant le développement professionnel nous semblait un outil pertinent pour mieux connaître les membres du personnel et leurs motivations, et pour leur permettre de développer leur potentiel en identifiant avec chacun et chacune ses forces et défis. La documentation de la mise en œuvre de cette politique, et particulièrement des entretiens de coévaluation, trouvera donc certainement écho auprès des directions d’établissement qui doivent assurer un tel encadrement de leur personnel.

1.2.4 Pertinence sociale

Quant à la pertinence sociale du problème de recherche, elle s’inscrit dans les liens qui peuvent exister entre la persévérance et la réussite des élèves d’une part, et la qualité de l’enseignement d’autre part. L’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) recommande « d’attacher une importance toute particulière à la qualification des enseignants, à leur expérience et à leur efficacité afin que les enfants puissent recevoir leur instruction des meilleurs enseignants, ce qui peut avoir une réelle incidence sur la réussite scolaire et personnelle » (OCDE, 2018, p. 2). À cet égard, l’OCDE mentionne également que « toute politique concernant les enseignants [...] doit s’efforcer de veiller à la qualité des enseignants affectés auprès des élèves » (OCDE, 2018, p. 5). Une recherche comme celle que nous avons menée dans le cadre de cet essai doctoral a le potentiel, comme le souligne Chevrier (2003), de répondre à des enjeux sociaux en matière d’éducation, et plus précisément à soutenir les interventions des directions d’établissement concernant la promotion du développement professionnel du

personnel enseignant visant, indirectement, « à influencer et à orienter les pratiques d'enseignement dans l'établissement » (Lapointe, Poirel et Chartrand, 2021, p. 142).

Plus largement, la réussite éducative des élèves et leur diplomation ont de nombreuses retombées à différents niveaux sociaux et économiques. Nommons par exemple des revenus fiscaux plus élevés (Fortin, 2016), une facilitation de l'insertion socioprofessionnelle, mais aussi une plus grande contribution et participation au développement socioéconomique, par le biais d'une meilleure santé globale et une utilisation moindre des services sociaux et publics (ministère de l'Éducation du Québec, 1999)³.

Pour bien comprendre les activités menant à l'identification des besoins en développement professionnel décrites dans le présent essai, il est nécessaire de les situer par rapport à la politique d'évaluation de l'enseignement dont elles font partie et aux différents membres du personnel de l'établissement. La présentation de cette politique fait l'objet du prochain chapitre, qui consiste en une analyse systémique de la situation problème présentée précédemment. Après une description du milieu dans lequel s'inscrit la politique en question, ses différentes composantes sont présentées.

³ Nous sommes conscient que cette référence n'est pas récente : le Ministère n'a plus produit de telles données, rassemblées dans un même document, depuis 1999.

Chapitre 2. Analyse systémique de la situation problème

Le cadre conceptuel utilisé pour analyser la situation problème s'inspire du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et sert essentiellement à la description systémique de la situation ciblée. Ce modèle, développé spécifiquement pour l'analyse du développement humain a été mobilisé au fil des années pour l'analyse des organisations. Il nous a été recommandé dans le cadre d'un séminaire du doctorat professionnel. Le modèle de Bronfenbrenner postule que le processus de développement humain « implique les relations dynamiques entre une personne, le contexte et les temporalités » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 14). La première couche du modèle, le microsystème, concerne l'environnement immédiat de l'individu, qui a un impact direct sur son développement. La deuxième couche, le mésosystème, est composée des liens entre les différents microsystèmes, comme la relation entre les individus. La troisième couche, l'exosystème, concerne les structures sociales susceptibles d'influencer l'environnement ou le développement de l'individu, telles que les politiques locales. Enfin, la quatrième couche, le macrosystème, englobe les influences plus larges et souvent plus abstraites qui façonnent le contexte culturel et social dans lequel l'individu se développe.

Étant donné la vision systémique et l'attention à la complexité de chaque situation qui le sous-tendent, le choix du modèle de Bronfenbrenner apparaît pertinent pour décrire la situation de pratique administrative mise en lumière dans cet essai. Toutefois, dans le contexte où celui-ci porte sur la mise en œuvre d'une politique locale, l'analyse se limitera aux couches systémiques suivantes : l'exosystème (section 2.2) le mésosystème (section 2.3) et le microsystème (section 2.4). Par souci de concision, nous excluons en effet le macrosystème de l'analyse, puisqu'il porte sur les aspects politiques et sociaux du système éducatif, loin de notre sujet d'étude. Ainsi, la Figure 3 (p. 31) illustre ces couches systémiques du modèle de Bronfenbrenner (1979) en précisant les éléments spécifiques à notre problématique qui les composent.

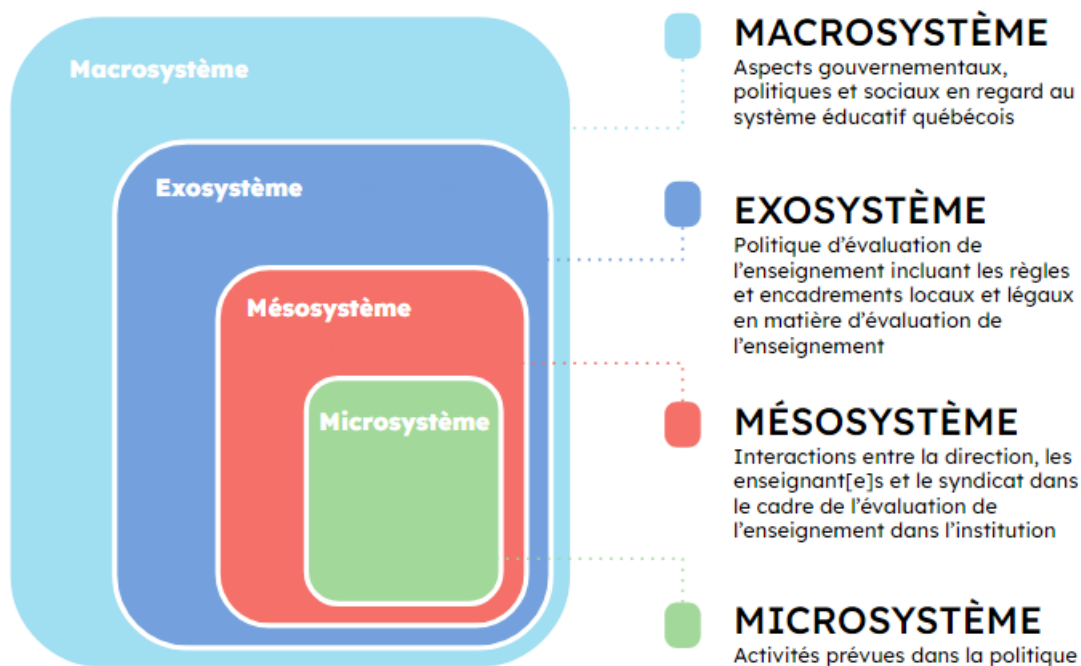


Figure 3. Illustration des couches systémiques du modèle de Bronfenbrenner (1979) en lien avec la situation problème

L'*exosystème* est constitué des règles et encadrements légaux en lien avec le fonctionnement des établissements d'enseignement au Québec et de la politique d'évaluation de l'enseignement développée localement. L'élaboration de la politique d'évaluation de l'enseignement de l'établissement constitue le *mésosystème*. Le *microsystème*, qui fait l'objet de cet essai, comprend quant à lui les activités prévues à la politique d'évaluation de l'enseignement.

Afin de bien situer la problématique, la première section (2.1) d'abord brièvement le milieu dans lequel la politique qui fait l'objet de ce travail a été élaborée et mise en œuvre. La deuxième section (2.2) identifie les différents aspects légaux qui constituent les assises de la politique d'évaluation de l'enseignement, traçant ainsi les contours de l'exosystème. La troisième section (2.3) examine les interactions entre les différents acteurs concernés, notamment les pratiques passées en matière d'évaluation du personnel et de développement professionnel, ainsi que l'élaboration de la politique, de façon à illustrer les enjeux associés à ce mésosystème.

Finalement, nous identifions dans la quatrième section (2.4) les enjeux et les contraintes liés à la réalisation des différentes activités prévues à la politique.

2.1 Description du milieu

Fondée en 1970, l'école qui constitue notre terrain de recherche est une école privée communautaire de la région de Montréal regroupant, pour l'année scolaire 2017-2018, quelque 300 élèves de la maternelle à la 2^e année du secondaire. Le personnel enseignant, constitué de plus d'une vingtaine de membres, est syndiqué depuis plus de vingt ans et représenté par un syndicat local rattaché à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). La clientèle desservie est constituée majoritairement d'immigrantes et d'immigrants de troisième génération, issus d'un pays du Moyen-Orient dont on recensait en 2015 près de 26 000 ressortissants pour la grande région de Montréal (Statistiques Canada, 2016). Environ 10 % de la clientèle de l'établissement est constituée de personnes arrivées à la suite de différents conflits dans cette région du monde depuis les quinze dernières années. Il est à noter que l'école n'effectue aucune sélection académique des élèves et qu'environ 20 % d'entre eux bénéficient de mesures d'aide particulières sous la forme de plans d'intervention et de suivis en orthopédagogie.

Comme mentionné à la sous-section 1.2.2, la qualité générale de l'enseignement constituait un enjeu pour cet établissement depuis un certain moment et avait un impact sur la fréquentation de l'établissement. La nouvelle équipe de direction en poste depuis 3 ans, soucieuse d'assurer la qualité de l'enseignement, a alors entrepris d'élaborer et de mettre en œuvre une démarche d'évaluation de l'enseignement en coconstruisant une politique avec le personnel enseignant. Le Comité d'élaboration de la politique, formé de deux membres du personnel enseignant des ordres d'enseignement primaire et secondaire ainsi que d'un membre de la direction, a ainsi été constitué au cours de l'année scolaire 2015-2016 et s'est vu confier le mandat de produire la première politique d'évaluation de l'enseignement de cet établissement. Le choix du terme « évaluation de l'enseignement » n'est pas fortuit : il suggère une conception plus large et plus inclusive que le terme « évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant », qui aurait pu rappeler des pratiques passées menant à des sanctions disciplinaires, telles que décrites plus en détail dans

la section 2.3.4 (p. 42) portant sur les enjeux inhérents à la mise en place d'une telle politique d'évaluation de l'enseignement.

2.2 Repères légaux (exosystème)

Dans le cadre de ce projet, l'exosystème est constitué des règles et encadrements légaux en lien avec le fonctionnement des établissements d'enseignement au Québec. Deux documents officiels ont été consultés, soit La Loi sur l'instruction publique (LIP) (2016) et la Loi sur les écoles privées (LEP) (2016), afin de repérer des éléments en lien avec les principaux volets de la politique, à savoir le processus de supervision de l'enseignement et le développement professionnel.

De ces documents, comme nous l'avons soulevé dans la problématique, seule la LIP mentionne explicitement le développement professionnel. L'article 22 de la LIP présente les obligations de la personne enseignante et mentionne que « [...] il est du devoir de l'enseignant [...] de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP, 2016) et de « suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires » (LIP, 2020). Il est à noter que la LEP ne contient aucun article en lien avec les obligations, au sens large, de la personne enseignante ou de la direction d'établissement. Ces éléments sont plutôt définis dans la LIP, qui s'applique aussi aux établissements d'enseignement privés. La LIP définit également les responsabilités des directions en matière de supervision de l'enseignement. Dans la section portant sur le rôle de la direction d'école, l'article 96.12 de la LIP stipule que : « Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire⁴, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (LIP, 2016). La qualité des services éducatifs passe nécessairement, pour la direction, par le fait de s'assurer de la qualité de l'enseignement et donc du développement professionnel des membres du personnel. Un autre article de la LIP, l'article 96.21, stipule que :

Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements

⁴ Les commissions scolaires (CS) francophones du Québec sont appelées depuis 2020 les centres de services scolaires (CSS).

d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière. (LIP, 2016).

Cet article ne précise pas les objectifs spécifiques de la supervision du personnel, mais souligne que la gestion du personnel doit tenir compte des dispositions des conventions collectives « applicables », soit celles des commissions scolaires (pour les établissements publics) ou des établissements d'enseignement privés (pour les établissements privés). Cet élément sera abordé dans l'analyse du mésosystème.

En ce qui concerne l'exosystème, nous pouvons donc conclure que les repères légaux ne dictent pas de cadre précis quant à la supervision du personnel enseignant. Cependant, il est possible d'affirmer qu'une politique de supervision de l'enseignement relèverait autant de la responsabilité de la direction de s'assurer de la compétence du personnel que du devoir de la personne enseignante de maintenir ses compétences à jour. De ce constat se dégage une idée de convergence, selon laquelle la responsabilité du maintien d'un niveau de compétence élevé du personnel enseignant relève autant du personnel enseignant lui-même que de la direction d'établissement. La politique qui est étudiée dans le cadre de cet essai doctoral vise précisément à ce que chaque membre du personnel enseignant identifie ses besoins spécifiques en matière de développement professionnel, entre autres par une autoévaluation et un entretien de coévaluation avec la direction.

2.3 Élaboration de la politique (mésosystème)

Le mésosystème étant constitué des interactions entre la direction, le personnel enseignant et le syndicat dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement, nous abordons dans cette section le rôle joué par ces interactions dans l'élaboration de la politique. Les quatre sous-sections suivantes présenteront : 1) la convention collective de l'établissement, qui dicte certaines règles en matière d'évaluation de l'enseignement sur lesquelles la politique a dû s'aligner; 2) la description de la politique et la façon dont elle balise les interactions entre les individus concernés; 3) l'élaboration de la politique et ses assises théoriques; et, finalement, 4) les enjeux et contraintes liées à son implantation dans le milieu.

2.3.1 Convention collective de l'établissement

Deux articles de la convention collective de l'établissement balisent la supervision pédagogique et l'évaluation : « [...] seule la personne directrice ou directrice adjointe ou la personne désignée par elles parmi celles qui ont déjà occupé ces fonctions à l'école, selon la langue d'enseignement, assure le suivi pédagogique ou procède à une évaluation » (Convention collective, art. 5-6.01, 2018). Il est aussi spécifié que « [...] toute enseignante ou tout enseignant peut refuser de contresigner une évaluation avec laquelle elle ou il n'est pas d'accord » (Convention collective, art. 5-6.02, 2018). La convention collective locale précise aussi certains autres aspects liés à l'observation en salle de classe : « L'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu d'aucune façon d'accepter que quiconque pénètre dans sa classe pendant la prestation de cours, à l'exception des personnes mandatées par l'Employeur aux fins de l'évaluation de l'enseignante elle-même ou de l'enseignant lui-même [...] » (Convention collective, art. 8-12, 2018). Cet article indique donc que la visite en salle de classe est exclusivement prévue à des fins d'évaluation et doit être effectuée par l'une des personnes désignées à l'article 5-6.01 (Convention collective, 2018). Finalement, « le dossier d'état de service et mesures disciplinaires doit contenir : [...] les évaluations » (Convention collective, art. 5-5.01, 2018).

En somme, les articles de la convention collective de l'établissement ne balisent pas précisément le processus de supervision ou d'évaluation de l'enseignement, mais plutôt les responsabilités des acteurs concernant l'évaluation. Pour cette raison, le Comité d'élaboration a choisi de nommer la politique « Politique d'évaluation de l'enseignement ». Ainsi, l'appellation est conforme aux termes utilisés dans la convention collective locale.

2.3.2 Description de la politique d'évaluation de l'enseignement

La politique d'évaluation de l'enseignement reconnaît la diversité et l'unicité des membres du personnel enseignant et mise sur une démarche personnalisée d'accompagnement à la fois rigoureuse et flexible autour de six objectifs précis (Politique d'évaluation, 2016, p. 8) :

- Reconnaître et valoriser les réalisations de l'enseignant sur le plan individuel;
- Améliorer l'apprentissage des élèves par le biais de l'amélioration de l'enseignement;

- Encourager les enseignants à partager leurs réalisations et expertises avec leurs collègues;
- Identifier le potentiel, les capacités ainsi que les besoins des enseignants, notamment en ce qui concerne l'accompagnement et le perfectionnement, afin de leur fournir les moyens de se tenir à jour;
- Favoriser le maintien d'un climat positif dans l'institution, encourager le travail en collaboration et améliorer la bonne marche de l'école;
- Engager les enseignants dans un processus de formation continue en proposant des mesures incitatives adaptées à leurs besoins.

La politique définit aussi clairement ses visées :

[...] dans un contexte où les enseignants sont les principaux acteurs du succès de notre établissement, la démarche d'évaluation vise à la fois à valoriser les réalisations de l'enseignant et à assurer la mise à jour de leurs compétences professionnelles afin de répondre au projet éducatif de l'établissement et aux exigences du ministère de l'Éducation (Politique d'évaluation, 2016, p. 8).

Le processus d'évaluation de l'enseignement n'a pas comme objectif de sanctionner les enseignants, mais plutôt de fournir une appréciation globale de l'enseignement (Politique d'évaluation, 2016, p. 10).

Comme l'illustre la Figure 4 (p. 37), la politique détermine dans un premier temps les objectifs, les attentes et le processus d'évaluation de l'enseignement à partir des différents encadrements légaux et locaux. Des grilles d'évaluation (plus précisément, des grilles d'analyse ou d'observation) sont utilisées dans certaines étapes du processus.

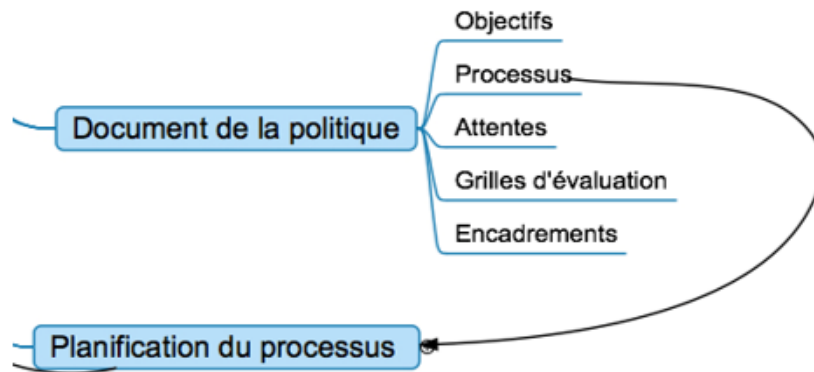


Figure 4. Composantes du document de la politique d'évaluation de l'enseignement

Le processus d'évaluation s'étale sur une durée de trois ans, tel qu'illustré au Tableau 1 (p. 37). Il comprend entre autres des aspects réflexifs sur les pratiques pédagogiques et des observations en salle de classe, et mène à l'identification des besoins en développement professionnel. L'ensemble de cette démarche est documenté à l'aide d'un portfolio professionnel qui permet à chaque enseignante ou enseignant de garder des traces tout au long du processus. La direction accompagne chacune ou chacun des membres du personnel enseignant tout au long du processus et fournit des commentaires ou des grilles d'évaluation à chaque étape. Des quatre activités qui font l'objet de notre étude, trois se déroulent au cours de la première année du processus d'évaluation (activités 1 à 3) et une a lieu en début de deuxième année (activité 4).

Tableau 1. Activités du processus de la politique d'évaluation de l'enseignement

Chronologie	Activités ou tâches à réaliser par l'enseignant[e] ou la direction pendant l'année		
An 1	Activité 1 Partage de la vision pédagogique de l'enseignant[e] avec la direction	Activité 2 Partage d'une réussite pédagogique récente avec la direction	Activité 3 Dépôt des planifications annuelles (évaluations et activités pédagogiques) à la direction

An 2	Activité 4 Autoévaluation et coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignant[e]	Activité 5 Observation ou partage de pratique entre enseignant[e]s	Activité 6 Engagement de l'enseignant[e] dans un projet pédagogique novateur
An 3	Activité 7 Observations de l'enseignant[e] en salle de classe par la direction	Activité 8 Identification des besoins en formation continue par l'enseignant[e] et la direction	

2.3.3 Élaboration de la politique

Il nous semble pertinent d'aborder les assises théoriques de la politique d'évaluation de l'enseignement, d'une part afin d'identifier l'origine de certaines activités qui la compose et, d'autre part, pour bien comprendre les orientations qui ont guidé la recension des écrits (qui fait l'objet du prochain chapitre). La présente sous-section décrit donc les éléments pertinents des modèles et standards sur lesquels s'appuie la politique. Celle-ci, dès son élaboration par le Comité, prenait appui sur deux principales références, soit le modèle d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement (EAVE) de Bernard (2011) et les standards pour l'évaluation du personnel du Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009).

2.3.3.1 Modèle de Bernard (2011)

L'auteure, conseillère pédagogique pendant 15 ans auprès du corps professoral de l'Université de Montréal et professeure à la même université, propose une démarche axée sur la réflexion et l'engagement du personnel, tant pour l'élaboration d'une politique d'évaluation de l'enseignement que pour sa mise en œuvre. Bernard retient six principes pour améliorer les pratiques en évaluation de l'enseignement dans un contexte universitaire, présentés dans le Tableau 2 (p. 39), ainsi qu'une démarche complète pour élaborer et mettre en œuvre une politique d'évaluation dans un milieu. Bien que ces principes aient été conçus pour être appliqués dans un contexte universitaire, plusieurs ont été retenus dans l'élaboration de notre politique d'évaluation de l'enseignement dans un contexte scolaire primaire et secondaire.

Bernard (2011) propose de « rompre l'isolement organisationnel » de l'évaluation pour cibler plutôt une démarche visant l'amélioration des pratiques et la valorisation de la profession par

une réflexion sur celles-ci. C'est en accord avec ces prémisses que le Comité d'élaboration a établi la principale visée de la politique, soit de valoriser les réalisations de la personne enseignante afin d'assurer la mise à jour de ses compétences professionnelles. Par ailleurs, un document présentant la politique d'évaluation a été rédigé afin d'en assurer une compréhension commune par toutes les parties.

Tableau 2. Six principes pour améliorer les pratiques d'évaluation selon Bernard (2011)

1 - Lier de façon indissociable évaluation, amélioration et valorisation de l'enseignement
2 - Analyser et discuter de la qualité de l'enseignement d'un programme à partir de l'information recueillie grâce aux évaluations
3 - Évaluer l'enseignement de manière exhaustive, en prenant en considération toutes les dimensions de l'enseignement et toutes les activités des professeurs
4 - Utiliser des sources multiples d'information et des moyens différenciés pour évaluer l'enseignement
5 - Implanter des démarches rigoureuses et valides d'évaluation de l'enseignement
6 - Former les nouveaux professeurs à l'enseignement avant de procéder à une évaluation

Comme le recommande l'auteure, la participation du personnel au processus d'évaluation prend la forme d'un portfolio regroupant une variété d'activités, notamment un partage de la vision pédagogique de l'enseignante ou l'enseignant et de l'une de ses réalisations dans le domaine éducatif, de façon à contextualiser ses actions.

Toujours selon Bernard (2011), les grilles d'évaluation doivent être exhaustives et prendre en considération toutes les dimensions de l'enseignement en priorisant des critères sous forme de « manifestation observable » ainsi que des indicateurs permettant de situer le jugement. En outre, pour l'analyse des planifications annuelles (des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages), des grilles d'évaluation de Durand et Ducharme (2014) ont été adaptées. Les documents ministériels d'évaluation de stage probatoire du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES, 2017) et le référentiel des compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ont servi de base pour la coévaluation des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et la direction ainsi que pour l'observation en salle de classe, avec une reformulation de certains critères (Annexe 1. *Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de*

l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante, p. 146).

2.3.3.2 Standards du Joint Committee (2009)

Mis sur pied en 1975, le Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) est un organisme indépendant, composé d'organisations américaines et canadiennes, qui publie régulièrement des documents de référence en matière d'évaluation. Trois de leurs publications sont particulièrement pertinentes pour la politique faisant l'objet de la présente étude : *The Personnel Evaluation Standards* (Gullickson et Howard, 2009) sur l'évaluation du personnel, *The Program Evaluation Standards* (Yarbrough et al., 2011) sur l'évaluation des programmes et *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers* (Klinger et al., 2015) sur l'évaluation des apprentissages.

Dans le cadre de l'élaboration de la politique, le document *The Personnel Evaluation Standards* (Gullickson et Howard, 2009) sur l'évaluation du personnel a été consulté⁵. Les standards détaillés dans cette publication visent l'élaboration de l'ensemble d'une démarche d'évaluation du personnel, de la mise en place du processus à l'analyse des résultats. Quatre standards généraux sont proposés : « propriety, utility, feasibility, and accuracy standards » (Gullickson et Howard, 2009, p. 5), que nous traduisons par des standards 1) d'adéquation, 2) d'utilité, 3) de faisabilité et 4) de précision. Chaque standard général se décline en plusieurs standards spécifiques qui sont définis et dont les lignes directrices sont précisées en indiquant les erreurs courantes à éviter. Nous avons ainsi identifié, dans le Tableau 3 (p. 40), plusieurs standards que la politique respecte, de même que les conditions de mise en œuvre pour en assurer le respect.

Tableau 3. Standards du Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009) pris en compte par la politique d'évaluation et conditions de mise en œuvre

Standards généraux	Standards spécifiques	Conditions de mise en œuvre
1) Adéquation	Encadrement formel de l'évaluation	- document présentant la politique - processus d'élaboration incluant la participation du personnel enseignant et du syndicat
	Accès transparent à l'information	- accès en tout temps aux documents produits

⁵ Notez que l'ensemble des références à ce document dans cet essai sont une traduction libre du document original en anglais.

2) Utilité	Évaluation constructive	- visant le développement professionnel et l'amélioration des compétences - cohérente avec les buts de la politique, en explicitant les objectifs en regard de chaque activité
	Crédibilité de la personne évaluatrice	- un membre de la direction a des compétences en évaluation reconnues aux yeux du personnel
	Critères d'évaluation explicites	- présentés sous forme de grille
3) Faisabilité	Viable politiquement	- participation du personnel à l'élaboration de la politique
	Démarche pratique	- sans trop de documents administratifs
4) Précision	Évaluation valide	- reposant sur des critères développés par des experts du domaine
	Évaluation aux attentes définies	- décrites dans le document de la politique
	Démarche évaluative contextualisée	- selon le niveau ou la matière enseignée par chaque enseignant[e]
	Démarche documentée	- dans le portfolio de l'enseignant[e]

En ce qui a trait aux standards d'adéquation (1), la politique d'évaluation est encadrée formellement par un document présentant toute la démarche qui sera vécue par la personne enseignante évaluée. Dans un souci de transparence, des membres du personnel enseignant, incluant un représentant syndical, ont été partie prenante du processus de conception de la politique par leur présence au sein du Comité d'élaboration. Dans le même souci de transparence, la démarche d'évaluation de la politique repose sur plusieurs sources de données différentes auxquels le personnel enseignant a accès en tout temps.

Pour ce qui est des standards d'utilité (2), la politique a une visée constructive en ayant comme objectif l'identification des besoins en développement professionnel dans une perspective d'amélioration des compétences du personnel enseignant. Les activités de la politique comportent des éléments de réflexion et de participation du personnel qui sont clairement explicités. La direction, en partie responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique, possède une formation en enseignement et une expertise en évaluation assurant sa crédibilité auprès des enseignants. Les critères d'évaluation sont issus de différents référentiels ministériels afin de permettre à la personne évaluatrice de porter un jugement objectif à l'aide de manifestations observables.

En ce qui concerne les standards de faisabilité (3), la politique a été élaborée par le personnel concerné par le processus d'évaluation, ce qui lui confère une crédibilité issue du milieu. Dans

une visée pratique, le Comité d'élaboration s'est assuré de ne pas multiplier les documents ou les formulaires et de s'en tenir à une formule simple, peu chronophage, mais diversifiée.

Finalement, sur le plan des standards de précision (4), afin d'assurer la fidélité, la qualité et la validité de l'instrumentation servant à établir le jugement évaluatif, une experte, consultante en évaluation, a été mise à contribution pour la rédaction des grilles d'évaluation. Ces grilles reposent sur des standards nationaux et régionaux du système scolaire québécois. Le document présentant la politique précise les attentes pour chacune des activités qui la composent. La démarche, documentée dans un portfolio, peut être adaptée selon le niveau ou la matière pour chaque personne enseignante.

Comme nous venons de le montrer, l'élaboration de la politique s'est articulée autour de plusieurs des standards et principes de Bernard (2011) et du Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009). Dans une optique de développement professionnel, il a été clairement établi que le processus visait l'amélioration des pratiques, et le Comité d'élaboration a retenu le portfolio comme outil de collection des traces des différentes étapes du processus. Finalement, la politique préconise une approche réflexive qui varie les moyens et inclut le partage de pratiques par les pairs, la réflexion, l'observation en salle de classe et l'entretien de coévaluation. Par ailleurs, le choix d'une démarche de coévaluation n'est pas fortuit, puisqu'elle vise à favoriser un dialogue autour des compétences professionnelles.

Inévitablement, il y a des enjeux et des contraintes inhérents à la mise en œuvre d'une telle politique. Nous explicitons ceux-ci dans la sous-section suivante.

2.3.4 Enjeux et contraintes inhérents à la mise en œuvre de la politique

Pour alimenter notre analyse systémique de la situation problème, plus particulièrement celle du mésosystème qui réfère aux interactions dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement dans l'établissement, les enjeux généraux liés à l'accueil réservé à cette politique d'évaluation de l'enseignement par les membres du personnel enseignant sont discutés, ainsi que les enjeux spécifiques à la réalisation des activités de la politique qui constituent notre microsystème. Finalement, les contraintes liées à la mise en œuvre de la politique sont identifiées, de même que les stratégies mises en œuvre pour en contrer l'impact.

2.3.4.1 Enjeux généraux

Quatre enjeux généraux sont abordés dans cette section : la confiance du personnel face à la démarche d'évaluation, l'acceptabilité du nouveau processus d'évaluation, la charge de travail associée au processus et la compétence de la personne évaluatrice.

De prime abord, soulignons que nos recherches permettent de conclure qu'il n'y a jamais eu de système rigoureux d'évaluation de l'enseignement et d'incitation au développement professionnel en place dans cette école depuis sa fondation en 1970. Selon l'enseignante ayant le plus d'ancienneté dans le milieu que nous avons consultée, aucune évaluation systématique du corps enseignant n'a eu lieu entre 1987 et 2010. Tout au plus, deux formes de suivi professionnel ont été exercées par l'équipe de direction précédemment en place : l'une sous la forme d'analyse des rapports d'étapes transmis par le personnel enseignant, et l'autre, par des « rencontres disciplinaires » avec certains membres du personnel enseignant. Les rapports d'étapes étaient constitués de la planification annuelle des enseignantes et des enseignants, basée sur des documents ministériels tels que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Les rencontres disciplinaires faisaient habituellement suite à des plaintes de parents ou à des observations directes liées à une problématique avec la gestion de classe, les pratiques pédagogiques ou le comportement d'une enseignante ou d'un enseignant. Des évaluations ciblées ont alors été menées par la direction, notamment pour des cas « problématiques », et ont conduit à des sanctions disciplinaires ou au congédiement de l'enseignante ou de l'enseignant. À cet égard, une grille d'évaluation (Annexe 2. *Grille d'observation de l'ancienne administration*, p. 153) avait été transmise à l'ensemble du personnel enseignant. Notons que les critères retenus dans cette évaluation, tels que la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant, le rendement professionnel ou la collaboration, n'avaient fait l'objet d'aucune consultation auprès du personnel ou du syndicat local.

Au cours des années où ces évaluations ont eu lieu, la responsabilité de l'évaluation a incombé tour à tour au directeur général, qui agissait plutôt comme consultant ponctuel, et au directeur de l'école, qui était responsable de la gestion administrative de l'établissement. Il est à noter que le conseil d'administration avait choisi de déléguer les dossiers à caractère pédagogique à la directrice adjointe, ancienne enseignante de l'école. La question de la compétence de la personne

évaluatrice a d'ailleurs souvent été soulevée par le personnel enseignant au fil des années. Selon les personnes consultées, très peu d'attention a été accordée au développement professionnel dans cet établissement entre 1987 et 2010 lors des journées pédagogiques, bien que la direction ait toujours donné son accord et les fonds nécessaires aux différentes activités de perfectionnement demandées individuellement par les enseignantes et les enseignants.

L'un des enjeux identifiés touche donc la confiance du personnel face à la démarche d'évaluation, historiquement associée, dans cette école, à des mesures disciplinaires. Essentiellement, les acteurs du milieu ont toujours vécu ce type de processus comme menant à des sanctions ou au renvoi. Dans ce contexte, l'acceptabilité du processus par le personnel enseignant, tant d'un point de vue éthique que sur le plan des valeurs qui le sous-tendent, devient un enjeu important. Finalement, la compétence du personnel d'administration menant la démarche, particulièrement lors de l'entretien de coévaluation qui vise l'évaluation des compétences professionnelles, peut aussi constituer un enjeu.

Avec l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction en 2011, la structure de gestion a changé. La direction générale, forte d'une quinzaine d'années d'expérience en enseignement et d'un diplôme d'études de deuxième cycle en éducation, a choisi d'assurer un leadership pédagogique auprès du personnel enseignant, laissant à la direction adjointe les aspects plus administratifs. La production des planifications annuelles par les membres du personnel enseignant a été maintenue. Au terme d'une année de formation visant la mise à jour des connaissances des membres du personnel enseignant sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et sur les cadres d'évaluation des apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec, 2009; 2011), le modèle de ces rapports a été bonifié par la direction.

Du point de vue de l'acceptabilité, il est important de rappeler que la politique d'évaluation de l'enseignement a été élaborée par un Comité d'élaboration composé d'une enseignante du primaire et d'une enseignante du secondaire, dont une étant membre du syndicat, ainsi que de la direction. Cette représentativité a grandement contribué à légitimer la démarche dans le milieu. Ainsi, lors de son entretien de coévaluation, un membre du Comité a déclaré ceci au sujet du processus : « Pour te dire, c'est super bien fait : [il faut dire qu'] on l'a fait ensemble (rire) ».

La démarche de coconstruction a facilité l'adhésion du personnel enseignant à la politique d'évaluation, tout en s'attaquant précisément à cet enjeu de confiance. Il y a eu consensus, selon les membres du Comité d'élaboration consultés, pour que la démarche ne repose pas entièrement sur le seul jugement de la personne évaluatrice ou sur une unique visite d'observation en classe. Ainsi, dans le souci de respecter la diversité et l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, chacune des huit étapes du processus élaboré par le Comité d'élaboration implique la participation active de l'enseignante ou de l'enseignant. On y retrouve, entre autres, sa vision pédagogique et les principes pédagogiques auxquels elle ou il adhère et qui guident ses actions. Ce cadrage doit permettre, dès le début du processus, de définir le contexte spécifique dans lequel se situent les actions pédagogiques de la personne enseignante. Une démarche de coévaluation avec la direction, un partage de pratique pédagogique avec une ou un collègue et une autoévaluation illustrent bien l'attention portée à l'amélioration des pratiques par une implication des différents acteurs du milieu et un partage des responsabilités dans le processus. L'objectif était aussi de favoriser un climat positif dans l'établissement et de faire émerger un véritable travail en collaboration.

Notons que l'enjeu de la charge de travail du personnel enseignant, liée à la production des documents pour chaque étape du processus, a été abordé par le comité lors de l'élaboration de la politique. C'est en réponse à cet enjeu qu'il a été décidé que la démarche, constituée de huit activités, s'échelonne sur une période de trois ans.

En termes d'acceptabilité éthique de la politique d'évaluation de l'enseignement, la participation active du personnel enseignant dans l'élaboration du document a permis d'assurer le respect des personnes, de leur dignité, de leurs droits, de leur diversité et de leur autonomie professionnelle. Des mesures ont aussi été prévues pour s'assurer que le processus respectait les principes de justice, d'égalité et d'équité. Ainsi, la participation de tout le personnel enseignant au processus, les attentes précises pour chaque étape et les grilles d'évaluation exhaustives fournies à l'avance offrent un cadre facilitant l'application de la politique. L'exercice de l'autorité de la part de la direction est conforme à ses devoirs, tels que définis par les cadres légaux, et permet aux enseignantes et aux enseignants d'assumer leur propre devoir de compétence, défini par ces mêmes cadres. Dans la perspective globale que nous venons de décrire, de nombreuses

interactions entre le personnel enseignant et la direction ont donc mené à l'élaboration, puis à la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement dans le milieu.

2.3.4.2 Contraintes générales

Les contraintes liées à la mise en œuvre de cette politique sont répertoriées dans la Figure 5 (p. 46). Ces contraintes sont : la maîtrise de langue française par certains membres du personnel enseignant, la gestion des différents formats de documents, le respect des encadrements et le temps consacré aux activités de la politique. Lors de la conception de la politique par le Comité d'élaboration, une attention particulière a été portée à ces contraintes afin d'en minimiser l'impact.

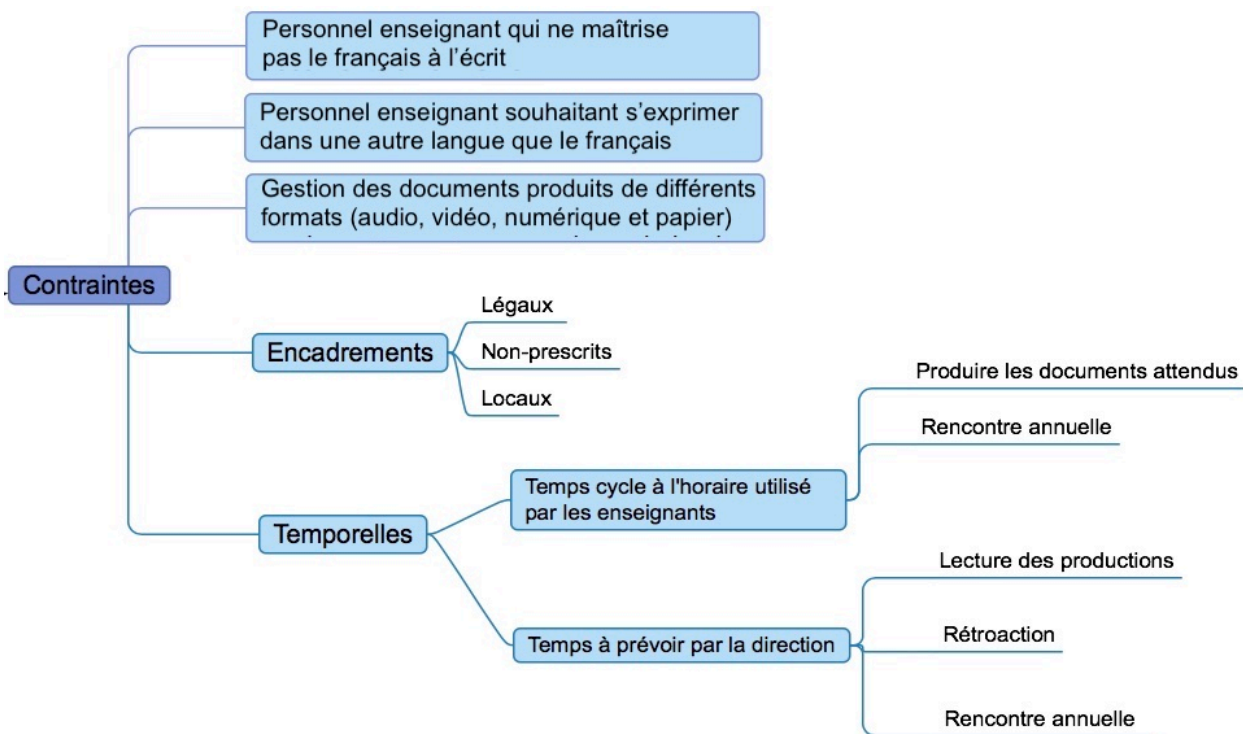


Figure 5. Contraintes à la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement

Relativement à la contrainte du personnel ne maîtrisant pas le français à l'écrit, certains documents de la politique ont été traduits en anglais, notamment la grille d'évaluation des compétences professionnelles sur laquelle s'appuie la démarche de coévaluation. Pour la

contrainte concernant les enseignantes et enseignants souhaitant s'exprimer dans une autre langue que le français, il a été convenu que l'anglais pouvait être utilisé lors de la rédaction des documents, ainsi que dans le cadre des discussions avec la direction.

La gestion des documents a été abordée sous deux angles. Vu la nature des différents formats de documents générés au fil des activités de la politique (fichiers textes, audio, vidéo), ne permettant pas de tous les conserver sous une forme papier, il a été convenu que chaque enseignante et enseignant aurait un espace de stockage sur le serveur de l'école. L'école ne disposant pas encore d'une plateforme de portfolio numérique, cette solution temporaire a été envisagée afin de conserver les traces issues de chaque activité de la politique et de permettre au personnel enseignant d'y accéder à leur guise.

En ce qui concerne les encadrements, le renouvellement de la convention collective et les éventuelles modifications aux lois et règlements entourant l'enseignement (programmes d'étude, Loi sur l'instruction publique, référentiels ministériels, etc.) pourraient potentiellement avoir un impact sur certains documents ou activités prévus à la politique. Il a été convenu de s'assurer que la politique respectait la mise à jour de ces encadrements.

La contrainte temporelle a également été prise en compte. À cet égard, du temps a été accordé au personnel à l'intérieur des périodes de rencontres-cycles inscrites à l'horaire, entre autres pour les rencontres de coévaluation avec la direction, d'une durée évaluée à cinquante minutes. Pour la direction, du temps a été prévu pour lire et commenter les documents produits par le personnel enseignant, et pour remplir la grille d'évaluation des compétences professionnelles en préparation à l'entretien de coévaluation.

En conclusion, l'analyse systémique a permis de circonscrire et de situer notre objet de recherche en présentant les relations dynamiques entre différents aspects liés à la politique d'évaluation de l'enseignement mise en place dans le milieu, le contexte d'implantation et les individus. Abordons maintenant le microsystème, soit les activités de cette politique examinées dans notre recherche.

2.4 Mise en œuvre des quatre premières activités de la politique (microsystème)

Le microsystème est constitué des activités prévues à la politique d'évaluation de l'enseignement. Dans cette dernière section, nous abordons les enjeux spécifiques à la mise en œuvre des quatre premières activités du point de vue de la direction, ainsi que les perspectives pour la recension des écrits, qui fait l'objet du prochain chapitre.

Quatre membres du personnel enseignant se sont portés volontaires pour participer au processus d'évaluation de leur enseignement au cours de la première année de mise en œuvre de la politique, soit l'année scolaire 2016-2017. Comme décrit dans la politique et illustré dans le Tableau 1. *Activités du processus de la politique d'évaluation de l'enseignement* (p. 37), les deux premières activités de la politique consistent en la présentation, par l'enseignante ou l'enseignant, de sa vision pédagogique ainsi que de ce qu'elle ou il considère comme étant l'une de ses réussites pédagogiques marquantes des dernières années. Ces activités ne suscitent pas d'enjeu pour la direction, qui prend simplement connaissance des documents. La troisième activité consiste en la production, par la personne enseignante, d'une planification annuelle des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages des élèves, à partir de gabarits fournis par la direction. Ces documents ne suscitent pas non plus d'enjeu particulier, puisqu'ils sont exigés par la direction depuis un certain nombre d'années, et donc déjà connus du personnel. La quatrième activité, prévue au cours de la deuxième année de la mise en œuvre de la politique, suscite quant à elle plusieurs enjeux, puisqu'elle vise une réflexion sur les compétences professionnelles, lesquelles sont regroupées en critères au sein d'une grille d'évaluation (Annexe 1. *Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante*, p. 146). D'une part, à notre connaissance, un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de l'école ne connaissent pas le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) sur lequel est basée la grille. D'autre part, l'activité implique de porter un jugement sur sa pratique et de confronter sa propre évaluation avec celle de la direction lors d'un entretien de coévaluation. Cet entretien a donc

suscité des enjeux particuliers touchant principalement la préparation et la tenue de cette rencontre, et le remplissage de la grille d'évaluation des compétences professionnelles. Comportant près de 80 critères, le remplissage de cette grille était en soi un défi – la direction devant porter un jugement sur chaque critère pour chaque enseignante ou enseignant. À cet égard, la préoccupation de la direction était de savoir si ses appréciations seraient les mêmes ou non que celles des personnes évaluées. Cette démarche de coévaluation a donc suscité de nombreuses interrogations. En tant que direction, comment se préparer afin d'assurer le bon déroulement d'un entretien de coévaluation? Dans quelle mesure les appréciations consignées dans la grille d'évaluation convergent ou divergent-elles entre le personnel enseignant et la direction? De quelle façon ce processus peut-il mener à l'identification des besoins en développement professionnel? Comment aborder les défis identifiés lors de la rencontre?

Ces questions et les diverses appréhensions qui se sont manifestées durant le processus ont permis de déterminer que l'entretien de coévaluation représentait un défi pour nous dans la mise en œuvre de la politique. La reconnaissance de ce défi a orienté la recension des écrits présentée dans le troisième chapitre du présent essai.

Chapitre 3. Recension des écrits

À partir de notre sujet de recherche, plusieurs concepts principaux ont été identifiés autour desquels une recension des écrits pertinents a été articulée. Nous nous intéressons, dans un premier temps, au concept de développement professionnel. Dans un deuxième temps, nous centrons notre exploration sur les concepts plus larges de supervision et d'évaluation du personnel enseignant, et finalement, nous examinons les concepts plus spécifiques de l'autoévaluation et de la coévaluation, au cœur de la politique d'évaluation de l'enseignement. Les sections qui suivent présentent successivement les concepts retenus pour la recension des écrits, les stratégies de recherche utilisées, la synthèse des écrits retenus, la conclusion de cette recension et la formulation des questions de recherche.

3.1 Concepts retenus pour la recension des écrits

Afin d'assurer un repérage bibliographique aussi large que possible, nous avons utilisé des mots-clés en français et en anglais. Le Tableau 4 (p. 50) dresse la liste des mots-clés retenus dans les deux langues. Conscient que notre recension des écrits ne pourrait pas porter sur tous les concepts identifiés, nous considérons cet exercice essentiel pour mieux planifier nos stratégies de recherche. Ainsi, le concept de compétences professionnelles a délibérément été exclu afin de concentrer les recherches sur notre sujet, à savoir l'identification des besoins en développement professionnel dans une approche de supervision.

Tableau 4. Mots-clés retenus pour la recension des écrits

Mots-clés en français	Mots-clés en anglais
Supervision pédagogique des enseignants	Teacher supervision Instructional or pedagogical supervision
Évaluation du personnel enseignant	Assessment of teaching staff Teacher evaluation
Leadership pédagogique	Instructional leadership
Autoévaluation	Self evaluation
Coévaluation	Coevaluation
Développement professionnel des enseignants	Teacher professional development

3.2 Stratégie de recherche

À la suite de la description de la stratégie de recherche, les deux sous-sections suivantes présenteront les critères d'inclusion et d'exclusion de même que les résultats du repérage bibliographique. Comme le suggère Landry et al. (2008), trois stratégies de localisation des écrits ont été adoptées aux fins de cette recherche. Dans un premier temps, à l'aide des mots-clés identifiés dans la section précédente, nous avons effectué une recherche dans diverses bases de données en ligne telles Éric, ProQuest Dissertations & Theses Global (Social Sciences) et Érudit, autant en anglais qu'en français, et couvrant les années 1999 à 2021. Dans un deuxième temps, dans une stratégie de contact de personnes expertes, nous avons consulté nos directeurs de recherche, qui nous ont suggéré des références en lien avec notre sujet de recherche. Finalement, des revues spécialisées telles que *Educational Leadership*, *Journal of Research on Leadership Education*, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* et *Éducation et francophonie* ont été consultées en ligne.

3.2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les articles soumis à l'examen et à l'approbation par les pairs (personnes expertes dans le même domaine) dans le cadre d'un processus éditorial officiel ont été privilégiés. Nous avons procédé à la sélection des articles à partir de la lecture des résumés en utilisant comme critère d'inclusion la pertinence par rapport au sujet, c'est-à-dire la supervision, la coévaluation et le développement professionnel des enseignantes et enseignants.

3.2.2 Résultats du repérage bibliographique

La recherche dans la base de données Éric a permis d'identifier 96 articles en lien avec l'autoévaluation ou la coévaluation en enseignement. De ce nombre, bien qu'un seul article portait précisément sur ces concepts dans une dynamique impliquant soit des enseignantes et des enseignants, soit des directions d'établissement, cinq ont été retenus afin de définir les concepts. Des 179 résultats portant sur l'évaluation et la supervision du personnel enseignant, quatre articles ont été retenus. Au sujet du développement professionnel, des 97 résultats obtenus, quatre articles se sont avérés pertinents par rapport au sujet traité. Finalement, la

recherche sur le leadership en lien avec l'évaluation ou la supervision du personnel enseignant a donné 80 résultats parmi lesquels deux articles pertinents ont été identifiés.

L'exploitation de la base de données ProQuest Dissertations & Theses Global a fourni 247 résultats en lien avec la supervision et de l'évaluation du personnel enseignant, dont deux ont été retenus. Des 35 résultats obtenus sur l'autoévaluation et la coévaluation, aucun n'avait comme objet d'étude les pratiques concernant le personnel enseignant dans le cadre d'une supervision ou d'une évaluation – le concept était abordé dans des études menées auprès des élèves et non auprès du personnel enseignant ou de direction.

Dans la base de données Érudit, 84 articles abordant l'évaluation et la supervision des enseignantes et enseignants dans un cadre autre que les stages ont été identifiés. De ce nombre, deux articles ont été retenus. Une recherche sur les concepts d'autoévaluation et de coévaluation du personnel enseignant a donné 14 résultats, dont aucun n'était pertinent au regard du sujet de recherche.

Le Tableau 5 (p. 52) résume le décompte des articles identifiés dans les différentes bases de données, ainsi que ceux retenus.

Tableau 5. Résultats de la recherche dans des bases de données

Base de données	Documents identifiés	Documents retenus
Éric	452	15
ProQuest Dissertations & Theses Global	282	2
Érudit	98	2
Total	832	19

Nos directeurs de recherche nous ont suggéré 21 articles, parmi lesquels quatre ont été retenus en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion identifiés précédemment. Par le biais des réseaux sociaux tels que LinkedIn ou Twitter ainsi que diverses infolettres (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante [CRIFPE], Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [CTREQ] et Éducation Canada [EdCan]), nous avons identifié 12 nouveaux articles susceptibles de répondre aux critères d'inclusion, et de ce nombre, un seul

a été retenu. En ce qui concerne les revues consultées, tel qu'illustré au Tableau 6 (p. 53), qui résume le décompte de tous les documents retenus dans notre recension des écrits, aucun article n'a été retenu, puisque les articles identifiés avaient déjà été repérés dans les bases de données interrogées.

Tableau 6. Résultats du repérage bibliographique

Source	Documents identifiés	Documents retenus
Suggestions de personnes expertes	21	4
Réseaux sociaux et infolettres	12	1
Revue spécialisée	0	0
Recherche dans des bases de données	832	19
Total	853	24

Le Tableau 7 (p. 53) présente un portrait sommaire des 24 textes retenus regroupés par type d'écrit : article de revue, chapitre d'ouvrage et ouvrage.

Tableau 7. Corpus de textes retenus

Auteur (année)	Titre
Articles de revue	
Campanale (1997)	Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques
Gwénaél, Garcia et Namolovan (2011)	Les indicateurs de développement professionnel
Halinger, Heck et Murphy (2014)	Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of Evidence
Kraft et Gilmour (2016)	Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators?
Laveault (2008)	Mesure sans démesure : la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation
Marshall (2005)	It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation
Mette, Anderson, Nieuwenhuizen, Range, Hvidston et Doty (2017)	The Wicked Problem of the Intersection between Supervision and Evaluation
Ozga et Grek (2012)	Governing through Learning: School Self-Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool

Auteur (année)	Titre
Ross et Bruce (2007)	Teacher Self-assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth
Suchaut (2012).	L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution
Uwamariya et Mukamurera (2005)	Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques
Chapitres d'ouvrage	
Daigle, Bergeron, Gouin, Gagnon et Larivière-Durocher (2021)	L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel
Doré, Michaud et Mukarugagi (2002)	Le portfolio : évaluer pour apprendre.
Durand et Chouinard (2012)	L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats
Glickman, Gordon et Ross-Gordon (2014)	Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach
Jorro (2009)	L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent
Jorro et Van Nieuwenhoven (2019)	Le clair-obscur de l'activité évaluative
Lafontaine, Royal, Tardif et Simon (2003)	Mon école, mon projet, notre réussite!
Mottier Lopez et Vanhulle (2008)	Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants
Nolan et Hoover (2008)	Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice
Paquay (2004)	L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples
Ouvrages	
Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux (2018)	<i>Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives</i>
Perrenoud (2001)	<i>Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique</i>
Schön (2016).	<i>The Reflective Practitioner</i>

Cette section a décrit les stratégies de recherche qui ont mené à l'identification des textes retenus, dont une synthèse sera présentée dans la section suivante.

3.3 Synthèse des écrits

L'examen des 24 articles retenus est structuré autour des trois thèmes qui ont orienté la recension des écrits : le développement professionnel, la supervision et l'évaluation du personnel enseignant ainsi que l'autoévaluation et la coévaluation. Le concept de développement professionnel sera tout d'abord exploré en lien avec la profession enseignante, puis les concepts de supervision et d'évaluation du personnel enseignant seront distingués en tant que stratégies de développement professionnel. Il sera ensuite question de l'autoévaluation et de la coévaluation en termes d'outils, de dispositifs et de mécanismes spécifiques au développement professionnel. À la suite de cette synthèse, les points saillants des écrits retenus seront mis en lumière dans la section 3.4 (p. 70), concluant la recension des écrits.

3.3.1 Développement professionnel

Notre recherche portant sur une démarche visant l'identification des besoins en développement professionnel, il apparaît essentiel de présenter la définition du concept proposée dans les écrits en la matière et portant sur l'enseignement. Sans surprise, nous avons trouvé plusieurs définitions de ce concept dans les écrits recensés.

Pour leur part, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont cherché à clarifier le concept et le domaine du développement professionnel. D'entrée de jeu, les auteures précisent que « le concept en soi est polysémique, car il renvoie à une diversité d'expressions et de significations. Les conceptions et les théories en présence sont tellement diversifiées qu'il est difficile de dégager une orientation unifiée » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 133). Le Tableau 8 (p. 56) présente une liste des expressions équivalentes au concept de développement professionnel recensées par les auteures dans la littérature. Elles soulignent la difficulté de définir précisément ce concept, qui renvoie à deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Tableau 8. Liste des expressions équivalentes au concept de développement professionnel recensées par Uwamariya et Mukamurera (2005)

Expression	Auteur[e]s
Formation continue	Boucher et L’Hostie (1997); Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001)
Perfectionnement	Lafortune, Daudelin, Doudin et Martin (2001)
Développement pédagogique	Lafortune, Daudelin, Doudin et Martin (2001)
Développement de carrière	Huberman (1989); Huberman, Grounauer et Marti (1989)
Évolution professionnelle	Huberman (1989); Huberman, Grounauer et Marti (1989)
Apprentissage continu	Gouvernement du Québec (2001)
Croissance professionnelle	Glatthorn (1995) ; Kagan (1992)

Dans la perspective développementale, on conçoit le développement professionnel comme un cheminement menant à des transformations du comportement ou des sentiments de l’individu ou encore comme un processus de croissance personnelle ou professionnelle. La plupart des auteures et des auteurs décrivent cette évolution ou progression selon une perspective piagétienne, sous forme de stades successifs de développement susceptibles de mener à des changements chez l’individu et s’inscrivant dans plusieurs périodes (à l’entrée dans la profession, après deux à sept ans de métier, près de la retraite, etc.). Or, la principale critique adressée à ces modèles de développement professionnel provient du fait qu’ils ne tiennent pas compte de la contribution de l’environnement de l’individu, de l’influence de son milieu, de son entourage et du contexte professionnel. Ces éléments sont en effet des facteurs susceptibles d’avoir un impact sur le développement professionnel de l’individu.

Dans la perspective de la professionnalisation, on envisage le développement professionnel comme un processus de perfectionnement et de formation continue qui, à long terme, prend la forme d’apprentissages ou de réflexions sur la pratique menant à la transformation des compétences. Pour Perrenoud (2001), la professionnalisation de l’enseignement implique une formation théorique et pratique solide qui, davantage que dans le cadre d’un métier d’exécution,

repose sur l'autonomie et la responsabilité. Dans cette perspective, il est de la responsabilité de la personne enseignante de s'engager dans un processus de formation individuel et personnalisé.

Dans le premier chapitre de l'ouvrage *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018), Tardif (2018) aborde le concept de développement professionnel de la profession enseignante où l'objet du travail est l'être humain, « l'objet » étant défini comme tout élément sur lequel porte l'activité du travail. Faisant un parallèle entre les notions et discours du monde productif, de l'économie marchande et du professionnalisme, Tardif (2018) met en évidence les nombreuses appellations apparentées au développement professionnel : formation continue, formation en cours de carrière, apprentissage tout au long de la vie. Selon lui, le concept du développement professionnel a évolué avec l'univers de la production marchande où priment l'efficacité et la productivité de la main-d'œuvre, et où il importe de faire fructifier ce capital par la mise à jour de la travailleuse ou du travailleur. Cette conception du développement professionnel est issue de la théorie du capital humain, soit « un processus constant d'actualisation de ses propres savoirs et compétences conduisant à un accroissement de la productivité chez le travailleur ou de la performance au travail chez les professionnels » (Tardif, 2018, p. 55). En ce sens, cette conception de la professionnelle ou du professionnel rejoint celle de Gwénaél, Garcia et Namolovan (2009, p. 279) qui le définissent « comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail ». Dans une perspective de « capital humain », ces personnes doivent donc apprendre pour garder leur valeur.

Tardif (2018) aborde aussi l'émergence des corps d'expertes et experts, ou de professionnelles et professionnels, et des types de savoirs fondés sur le renouvellement des connaissances et des techniques. Ainsi, ce qu'une professionnelle ou un professionnel – en enseignement, en soins infirmiers ou en travail social, par exemple – a appris à l'université lors de sa formation initiale n'est aujourd'hui que la base nécessaire à l'apprentissage et à la maîtrise du savoir professionnel au cours de sa carrière. L'auteur soutient donc que le modèle de développement professionnel actuel souscrit à un modèle d'efficacité productiviste qui converge idéologiquement vers la « gestion axée sur les résultats » qui est à la base des grandes institutions publiques (Tardif, 2018).

Or, au-delà de la productivité et de l'efficacité, Tardif conclut que c'est plutôt une responsabilité éthique qui constitue la finalité interne du travail de ces personnes qui œuvrent auprès des autres, avec comme préoccupation le « bien d'autrui » et tous les enjeux qui y sont associés. Ces réflexions éthiques devraient occuper, au sens de l'auteur, une place centrale dans le développement professionnel en enseignement, et il suggère par le fait même une autre perspective au développement professionnel, la perspective éthique (Tardif, 2018).

La politique d'évaluation de l'enseignement qui fait l'objet du présent essai s'appuie autant sur la perspective de la professionnalisation que sur la perspective du capital humain et la perspective éthique. L'activité d'autoévaluation ainsi que l'entretien de coévaluation avec la direction qui la suit se situent dans la perspective de professionnalisation telle que définie par Uwamariya et Mukamurera (2005), et plus précisément, dans le principe de professionnalité, à savoir le développement et la construction des compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Rappelons qu'Uwamariya et Mukamurera (2005) présentent le développement professionnel comme un processus d'apprentissage susceptible d'entraîner des changements et des transformations permettant au personnel enseignant d'améliorer sa pratique et sa maîtrise du travail.

La perspective du capital humain présentée par Tardif (2018) quant aux finalités du développement professionnel en matière d'efficience et de performance trouve aussi écho dans la finalité de l'entretien de coévaluation, sans pour autant être liée à des cibles typiques d'une logique de gestion axée sur les résultats. Comme décrit dans la sous-section sur la pertinence institutionnelle de la problématique (sous-section 1.2.2 *Pertinence institutionnelle*, p. 26), l'école où la politique a été élaborée est confrontée à une concurrence avec d'autres établissements et la mise en doute de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé a mis en danger l'existence même de l'école. Dans ce contexte, l'identification des besoins de chaque membre du personnel enseignant en matière de développement professionnel est l'un des moyens mis en place pour assurer la qualité de l'enseignement.

De même, la perspective éthique du développement professionnel abordé par Tardif (2018) se retrouve, dans une mesure moindre, dans la grille d'évaluation des compétences professionnelles

qui fait l'objet de l'entretien de coévaluation. L'une des compétences en question implique « [d'agir] de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (Politique d'évaluation, 2016, p. 31). Elle inclut des éléments en lien avec les actions de la personne enseignante, l'impact de ses interventions et l'attention et le soutien accordés aux élèves. La responsabilité éthique dont parle Tardif (2018) se reflète ainsi dans cette compétence.

Bien que l'essai doctoral ne porte pas sur l'impact du développement professionnel des personnes enseignantes sur la réussite des élèves, il nous a semblé pertinent de relever quelques travaux de recherche portant sur ce sujet. Des chercheurs comme John Hattie, dans son ouvrage *Visible Learning* (Hattie, 2009), ont démontré l'importance des pratiques enseignantes efficaces sur les performances des élèves. Hattie souligne notamment que des compétences telles que la clarté de l'enseignement, la qualité de la rétroaction ainsi que la gestion de la classe ont un effet significatif sur l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, les travaux de Darling-Hammond (2000) mettent en avant l'idée que des personnes enseignantes bien formées, ayant accès à des ressources pédagogiques de qualité et à des opportunités de développement professionnel, sont mieux équipées pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves, favorisant ainsi leur réussite académique. Timperley (2011) a réalisé une synthèse de la littérature internationale sur le type de développement professionnel propice à de meilleurs résultats scolaires et à un épanouissement des élèves sur les plans personnel et social. Sa conclusion est « qu'un développement professionnel de qualité est essentiel pour relever les défis de la réforme et améliorer les résultats des élèves les moins performants dans nos systèmes éducatifs » (Timperley, 2011, p. 37). Ces études convergent toutes vers l'idée que l'investissement dans la formation et le perfectionnement des compétences professionnelles du personnel enseignant est donc essentiel pour promouvoir la réussite des élèves.

3.3.2 Supervision et évaluation des enseignantes et enseignants

Le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (CSE) (2014) aborde, dans un avis sur le développement professionnel dans la profession enseignante, le caractère interchangeable des termes « évaluation » et « supervision » dans le discours des acteurs en éducation. Dans cet avis, le CSE définit l'évaluation comme « un geste formel qui repose sur une appréciation, un jugement,

et qui conduit à une prise de décision » (CSE, 2014, p. 18). La supervision y est décrite comme étant :

[Un] processus de suivi [...] qui consiste le plus souvent en un échange entre la direction et une enseignante ou un enseignant pour faire le point sur sa pratique professionnelle, analyser les défis qui se présentent et choisir les moyens pour les relever dans une perspective d'amélioration continue de ses compétences professionnelles (CSE, 2014, p. 18).

Dans une recherche portant sur le leadership pédagogique de directions d'établissement en matière d'évaluation et de supervision de leur personnel enseignant, Mette et al. (2017) distinguent les deux concepts. La supervision est définie comme étant un processus de rétroaction visant à améliorer l'enseignement, alors que l'évaluation vise plutôt à porter un jugement sur les capacités à enseigner ou sur la performance. Les auteurs dénotent un usage souvent incorrect de ces deux concepts, souvent utilisés comme synonymes tant par le personnel enseignant que par le personnel de direction. Mette et al. (2017) ont mené des entrevues semi-structurées auprès de huit directions d'établissements classés parmi les 10 % les plus performantes dans un district urbain d'un des plus grands états américains. Leurs résultats ont mis en lumière l'importance, pour les directions, de la qualité de la relation avec le personnel enseignant. Les témoignages des directions démontrent qu'elles adoptent davantage une posture de « coach », plutôt qu'une posture de gestionnaire, de façon à offrir un encadrement adapté à chaque membre du personnel afin d'assurer son développement professionnel.

La Figure 6 (p. 61) présente le modèle de Mette et al. (2017), selon lequel la supervision et ses visées sont au cœur d'un processus permettant de différencier le développement professionnel en fonction du niveau de performance du personnel. Sur la base d'un jugement de la direction sur le niveau d'expertise et les besoins de l'enseignante ou de l'enseignant (qui constitue l'étape de la supervision), la phase de rétroaction (*feedback*) prend la forme d'un échange entre la direction et l'enseignante ou l'enseignant au sujet de ses besoins. Cette rencontre permet de distinguer deux types de profils : celles et ceux ayant un « faible fonctionnement », que la direction guidera dans leur développement professionnel, et d'autres ayant un « haut fonctionnement », qui dirigeront leur propre développement professionnel. De la sorte, l'étape de l'évaluation permet ensuite d'apprécier l'impact des mesures mises en œuvre et, selon le cas,

de procéder au renouvellement ou non du contrat de travail, ou encore de relancer un processus de supervision.

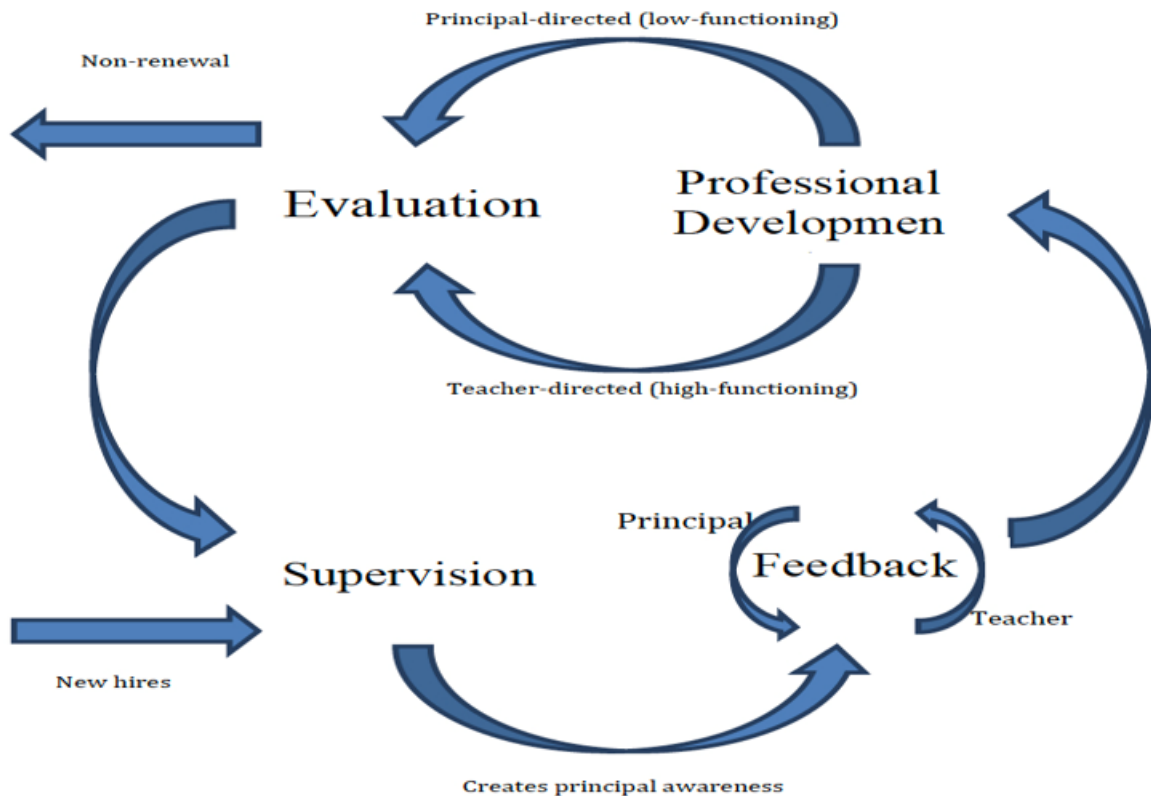


Figure 2. *The revised cycle of teacher supervision and evaluation (as adapted from Zepeda, 2012)*

Figure 6. **Modèle du cycle révisé de supervision et d'évaluation du personnel enseignant (adapté de Zepeda, 2012) par Mette et al. (2017)**

Note. Tiré de Mette et al., 2017, p. 719.

Afin de poursuivre la réflexion sur les concepts de supervision et d'évaluation, nous avons retenu un chapitre de Paquay (2004) portant sur l'évaluation de la personne enseignante et de l'enseignement, fruit d'une recension de 120 écrits. L'auteur classe les pratiques d'évaluation recensées en cinq fonctions : la gestion de carrière, le développement professionnel, l'amélioration de l'enseignement, la reddition de compte et le contrôle administratif. La Figure 7

(p. 62) présente les fonctions dominantes de l'évaluation du personnel enseignant selon Paquay (2004).

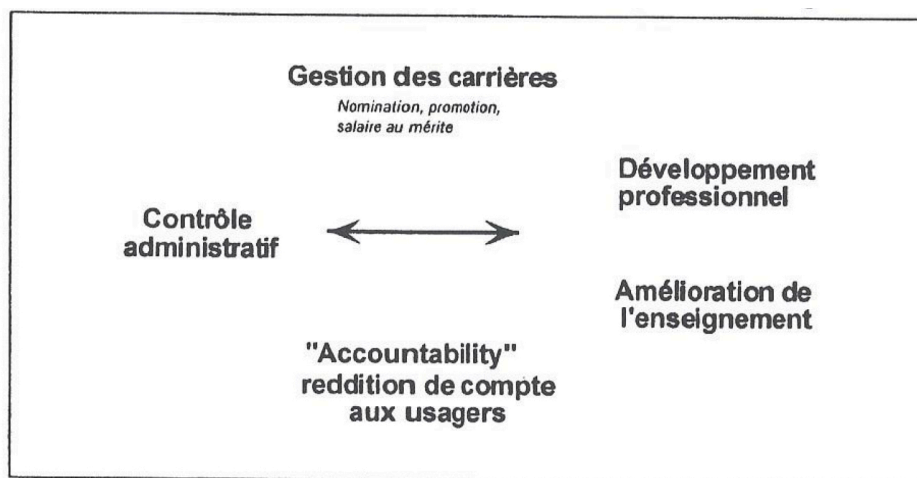


Figure 7. Fonctions dominantes des évaluations du personnel enseignant selon Paquay (2004)

Note. Tiré de Paquay, 2004, p. 22.

Paquay (2004) soutient que, dans une fonction de contrôle administratif (à gauche dans la figure) l'évaluation met l'accent sur le maintien de normes ou de standards afin de valider la performance de la personne enseignante. Dans une fonction de gestion de carrière (en haut dans la figure), l'évaluation vise plutôt à prendre une décision éclairée en vue, par exemple, d'une promotion ou d'un paiement au mérite. Une troisième fonction de l'évaluation mène à un bilan à caractère sommatif dans une perspective de reddition de comptes (en bas dans la figure), à titre de professionnelle ou de professionnel, afin d'établir la qualité du service offert aux « usagers ». Le point de vue dominant dans ces trois premières fonctions est celui de l'administration scolaire qui évalue les performances des enseignantes et des enseignants. Les deux autres fonctions de l'évaluation selon Paquay (2004), soit le développement professionnel et l'amélioration de l'enseignement (à droite dans la figure), s'inscrivent plutôt dans une perspective de régulation formative, qui semble correspondre au processus de supervision tel que le décrivent Mette et al. (2017).

Dans une perspective de régulation formative, l'amélioration est centrée sur la pratique, donc l'acte d'enseigner, plutôt que sur la personne qui enseigne, et vise à développer des compétences en lien avec le métier ou la profession. Selon Paquay (2004), la fonction de développement professionnel, dans une approche d'évaluation régulière des compétences, a pour objectif d'identifier les besoins individuels ou collectifs afin d'assurer un développement continu du personnel enseignant. Il est intéressant de souligner que l'une des conclusions de l'auteur concerne l'aspect systémique de toute démarche d'évaluation, qui devrait toujours commencer par une autoévaluation du personnel (Paquay, 2004). Ainsi, dans une perspective d'amélioration des pratiques, Paquay (2004) insiste sur la pertinence d'une approche mobilisant les acteurs, et particulièrement le personnel enseignant, afin d'enclencher une « dynamisation » de l'enseignement, plutôt qu'une approche s'appuyant sur un jugement externe de la qualité intrinsèque de la personne enseignante (Paquay, 2004).

Pour Lafontaine et al. (2003), la supervision pédagogique est constituée de l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel la personne qui supervise vérifie avec la personne supervisée la cohérence de la pratique professionnelle afin qu'elles décident ensemble des actions à poser pour maintenir ou améliorer les pratiques pédagogiques. Pour Nolan et Hoover (2008), la supervision pédagogique vise à promouvoir le développement professionnel du personnel enseignant, qui conduit à l'amélioration des performances du personnel et à un meilleur apprentissage des élèves. Ainsi, selon ces auteurs, la supervision s'oppose à l'évaluation, qui vise plutôt à porter un jugement sur les performances et les compétences de la personne enseignante dans un but de prise de décisions administratives.

Jorro (2009) aborde l'intervention éducative de la direction d'établissement, qu'elle décrit comme étant une « relation de médiation auprès des enseignants dans l'exercice de leur métier » (Jorro, 2009, p. 132), en termes de deux processus fortement intriqués : l'évaluation et l'accompagnement. L'évaluation des activités éducatives et pédagogiques toucherait les opérations d'analyse et d'interprétation, alors que l'accompagnement serait lié aux dimensions dialogique et instituante. Jorro conçoit l'évaluation par l'analyse des pratiques et leur interprétation comme une opération de la pensée permettant une identification des paramètres de l'action qui peut être décomposée de façon rigoureuse pour en comprendre les ressorts.

L'accompagnement s'inscrit pour sa part dans une coconstruction d'un espace dialogique permettant à la personne enseignante de faire valoir son identité professionnelle par des réflexions partagées sur son évaluation. Cet accompagnement doit être défini dans un cadre institutionnel permettant à l'intervention éducative de prendre « appui sur des repères qui feront l'objet d'une délibération et d'une mise en perspective » (Jorro, 2009, p. 135).

Le concept d'accompagnement en contexte de développement professionnel dans les milieux d'éducation est traité par Daigle, Bergeron, Gouin, Gagnon et Larivière-Durocher (2021). Précisant que la légitimité de la fonction d'accompagnement repose sur un mandat émis par une autorité compétente (Moldoveanu et al., 2014; Paul, 2016 dans Daigle et al., 2021), Daigle et al. (2021) adoptent la définition de l'accompagnement professionnel retenue par l'Office québécois de la langue française (OQLF) :

[Activité consistant à] fournir des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne ou à un groupe de personnes pour répondre à leurs besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en les aidant à développer leurs compétences et à trouver leurs propres solutions. (OQLF, 2016).

Afin d'atteindre les objectifs associés à un projet d'accompagnement, six postulats, posés par plusieurs autres auteures et auteurs, dont Le Bouëdec, 2007; Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018 et Paul, 2016 (cités par Daigle et al., 2021), sont retenus dans le modèle d'accompagnement de Daigle et al. (2021) illustré à la Figure 8 (p. 65).



Figure 8. Modèle d'accompagnement de Daigle et al. (2021)

Note. Tiré de Daigle et al., 2021, p. 85.

Selon ce modèle, l'accompagnement, issu d'un consensus entre les acteurs sur ses objectifs, requiert que la personne accompagnée participe activement à son développement à travers, entre autres, un dialogue entre elle et la personne accompagnatrice. Ce dialogue permet de faire émerger d'éventuelles pistes de réflexion sur la pratique. Cette réflexion vise à rendre explicites les principes qui guident les actions et éventuellement à les questionner. Le partage ou la mise en commun des éléments issus de la réflexion sont ainsi susceptibles de stimuler l'apprentissage de la personne accompagnée. Finalement, selon Daigle et al. (2021), l'accompagnement relève « d'une démarche, d'un processus dont les caractéristiques varieront en fonction de l'arrimage

entre le mandat confié à l'accompagnateur et les attentes exprimées par l'accompagné » (p. 87). Concernant l'acte d'accompagnement, la personne accompagnatrice a une fonction de facilitation, qu'elle remplit en écoutant et en questionnant la personne accompagnée, en lui demandant des précisions sur ce qu'elle explique et en alimentant sa réflexion sans s'imposer. Ainsi, la pratique d'une écoute active et du questionnement, la formulation de rétroactions judicieuses, la retenue dans le partage de son point de vue ou de ses solutions, l'adaptation de sa posture à la personne accompagnée et la stimulation de la réflexivité permettront à la personne accompagnatrice d'optimiser le processus d'accompagnement.

Kraft et Gilmour (2016) ont mené une recherche sur l'interprétation et la mise en œuvre de politiques d'évaluation imposées par un district scolaire et administrées par les directions dans leur établissement. Dans leur revue des écrits, Kraft et Gilmour distinguent deux visions des processus d'évaluation. D'une part, l'évaluation peut être considérée comme un mécanisme visant à accroître « l'effort » de la personne enseignante par un processus de reddition de comptes et de suivi, et à écarter les enseignantes et enseignants inefficaces (Hanushek, 2009; Thomas et al. 2010). D'autre part, l'évaluation peut aussi être envisagée comme un processus qui soutient le développement professionnel et encourage la réflexion en établissant un cadre commun pour l'analyse de l'enseignement tout en fournissant une rétroaction individualisée (Almy, 2011; Curtis et Wiener, 2012). Par rapport à ces deux visions de l'évaluation, les auteurs notent que l'utilisation d'un processus d'évaluation comme moyen de promouvoir l'apprentissage professionnel oblige les directeurs à confronter les perceptions des enseignantes et enseignants selon lesquelles l'évaluation vise principalement à identifier et sanctionner les personnes enseignantes peu performantes (Thomas et al., 2010).

Kraft et Gilmour (2016) présentent une théorie, développée à partir de modèles proposés par d'autres auteurs (Curtis et Wiener, 2012; Papay, 2012), où l'observation et la rétroaction sont mobilisées afin de favoriser le développement professionnel. L'usage de grilles d'observation fournit au personnel enseignant et au personnel responsable de l'évaluation un cadre commun pour la planification, la mise en œuvre et la discussion de l'enseignement en classe. Le processus d'observation et de rétroaction est susceptible de développer les habitudes et les compétences des personnes enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques et à évaluer leurs forces et leurs

faiblesses. De plus, les personnes responsables de l'évaluation peuvent formuler des commentaires spécifiques et exploitables sur la façon dont les enseignantes et les enseignants pourraient améliorer leurs pratiques pédagogiques ou contribuer activement à leur développement professionnel. Enfin, le processus d'observation et de rétroaction fournit une structure formelle qui incite à se fixer des objectifs et à faire un suivi des progrès vers la réalisation de ces objectifs. Kraft et Gilmour (2016) soutiennent que, tant dans la recherche que dans la pratique, plusieurs considèrent que ces évaluations basées sur des grilles d'observation, en plus des discussions entre les personnes évaluées et évaluatrices, sont des occasions de favoriser le développement professionnel à grande échelle (Almy, 2011; Donaldson et Peske, 2010). Il est aussi intéressant de noter que selon cette étude (Kraft et Gilmour, 2016), la qualité de la rétroaction reçue par le personnel enseignant au cours du processus d'évaluation dépend de la compétence de la personne évaluatrice et du temps accordé par les directions à cette tâche, de façon à fournir une rétroaction individualisée et exploitable par la personne évaluée.

À la lumière des références consultées, nous pouvons conclure que la politique d'évaluation de l'enseignement faisant l'objet de cet essai se situe dans le cadre d'un processus de supervision, mené par la direction et visant à accompagner et à soutenir les membres du personnel enseignant dans l'identification de leurs besoins en développement professionnel. Le processus s'éloigne donc de la finalité évaluative dont parlent notamment Mette et al. (2017) et Nolan et Hoover (2008), qui viserait plutôt à porter un jugement sur les capacités à enseigner ou sur la performance. L'activité d'autoévaluation prévue par la politique, réalisée à partir d'une grille portant sur les compétences professionnelles de la profession enseignante, rejoint plutôt les conclusions de Paquay (2004), qui affirme que toute démarche visant la régulation formative devrait commencer par une autoévaluation du personnel. De même, plusieurs des auteures et auteurs consultés insistent, dans une perspective de supervision, sur l'importance d'établir un cadre commun, à l'aide de grilles d'observation ou d'évaluation, pour analyser l'enseignement et guider des rétroactions sur la pratique ou un dialogue entre la direction et la personne enseignante (Almy, 2011; Daigle et al., 2021; Donaldson et Peske, 2010; Kraft et Gilmour, 2016).

3.3.3 Concepts de coévaluation et d'autoévaluation

Dans la politique d'évaluation qui fait l'objet de cet essai, l'une des activités demande à la personne enseignante de se situer par rapport à une grille basée sur un référentiel de compétences, donc de procéder à une autoévaluation, et ensuite de confronter sa propre évaluation à celle de la direction qui aura rempli la même grille, dans le cadre d'un entretien de coévaluation. En ce sens, il importe d'examiner les travaux portant sur l'autoévaluation et la coévaluation dans cette recension des écrits.

Laveault (2005) définit l'autoévaluation comme un ensemble de pratiques d'autorégulation. De son côté, Campanale (1997, p. 9) la définit comme un « processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi ». L'auteure précise que ce processus peut ainsi mener un sujet à réguler son activité par la distanciation avec celle-ci. C'est à travers des contraintes externes et principalement des points de vue d'autrui que l'autoévaluation peut alors mener vers une décentration et provoquer, par recul, l'interrogation de son action et des représentations qui la déterminent (Campanale, 1997).

Ross et Bruce (2007) ont mené une étude afin de valider l'hypothèse voulant que l'usage d'un outil d'autoévaluation permette d'améliorer les pratiques professionnelles en enseignement. Bien que les résultats rapportés par les auteurs concernent principalement un seul enseignant parmi les huit ayant participé à la recherche, ils concluent que le recours à un tel outil peut être un « facteur d'activation » du développement professionnel. De même, son usage peut contribuer à fixer des objectifs d'amélioration précis, permettre de définir un langage commun pour toutes les personnes prenant part à l'intervention et augmenter l'influence de facteurs externes (par exemple, des directives ministérielles ou des nouvelles approches pédagogiques). Au terme de leur étude, les auteurs proposent un modèle explicatif du processus par lequel une enseignante ou un enseignant peut améliorer ses pratiques à partir de l'évaluation de leur efficacité pour la réussite des élèves. Cette évaluation subjective nécessite toutefois d'être validée par la pratique réflexive des pairs ou de la direction, agissant comme agents de changement. Les auteurs concluent en effet que l'autoévaluation à elle seule est constructive, mais insuffisante sans autres supports pour amorcer une réflexion sur le développement professionnel.

Selon les résultats de notre recension des écrits, dans le domaine de l'éducation, le concept de coévaluation est surtout utilisé pour décrire les interactions entre élèves et enseignantes ou enseignants, ou entre élèves eux et elles-mêmes. Ainsi, pour Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), la coévaluation est un processus de confrontation des points de vue au regard d'une production donnée. Bien qu'une transposition prudente à un contexte d'interaction entre une direction et une enseignante ou un enseignant soit plausible, il nous semble judicieux de nous attarder aux textes portant sur la coévaluation entre une personne étudiante (une ou un stagiaire) et une personne enseignante (supervisant le stage) dans le cadre d'un stage en enseignement. Ce type de contexte nous semble le plus se rapprocher du sujet de notre étude. Dans ce cadre, Jorro et Van Nieuwenhoven (2019, p. 37) définissent la coévaluation comme une « évaluation conjointe entre un étudiant et son ou ses formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non d'un référentiel externe ». Cette définition se rapproche de l'activité prévue à la politique d'évaluation, où le bilan global repose sur un référentiel externe, celui des compétences professionnelles de la profession enseignante telles que décrites par le ministère de l'Éducation du Québec.

Mottier Lopez et Vanhulle (2008, p. 148) décrivent la coévaluation dans le cadre de l'élaboration d'un portfolio par l'élève : « [la] coévaluation désigne une autoévaluation confrontée à l'évaluation d'un expert ou de plusieurs experts ».

De cette brève recension des écrits sur les concepts d'autoévaluation et de coévaluation, nous définissons le processus de coévaluation, qui fait l'objet d'une activité de la politique analysée dans cet essai, comme étant une autoévaluation de l'enseignante ou de l'enseignant confrontée à l'évaluation de la direction en vue d'engager un dialogue sur la base d'un référentiel de compétences. Cette activité vise donc la confrontation des points de vue, telle que la conçoivent Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), mais aussi l'engagement dans un dialogue sur la base d'un référentiel commun, comme le précisent Jorro et Van Nieuwenhoven (2019), dans le but d'identifier les besoins en développement professionnel du personnel enseignant.

3.4 Conclusion de la recension

Articulée autour de trois thèmes, soit le développement professionnel, la supervision et l'évaluation des enseignantes et enseignants ainsi que l'autoévaluation et la coévaluation, notre recension des écrits permet d'éclairer la problématique de recherche. D'une part, en termes de développement professionnel, il en ressort que la politique d'évaluation de l'enseignement de l'établissement d'enseignement est fondée sur un principe de professionnalité, à savoir le développement des compétences nécessaires pour exercer la profession enseignante. D'autre part, nous avons pu établir que l'entretien de coévaluation, menant à l'identification des besoins de développement professionnel, s'inscrit dans une approche de supervision pédagogique dont la finalité est d'améliorer l'enseignement par l'analyse des compétences professionnelles. Cette supervision constitue aussi un processus d'accompagnement professionnel selon les postulats décrits par Daigle et al. (2021). Par ailleurs, leur modèle d'accompagnement comporte plusieurs points communs avec le processus mis en œuvre dans la politique d'évaluation examinée ici, notamment l'importance du dialogue, de la réflexivité, de la mise en commun. Cela nous conduit à proposer un modèle original, qui sera exposé ultérieurement.

On peut argüer qu'en s'inspirant des recommandations du Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009) et de Bernard (2011) pour élaborer la politique d'évaluation de l'établissement, le Comité d'élaboration avait implicitement adopté l'approche proposée par Paquay (2004). Ainsi, le Comité a indiqué d'emblée que le processus d'évaluation visait une appréciation globale de l'enseignement dans une perspective de développement professionnel. La distinction entre évaluation et supervision relevée par les auteures et auteurs consultés permet de situer la politique d'évaluation dans une approche de supervision pédagogique visant le développement professionnel (Glickman et al., 2014).

La démarche de coévaluation, qui fait l'objet de la quatrième activité de cette politique, commence par une autoévaluation du personnel, ce qui rejoint aussi la vision de Paquay (2004). L'autoévaluation dont il est question vise essentiellement à porter un jugement sur des compétences professionnelles de la profession enseignante, en fonction de manifestations observables et répertoriées dans une grille d'évaluation. La coévaluation prend la forme

d'échanges avec la direction, qui aura rempli cette même grille d'évaluation. On y retrouve donc la confrontation de deux perceptions susceptibles de mener à une pratique réflexive.

Dans cette démarche, conformément au modèle de Ross et Bruce (2007), les enseignantes et les enseignants devraient être amenés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques afin de les améliorer. Il sera possible pour la direction menant l'entretien, agissant comme agent de changement, de poser des questions sur certains aspects d'une pratique pédagogique ou une compétence professionnelle de la personne enseignante, comme dans le modèle de Ross et Bruce (2007). De plus, l'autoévaluation pourrait correspondre au processus de « feedback » (rétroaction) proposé dans le modèle de Mette et al. (2017), illustré à la Figure 6 (p. 61).

Le processus de coévaluation fait aussi écho à la dimension « dialogique » de l'accompagnement évoquée par Jorro (2009), par l'aménagement d'une rencontre entre la direction d'établissement et la personne enseignante permettant des échanges entre professionnels. L'entretien de coévaluation se veut en effet un prétexte pour amorcer une discussion sur une combinaison de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire propres au référentiel de compétences de la profession enseignante identifiées par le ministère de l'Éducation (2001). Ce « cadre commun » permettra, comme l'indiquent Kraft et Gilmour (2016), d'une part, d'alimenter les discussions entre la direction et la personne enseignante et, d'autre part, de générer des commentaires et des rétroactions adressées à la personne enseignante. Ces discussions viseront ultimement à faire émerger les besoins en développement professionnel dans une visée de progression.

Au terme de notre recension des écrits, il appert que la modalité de l'entretien de coévaluation entre une direction d'établissement d'enseignement et un membre du personnel enseignant pour identifier les besoins en développement professionnel de ce dernier n'est pas traitée dans les écrits professionnels et scientifiques dans le domaine de l'éducation que nous avons consultés (Almy, 2011; Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 2014; Curtis et Wiener, 2012; Donaldson et Peske, 2010; Hanushek, 2009; Jorro, 2009; Kraft et Gilmour, 2016; Lafontaine et al., 2003; Mette et al., 2017; Nolan et Hoover, 2008; Paquay, 2004; Papay, 2012; Thomas et al., 2010). De même, l'autoévaluation instrumentée réalisée par une enseignante ou un enseignant dans une perspective de réflexion sur ses pratiques est aussi un sujet actuellement peu exploré dans

les écrits recensés (Campanale, 1997; Doré et al., 2002; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019; Laveault, 2005; Mottier Lopez et Vanhulle; 2008; Ross et Bruce, 2007).

Un autre constat intéressant à souligner ici est que notre sujet d'étude regroupe des concepts qui recouvrent plusieurs définitions, ce qui peut certainement être une limite des recherches dans ce domaine. Leur caractère polysémique exige donc de prendre position quant aux concepts de supervision, d'accompagnement et d'évaluation de l'enseignement. Ainsi, bien que le titre de la politique renvoie à « l'évaluation de l'enseignement » pour des raisons liées aux termes de la convention collective locale, son contenu, à la lumière de notre recension, se situe plutôt dans une perspective de supervision de l'enseignement.

Inspiré par le modèle de Mette et al. (2017) et celui de Daigle et al. (2021), nous avons schématisé le processus mis en œuvre dans le cadre de la politique d'évaluation. Ce schéma est présenté à la Figure 9 (p. 73). Ainsi, les activités prévues visent l'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans l'identification de leurs besoins en développement professionnel. Les activités réalisées par ceux-ci font l'objet de rétroaction de la part de la direction, visant à instaurer un dialogue autour de référents communs. L'activité au cœur de ce dialogue, soit l'entretien de coévaluation, permet aux deux parties de se rencontrer afin de discuter et d'identifier des besoins en développement professionnel chez la personne évaluée.

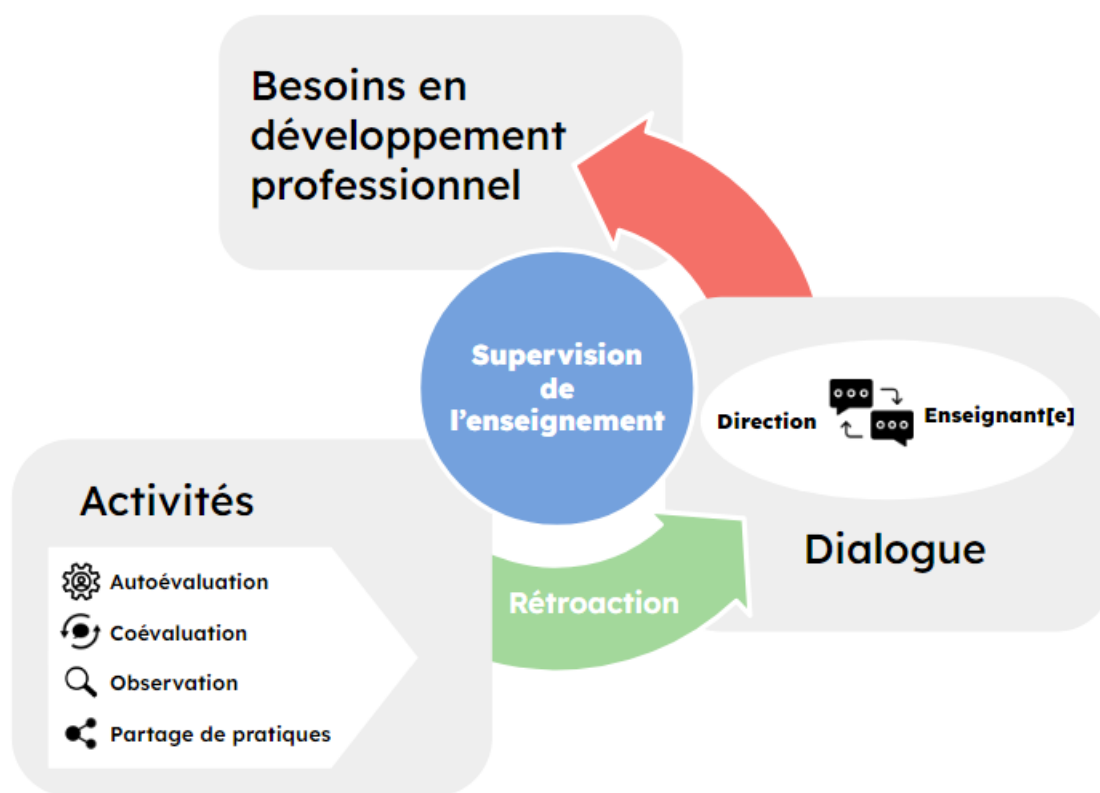


Figure 9. Schématisation d'un processus de supervision de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel

Ainsi, pour une direction d'établissement visant ultimement le développement professionnel du personnel, les différentes activités de la politique sont autant de moyens mis en œuvre pour, d'une part, établir un portrait professionnel de chaque membre du personnel enseignant et, d'autre part, entamer un dialogue à partir des traces de ces activités.

3.5 Questions de recherche

Comme énoncé dans l'introduction de cet essai doctoral, la politique d'évaluation de l'enseignement présentée dans le cadre de notre recherche est constituée de huit activités réparties sur une période de trois ans. Notre étude porte plus précisément sur les quatre premières activités de cette politique. Ainsi, la question générale à laquelle tentera de répondre

notre recherche est la suivante : dans quelle mesure les quatre premières activités de la politique contribuent-elles à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant? Il découle de cette question générale deux questions spécifiques :

1. Quel est l'apport de chacune de ces activités dans le processus d'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant?
2. Dans le cadre de la quatrième activité de la politique visant à évaluer les compétences professionnelles, dans quelle mesure les appréciations du personnel enseignant et de la direction convergent ou divergent-elles?

Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthodologie suivie pour répondre à ces questions.

Chapitre 4. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous exposons l'ensemble des procédures et choix méthodologiques qui ont guidé la mise en œuvre de notre recherche doctorale. Nous présentons d'abord les enseignantes et enseignants participants (section 4.1), puis la nature spécifique des activités réalisées en collaboration avec le personnel enseignant et la méthodologie employée pour le recueil des données (section 4.2). Nous explicitons ensuite les stratégies d'analyse déployées afin de traiter ces données en vue de répondre aux questions de recherche (section 4.3). Dans ce chapitre, nous visons à mettre en évidence la manière dont les choix méthodologiques ont été réfléchis et opérationnalisés en fonction des spécificités de notre recherche et de notre objet d'étude.

4.1 Présentation des enseignantes et enseignants participants

L'école dont sont issus les enseignantes et enseignants participants est une école privée communautaire de la région de Montréal regroupant, pour l'année scolaire 2017-2018, environ 300 élèves de la maternelle à la 2^e secondaire. Le personnel enseignant est constitué de vingt-cinq personnes. Lors de la première année d'implantation de la politique, quatre d'entre elles, provenant des secteurs préscolaire, primaire et secondaire de l'école, se sont portées volontaires pour participer aux activités prévues à la politique. Ces enseignantes et enseignants constituent l'échantillon de notre étude puisqu'ils sont en effet les seuls à avoir réalisé les quatre activités prévues à la politique et sur lesquelles porte cette recherche. Les données ayant été dénominalisées, nous les identifierons comme suit : Enseignant 1 (E1), Enseignante 2 (E2), Enseignante 3 (E3) et Enseignante 4 (E4). Le Tableau 9 (p. 75) présente sommairement leur profil.

Tableau 9. Profil des enseignantes et enseignants participants

Participant[e]	Profil sommaire
Enseignant 1	Diplômé en enseignement primaire, cet enseignant a plus de 27 années d'expérience, il est titulaire d'une classe au 3 ^e cycle du primaire et il enseigne donc le français, les mathématiques, les sciences et technologies, l'éthique et la culture religieuse, et l'univers social. En septembre 2017, il œuvrait dans l'établissement depuis 7 ans. Cet enseignant joue un rôle actif au sein de l'exécutif syndical local.

Participant[e]	Profil sommaire
Enseignante 2	Enseignante depuis plus de 21 ans et diplômée en adaptation scolaire, cette enseignante titulaire œuvre au 1 ^{er} cycle du primaire et enseigne donc le français, les mathématiques, l'éthique et la culture religieuse et les arts plastiques. Elle travaille à cette école depuis 17 ans et joue un rôle actif au sein de l'exécutif syndical local.
Enseignante 3	Enseignante depuis plus de 17 ans, elle est spécialiste de langue ⁶ et œuvre au 1 ^{er} cycle du secondaire à cette école depuis 5 ans.
Enseignante 4	Enseignante depuis un an, elle est spécialiste de langue ⁷ et travaille aux cycles du primaire et du secondaire.

4.2 Les activités de supervision, les données produites et la procédure de recueil

Quatre activités de supervision ont été réalisées, du mois de septembre 2016 au mois de décembre 2017, lors de la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement. Dans les sous-sections suivantes, chacune des activités est décrite en rappel ainsi que les données produites. La procédure de recueil de données complète chaque sous-section.

4.2.1 Activité 1 : la vision pédagogique de la personne enseignante

Comme décrit dans la politique et résumé dans le Tableau 10 (p. 77), le premier document (A1.1) produit dans le cadre de l'activité 1 de la politique d'évaluation de l'enseignement consiste en la présentation, par l'enseignante ou l'enseignant, de la vision pédagogique qui guide ses actions ainsi que les principes auxquels elle ou il adhère. La direction, après avoir pris connaissance de ce document, lui fait part de ses commentaires (A1.2). Cette activité, comme indiqué dans la politique, « vise à présenter le cadre dans lequel les actions professionnelles de l'enseignant se situent » (Politique d'évaluation, 2016, p. 11) et prend la forme d'un échange de matériel entre l'enseignante ou l'enseignant et la direction.

⁶ Nous omettons délibérément la langue enseignée pour conserver l'anonymat de la participante.

⁷ Idem.

Tableau 10. Documents produits dans le cadre de l'activité 1 de la politique

Documents produits	Type de document
Partage de la vision pédagogique de l'enseignant[e] à la direction (A1.1)	Fichier électronique (texte, vidéo)
Commentaires de la direction (A1.2)	Fichier électronique (texte, vidéo)

Les consignes pour réaliser la première activité sont présentées dans la politique d'évaluation et présentées sous forme de pistes de réflexion (Annexe 3. *Consignes pour les deux premières activités de la politique*, p. 154). Cette activité permet à la direction d'établissement d'obtenir des informations sur la formation en enseignement et le parcours professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que sur les courants pédagogiques ayant influencé sa carrière, ses pratiques ou positions à l'égard des processus d'apprentissage des élèves, et éventuellement des lectures ou des conférences inspirant leur vision pédagogique. Les documents produits sont pour l'essentiel des textes d'environ deux pages. Certaines enseignantes et enseignants ont choisi de présenter les éléments demandés à l'aide d'une vidéo d'environ deux minutes, ce qui explique la présence de ce type de format de fichier. Les commentaires de la direction, pour cette activité (A1.2), ont été faits sous les mêmes formats que ceux utilisés par la personne enseignante. Par exemple, si une enseignante a produit une vidéo, la rétroaction de la direction s'est effectuée par vidéo également.

4.2.2 Activité 2 : une réussite pédagogique de la personne enseignante

Lors de la deuxième activité, l'enseignante ou l'enseignant présente ce qu'elle ou il considère comme l'une de ses réussites pédagogiques marquantes des dernières années. Cet élément vise, selon la politique, « essentiellement à identifier les forces de l'enseignant ainsi qu'à valoriser des pratiques gagnantes » (Politique d'évaluation, 2016, p. 11). Cette activité, tout comme la précédente, prend la forme d'un échange de matériel entre la personne enseignante (A2.1) et la direction (A2.2) tel que résumé dans le Tableau 11 (p. 78). Les documents produits par les enseignantes et les enseignants sont des textes d'une à deux pages. Les commentaires de la direction ont été présentés dans le même format. Les consignes fournies (Annexe 3. *Consignes pour les deux premières activités de la politique*, p. 154) suggèrent à la personne enseignante

d'aborder les éléments suivants : contexte de réalisation, clientèle visée, liens avec le Programme de formation (PFEQ), résumé du projet et des productions des élèves (s'il y a lieu).

Tableau 11. Documents produits dans le cadre de l'activité 2 de la politique

Documents	Type de document
Partage d'une réussite pédagogique récente à la direction (A2.1)	Fichier électronique et papier (texte)
Commentaires de la direction (A2.2)	Fichier électronique (texte)

Aucun cadre d'évaluation n'a été élaboré pour ces deux premières activités, contrairement aux deux suivantes, auxquelles sont associées des grilles d'évaluation. La direction a réagi aux productions des personnes enseignantes en y insérant des commentaires en lien avec le contenu. L'absence de grilles d'évaluation pour les deux premières activités n'est pas fortuite et a été décidée lors de l'élaboration de la politique, afin que ces activités ne donnent pas l'impression d'être évaluées. D'ailleurs, rien dans la politique d'évaluation n'indique que la direction est tenue de faire des commentaires sur ces deux premières productions.

4.2.3 Activité 3 : la planification annuelle des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages

La troisième activité porte sur les planifications annuelles des évaluations des apprentissages et des activités pédagogiques. Cette activité s'articule autour de quatre documents, comme résumé dans le Tableau 12 (p. 79). La personne enseignante remplit deux documents (A3.1 et A3.3). Il s'agit d'une planification des évaluations des apprentissages des élèves prévues pendant l'année scolaire et remise aux parents en début d'année (Annexe 4. *Planification annuelle de l'évaluation des apprentissages*, p. 155) et de la planification annuelle des activités pédagogiques sous la forme suggérée par la direction (Annexe 5. *Planification annuelle des activités pédagogiques*, p. 157). La politique indique que « la qualité de l'enseignement passe par une planification rigoureuse des séquences d'apprentissages et d'évaluation [...] les deux documents serviront à évaluer cet aspect de l'enseignement » (Politique d'évaluation, 2016, p. 12).

La planification de l'évaluation des apprentissages (A3.1) a comme support un tableau à remplir dans un format papier tabloïde (11 x 17). Ce document, exigé par le ministre de l'Éducation et envoyé aux parents, se veut un outil d'information présentant les principales évaluations prévues dans l'année ainsi que les moments auxquels elles auront lieu. Les thèmes abordés pendant l'année et les savoirs essentiels couverts figurent aussi dans le document.

La planification annuelle des activités pédagogiques (A3.3) se présente aussi sous la forme d'un tableau à remplir dans un format papier tabloïde (11 x 17). La personne enseignante doit identifier chaque situation d'apprentissage qui sera vécue pendant l'année et y préciser : les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et non disciplinaires, les critères d'évaluation de chaque compétence, les outils d'évaluation prévus, les mesures de différenciation de même que le contenu de formation en lien avec la progression des apprentissages (PDA) (ministère de l'Éducation du Québec, 2009; 2011). Les titulaires œuvrant au primaire doivent soumettre la planification annuelle de leur enseignement en français et en mathématiques seulement. Les enseignantes et enseignants du secondaire ainsi que les spécialistes (au primaire et au secondaire) doivent soumettre la planification annuelle pour leur matière pour chaque niveau où elles et ils enseignent.

Une grille d'évaluation est associée à chacun de ces documents (Annexe 6. *Grille d'évaluation de la planification annuelle de l'évaluation des apprentissages*, p. 159; Annexe 7. *Grille d'évaluation de la planification annuelle des activités pédagogiques*, p. 160) et est remplie par la direction (A3.2 et A3.4) afin de porter un jugement sur ces planifications.

Tableau 12. Documents produits dans le cadre de l'activité 3 de la politique

Documents	Type de document
Planification annuelle des activités d'évaluation des apprentissages des élèves par l'enseignant[e] (A3.1)	Document papier
Évaluation des activités d'évaluation des apprentissages des élèves par la direction (A3.2)	Grille d'évaluation format électronique (texte)
Planification annuelle des activités pédagogiques par l'enseignant[e] (A3.3)	Document papier

Documents	Type de document
Évaluation de la planification annuelle des activités pédagogiques par la direction (A3.4)	Grille d'évaluation format électronique (texte)

Les grilles d'évaluation comportent des critères portant sur les informations devant figurer dans les sections, comme l'identification des thèmes et leur répartition dans l'année, les savoirs essentiels qui y sont associés, les compétences disciplinaires et non disciplinaires développées, les critères d'évaluation qui seront utilisés, ainsi que la variété des outils de collecte et d'évaluation. Pour ces deux grilles d'évaluation, l'échelle d'appréciation comporte trois niveaux : « à améliorer, bien et très bien ». La grille pour la planification de l'évaluation des apprentissages (A3.2) contient six critères, et la grille pour la planification des activités pédagogiques (A3.4) en contient neuf. Ces grilles sont incluses dans la politique d'évaluation et donc accessibles au personnel enseignant. Une fois remplies par la direction, elles sont transmises au personnel enseignant de façon électronique en format PDF.

Notons que les deux planifications font aussi l'objet de certains critères de la grille d'évaluation des compétences professionnelles, qui fait l'objet de l'activité 4 (A4.1 et A4.2). Ainsi, les documents de l'activité 3 peuvent être utilisés comme référence lors de l'entretien de coévaluation qui suit dans l'activité 4 (A4.3).

4.2.4 Activité 4 : l'évaluation des compétences professionnelles

La quatrième activité de la politique porte sur l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants. Elle comprend trois sous-activités et repose sur une grille d'évaluation des compétences professionnelles (Annexe 1. *Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante*, p. 146). Trois documents sont produits dans le cadre de cette activité, comme le montre le Tableau 13 (p. 81).

Tableau 13. Documents produits dans le cadre de l'activité 4 de la politique

Documents	Type de document
Autoévaluation des compétences professionnelles de l'enseignant[e] (A4.1)	Grille d'évaluation des compétences professionnelles en format papier
Évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant[e] par la direction (A4.2)	Grille d'évaluation des compétences professionnelles en format papier et notes manuscrites
Entretien de coévaluation entre l'enseignant[e] et la direction (A4.3)	Enregistrement audio transcrit en verbatim

Dans une démarche d'autoévaluation, la personne enseignante porte un jugement sur ses compétences professionnelles (A4.1), en fonction de 80 critères d'évaluation répertoriés dans une grille d'évaluation (Annexe 1. *Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante*, p. 146) et correspondant à des manifestations observables de chacune des douze compétences professionnelles de la profession enseignante telles que définies par le ministère de l'Éducation du Québec (2001). Pour chaque critère, la personne enseignante doit attribuer une appréciation témoignant de son jugement du degré de maîtrise du critère sur une échelle de 1 à 4 : 1 = « à développer »; 2 = « en voie d'acquisition »; 3 = « acquis »; et 4 = « maîtrisé ». Une appréciation NE correspond à un critère « non évalué ». La cotation numérique et les libellés associés sont indiqués dans une légende au début du document. La Figure 10 (p. 82) présente un extrait de la grille d'évaluation remplie par une enseignante. On y retrouve le libellé de la compétence 1, quatre critères d'évaluation ainsi que l'appréciation de l'enseignante selon l'échelle d'évaluation décrite précédemment.

Compétence 1 : Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.					
L'ENSEIGNANT :					
Compétence 1	Échelle d'évaluation				
Maîtrise le contenu de la discipline à enseigner.	1	2	3	4	NE
Utilise le programme de formation, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation comme base de la planification de son enseignement.	1	2	3	4	NE
Amorce ses activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction du vécu et de la réalité culturelle des élèves.	1	2	3	4	NE
Favorise la discussion et le questionnement où chacun peut exprimer ses opinions en respectant celles des autres.	1	2	3	4	NE

Figure 10. Extrait de la grille d'évaluation complétée par une enseignante pour la compétence 1

Sans avoir pris connaissance de l'autoévaluation de la personne enseignante, la direction remplit la même grille d'évaluation (A4.2) et porte un jugement sur les compétences professionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant, à l'aide de la même échelle d'évaluation et selon les mêmes critères. Finalement, dans le cadre d'un entretien de coévaluation en présentiel, la personne enseignante et la direction prennent connaissance, pour une première fois, des appréciations attribuées par chaque partie pour chaque critère et en discutent. Les entretiens durent entre 40 et 50 minutes.

Lors de la première année d'implantation de la politique (2017-2018), en tant que direction de l'école où cette politique a été élaborée et mise en œuvre, et donc responsable de ce processus, nous avons recueilli, en accord avec les enseignantes et enseignants, tous les différents documents présentés précédemment. Les rencontres de coévaluation ont été enregistrées en format audio, puis transcrites en verbatim (A4.3).

Dans le cadre de cet essai doctoral, l'ensemble des enseignantes et enseignants participants a accepté que ces documents soient utilisés à des fins de recherche. Ce consentement a été donné d'une part de façon écrite par la signature d'un formulaire d'information et de consentement (Annexe 9. *Formulaire de consentement à la participation des enseignantes et des enseignants*, p. 153), puis de façon verbale lors de l'enregistrement de l'entretien de coévaluation. Un certificat

d'éthique nous a également été délivré par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal pour ce projet de recherche (Annexe 10. *Certificat éthique*, p. 167).

4.3 Stratégie d'analyse de données

Nous brosons dans cette section un portrait d'ensemble des stratégies d'analyse retenues pour traiter les données produites dans les quatre activités présentées précédemment. Dans les trois sous-sections suivantes, ces stratégies seront décrites plus en détail en fonction de chacune des activités.

Afin de déterminer dans quelle mesure les quatre premières activités de la politique d'évaluation de l'enseignement contribuent à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant, les documents produits dans la réalisation de celles-ci ont été analysés selon les stratégies présentées au Tableau 14 (p. 83).

Tableau 14. Activités, stratégies d'analyse et données traitées

Activités	Corpus analysé	Stratégies d'analyse
Activité 1 : Vision pédagogique Activité 2 : Réussite pédagogique	A1.1, A1.2 A2.1, A2.2	Analyse par unité de sens des documents rédigés par l'enseignant[e] et la direction
Activité 3 : Planifications annuelles	A3.2, A3.4	Analyse des appréciations attribuées par la direction pour les planifications des enseignants (évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques)
Activité 4 : Évaluation des compétences professionnelles	A4.1, A4.2	Analyse des appréciations attribuées par la direction et l'enseignant[e] dans la grille d'évaluation des compétences professionnelles Analyse au cas par cas du verbatim de l'entretien de coévaluation entre l'enseignant[e] et la direction

De façon générale, l'objectif de ces analyses était d'identifier, dans les documents issus des deux premières activités, des propos en lien avec le développement professionnel puis, dans les grilles d'évaluation, des appréciations pouvant indiquer qu'une compétence était à développer. Les résultats de ces analyses ont finalement permis de sélectionner, dans l'entretien de coévaluation, des séquences à analyser susceptibles d'aborder le développement professionnel et de mener à

l'identification d'un besoin spécifique en ce sens. Les quatre activités ont ainsi été analysées au cas par cas, soit l'une à la suite de l'autre pour chaque enseignante ou enseignant.

Dans les sous-sections qui suivent, nous présentons en détail les stratégies d'analyse déployées pour chacune des activités.

4.3.1 Analyse des documents issus des activités 1 et 2

Les documents produits par l'enseignante ou l'enseignant lors des deux premières activités portant sur sa vision pédagogique (A1.1) et sur ses réussites (A2.1) ont été d'abord examinés. Puis, les commentaires sur ces documents (A1.2 et A2.2) transmis par la direction ont aussi été analysés. La stratégie d'analyse, la même pour les deux activités, a consisté à repérer dans les documents, à l'aide de la fonction de recherche par mots-clés du logiciel de traitement de texte, les unités de sens faisant référence au développement professionnel. À cet égard, nous avons utilisé la liste des expressions équivalentes au concept de développement professionnel recensées par Uwamariya et Mukamurera (2005, cf. Tableau 9. *Profil des enseignantes et enseignants participants*, p. 75) : développement professionnel, formation continue, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle. Nous avons ainsi relevé, dans chaque document, les passages abordant le développement professionnel.

4.3.2 Analyse des documents issus de l'activité 3

Pour les documents de l'activité portant sur les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques, les deux grilles d'évaluation distinctes remplies par la direction (A3.2 et A3.4), propres à chacune des planifications, ont été analysées. La prémisse à la base de cette analyse est qu'un critère pour lequel la direction a attribué une cote en deçà de « très bien » peut signifier que la compétence qui y était associée n'était pas pleinement acquise et, ainsi, mener à l'identification d'un besoin en développement professionnel. L'analyse consistait à relever les critères des grilles ayant reçu l'appréciation « bien » et « à améliorer », et étant susceptibles d'être abordés lors de l'entretien de coévaluation. En effet, plusieurs critères de la grille d'évaluation des compétences professionnelles faisant l'objet de la coévaluation dans le cadre de l'activité 4 portent sur la planification et font directement référence à la planification

annuelle de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (et donc aux documents produits dans le cadre de l'activité 3).

4.3.3 Analyse des documents issus de l'activité 4

L'analyse de cette activité s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, l'analyse s'est concentrée sur les données issues de l'analyse quantitative des appréciations des grilles d'évaluation des compétences professionnelles. Dans un second temps, l'analyse a porté sur le verbatim de l'entretien de coévaluation. Les deux sous-sections suivantes présentent ces deux temps ainsi que les stratégies d'analyse qui y ont été déployées.

4.3.3.1 Analyse des grilles d'évaluation des compétences professionnelles

L'analyse des deux premiers documents de l'activité 4 (A4.1 et A4.2) visait d'une part à déterminer si, de façon globale, les appréciations portées par le personnel enseignant participant et la direction convergeaient ou divergeaient. D'autre part, les différences d'appréciation ont été analysées à partir de la prémisse suivante : si un critère de la grille d'évaluation des compétences professionnelles fait l'objet d'une différence d'appréciation, ou si pour ce critère le participant attribue une appréciation en deçà de « maîtrisé », cela peut signifier que la compétence visée peut faire l'objet d'un besoin de développement professionnel.

Ainsi, cinq étapes d'analyse ont été réalisées. La Figure 11 (p. 86) présente de façon schématique ces étapes, qui seront ensuite décrites.

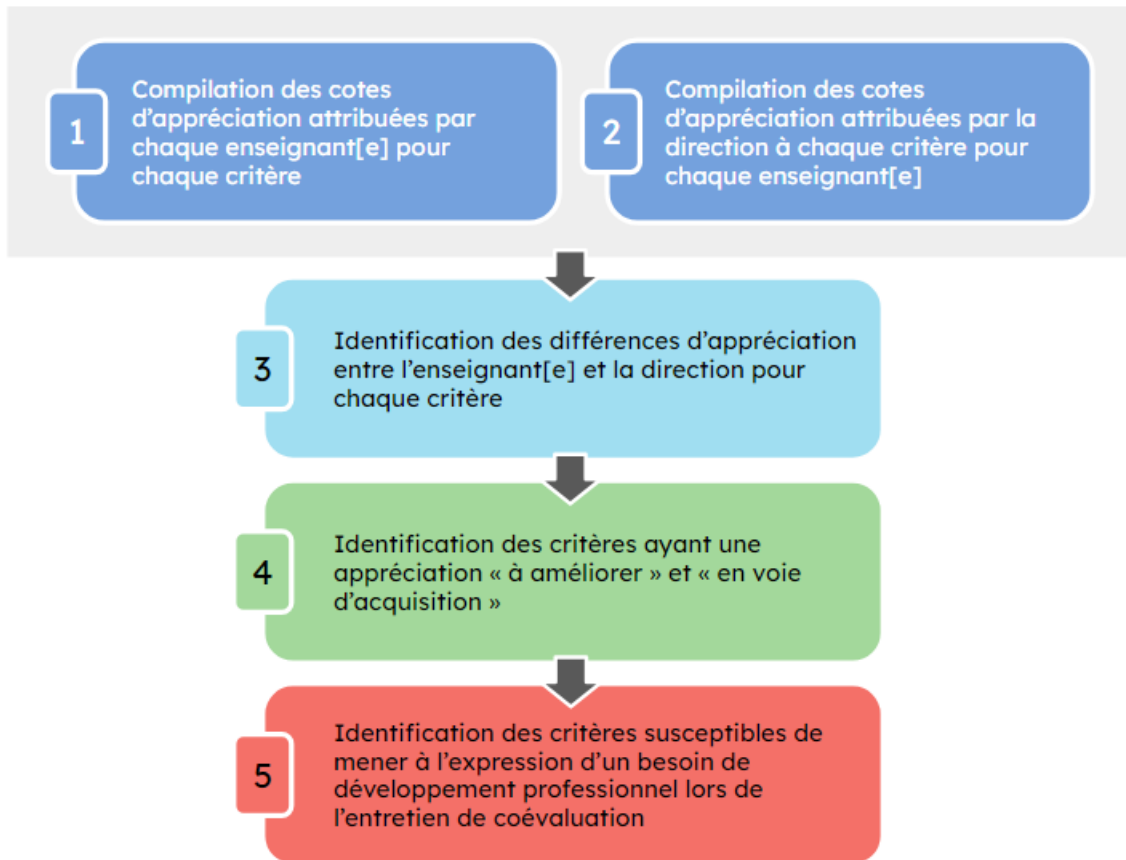


Figure 11. Étapes d'analyse des appréciations des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et la direction (A4.1 et A4.2)

Nous avons procédé à une première compilation des appréciations, sous forme de cote numérique, que les quatre enseignantes et enseignants participants se sont attribuées, puis à une deuxième compilation pour les cotes d'appréciations attribuées par la direction pour chaque personne enseignante (étapes 1 et 2). Le Tableau 15 (p. 87) présente un extrait de cette compilation, qui se trouve dans son intégralité dans l'Annexe 8. *Compilation des appréciations sous forme de cotes* (p. 161). Dans certains cas, la personne enseignante ou bien la direction, a évalué un critère en y attribuant une appréciation double (par exemple, « acquis » [cote de 3] et « maîtrisé » [cote de 4] à la fois). Dans ces cas, une cote moyenne a été attribuée (dans l'exemple : $[3 + 4]/2 = 3,5$) pour les fins de la compilation (voir par exemple le critère 1 pour l'enseignant 1 dans le tableau, en vert). De plus, tout critère non coté par la personne enseignante et la direction n'a pas été comptabilisé dans la compilation (voir par exemple le critère 3 pour la direction dans

le tableau, en bleu), ce qui explique que le total de critères retenus par enseignante ou enseignant peut varier.

Tableau 15. Extrait de la compilation des cotes d'appréciation des critères d'évaluation de la compétence professionnelle 1 par l'enseignante ou l'enseignant et par la direction

Compétence 1 <i>Agir en tant que professionnel...</i>	Enseignant 1		Enseignante 2	
	Cote d'appréciation de l'enseignant	Cote d'appréciation de la direction	Cote d'appréciation de l'enseignante	Cote d'appréciation de la direction
Critère 1	3,5	3,5	4	4
Critère 2	4	4	4	4
Critère 3	4	-	4	-
Critère 4	4	-	4	-

Notons aussi que les appréciations de la compétence 4, portant sur le pilotage de situations d'apprentissage, n'ont pas été prises en compte dans les compilations, puisque les sept critères qui la composent nécessitent une observation directe pour porter un jugement valable.

Afin d'évaluer le degré de concordance entre l'appréciation des personnes enseignantes et celle de la direction, nous avons identifié puis comptabilisé les différences entre les cotes d'appréciation, soit une appréciation différente pour un même critère par l'enseignante ou l'enseignant et par la direction (étapes 3). Puis, dans le but de déterminer si la grille d'évaluation des compétences professionnelles permettait d'identifier des compétences non maîtrisées, et donc mener à l'identification de besoins en développement professionnel, les critères ayant une appréciation « à développer » et « en voie d'acquisition », attribuée autant par la direction que la personne enseignante, ont été comptabilisés (étape 4). Finalement, lors de l'étape 5, les séquences de l'entretien de coévaluation portant sur les critères faisant l'objet d'une différence d'appréciation à l'étape 3, de même que ceux identifiés lors de l'étape 4, ont été repérées dans les verbatims de chaque entretien pour l'enseignante ou l'enseignant concerné.

4.3.3.2 Analyse des verbatims de l'entretien de coévaluation

La première étape de l'analyse du verbatim (A4.3) issu de l'enregistrement de l'entretien de coévaluation consistait en une analyse par unité de sens qui visait à identifier, à partir d'expressions équivalentes au concept de développement professionnel, les séquences susceptibles d'aborder le développement professionnel (cf. Tableau 8. *Liste des expressions équivalentes au concept de développement professionnel recensées par Uwamariya et Mukamurera (2005)*, p. 56). Ensuite, les références aux appréciations « bien » ou « à améliorer » des grilles d'évaluation des planifications annuelles de l'activité 3 (A3.2 et A3.4) ont été identifiées dans le verbatim. Finalement, les échanges au sujet des appréciations divergentes ainsi que des appréciations « à développer » et « en voie d'acquisition » identifiées lors des analyses des grilles d'évaluation des compétences professionnelles (au premier temps de l'analyse de l'activité 4, cf. sous-section précédente) ont été relevés. L'analyse de ces séquences consistait à déterminer si des besoins de développement professionnel étaient évoqués ou identifiés par l'une ou l'autre des parties.

Nous avons présenté dans ce chapitre les procédures et choix méthodologiques de notre recherche doctorale, en explicitant notre démarche. Les stratégies d'analyse des données décrites ont permis de produire des résultats que nous présentons dans le prochain chapitre.

Chapitre 5. Résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données effectuée selon les modalités décrites dans la dernière section du chapitre précédent. Cette présentation s'articule en deux sections correspondant à deux phases d'analyse. La première section porte sur les appréciations des compétences professionnelles par le personnel enseignant et la direction. Dans la seconde, nous procédons à l'examen des résultats de l'analyse au cas par cas de toutes les données produites pour chaque participante et participant.

5.1 Résultats de l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant par le personnel enseignant et la direction

Cette première phase d'analyse vise à répondre à la fois à la question de recherche portant sur la contribution des activités de la politique à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant et à la question portant sur la convergence ou la divergence des appréciations entre le personnel enseignant et la direction. L'analyse comparative des cotes d'appréciation des compétences professionnelles a permis de générer les données pour la deuxième phase, l'analyse au cas par cas, dont les résultats feront l'objet de la prochaine section.

Nous présentons les résultats de la première phase d'analyse en trois sous-sections. La première porte sur les différences de cotes d'appréciation entre la direction et le personnel enseignant. La seconde examine les appréciations correspondant au jugement « à développer » et « en voie d'acquisition ». La troisième et dernière sous-section présente une synthèse des résultats des analyses de l'évaluation des compétences professionnelles du personnel enseignant.

5.1.1 Analyse des différences d'appréciation des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et la direction

Rappelons que la première analyse comparative vise à identifier, dans les grilles d'évaluation des compétences professionnelles (A4.1 et A4.2), les différences d'appréciation par le personnel

enseignant et par la direction. À cette fin, dans un premier temps, chaque différence d’appréciation, c’est-à-dire chaque critère pour lequel la cote d’appréciation attribuée par l’enseignante ou l’enseignant et par la direction est différente, a été identifiée. Ces résultats sont comptabilisés au Tableau 16 (p. 90) et montrent qu’en moyenne, 62 % des critères font l’objet d’une appréciation identique par le personnel enseignant et par la direction (cellule en vert dans le tableau). Pour une enseignante (E4), on constate davantage d’appréciations divergentes (59 %) que convergentes (cellule en gris foncé dans le tableau). Pour cette même enseignante (E4), on constate également que le nombre de critères retenus est le plus faible (cellule en gris pâle dans le tableau), soit 58 sur une possibilité de 80. Notons qu’il s’agit de l’enseignante la moins expérimentée parmi les participants et participantes. Nous porterons une attention particulière à ces constats lors de l’analyse au cas par cas des données concernant cette enseignante.

Tableau 16. Nombre de critères et pourcentage des différences de cotes d’appréciation du personnel enseignant et de la direction

	Enseignant[e]								Moyenne
	E1	%	E2	%	E3	%	E4	%	
Critères retenus	70		62		66		58		
Critères sans différence d’appréciation	42	60 %	47	76 %	47	71 %	24	41 %	62 %
Critères avec une différence d’appréciation	28	40 %	15	24 %	19	29 %	34	59 %	38 %

Une deuxième analyse porte uniquement sur les critères de la grille d’évaluation des compétences professionnelles pour lesquels l’appréciation du personnel enseignant et de la direction est différente, soit 38 % en moyenne de l’ensemble des critères (cellule en bleu dans le Tableau 16), ce qui correspond à 96 des 256 critères retenus.

En moyenne, comme présenté au Tableau 17 (p. 91), 78 % des différences sont attribuables à une appréciation plus positive de la part de la direction que de la personne enseignante (cellule en vert dans le tableau). Cependant, l’analyse montre que comparativement aux autres, l’enseignante la plus expérimentée (E2) est celle dont l’évaluation positive diverge davantage de celle de la direction. Ainsi, par rapport à sept critères sur quinze (47 %) (cellule en bleu dans le

tableau) pour lesquels il y a une différence d'appréciation entre l'enseignante et la direction, cette enseignante s'attribue une cote d'appréciation supérieure à celle de la direction. À l'inverse, sur les 34 critères présentant une différence d'appréciation pour l'enseignante 4 (E4), la moins expérimentée, un seul est évalué plus positivement par cette enseignante, alors que tous les autres le sont par la direction. C'est d'ailleurs pour cette même enseignante que le nombre de différences d'appréciation est le plus élevé (59 %), tel que relevé dans l'analyse précédente (cellule en gris du Tableau 16, p. 90).

Tableau 17. Nombre et pourcentage de différences d'appréciation entre l'évaluation du personnel enseignant et de la direction selon les critères

	Enseignant[e]								Moyenne
	E1	%	E2	%	E3	%	E4	%	
Critères ayant une appréciation différente	28		15		19		34		
Critères ayant une appréciation plus élevée par la direction	23	82 %	8	53 %	15	79 %	33	97 %	78 %
Critères ayant une appréciation plus élevée par l'enseignant[e]	5	18 %	7	47 %	4	21 %	1	3 %	22 %

5.1.2 Les compétences professionnelles à développer ou en voie d'acquisition selon le personnel enseignant et la direction

Afin de répondre à la question de recherche portant sur la contribution des activités de la politique à l'identification des besoins en développement professionnel, cette seconde analyse comparative vise à identifier les appréciations correspondant au jugement « à développer » et « en voie d'acquisition » attribuées par le personnel enseignant et par la direction dans les grilles d'évaluation. L'identification de ces appréciations a permis de déterminer les compétences qui sont susceptibles de faire l'objet d'une discussion sur des besoins en développement professionnel lors de l'entretien de coévaluation.

Comme le montre le Tableau 18 (p. 92), il ressort, d'une part, qu'aucune appréciation « en voie d'acquisition » n'a été attribuée par le personnel enseignant et, d'autre part, que trois critères ont été évalués « à développer » par les deux parties (cellule en gris dans le tableau). Notons que la direction a attribué à trois critères les appréciations « en voie d'acquisition » et « à développer » pour l'enseignante la plus expérimentée (E2) (cellules en bleu dans le tableau), ce qui en fait le plus grand nombre pour l'ensemble des enseignantes et enseignants participants. L'enseignante la moins expérimentée (E4) s'est quant à elle attribuée l'appréciation « à développer » pour le plus grand nombre de critères (quatre critères) (cellule en vert dans le tableau).

Tableau 18. Nombre de critères évalués avec une appréciation « à développer » et « en voie d'acquisition »

Enseignant[e]	Nombre de critères	Critère(s) évalué(s) « à développer » par			Critère(s) évalué(s) « en voie d'acquisition » par		
		l'enseignant[e]	la direction	les deux	l'enseignant[e]	la direction	les deux
E1	70	2	0	0	0	0	0
E2	62	0	2	0	0	1	0
E3	66	2	2	1	0	0	0
E4	58	4	2	2	0	0	0
Total		8	6	3	0	1	0

5.1.3 Synthèse des résultats de l'évaluation des compétences professionnelles du personnel enseignant

Cette première phase d'analyse permet d'avancer des éléments de réponse aux deux questions de recherche. En effet, l'analyse des cotes d'appréciation des compétences professionnelles attribuées par le personnel enseignant et par la direction montre, d'une part, que huit critères sont jugés « à développer » par trois participants sur quatre. Certains de ces critères font l'objet d'une appréciation identique par la direction, laissant présager un constat partagé des besoins en développement professionnel de la personne enseignante. Pour sa part, la direction a attribué à certains critères les appréciations « à développer » et « en voie d'acquisition » pour trois

participants, ce qui porte aussi à croire que ces éléments peuvent être identifiés comme des besoins en développement professionnel. L'analyse révèle aussi que 78 % (cf. cellule en vert du Tableau 17, p. 91) des différences d'appréciation entre la direction et le personnel enseignant participant correspondent à une évaluation plus favorable de la direction.

Est-ce que les critères cotés « à développer » et « en voie d'acquisition » permettent d'identifier de véritables besoins en développement professionnel du personnel enseignant? À elle seule, l'analyse des grilles d'évaluation ne permet pas de répondre à cette question, d'où la nécessité d'identifier ces critères et d'analyser les discussions qu'ils suscitent lors des entretiens de coévaluation. Ainsi, la section qui suit est consacrée aux résultats de l'analyse au cas par cas de l'ensemble des données recueillies au terme des quatre activités réalisées dans cette expérimentation de la politique.

5.2 Analyse au cas par cas des données issues des quatre activités

Afin de déterminer l'apport de chacune de ces activités dans le processus d'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant, nous avons procédé à une analyse des données au cas par cas.

Par rapport à chaque participant, l'analyse porte d'abord sur l'activité 1 abordant la vision pédagogique (A1), puis sur l'activité 2 présentant une réussite pédagogique (A2). Suit l'analyse des cotes d'appréciation par la direction de la planification annuelle de l'évaluation des apprentissages des élèves (A3.2) et de la planification annuelle des activités pédagogiques (A3.4). Les appréciations, convergentes ou non, ainsi que celles « en voie d'acquisition » ou « à développer » portées à la grille d'évaluation des compétences professionnelles par l'enseignante ou l'enseignant et par la direction (A4.1 et A4.2) sont ensuite présentées. Finalement, les segments du verbatim de l'entretien de coévaluation (A4.3), retenus à partir des analyses des données issues des activités précédentes ou de l'analyse par unité de sens, font l'objet de la dernière analyse.

Ainsi, dans les sous-sections suivantes, chaque cas est présenté en quatre sous-sections : les trois premières portent sur l'analyse des documents issus de chacune des quatre activités, et la

dernière consiste en une synthèse de l'analyse du cas. Une synthèse des besoins en développement professionnel identifiés pour chaque personne enseignante clôt la section.

5.2.1 Enseignant 1

Diplômé en enseignement primaire, cet enseignant a plus de 27 années d'expérience. Il est titulaire d'une classe au 3^e cycle du primaire et il enseigne donc le français, les mathématiques, les sciences et technologies, l'éthique et la culture religieuse, et l'univers social. En septembre 2017, il œuvrait dans l'établissement depuis 7 ans. Cet enseignant joue un rôle actif au sein de l'exécutif syndical local.

5.2.1.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignant (activités 1 et 2)

Dans la présentation de sa vision pédagogique, l'Enseignant 1 aborde le caractère incontournable de la technologie dans l'école d'aujourd'hui, tout en soulignant l'importance de la formation continue dans ce domaine pour se « tenir à jour ». Dans sa rétroaction, la direction souligne le souci de l'enseignant de l'utilisation de la technologie et l'importance qu'il accorde à sa formation continue afin d'évoluer avec les nouvelles réalités, celles de la génération d'élèves actuelle.

L'Enseignant 1 présente ses réussites pédagogiques sous forme de projets dont il est particulièrement fier. Il aborde, entre autres, le développement de ses compétences technologiques afin de bonifier son enseignement en mobilisant ces nouveaux outils. Il mentionne aussi son admission à un programme universitaire en administration de l'éducation et la réussite de ses premiers cours. La direction commente ce document en soulignant l'intérêt de l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques au fil des années dans une posture de développement professionnel continu.

5.2.1.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3)

Rappelons que cette analyse porte sur les grilles d'évaluation, complétées par la direction, sur les documents d'évaluation des apprentissages des élèves et de la planification annuelle des activités pédagogiques soumis par l'enseignant. L'appréciation de la direction par rapport à la planification de l'évaluation des apprentissages des élèves rédigée par l'Enseignant 1 est « très bien » pour

sept critères sur neuf, celui relatif aux savoirs essentiels, l'appréciation est cotée « bien ». L'un de ces savoirs, indiqués au programme de français, est en fait une connaissance devant être abordée à un autre niveau, soit en 4^e année plutôt qu'en 6^e année du primaire. De plus, un des savoirs essentiels prévus au programme d'éthique et culture religieuse est manquant.

Pour la planification annuelle des activités pédagogiques soumise par l'enseignant, comme on peut le voir dans l'extrait ci-après de la grille d'évaluation (Figure 12, p. 96), sept critères obtiennent, de la part de la direction, des appréciations « très bien » et trois critères reçoivent une double appréciation « très bien » et « bien ». Selon la direction, des ajustements mineurs doivent être apportés par l'enseignant aux éléments ciblés par trois critères, d'où la présence d'une double appréciation. Dans son évaluation, la direction conclut qu'un seul domaine général de formation doit être ciblé par situation d'apprentissage (1.2), et le nombre de compétences transversales doit être limité pour chaque situation (1.3), de façon à bien identifier celles qui seront évaluées. Finalement, l'enseignant doit s'assurer que chaque critère est évalué plus d'une fois pour chaque compétence au terme de chaque année (1.5).

Critères	Échelle d'appréciation		
	Très bien	Bien	À améliorer
1. La planification de l'apprentissage et de l'évaluation.			
1.1 Le continuum de SAÉ permet un développement des compétences.	X		
1.2 Les domaines généraux de formations sont identifiés et variés.	X	X	
1.3 Les compétences transversales sont identifiées et variées.	X	X	
1.4 Les connaissances (de la Progression des apprentissages) à mobiliser (concepts, notions, techniques, stratégies, etc.) sont clairement identifiées.	X		
1.5 Les compétences disciplinaires à évaluer dans chacune des SAÉ sont clairement identifiées.	X	X	
1.6 Les critères d'évaluation (provenant des cadres d'évaluation des apprentissages) à cibler sont présents pour chacune des compétences à évaluer.	X		
1.7 Un espace pour des mesures de différenciation est prévu.	X		

Figure 12. Extrait de la grille d'évaluation de la planification des activités pédagogiques remplie par la direction pour l'Enseignant 1

5.2.1.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignant (activité 4)

Cette sous-section analyse les appréciations portées dans les grilles d'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant 1, par ce dernier et par la direction. Cet examen est suivi de l'analyse de segments du verbatim de l'entretien de coévaluation qu'ils ont eu.

5.2.1.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences

Le Tableau 19 (p. 97) présente le nombre et le pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignant 1 et par la direction selon les critères d'évaluation des compétences professionnelles. L'analyse des appréciations attribuées par l'enseignant et par la direction révèle que les deux parties donnent une appréciation identique sur 60 % des critères évalués (cellule en vert dans le tableau). Pour rappel, un critère est jugé comme retenu lorsqu'il a été évalué par les deux parties.

Pour 40 % des critères, soit 28 sur 70, les appréciations de l'enseignant et de la direction divergent (cellule en bleu dans le tableau). En grande majorité (82 %) (cellule en gris dans le tableau), ces différences s'expliquent par une appréciation plus élevée de la part de la direction.

On relève deux critères identifiés « à développer ». L'un d'eux est associé à la compétence portant sur l'évaluation de la progression des apprentissages et l'autre sur la compétence en lien avec l'intégration des nouvelles technologies. Nous verrons, dans l'analyse du segment du verbatim de l'entretien de coévaluation, si ces compétences ont été retenues comme des besoins de développement professionnel pour cet enseignant.

Tableau 19. Nombre et pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignant 1 et par la direction selon les critères

	Nombre	% des critères retenus	% des critères avec une différence d'appréciation
Critères dans la grille d'évaluation	80		
Critères retenus pour l'Enseignant 1	70	100 %	
Critères sans différence d'appréciation	42	60 %	
Critères avec une différence d'appréciation	28	40 %	100 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par la direction	23		82 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par l'enseignant	5		18 %
Critères évalués « à développer » ou « en voie d'acquisition »	2		

5.2.1.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation

L'analyse du verbatim de l'entretien s'est concentrée sur les discussions en lien avec les deux appréciations « à développer » des critères identifiés dans l'analyse précédente. Ainsi, pour l'Enseignant 1, trois segments ont été analysés.

Le premier segment d'entretien porte sur la compétence en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves. Plus précisément, dans la grille d'évaluation des compétences professionnelles, l'enseignant a identifié le critère de la participation de l'élève à son évaluation comme étant à la fois « maîtrisé » et « à développer ». L'enseignant justifie ainsi son appréciation :

[...] ce matin, je me suis rajouté [la cote] 2 [à développer]... c'est suite au *feedback* que tu m'as donné hier [une discussion impromptue à propos de grilles permettant l'autoévaluation ou la coévaluation des élèves après la réalisation d'un travail]. [...] Tu as dit qu'il fallait avoir place à l'amélioration. C'est ça qu'on va améliorer.

Ce segment du verbatim révèle que l'enseignant souhaite améliorer les modalités de l'autoévaluation et de la coévaluation des apprentissages par ses élèves.

Le second segment analysé porte sur la compétence technologique, puisque l'enseignant s'accorde la cote « à développer » pour un des critères de cette compétence, soit celui libellé : « [L'enseignant] forme les élèves selon les besoins liés à la tâche ». À propos de cette appréciation, l'enseignant mentionne : « J'essaie de me tenir à jour [...], mais [comme je n'ai pas toujours les connaissances] j'y vais beaucoup [...] avec [l'expertise] des élèves. C'est pour ça que j'ai marqué "à développer" ». Cette « veille technologique » de l'enseignant, alimentée par l'expertise de ses élèves, constitue sans doute une forme de développement professionnel. La poursuite de cet échange permet d'identifier un troisième segment portant sur l'utilisation personnelle des outils technologiques et qui mène à identifier un objectif de développement professionnel. L'enseignant partage sa difficulté à utiliser sa tablette numérique pour faire la compilation des résultats des élèves dans un chiffrier électronique et sa motivation à apprendre : « J'aimerais vraiment ça avoir le temps de m'asseoir avec quelqu'un ». La direction propose : « Ça, c'est une affaire qu'on pourrait faire [ensemble] [...] par exemple, on se fixe une étape [...] et on se rencontre une fois par semaine [pour élaborer le fichier à partir du modèle] ». Ainsi, au terme de l'entretien, les deux parties s'accordent sur le fait que le développement professionnel de l'enseignant portera sur la participation des élèves à leur évaluation ainsi que sur le développement de ses compétences pour l'utilisation d'un chiffrier électronique.

5.2.1.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignant 1

On peut conclure qu'à la fin des quatre premières activités de la politique d'évaluation de l'enseignement, l'Enseignant 1 identifie précisément ses besoins en développement professionnel. Dans les deux premières activités (A1.1 et A2.1), l'enseignant fait état de la place importante qu'il accorde à la formation continue et au caractère incontournable de la technologie

à l'école, et son intérêt à développer ses compétences en ce sens. Dans sa rétroaction (A1.2 et A2.2), la direction souligne l'intérêt de l'enseignant relativement à ces deux éléments.

De l'analyse des grilles d'évaluation des compétences professionnelles (A4.1 et A4.2), il ressort tout d'abord un taux de convergence de 60 % entre les appréciations de l'enseignant et celles de la direction. Ce taux se situe sur la moyenne globale du taux d'accord des quatre personnes enseignantes participantes. Cette analyse a par ailleurs permis d'identifier deux critères que l'enseignant juge « à améliorer ». Les compétences associées à ces critères ont fait l'objet de discussion lors de l'entretien de coévaluation (A4.3) et l'une d'elles est retenue comme un besoin en développement professionnel en lien avec la participation des élèves à leur évaluation. Les discussions à propos de la seconde compétence confirment l'intérêt de l'enseignant à se tenir à jour en matière de technologie, mais c'est dans les discussions qui suivent qu'il identifie un besoin plus précis de développement professionnel sur l'appropriation d'un outil technologique pour une tâche professionnelle. En lien avec la question de recherche portant sur l'apport des activités de la politique afin d'identifier les besoins en développement professionnel, on peut dire qu'il y a une cohérence entre les besoins identifiés dans trois des activités pour cet enseignant.

5.2.2 Enseignante 2

Diplômée en adaptation scolaire et cumulant une expérience en enseignement de plus de 21 ans, cette enseignante titulaire œuvre au 1^{er} cycle du primaire et enseigne donc le français, les mathématiques, l'éthique et la culture religieuse et les arts plastiques. Elle travaille à cette école depuis 17 ans et joue un rôle actif au sein de l'exécutif syndical local.

5.2.2.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)
L'enseignante présente sa vision pédagogique sans aborder directement le développement professionnel, mais en mentionnant l'importance « de se remettre en question » (sans plus de précision). La direction souligne avoir observé une évolution de sa pratique, permettant de composer avec les nouveaux défis des élèves. Dans la réussite pédagogique partagée, le développement professionnel n'est pas mentionné par l'enseignante, mais est tout de même sous-entendu dans l'évolution de sa pratique. L'enseignante parle de sa gestion de classe « ... qui a bien évolué au fil des années et qui continuera à évoluer... ».

5.2.2.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3)

À la suite de l'examen du document de planification remis par l'enseignante, les six critères retenus dans la grille d'évaluation de la planification de l'évaluation des apprentissages des élèves ont été cotés « très bien » par la direction. Toutefois, dans le cadre d'un projet en français, l'enseignante a inscrit dans une des sections de ce document portant sur les savoirs essentiels qu'elle compte évaluer la qualité de la présentation des travaux des élèves. Dans un commentaire, la direction indique que la qualité d'une présentation n'est pas un savoir essentiel inscrit au programme de français et que, par conséquent, bien qu'il puisse faire l'objet d'une rétroaction, il ne peut être évalué et donc figurer au bulletin pour cette matière.

Concernant le document de planification des activités pédagogiques remis par l'enseignante, la direction a évalué neuf critères retenus dans la grille d'évaluation : huit reçoivent la cote « très bien » et un la cote « à améliorer ». Ce dernier critère porte sur l'évaluation des compétences disciplinaires, comme prescrit dans le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ). Les personnes enseignantes doivent s'assurer d'évaluer, auprès de leurs élèves, tous les critères prévus aux programmes. Dans la planification pédagogique de cette enseignante, cinq des dix-huit critères en français sont manquants, de même que trois des neuf critères en mathématiques. Finalement, la direction mentionne, en commentaire, que bien que des mesures de différenciation pédagogique soient identifiées dans la planification, aucune ne prévoit le travail en atelier et très peu d'activités seront réalisées en équipe ou en dyade. Ce commentaire n'est pas fortuit de la part de la direction qui souhaitait engager l'enseignante à varier un peu plus ses stratégies d'enseignement.

5.2.2.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)

Comme dans le cas de l'Enseignant 1, cette sous-section examine les appréciations des compétences professionnelles de l'Enseignante 2, par elle-même et par la direction. Cette analyse est suivie d'un examen de segments du verbatim de leur entretien de coévaluation.

5.2.2.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences

Il ressort des résultats présentés au Tableau 20 (p. 101) que les deux parties ont la même appréciation de 47 des 62 critères retenus (cellule en vert dans le tableau), soit 76 % des critères évalués, ce qui constitue le plus haut taux d'accord parmi les quatre personnes enseignantes participantes. Les 24 % de différences d'appréciation (cellule en bleu dans le tableau) sont répartis presque également entre l'enseignante et la direction (respectivement 53 % et 47 %). Pour la compétence portant sur « [l'engagement] dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », la direction a attribué une appréciation « en voie d'acquisition » (cote 1) pour un critère, et une double appréciation « en voie d'acquisition » et « à développer » (cote 2) pour un autre. Pour ces mêmes critères, l'enseignante a attribué une appréciation « maîtrisé » (cote 3) et une appréciation « acquis » (cote 4). Nous avons retenu les échanges au sujet de ces deux critères dans l'analyse du verbatim de l'entretien de coévaluation.

Tableau 20. Nombre et pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignante 2 et par la direction selon les critères

	Nombre	% des critères retenus	% des critères avec une différence d'appréciation
Critères dans la grille d'évaluation	80		
Critères retenus pour l'Enseignante 2	62	100 %	
Critères sans différence d'appréciation	47	76 %	
Critères avec une différence d'appréciation	15	24 %	100 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par la direction	8		53 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par l'enseignante	7		47 %
Critères évalués « à développer » ou « en voie d'acquisition »	3		

5.2.2.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation

Deux segments de l'entretien de coévaluation ont été retenus. Le premier est issu de l'analyse du verbatim par unité de sens qui a permis d'identifier une discussion sur le développement

professionnel, notamment à propos de l'enrichissement. L'enseignante y précise comme suit ce qu'elle fait :

Moi, ce que je fais comme enrichissement, ça n'est pas de l'enrichissement [...] je prends mes élèves forts puis je les utilise comme « mini-prof ». Pour moi, ça, je trouve que ça enrichit la classe de façon à [aider] les plus faibles, parce que je ne peux pas m'occuper « one-on-one » de chaque élève en tout temps [...].

La direction questionne alors la nature de l'activité décrite : « mais le fait d'expliquer la matière [est-ce que] c'est de l'enrichissement? ». L'enseignante répond que « [ça leur] permet de trouver [...] une façon différente d'expliquer [et] ça les valorise [...], mais je n'ai pas un programme d'enrichissement. »

Misant sur l'enjeu soulevé par l'enseignante de ne pas pouvoir s'occuper de chaque élève en tout temps, et étant donné son souhait d'engager l'enseignante à varier ses pratiques pédagogiques, la direction aborde la différenciation pédagogique ainsi :

[...] Il y aurait là un élément de développement professionnel, peut-être de mettre une station de travail [...] pour les meilleurs sous forme d'enrichissement [...] c'est de la différenciation pédagogique.

L'enseignant renchérit :

Oui, la différenciation [...], ça pourrait être intéressant, oui [...] je fais vraiment un ajustement dans mon enseignement? Oui, je le fais dans le sens que, avec certains groupes, je dois passer plus de temps sur telle notion ou telle autre [...], mais comme, des ateliers, des choses comme ça... non, ça, je ne fais pas ça. [...] Oui, j'devrais regarder ça. As-tu des choses à me suggérer là-dessus?

La direction propose différents projets : « Ça pourrait être de la robotique, nous avons une dizaine de kits qui ne font rien [...] on a [aussi] un microscope électronique pour un projet sur les textures ».

Le second segment retenu porte sur les critères reliés à la compétence d'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel que la direction a jugé « en voie d'acquisition ». Comme mentionné dans l'analyse précédente des grilles d'évaluation des compétences professionnelles, les différences d'appréciation de cette compétence sont les plus importantes entre les deux parties. La direction entame la discussion ainsi :

Ça [ton développement professionnel], c'est la partie qui est à développer [...] en même temps, j'ai mis des 3 [...] des 2 et un 1,5, mais tu as peut-être d'autres sources [de développement professionnel que je ne connais pas], comme les congrès [...].

L'enseignante aborde le type d'activité qu'elle préfère :

Les congrès, j'y suis allée juste une fois avec toi [...] pour voir la présentation de nouveaux matériels. Moi, les ressources que je regarde c'est surtout en ligne. [...] Je ne vais pas à des formations. [...] Mais ça n'est pas que ça ne m'intéresse pas.

L'enseignante partage alors des aspects plus personnels et familiaux pour expliquer les raisons qui l'amènent à privilégier la formation à l'école ou en ligne. La direction suggère en retour différentes avenues.

Je suis conscient et sensible à ça [...] si ça peut être quelque chose qui peut être fait en ligne, ça pourrait peut-être te donner un petit coup de main [...] ou on peut faire venir quelqu'un. [Pour les formations à l'extérieur,] tu n'es pas obligée d'en avoir quinze, tu peux cibler une chose à Montréal. À la Fédération [des établissements d'enseignement privés], ils commencent à 9 h, et tu vas finir à 3 h. Puis ça te permettrait aussi de t'améliorer et de voir ce qui se fait [ailleurs], mais aussi de jaser avec d'autre monde, de sortir du milieu.

Au terme de l'entretien, lorsque la direction demande sur quel aspect pourrait porter le développement professionnel, la différenciation pédagogique est proposée par l'enseignante. La direction s'engage alors à suggérer des ressources en ligne sur le sujet, de façon à tenir compte de ses conditions de vie personnelle et familiale.

5.2.2.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 2

Dans le cas de cette enseignante, le besoin de développement professionnel retenu a émergé lors de l'entretien de coévaluation (A4.3). En lien avec la question de recherche portant sur l'apport de chacune des activités dans le processus d'identification des besoins en développement professionnel, on constate que le contenu des trois premières activités (A1, A2 et A3) n'est pas mobilisé lors des échanges. Lors de l'entretien de coévaluation (A4.3), ce sont les discussions portant sur les appréciations des critères de la grille d'évaluation des compétences professionnelles qui ont permis d'identifier la différenciation pédagogique comme étant l'aspect sur lequel portera le développement professionnel de l'enseignante.

Notons aussi que l'entretien a contribué à déterminer la forme que prendra cette formation continue. La direction avait en effet identifié que l'engagement de l'enseignante dans une démarche de développement professionnel était un enjeu, par son appréciation « en voie d'acquisition » à certains critères de cette compétence. L'entretien de coévaluation a permis à la direction d'en comprendre les raisons et de suggérer des pistes quant à la forme que pourrait prendre la formation continue identifiée pour cette enseignante. On remarquera aussi que l'objectif de développement professionnel n'a pas été proposé d'emblée par l'enseignante, mais suggéré par la direction au fil des discussions. Notons aussi que la direction a porté deux appréciations « à développer » et une « en voie d'acquisition », alors que cette enseignante est la seule, parmi les quatre participants et participantes, à n'avoir coté aucun critère de la grille avec l'une de ces appréciations. Par ailleurs, 76 % des critères de la grille sont évalués de la même façon par la direction et l'enseignante. Il s'agit du taux d'accord le plus élevé parmi les participants.

5.2.3 Enseignante 3

Avec une expérience de plus de 17 ans, cette enseignante est spécialiste de langues⁸ et œuvre au 1^{er} cycle du secondaire à cette école depuis 5 ans.

5.2.3.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)

Dans la présentation de sa vision pédagogique, cette enseignante décrit les qualités que doit, selon elle, posséder une bonne enseignante. Elle aborde, entre autres, l'importance de l'engagement dans une démarche de formation continue pour s'améliorer « par amour du métier ». Ayant le souci de varier ses stratégies d'enseignement et de tenir ses compétences à jour, elle se dit humaniste, mais utilisant à l'occasion des approches behavioristes. La direction, dans sa rétroaction, relève les qualités d'une « bonne enseignante » énoncées par cette dernière, de même que son intérêt à actualiser et améliorer ses connaissances par le développement professionnel. Dans le document relatant sa réussite pédagogique, le développement

⁸ Nous omettons délibérément la langue enseignée pour conserver l'anonymat de la participante.

professionnel n'est pas abordé. Elle y parle plutôt de la réalisation d'une pièce de théâtre avec ses élèves.

5.2.3.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3)

Cinq des critères d'évaluation de la planification de l'évaluation des apprentissages obtiennent la cote « très bien », et un critère portant sur les savoirs essentiels est coté « bien ». Un des commentaires de la direction est que ce qui devrait constituer des savoirs essentiels est plutôt composé parfois de stratégies, de connaissances, d'habiletés et de compétences. La direction indique qu'il serait nécessaire de se baser sur les cadres d'évaluation ministériels.

Les neuf critères d'évaluation de la planification des activités pédagogiques obtiennent la cote « bien ». La direction souligne que bien que la majorité des éléments attendus soient présents, les liens avec la progression des apprentissages (PDA) sont souvent absents. Les savoirs sont ainsi peu détaillés. L'enseignante a sélectionné toutes les compétences susceptibles d'être évaluées pour chaque thème plutôt que celles qui le sont vraiment, d'où la mention « bien » pour les trois critères portant sur ces éléments. La planification annuelle ne permet pas d'identifier un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), ce qui justifie la cote « à développer ». Les six autres critères sont cotés « très bien ». La direction conclut en indiquant que la planification annuelle pourra faire l'objet de discussions lors de la rencontre de coévaluation, afin d'apporter des précisions sur ses commentaires.

5.2.3.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)

Cette sous-section présente dans un premier temps les données issues des appréciations portées à la grille d'évaluation des compétences professionnelles par l'enseignante et par la direction. Suit l'analyse de segments du verbatim de l'entretien de coévaluation.

5.2.3.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences

Le Tableau 21 (p. 106) présente le nombre et le pourcentage de différences d'appréciation des compétences professionnelles entre l'évaluation par l'Enseignante 3 et l'évaluation par la direction. Il ressort de l'analyse des données que l'enseignante et la direction ont attribué la

même appréciation pour 71 % des critères (cellule en vert dans le tableau). Les différences proviennent en majeure partie d'une appréciation plus élevée par la direction (cellule en bleu dans le tableau). Il ressort également qu'un des critères a reçu une appréciation identique de la part de l'enseignante et de la direction, soit une double appréciation « acquis » et « en voie d'acquisition » pour la compétence « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». De plus, l'enseignante a attribué une appréciation semblable pour un des critères de la compétence se rapportant à la gestion de classe. La direction, de son côté, a jugé « en voie d'acquisition » un critère portant sur les mesures de différenciation. Nous avons donc centré l'analyse du verbatim de l'entretien de coévaluation sur ces trois éléments.

Tableau 21. Nombre et pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignante 3 et par la direction selon les critères

	Nombre	% des critères retenus	% des critères avec une différence d'appréciation
Critères dans la grille d'évaluation	80		
Critères retenus pour l'Enseignante 3	66	100 %	
Critères sans différence d'appréciation	47	71 %	
Critères avec une différence d'appréciation	19	29 %	100 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par la direction	15		79 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par l'enseignante	4		21 %
Critères évalués « à développer » ou « en voie d'acquisition »	4		

5.2.3.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation

Quatre segments ont été retenus dans le verbatim de l'entretien, dont trois en lien avec l'analyse réalisée dans la sous-section précédente. Un segment a été retenu lors de l'analyse par unité de sens puisqu'il aborde le développement professionnel. Dans l'ordre chronologique de la discussion, nous abordons d'abord les échanges sur la compétence à concevoir des situations d'enseignement, plus précisément le critère de la différenciation pour lequel la direction a attribué l'appréciation « en voie d'acquisition ». Afin de justifier son appréciation, la direction

présente à l'enseignante le document A3.3 issu de l'activité 3 et portant sur la planification des activités pédagogiques.

[...] En fait, c'est qu'un des éléments est absent [...] : les mesures de différenciation sont présentes, mais surtout dans la structure. Ça veut dire qu'il faudrait peut-être aller voir au niveau de différencier [...] les contenus [...] [et] les productions.

L'enseignante consulte le document et précise :

[...] Le temps supplémentaire [tiers-temps], ça, j'en donne justement aux élèves qui en ont besoin [...] et l'aide à la tâche aussi, je le fais, mais c'est vrai que je ne l'ai pas noté [dans la planification]. [...] Correct, je comprends.

S'en suit une discussion où la direction saisit l'occasion d'aborder tous les éléments manquants de cette planification annuelle, identifiés dans la grille d'évaluation de cette activité (A3.4). À plusieurs reprises, l'enseignante explicite chacun des éléments attendus, ce qui illustre que les omissions constatées relevaient essentiellement d'un manque de rigueur lors du remplissage de la planification.

Au sujet de la gestion de classe, plus loin dans l'entretien, l'enseignante précise pourquoi elle s'est attribué une double appréciation « acquis » et « en voie d'acquisition » :

[...] Est-ce que je suis trop sévère avec les jeunes? [...] Parce qu'y a des gens qui m'ont déjà dit « oui, c'est normal qu'ils t'écoutent, ils ont peur de toi ». Est-ce que c'est [des échos] que tu as des jeunes envers moi?

La direction précise ne pas avoir entendu ce genre de commentaire de la part des jeunes, mais aborde un autre aspect : « [...] C'est peut-être comment les choses sont dites [...], la façon [dont] tu vas le dire [...] peut-être juste le ton ». Et l'enseignante de répondre : « Oui, c'est vrai... ».

Le troisième segment porte sur la compétence visant l'intégration de la technologie, dont un des critères fait pourtant l'objet d'une évaluation plus élevée de la part de la direction, mais permet de cibler un besoin de développement professionnel. Ainsi, l'enseignante manifeste le souhait de mieux s'approprier les outils technologiques pour l'enseignement de sa matière. Les discussions permettent ensuite d'aborder le manque de connaissances des élèves concernant l'utilisation du traitement de texte à l'ordinateur. La direction suggère l'élaboration d'un document de référence

regroupant diverses fonctions du traitement de texte qui permettrait aux élèves de mieux présenter leurs travaux. L'enseignante trouve l'idée intéressante et s'engage à « inventer un document pour les aider [à utiliser le traitement de texte] ».

Finalement, les échanges dans le dernier segment portent sur l'évaluation identique d'un critère par une double appréciation « acquis » et « en voie d'acquisition », soit le critère concernant le respect des engagements et des échéances. La direction fait part à l'enseignante d'un commentaire écrit à la main dans la grille d'évaluation des compétences professionnelles : « Parfois un manque de rigueur dans l'organisation, j'ai marqué [...] ». L'enseignante répond aussitôt : « C'est mon défaut, c'est que des fois, je me dis "est-ce que c'est vraiment utile?" ». Un peu plus tard dans la discussion, l'enseignante ajoute : « Et puis oui, des fois... j'ai un petit côté contestataire [...]. Quand c'est nouveau, laissez-moi le temps de l'assimiler... [mais pour les échéances], oui, je suis encore [à travailler pour améliorer cet élément] ».

Au terme de l'entretien, l'appropriation d'outils technologiques dans le cadre de l'enseignement de sa matière est identifiée par l'enseignante comme un besoin de développement professionnel. L'éthique de travail est abordée sous l'angle du respect des échéances.

5.2.3.4 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 3

L'enseignante aborde, dans l'activité 1, son intérêt à tenir ses compétences à jour, sans toutefois identifier lesquelles. Deux documents de la troisième activité (A3.3 et A.3.4), en plus des grilles de la quatrième activité (A4.1 et A4.2), sont mobilisés lors de l'entretien de coévaluation afin de clarifier des appréciations portant sur des critères évalués « en voie d'acquisition ». Bien que ne menant pas à l'identification d'un besoin en développement professionnel, ces discussions permettent de nuancer l'appréciation et de conclure à une omission de l'enseignante plutôt qu'à un manque de connaissances sur la différenciation pédagogique. En lien avec la question de recherche sur l'apport des activités au processus d'identification des besoins en développement professionnel, il ressort des analyses que deux activités sur quatre sont mobilisées à cette fin. Il est intéressant de noter que l'entretien de coévaluation permet à l'enseignante d'aborder la double appréciation « acquis » et « en voie d'acquisition » qu'elle s'est attribuée et de valider avec la direction la perception des jeunes face à sa gestion de classe. De même, les discussions

autour des compétences technologiques abordent les difficultés des élèves et mettent en lumière la pertinence de leur fournir un document de référence pour l'utilisation d'un logiciel. Ainsi, on peut constater qu'au-delà de l'identification des besoins en développement professionnel, l'entretien permet aussi d'aborder différents enjeux, en prenant appui sur les compétences professionnelles de la profession enseignante figurant dans la grille d'évaluation.

On peut retenir aussi que 71 % des critères ont été cotés pareillement par la direction et l'enseignante. Il s'agit du 2^e taux d'accord le plus élevé. Une différence d'appréciation d'un des critères de la compétence liée au numérique a permis à l'enseignante d'exprimer un besoin en développement professionnel, soit de s'approprier les outils technologiques pertinents pour l'enseignement de sa matière. Par ailleurs, la direction avait identifié le respect des échéances comme étant un enjeu pour l'enseignante, par son appréciation « à développer » à ce critère. Ce sujet est abordé lors de l'entretien et s'est conclu par un engagement de l'enseignante à développer cet aspect. À propos de ce critère, on peut se questionner sur la pertinence d'aborder la dimension éthique de la profession, dans une politique visant l'évaluation de l'enseignement. Dans ce cas précis, on peut en effet argüer que le critère est de l'ordre de l'évaluation du professionnalisme, ce qui va à l'encontre de l'une des visées de la politique :

Le processus d'évaluation de l'enseignement [vise à] fournir une appréciation globale de l'enseignement (Politique d'évaluation, 2016, p. 10).

Lors de l'élaboration de la politique, il avait été convenu de centrer la politique sur la pratique enseignante plutôt que sur la personne enseignante.

5.2.4 Enseignante 4

Spécialiste de langues⁹, cette enseignante travaille aux cycles primaire et secondaire. Elle en était à sa première année d'expérience.

5.2.4.1 La vision pédagogique et la réussite pédagogique de l'enseignante (activités 1 et 2)
Le développement professionnel n'est pas abordé par l'enseignante ou la direction dans le cadre de l'activité sur la vision pédagogique. La réussite pédagogique relatée porte sur une expérience

⁹ Nous omettons délibérément la langue enseignée afin de conserver l'anonymat de la participante.

de deux mois à l'étranger dans une approche d'enseignement en immersion, qu'elle a débutée sans aucune connaissance de la langue maîtrisée par les élèves, ce qui a nécessité de la formation continue accélérée. En fait, l'enseignement se faisait uniquement par traduction. Ainsi, après un début difficile et parfois frustrant pour les élèves, la persévérance de l'enseignante et le développement de nouvelles stratégies ont permis aux élèves de gagner en confiance et d'accepter que l'erreur fasse partie du processus d'apprentissage. La direction indique avoir été touchée par l'expérience relatée et la mise en valeur d'un environnement d'apprentissage où l'erreur est partie intégrante du processus d'apprentissage. Il souligne la capacité de l'enseignante à s'approprier et à déployer de nouvelles stratégies dans une posture de développement professionnel.

5.2.4.2 Les planifications annuelles de l'évaluation des apprentissages et des activités pédagogiques (activité 3)

La direction accorde une appréciation « bien » à deux des six critères de la planification de l'évaluation des apprentissages des élèves. Les liens avec la progression des apprentissages (PDA) sont parfois absents et ne permettent pas de juger de la pertinence de l'ensemble des savoirs essentiels identifiés. La direction souligne que puisqu'il s'agit de la première année d'enseignement de l'enseignante et de la première fois qu'elle remplit une telle planification, il s'agit d'un très bon début. Les quatre autres critères sont évalués « très bien ».

L'appréciation « à améliorer » est attribuée à deux des neuf critères d'évaluation de la planification des activités pédagogiques. Les contenus enseignés ne sont en effet pas identifiés dans la planification, ce qui ne permet pas de faire des liens avec les programmes. De plus, aucune mesure de différenciation pédagogique n'est indiquée. Une appréciation « bien » a été attribuée aux deux critères portant sur les compétences évaluées à chaque étape et aux domaines généraux de formation. Dans les deux cas, les éléments attendus sont présents. En revanche, les compétences disciplinaires et non disciplinaires qui sont identifiées comme étant évaluées auprès des élèves sont très nombreuses pour chaque projet, et plusieurs domaines généraux de formation sont associés à un même projet. Dans un commentaire écrit, la direction précise que la planification pourra être bonifiée en cours d'année et questionne l'enseignante afin de savoir

si toutes les compétences identifiées font bien l'objet d'une évaluation lors de chaque projet. Les autres critères obtiennent une appréciation « très bien ».

5.2.4.3 Coévaluation des compétences professionnelles de l'enseignante (activité 4)

Cette sous-section présente d'abord les données issues des appréciations portées à la grille d'évaluation des compétences professionnelles par l'enseignante et par la direction. Cette présentation est suivie de l'analyse de segments du verbatim de l'entretien de coévaluation.

5.2.4.3.1 Analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'évaluation des compétences

Le nombre de critères retenus (voir Tableau 22, p. 112) s'élève à 58 (cellule en gris dans le tableau) pour cette enseignante sur une possibilité de 80, ce qui est le plus bas de l'échantillon de participants et de participantes. Rappelons qu'un critère est qualifié de « retenu » lorsqu'il a fait l'objet d'une appréciation par les deux parties. Les deux compétences qui font l'objet du plus grand nombre d'absences d'appréciation sont celles rattachées à l'élaboration et au pilotage de situations d'apprentissage. D'ailleurs, il s'agit de critères en lien avec ceux cotés « à améliorer » dans la planification des activités pédagogiques et d'évaluations des apprentissages (A3.3 et A3.4). Cette enseignante obtient aussi le plus haut taux de différences d'appréciation avec la direction, soit 59 % (cellule en bleu dans le tableau). 97 % (cellule en vert dans le tableau) de ces différences sont liées à une évaluation plus élevée par la direction que par l'enseignante. En poursuivant l'analyse, nous avons identifié deux critères évalués avec une double appréciation « acquis » et « en voie d'acquisition » de la part de la direction, et deux côtés « en voie d'acquisition » par l'enseignante pour les mêmes critères de la compétence portant sur l'évaluation des apprentissages, et plus précisément sur la communication avec les parents. De plus l'enseignante a attribué une appréciation « en voie d'acquisition » à deux critères de la compétence se rapportant à l'adaptation des interventions pour les élèves à besoins particuliers, tandis que la direction a plutôt attribué l'appréciation « maîtrisé » à ces critères. Les échanges autour de ces compétences seront donc le centre d'intérêt dans l'analyse du verbatim de l'entretien de coévaluation.

Tableau 22. Nombre et pourcentage de différence d'appréciation entre l'évaluation par l'Enseignante 4 et par la direction selon les critères

	Nombre	% des critères retenus	% des critères avec une différence d'appréciation
Critères dans la grille d'évaluation	80		
Critères retenus pour l'Enseignante 4	58	100 %	
Critères sans différence d'appréciation	24	41 %	
Critères avec une différence d'appréciation	34	59 %	100 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par la direction	33		97 %
Critères ayant une différence d'appréciation plus élevée par l'enseignante	1		3 %
Critères évalués « à développer » ou « en voie d'acquisition »	6		

5.2.4.3.2 Verbatim de l'entretien de coévaluation

Trois segments ont été retenus pour cette enseignante en lien avec l'analyse réalisée à la sous-section précédente. Le premier segment est relatif à un échange portant spécifiquement sur le développement professionnel. L'enseignante justifie l'appréciation « en voie d'acquisition » qu'elle s'est donnée pour le critère portant sur l'adaptation de ses interventions auprès des élèves :

[...] J'ai des élèves avancés et j'essaie [...] de donner des questions avancées, mais [j'aimerais] avoir comme un cartable ou des activités juste avancées pour ces élèves. Je ne suis pas toujours préparée pour ça [...]. Et souvent, je trouve que, des fois, [certains de] mes élèves en classe peuvent [n'avoir] rien à faire.

La direction, qui a attribué une cote plus élevée à ce critère que l'enseignante, aborde le contexte particulier du milieu, où se côtoient dans une même classe des élèves dont la langue première est la langue d'enseignement, et d'autres pour qui la langue d'enseignement est la deuxième et parfois la troisième langue. La direction reconnaît que les écarts entre les élèves peuvent être importants, d'où le défi d'offrir des activités adaptées. La direction, s'appuyant sur l'appréciation « en voie d'acquisition » que l'enseignante s'est attribuée, suggère la différenciation pédagogique comme piste de développement professionnel pour que l'enseignante s'informe sur les

différentes façons de varier le contenu, le processus, les productions ou la structure des activités. L'enseignante acquiesce à la suggestion.

Le deuxième segment analysé porte sur l'appréciation « à développer » attribuée à la planification des activités pédagogiques (A3.3 et A3.4) par la direction. Elle justifie son appréciation ainsi : « C'est sûr que [dans] ta planification annuelle, il manque des éléments ». L'enseignante renchérit : « Oui, c'est ça [...], mais je sais quoi [mettre], je n'ai pas eu le temps de tous les indiquer, c'est nouveau [pour moi] ». La direction précise :

[...] C'est ta première année [d'enseignement], donc il y a pas mal d'adaptation à faire, [donc pour] cette année je comprends que ça n'a pas été complété [...]. [Il] faudrait vraiment que [...] l'année prochaine, [ça soit fait].

La direction en profite pour préciser les éléments manquants concernant les liens avec le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ) et la Progression des apprentissages (PDA) qui doivent être explicités.

Le dernier segment retenu porte sur les discussions à propos de la communication avec les parents, puisque l'enseignante comme la direction y ont attribué l'appréciation « en voie d'acquisition ». L'échange porte sur la communication régulière des résultats des élèves aux travaux et aux évaluations. L'enseignante précise : « Il y a des fois [où je le fais], il y a des fois où je ne le fais pas ». La direction note qu'elle a observé que l'enseignante semblait stressée lors des rencontres de parents et que « [...] normalement, si les parents connaissent [les résultats de leur enfant pendant l'étape] [...] [ça évite] qu'il y ait des surprises [au bulletin et lors de la rencontre de parents] ». La discussion tourne ensuite autour des stratégies de communication des autres enseignantes et enseignants, et la direction suggère :

[...] Ça pourrait être aussi des courriels que tu envoies simplement aux parents [...] quand tu vois que tu as un élève qui est autour de 60 % ou 65 %, ou qui ne réussit pas un examen.

L'enseignante renchérit de façon positive : « Tout de suite, envoyer un courriel! », puis « C'est quelque chose [la communication aux parents] que j'aimerais améliorer ».

La rencontre se conclut avec un rappel de ce sur quoi portera le développement professionnel de l'enseignante, soit la différenciation pédagogique et la communication avec les parents.

5.2.4.5 Synthèse de l'analyse pour l'Enseignante 4

Le premier constat saillant de l'analyse du cas de l'Enseignante 4 est qu'une seule des quatre premières activités de la politique contribue à identifier des besoins pour cette enseignante, soit l'activité 4. Le deuxième constat est que 41 % des critères font l'objet d'une évaluation semblable par la direction et l'enseignante. Les appréciations « en voie d'acquisition » attribuées à deux critères par l'enseignante dans la grille d'évaluation des compétences professionnelles (A4.1) suscitent une discussion lors de l'entretien de coévaluation (A4.3) permettant d'identifier ses besoins, soit de développer des approches de différenciation pédagogique et d'améliorer la communication avec les parents. Le document A.3.3 portant sur la planification des activités pédagogiques et dont les critères ont été évalués « à développer » sert de référence afin de préciser les éléments manquants à la planification et qui ont contribué à une telle évaluation. Les discussions permettent à la direction d'établir qu'il s'agit d'un oubli attribuable à l'appropriation des référentiels par l'enseignante en début de carrière et non à un manque de connaissances. Finalement, deux objectifs de développement professionnel sont identifiés, l'un par la direction et l'autre par l'enseignante.

5.2.5 Synthèse des besoins en développement professionnel identifiés pour chaque enseignante ou enseignant

Le Tableau 23 (p. 115) présente une synthèse des besoins en développement professionnel identifiés par ou pour le personnel enseignant participant. On constate qu'au moins un besoin a été identifié pour chaque enseignante et enseignant au terme des quatre premières activités de la politique. Ces besoins sont variés et touchent différents critères, dont l'appropriation d'outils technologiques de même que la différenciation pédagogique, tous deux identifiés à deux reprises. La différenciation pédagogique, associée à la compétence portant sur la conception des situations d'enseignement-apprentissage, est identifiée autant par une enseignante d'expérience (21 ans) que par l'enseignante la moins expérimentée (1 an). On peut constater que trois des enseignantes et enseignants ont identifié au moins un besoin en développement professionnel

alors que dans un des cas, la direction a été seule à identifier le besoin. Il s'agit de l'enseignante qui n'a identifié aucun critère comme étant « à améliorer » ou « en voie d'acquisition ».

Tableau 23. Synthèse des besoins en développement professionnel selon le profil de chaque enseignante ou enseignant

Enseignant[e]	Spécialité et cycle	Expérience en enseignement	Expérience dans l'école	Besoin en développement professionnel identifié (E : par l'enseignant[e]; D : par la direction)
E1	Titulaire au 3 ^e cycle du primaire	27 ans	7 ans	Développer des modalités d'autoévaluation et de coévaluation des apprentissages par les élèves (E) Se former à l'utilisation d'un outil technologique pour une tâche professionnelle (E)
E2	Titulaire au 1 ^{er} cycle du primaire	21 ans	17 ans	Développer des approches de différenciation pédagogique (D)
E3	Spécialiste de langue au secondaire	17 ans	5 ans	S'approprier les outils technologiques pour l'enseignement de sa matière (E)
E4	Spécialiste de langue au primaire et au secondaire	1 an	1 an	Développer des approches de différenciation pédagogique (D) Améliorer la communication avec les parents (E)

Ceci clôt la présentation des résultats de l'analyse des cotes de la grille d'évaluation des compétences professionnelles pour l'ensemble des membres du personnel participants et de l'analyse au cas par cas des documents issus des quatre activités. Ces résultats seront discutés dans le chapitre suivant, ce qui permettra d'avancer des éléments de réponses aux questions de recherche.

Chapitre 6. Discussion des résultats, réflexion sur notre pratique et recommandations

Ce chapitre comprend quatre sections. Dans la première, nous discutons les résultats de l'analyse. Dans la deuxième, nous faisons la synthèse des résultats de la recherche et formulons des réponses aux questions spécifiques de recherche. La troisième section consiste en une réflexion sur notre pratique à la lumière de nos résultats. Nous concluons, dans la quatrième section, avec les retombées de la recherche et sa contribution aux connaissances dans le domaine de la supervision pédagogique menée par une direction d'établissement.

6.1 Discussion des résultats

Dans cette section, nous discutons d'abord l'apport des trois premières activités de la politique à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant, puis l'apport de la quatrième activité, soit l'entretien de coévaluation. Finalement, nous présentons nos constats en lien avec l'évaluation instrumentée des compétences professionnelles et, plus précisément, sur la convergence ou la divergence de l'évaluation de ces compétences par la direction et par le personnel enseignant.

6.1.1 Apport des trois premières activités

Notre première question spécifique de recherche porte sur l'apport des quatre premières activités de la politique à l'identification des besoins en développement professionnel : les activités prévues à la politique permettent-elles d'identifier les besoins en développement professionnel du personnel enseignant?

L'analyse des documents produits dans le cadre des activités 1 et 2 (présentation de la vision pédagogique et d'un exemple de réussite pédagogique) montre que ces activités ne contribuent pas directement à identifier des besoins en développement professionnel et que la direction n'y fait pas référence lors de l'entretien de coévaluation. Cependant, dans le document sur leur vision pédagogique (A1.1), trois des quatre membres du personnel enseignant participant font part de

leur intérêt à demeurer à la fine pointe de la technologie ou à développer leurs compétences à cet égard, ce qui constitue en soi une intention en lien avec le développement professionnel. D'ailleurs, dans deux des cas analysés (Enseignant 1 et Enseignante 3), le besoin en développement professionnel identifié à l'issue des quatre activités est en lien avec les éléments partagés lors de ces deux activités. La pertinence de ces deux premières activités réside donc dans l'instauration graduelle d'un processus d'échange avec la direction, comme préconisé par Bernard (2011) et souhaité lors de l'élaboration de la politique. Plus précisément, ces deux activités permettent de générer des documents, qui s'insèrent dans le portfolio de la personne enseignante, présentant un « volet rétrospectif et explicatif sur l'enseignement » (Bernard, 2011, p. 260) et décrivant « sa vision ou sa philosophie de l'enseignement, ses valeurs éducatives et professionnelles » (Bernard, 2011, p. 261).

Quant à l'activité 3 (la planification annuelle des activités pédagogiques [A3.1] et de l'évaluation des apprentissages [A3.3]), la politique précise que « la qualité de l'enseignement passe par une planification rigoureuse des séquences d'apprentissages et d'évaluation » (Politique d'évaluation, 2016, p. 12). Grâce aux documents générés dans le cadre de cette activité, la direction a pu obtenir des informations lui permettant de porter un jugement sur certains critères de la grille d'évaluation des compétences professionnelles à l'activité 4. Bernard (2011) précise que la planification est l'une des quatre dimensions génériques que les spécialistes en évaluation de l'enseignement suggèrent de prendre en considération pour évaluer l'enseignement (Doyle, 1983; Marsh, 1987, 2007; Feldman, 1988, 1989; Centra, 1993; Seldin et al., 1999, 2006). Il ressort de notre analyse que les planifications annuelles produites dans le cadre de l'activité 3 ainsi que l'évaluation qui en a été faite par la direction sont effectivement mobilisées par trois des quatre membres du personnel enseignant participant lors de l'entretien de coévaluation (activité 4), autant pour en préciser certains aspects que pour inspirer une discussion menant à l'identification de besoins en développement professionnel. Le caractère formel de l'activité 3, plus étroitement liée à l'évaluation de l'enseignement que les deux premières (qui, du reste, n'impliquent pas d'évaluation formelle ou instrumentée de la part de la direction), permet sans doute d'expliquer que l'on y réfère davantage lors des entretiens de coévaluation. De plus, l'activité 3 porte sur deux tâches centrales en enseignement, soit l'évaluation et la planification des activités

d'apprentissage, ce qui justifie également qu'elle fournit plus de matière à discussion menant à l'identification de besoins en développement professionnel.

À la lumière de l'analyse des documents générés pour la présentation de la vision pédagogique et d'une réussite pédagogique (activités 1 et 2), il y aurait peut-être lieu de préciser les consignes fournies au personnel enseignant dans le document de référence de la politique. Par exemple, dans l'activité 1, il est demandé de : « [...] présenter la vision pédagogique qui guide ses actions et les principes auxquels [l'enseignante ou l'enseignant] adhère. Cet élément permettra de présenter le cadre dans lequel les actions [pédagogiques] de l'enseignante ou de l'enseignant se situent » (Politique d'évaluation, 2016, p. 11). Or, l'Enseignant 1 a plutôt partagé sa vision des changements qu'il souhaite apporter à son enseignement dans l'avenir, et la rétroaction de la direction a porté sur cet aspect sans relever qu'il ne s'agissait pas de ce qui était attendu. Bien que cette façon de faire puisse illustrer une forme d'adaptation de la direction au contenu produit par la personne évaluée, une précision des consignes contribuerait sans doute à clarifier ce qui est attendu dans le cadre des activités 1 et 2.

Nous concluons donc que les activités 1 à 3, et plus spécifiquement les documents issus des planifications annuelles (activité 3), contribuent à la dimension dialogique de l'accompagnement, tel que proposé par Jorro (2009) et illustré dans notre schématisation du processus de supervision de l'enseignement (Figure 9, p. 73) menant à l'identification des besoins en développement professionnel.

6.1.2 Apport de la quatrième activité

Notre analyse fait ressortir la grande richesse de l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide des grilles (A4.1 et A4.2) fournies dans le cadre de l'activité 4 au personnel enseignant et à la direction, ainsi que de l'entretien de coévaluation qui s'en suit. D'une part, les appréciations portées à chaque critère des compétences professionnelles permettent à l'enseignante ou à l'enseignant et à la direction d'évaluer directement chacune d'elles et ses dimensions spécifiques. D'autre part, ces appréciations mettent en lumière certaines forces et certains défis des personnes enseignantes, dont l'entretien de coévaluation permet ensuite de discuter plus en profondeur.

Nous avons en effet identifié de nombreux échanges lors de l'entretien de coévaluation menant à l'identification des besoins en développement professionnel pour chaque personne enseignante. Ce dialogue entre la direction et le personnel enseignant participant a fait émerger des pistes de réflexion sur la pratique en lien avec des conditions nécessaires au processus d'accompagnement telles que décrites par Daigle et al. (2021). Plus précisément, l'entretien de coévaluation a favorisé une participation active de la personne accompagnée et a contribué à identifier des pistes de développement avec la direction par le partage ou la mise en commun des réflexions issues du remplissage préalable des grilles par les deux parties.

L'analyse des échanges révèle l'existence d'un langage commun autour des compétences professionnelles s'appuyant sur les libellés des critères d'évaluation de la grille. Le Joint Committee (Gullickson et Howard, 2009) souligne l'importance de ce langage commun, plus précisément à propos des aspects qui sont évalués, pour la coévaluation du personnel d'enseignement. Ainsi, des éléments comme la différenciation pédagogique, la gestion de classe et l'évaluation sont abordés de façon directe autant par l'enseignante ou l'enseignant que par la direction, sans nécessiter de précision sur les concepts. Le contenu des grilles d'évaluation des compétences professionnelles est directement repris dans les discussions, ce qui a contribué à les nourrir lors des entretiens. Ce constat rejoint ceux de Kraft et Gilmour (2016), pour qui l'usage de grilles fournit aux personnes évaluées et évaluatrices un cadre commun pour la planification, la mise en œuvre et la discussion autour du processus d'évaluation. Conformément au modèle de Bernard (2011), nos analyses montrent que les informations contenues dans ces grilles d'évaluation permettent de guider l'entretien de coévaluation autour d'éléments concrets et de façon structurée, les compétences professionnelles étant abordées les unes après les autres lors de l'entretien.

Ainsi, au terme de l'analyse des entretiens de coévaluation, qui visent, d'une part, à faire le point sur la pratique professionnelle du personnel enseignant participant et, d'autre part, à analyser les défis de chacune et de chacun, nous concluons que le processus d'évaluation prévu par la politique se situe résolument dans une approche de supervision pédagogique telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation (2014), c'est-à-dire :

[Un] processus de suivi [...] qui consiste le plus souvent en un échange entre la direction et une enseignante ou un enseignant pour faire le point sur sa pratique professionnelle, analyser les défis qui se présentent [...] dans une perspective d'amélioration continue de ses compétences professionnelles (CSE, 2014, p. 18).

6.1.3 Constats sur la convergence ou la divergence de l'évaluation des compétences professionnelles

Notre deuxième question spécifique de recherche porte sur la convergence ou la divergence de l'évaluation des compétences professionnelles par le personnel enseignant et la direction : dans le cadre de la quatrième activité de la politique visant à évaluer les compétences professionnelles, dans quelle mesure les appréciations du personnel enseignant et de la direction convergent ou divergent-elles?

Cette question fait appel aux résultats de l'analyse des cotes d'appréciation des grilles d'évaluation des compétences professionnelles. Ces résultats montrent que pour la majorité des critères faisant l'objet d'une appréciation divergente entre le personnel enseignant et la direction, la différence est due à une cote d'appréciation plus élevée de la part de la direction. Cela induit l'hypothèse d'un jugement complaisant de la part de la direction à l'égard des compétences professionnelles du personnel enseignant, ou bien d'un biais d'autoévaluation, c'est-à-dire un écart, positif ou négatif, faible ou important, entre le potentiel réel d'une personne et celui qu'elle juge avoir (Bouffard, Pansu et Boissicat, 2013).

À propos du jugement complaisant de la direction, rappelons que l'une de nos préoccupations, évoquée dans la section 2.4 (p. 48) sur la mise en œuvre de la politique, concernait la similarité de nos appréciations avec celles des personnes enseignantes. Cette préoccupation pourrait avoir biaisé notre évaluation, nous conduisant à émettre des appréciations plus généreuses. Par ailleurs, la politique étant à sa première année de mise en œuvre, nous n'avons aucune expérience dans l'utilisation de la grille en contexte d'évaluation du personnel enseignant, ce qui pourrait aussi avoir influencé nos appréciations, entre autres en termes de compréhension ou d'interprétation des libellés.

Pour le personnel enseignant participant, le manque d'expérience dans une telle démarche d'autoévaluation a aussi pu contribuer à un biais d'autoévaluation (Jacob, 2009). Leur capacité

introspective à porter un jugement sur leur pratique ainsi que leur compréhension des libellés des critères de la grille d'évaluation (Bouffard, Pansu et Boissicat, 2013) pourraient aussi avoir influencé leurs appréciations.

Il ressort également de l'analyse que, pour l'enseignante ayant le moins d'expérience dans la profession, la différence d'appréciation avec la direction était la plus grande, comparativement à l'enseignante la plus expérimentée pour qui la différence d'appréciation était la plus faible. Cela nous amène à croire que, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique, plus l'enseignante ou l'enseignant possède d'expérience dans la profession, plus elle ou il tend à avoir une appréciation positive de ses compétences professionnelles. En revanche, moins l'enseignante ou l'enseignant possède d'expérience, plus elle ou il a tendance à douter de ses compétences. Ce constat rejoint les travaux de Huberman (1989) sur les phases de la carrière enseignante. Selon cet auteur, le sentiment de compétence en enseignement se développe avec le temps et l'expérience, et est « assis » entre la 4^e et la 8^e année de carrière. Ainsi, la personne enseignante débutant dans la carrière s'adapte à la profession et développe graduellement ses compétences. Cela fait aussi écho aux propos de Tardif (2018) et du Conseil supérieur de l'éducation (2014) sur la formation initiale, qui ne serait que la base nécessaire à l'apprentissage et à la maîtrise du savoir professionnel, qui se feraient réellement au cours de la carrière. D'ailleurs, il est intéressant de constater que les besoins en développement professionnel identifiés par l'enseignante la moins expérimentée reflètent deux des huit problèmes courants perçus par le personnel enseignant débutant décrits par Veenman (1984), soit la relation avec les parents et le fait de composer avec les différences individuelles des élèves.

6.2 Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche

Avant d'y répondre, rappelons notre question générale de recherche : dans quelle mesure les quatre premières activités de la politique contribuent-elles à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant? À partir de cette question générale, deux questions spécifiques sont posées :

1. Les activités prévues à la politique permettent-elles d'identifier les besoins en développement professionnel du personnel enseignant?

2. Dans le cadre de la quatrième activité de la politique visant à évaluer les compétences professionnelles, dans quelle mesure les appréciations du personnel enseignant et de la direction convergent ou divergent-elles?

Globalement, les deux premières activités ne contribuent pas directement à l'identification des besoins en développement professionnel, mais elles trouvent leur pertinence dans la mise en place d'un dialogue entre l'enseignante ou l'enseignant et la direction dans le cadre du processus de supervision pédagogique. En revanche, les deux autres activités y contribuent directement. Les documents de planification annuelle (activité 3) sont pertinents pour l'identification des besoins en développement professionnel en ce qu'ils permettent de porter un jugement sur certains critères des compétences professionnelles. Quant à la grille d'évaluation des compétences professionnelles (A4.1 et A4.2), non seulement elle permet de porter un jugement exhaustif systématique sur les critères (80 au total), mais elle sert aussi de guide lors de l'entretien de coévaluation (A4.3). En ce qui concerne la pertinence et l'utilité de l'entretien de coévaluation, il ressort de notre analyse des verbatims que cette activité permet bel et bien l'identification des besoins en développement professionnel. Les échanges contribuent en effet à définir des besoins en développement professionnel spécifiques à chaque enseignante ou enseignant, tout en abordant certains des enjeux qui les touchent personnellement (par exemple : classe non homogène, participation des élèves à leur évaluation, enrichissement, différenciation pédagogique et gestion de classe). Concernant la convergence ou la divergence entre les appréciations des compétences professionnelles par le personnel enseignant et la direction, nous constatons que le jugement est généralement convergent, mais surtout, que les critères évalués « à développer » et « en voie d'acquisition » par les deux parties mènent effectivement à l'identification de besoins en développement professionnel.

On constate que dans l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide d'une grille, les appréciations de la direction pour chaque critère sont généralement plus élevées que celles que s'attribue la personne enseignante. À cet égard, nous émettons deux hypothèses : soit une évaluation complaisante de la direction, soit un biais d'autoévaluation des membres du personnel enseignant participants, qui auraient sous-estimé certaines de leurs compétences. Bien que cette

différence d'appréciation soit notable, elle ne se traduit pas par des difficultés à identifier les besoins en développement professionnel durant l'entretien de coévaluation.

Cette recherche et la rédaction de l'essai (de la contextualisation/problématisation à la discussion des constats découlant de l'analyse des données produites) nous ont amené à réfléchir sur notre pratique. Nous inscrivant résolument dans l'esprit du doctorat professionnel, nous présentons le fruit de cette réflexion dans la section qui suit et formulons des suggestions à l'égard du processus de supervision du personnel enseignant et de la mise en œuvre de la politique d'évaluation de l'enseignement qui fait l'objet de notre travail de recherche.

6.3 Réflexion sur la pratique et suggestions

L'analyse systémique de la politique présentée au deuxième chapitre de cet essai a mis en lumière certains enjeux de sa mise en œuvre du point de vue de la direction. Deux des défis identifiés portaient sur la préparation et la tenue de l'entretien de coévaluation. D'une part, il nous a été relativement facile de porter un jugement sur la majorité des critères, sauf sur ceux nécessitant une observation en situation d'enseignement. Par conséquent, en remplissant la grille d'évaluation des compétences professionnelles, nous avons inscrit des commentaires ou des observations en marge de certains critères. Ces annotations ont permis, lors de l'entretien de coévaluation, de préciser ou de justifier les appréciations, tel que relevé dans l'analyse du verbatim. En rétrospective, vu le grand nombre de critères évalués, cette pratique s'est avérée très utile pour mettre rapidement en contexte une appréciation. Cependant, lors de la préparation de l'entretien de coévaluation, nous aurions pu revenir aux documents issus des deux premières activités, afin d'en discuter avec la personne enseignante lors de cet entretien. Nous croyons que cela aurait aidé à mieux atteindre les objectifs des activités en question, à savoir identifier les forces du personnel enseignant ainsi que valoriser des pratiques gagnantes tout en instaurant une relation positive avec le personnel (Bernard, 2011).

D'autre part, l'analyse des quatre entretiens a montré qu'il n'y a eu aucune tension lors des échanges concernant un critère coté « à développer » par la direction, notamment parce que la majorité de ces appréciations convergeaient avec celles des personnes enseignantes. De plus, le personnel enseignant participant a démontré une grande ouverture à discuter de ces

appréciations, que l'on peut peut-être attribuer en partie à la transparence du processus ou à la posture de « coach » que nous avons adoptée lors des entretiens, une posture encouragée par plusieurs auteures et auteurs consultés à ce sujet (Almy, 2011; Daigle et al., 2021; Donaldson et Peske, 2010; Jorro, 2009; Kraft et Gilmour, 2016; Mette et al., 2017). Mette et al. (2017) suggèrent que des rencontres entre la direction et le personnel enseignant constituent un moyen de discuter des besoins en développement professionnel : nous constatons, à l'issue de notre recherche, qu'un entretien de coévaluation, précédé d'une évaluation des compétences professionnelles de la personne enseignante à l'aide d'une grille commune aux deux parties, permet d'engager le personnel dans l'identification de ses besoins en développement professionnel tout en s'appuyant sur des référentiels communs.

Ce constat fait écho aux perspectives de recherche évoquées par Mette et al. (2017), qui appellent à mener des études sur la manière dont la supervision pédagogique pourrait contribuer à développer les compétences des personnes enseignantes plutôt que de « les congédier parce qu'elles sont inefficaces » (traduction libre, Mette et al. 2017, p. 722). La pertinence de l'entretien de coévaluation nous amène à réviser la schématisation du processus de supervision de l'enseignement présentée initialement (Figure 9. *Schématization d'un processus de supervision de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel*, p. 73) pour remplacer, plus spécifiquement, le « dialogue » par « l'entretien de coévaluation » (voir Figure 13, p. 125). Effectivement, l'instrumentation du processus de supervision pédagogique par les documents à produire, les grilles d'évaluation des planifications et la grille d'évaluation des compétences professionnelles nous semble essentielle afin de guider et de soutenir le dialogue entre le personnel enseignant et la direction. Ainsi, au-delà du seul dialogue, c'est l'entretien de coévaluation, reposant en grande partie sur l'autoévaluation de l'enseignante ou de l'enseignant et sur l'évaluation de la direction à partir de la même grille d'évaluation des compétences professionnelles, que le processus de supervision permet d'identifier les besoins en développement professionnel des personnes enseignantes.

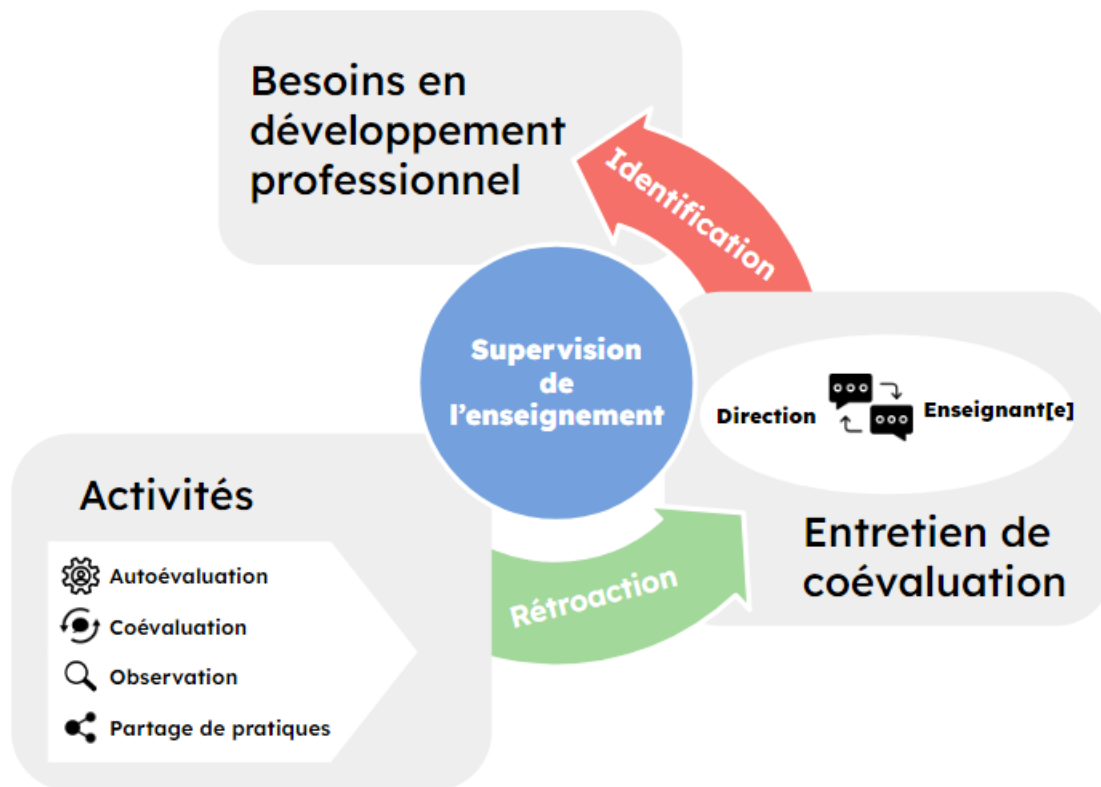


Figure 13. Révision de la schématisation du processus de supervision de l'enseignement menant à l'identification des besoins en développement professionnel

Un constat sur lequel il nous semble important de revenir est celui qui concerne le taux élevé d'appréciations plus généreuses de la part de la direction. Nous nous sommes questionné sur la qualité et la justesse de notre évaluation : nous nous sommes notamment demandé si nous avons fait preuve de complaisance. Ce questionnement nous a poussé à poser un regard sur la compilation de nos évaluations pour l'ensemble des critères. L'une des leçons que nous avons tirées de cet exercice est qu'il serait probablement plus pertinent d'éviter les « doubles appréciations » (par exemple, des appréciations « acquis » et « en voie d'acquisition » pour un même critère), quitte à justifier l'appréciation par un commentaire en marge de la grille d'évaluation. Bien que la pratique de la double appréciation puisse se justifier par une sensibilité à l'égard du personnel enseignant, il peut aussi s'agir d'une façon de ne pas déplaire à la personne évaluée ou d'éviter d'aborder des enjeux plus sensibles.

Les divergences d'appréciation entre la direction et les personnes évaluées soulèvent aussi la question de la compréhension commune des critères et des compétences. Bien que la politique ait pris appui sur les recommandations de Paquay (2004) et de Gullickson et Howard (2009), qui suggéraient de s'assurer d'un langage commun sur les aspects évalués, nous constatons que nous nous en sommes tenu au partage de la grille d'évaluation des compétences. Nous avons tenu pour acquis que puisque les critères et compétences étaient partagés dans un document, ils étaient bien compris par le personnel enseignant. Comme nous l'avions pourtant soulevé dans la section portant sur la mise en œuvre de la politique (2.4, p. 48), à notre connaissance, un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de l'école ne connaît pas le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Il aurait assurément été utile de mettre ce référentiel à la disposition du personnel et peut-être aussi d'en présenter les grandes lignes, lors d'une assemblée générale, avant l'activité d'autoévaluation des compétences professionnelles ou lors de l'élaboration de la grille d'évaluation, de façon à en assurer une compréhension commune. Ainsi, dans toute démarche mobilisant des référentiels, nous suggérons que la personne évaluatrice s'assure de leur compréhension et de leur appropriation par les personnes évaluées.

Au terme de la réalisation des quatre premières activités de la politique, les participantes et participants ont accepté de partager leurs impressions sur le processus avec la direction lors d'une rencontre bilan, enregistrée en format audio. Les commentaires ont été positifs, ce qui a contribué à légitimer encore un peu plus la politique, déjà bien acceptée par l'ensemble du corps enseignant. En voici quelques exemples :

En 27 ans de carrière, c'était la première fois que je me faisais évaluer. Au départ, c'était énervant, mais je me rends compte que ça nous fait juste prendre conscience des choses qu'on fait de bien et qu'on a toujours des choses à améliorer que l'on peut aller chercher dans la formation continue (Enseignant 1).

J'ai trouvé ça très intéressant parce que j'étais impliquée dans ma propre évaluation et j'ai trouvé ça valorisant comme expérience (Enseignante 2).

J'aime le fait aussi que ça se faisait en plusieurs étapes (Enseignante 2).

J'ai bien aimé cette première année ça a vraiment remis en question mes façons d'enseigner et mes points forts et mes points faibles donc ce que je dois améliorer (Enseignante 4).

6.4 Retour sur la pertinence de la recherche et perspectives

Cette section revient sur la pertinence de la recherche dans les quatre dimensions présentées au premier chapitre (ontogénique, professionnelle, institutionnelle et sociale) et en présente les retombées ainsi que quelques perspectives de recherche.

La discussion de la pertinence ontogénique a mis en lumière quelques considérations personnelles, dont la nécessité de nous doter d'un outil permettant d'identifier les besoins en développement professionnel du personnel enseignant. Nous avons pu montrer que l'entretien de coévaluation, s'appuyant sur la grille d'évaluation des compétences professionnelles, permet de discuter avec chaque membre du personnel enseignant de ses forces et de ses défis et d'identifier au moins un besoin en développement professionnel pour chacune et chacun. Les résultats de l'analyse des entretiens de coévaluation illustrent aussi leur grande pertinence pour inspirer la discussion autour de différents aspects de la tâche d'enseignement en prenant appui sur la grille d'évaluation des compétences professionnelles. Cette grille s'avère donc un outil utile pour aider les directions d'établissement souhaitant s'engager dans un processus de supervision pédagogique.

La pertinence professionnelle de notre recherche, vue sous l'angle du défi que constitue la responsabilité de la supervision pédagogique qui incombe aux directions d'établissement, réside dans deux volets de ce travail. D'une part, la description de l'élaboration de la politique a permis de mettre en lumière le processus d'institutionnalisation d'une politique locale d'évaluation de l'enseignement, légitimisant la démarche de supervision pédagogique dans le milieu. D'autre part, les activités réalisées ont effectivement permis l'identification d'au moins un besoin en développement professionnel pour chaque personne participante. Les directions d'établissement pourraient donc largement s'inspirer de ces deux volets afin d'élaborer leur propre politique locale d'évaluation de l'enseignement et d'identification des besoins en développement professionnel.

La pertinence institutionnelle de cette recherche réside d'une part dans la nécessité de la mise en place d'une démarche permettant l'évaluation précise des besoins afin de personnaliser les options de développement professionnel offertes par l'établissement. En ce sens, les besoins identifiés au terme des quatre premières activités de la politique sont variés et contextualisés pour chaque personne enseignante. D'autre part, la démarche visait aussi à améliorer la qualité générale de l'enseignement dans la perspective de rebâtir la réputation de l'établissement. Ne nous étant pas concentré sur les effets du processus d'évaluation de l'enseignement sur la qualité de l'enseignement dispensé dans le milieu, nous ne pouvons pas commenter cet aspect au terme des activités analysées.

Le travail que nous avons réalisé ouvre plusieurs perspectives de recherche. D'abord, afin de mieux juger de l'atteinte de l'objectif de la politique à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant, l'étude des activités 5 à 8 de la politique et d'une façon plus globale, l'étude des effets de l'ensemble de la politique nous semble nécessaire. Dans le cadre de cet essai, nous n'avons pas pu mener la mise en œuvre de la politique dans sa totalité, c'est-à-dire jusqu'à l'activité 8 (qui consiste en l'élaboration d'un plan de développement professionnel pour chaque enseignante ou enseignant participant).

En outre, les différences et les convergences d'appréciation constatées entre le personnel enseignant et la direction, les facteurs potentiellement en cause ainsi que la petite taille de l'échantillon soulèvent l'intérêt potentiel d'une évaluation de la fidélité de la grille d'évaluation des compétences professionnelles. Une telle évaluation nécessiterait de comparer l'utilisation de la grille par une autre direction auprès de participantes et participants ayant le même profil que ceux de la présente recherche, ou encore par une même direction auprès d'un plus grand échantillon de personnes enseignantes. Cela permettrait d'évaluer si les libellés des critères sont suffisamment univoques pour pouvoir être utilisés de manière similaire par d'autres enseignantes, enseignants et directions.

Par ailleurs, avec un plus grand échantillon que celui de la présente recherche, il serait prometteur d'analyser les compétences pour lesquelles on compte le plus grand nombre d'appréciations divergentes, ainsi que la façon dont ces différences se répartissent entre les participantes et

participants. La grille étant remplie par la direction et par le personnel enseignant, qui ont des rôles et des regards différents à l'égard des compétences professionnelles en enseignement, une telle analyse pourrait permettre de valider les hypothèses avancées dans le cadre de cette recherche à propos des différences d'appréciations constatées (complaisance de la direction ou biais d'autoévaluation).

À propos de l'autoévaluation des compétences professionnelles, il ressort de notre recension des écrits que ce champ de recherche demeure peu exploré. Ainsi, aucun des deux référentiels en évaluation de l'enseignement et du personnel que nous avons consultés (Bernard, 2011 et Gullickson et Howard, 2009) ne mentionne explicitement l'entretien de coévaluation, un échange sur une autoévaluation ou une évaluation s'appuyant sur un document commun comme moyen d'évaluation de l'enseignement. Il serait donc pertinent de mener des études sur l'entretien de coévaluation dans le cadre d'une activité de supervision pédagogique impliquant des enseignantes et enseignants et une direction d'établissement. Ces recherches pourraient aborder, par exemple, la perception du personnel enseignant du processus d'autoévaluation afin de comprendre s'il trouve cette méthode utile, engageante et justifiée. À partir des besoins en développement professionnel identifiés dans le cadre d'un entretien de coévaluation, d'autres recherches pourraient tenter d'évaluer si et comment le personnel réussit à combler ces besoins.

Conclusion

La première partie de cet essai doctoral a consisté à camper la situation problème qui sous-tend notre recherche, à savoir la nécessité de disposer d'outils permettant d'assurer l'identification des besoins et le suivi du développement professionnel du personnel enseignant. La présentation d'une politique locale d'évaluation de l'enseignement, tant son élaboration que sa mise en œuvre, a conduit à préciser les enjeux et contraintes liés à son implantation dans le milieu et à identifier un enjeu pour la direction, à savoir l'entretien de coévaluation. La recension des écrits portant sur le développement professionnel, la supervision et l'évaluation de l'enseignement ainsi que l'autoévaluation et la coévaluation s'est attardée à préciser ces concepts et à les mettre en lien avec la politique d'évaluation. Cette recension a aussi mené à proposer une schématisation du processus de supervision pédagogique menant à l'identification des besoins en développement professionnel (Figure 9, p. 73). L'analyse de la grille d'évaluation des compétences professionnelles a permis de constater qu'elle a contribué à l'identification des besoins en développement professionnel lors de l'entretien de coévaluation, bien qu'un certain nombre d'appréciations plus élevées de la part de la direction ait été relevé. De manière globale, toutefois, l'analyse des entretiens de coévaluation révèle que chaque enseignante et enseignant participant a pu identifier de concert avec la direction un ou des besoins en lien avec son propre développement professionnel.

Au terme de cet essai, il appert que le processus d'élaboration de la politique d'évaluation de l'enseignement, impliquant activement le personnel, a pu jouer un rôle important dans la mise en œuvre des activités prévues. De plus, comme le soulignent plusieurs auteures et auteurs, une rétroaction de qualité et une discussion basée sur des cadres de référence communs permettent de mettre en place les conditions nécessaires à un processus de supervision pédagogique (Bernard, 2011; Gullickson et Howard, 2009; Thomas et al., 2010). En effet, les discussions tenues lors des entretiens de coévaluation ont pu mener à l'identification des besoins en développement professionnel du personnel enseignant grâce à l'apport essentiel de l'instrumentation du processus de supervision pédagogique.

Selon notre analyse de la mise en œuvre des quatre premières activités de la politique, la séquence des activités semble chronophage du point de vue de l'identification des besoins en développement professionnel. Nous croyons que les deux premières activités, portant sur le partage de la vision pédagogique et le partage d'une réussite pédagogique, pourraient être fusionnées de façon à éliminer une activité. Par ailleurs, lors de l'élaboration de la politique, le Comité d'élaboration avait choisi de ne pas trop encadrer les deux premières activités, afin qu'elles ne donnent pas l'impression d'être évaluées. Cependant, il appert que les consignes de ces activités manquent de précision à l'égard des éléments à aborder. La grande diversité dans les productions met en lumière la nécessité de mieux encadrer ces deux activités.

De plus, nous soutenons que l'entretien de coévaluation qui, comme nous l'avons montré, est une activité permettant réellement l'identification des besoins en développement professionnel pourrait être tenu dès la première année de mise en œuvre de la politique. Notons que, bien que des besoins en développement professionnel soient identifiés lors de l'entretien de coévaluation, la politique ne prévoit pas, à cette étape du processus, que soient définis les moyens ou ressources permettant à l'enseignante ou à l'enseignant de répondre à ses besoins de développement. En suivant le déroulement initialement prévu par la politique d'évaluation, il faudra attendre la dernière activité (activité 8), prévue à l'an 3 pour qu'elle ou il élabore un plan de développement professionnel identifiant des moyens concrets d'atteindre ses objectifs.

En outre, lors de l'analyse des grilles d'évaluation des compétences professionnelles, nous avons constaté que certaines compétences doivent être observées en situation d'enseignement pour être évaluées, notamment la compétence 4 (Piloter des activités d'enseignement-apprentissage). Il nous apparaît donc pertinent que l'activité d'observation en salle de classe, initialement prévue aussi à l'an 3 du processus, précède l'entretien de coévaluation.

Nous suggérons donc, dans le Tableau 24 (p. 132), un réaménagement sur deux ans des activités de la politique qui tient compte des constats résultant de l'analyse des quatre premières activités. Ainsi, nous suggérons que l'activité d'observation en salle de classe (activité 3) se déroule avant l'entretien de coévaluation (activité 4) au cours de la première année de mise en œuvre de la politique, et que la deuxième année commence par l'élaboration d'un plan de développement

professionnel (activité 5) en lien avec les besoins identifiés durant l’entretien de coévaluation. Cet entretien, qui aurait lieu à la fin de la première année, permettrait donc d’opérationnaliser la démarche de développement professionnel du personnel enseignant en guidant l’identification, lors de l’élaboration du plan de développement professionnel (activité 5) au début de la deuxième année, de moyens et ressources appropriés pour répondre aux besoins identifiés. Notons que l’enjeu de la charge de travail des personnes enseignantes, liée à la production des documents attendus, avait été abordé en comité lors de l’élaboration de la politique. C’est en partie pour répondre à cet enjeu que la démarche constituée de huit activités a été étalée sur une période de trois ans. Dans le réaménagement suggéré, l’augmentation du nombre d’activités durant la première année peut se justifier par le fait que la production des planifications annuelles (activité 2) est déjà une exigence pour l’ensemble du personnel enseignant de l’école concernée. Il ne s’agit donc pas d’une tâche additionnelle pour celles et ceux qui seront en processus de supervision pédagogique dans le cadre de la politique. De plus, l’observation en salle de classe (activité 3) ne nécessitera aucune charge de travail supplémentaire pour le personnel enseignant, mais plutôt pour la direction.

Tableau 24. Suggestion de réaménagement des activités de la politique d’évaluation de l’enseignement

Chronologie	Activités ou tâches à réaliser par l’enseignant[e] ou la direction pendant l’année			
An 1	<p>Activité 1 Partage de la vision et des réalisations pédagogiques de l’enseignant[e]</p>	<p>Activité 2 Dépôt des planifications annuelles (évaluation et activités pédagogiques) à la direction</p>	<p>Activité 3 Observations en salle de classe par la direction</p>	<p>Activité 4 Coévaluation par l’enseignant[e] et la direction et identification des besoins en développement professionnel</p>
An 2	<p>Activité 5 Élaboration du plan de développement professionnel par l’enseignant[e] et la direction</p>	<p>Activité 6 Observation ou partage de pratique entre enseignant[e]s</p>	<p>Activité 7 Engagement de l’enseignant[e] dans un projet pédagogique novateur</p>	

La politique ayant été élaborée sur la base d'un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante qui a été mis à jour depuis, nos résultats ne reflètent pas nécessairement le référentiel actuellement en vigueur dans le système éducatif québécois. Nous proposons donc une nouvelle grille d'évaluation, adaptée au nouveau référentiel publié par le ministère de l'Éducation du Québec en 2020. Ce nouveau référentiel s'enrichit d'une treizième compétence qui s'intitule « Soutenir le plaisir d'apprendre » et présente une nouvelle structure des compétences existantes. Dans la grille revue, nous avons ajouté la nouvelle compétence, libellé des critères qui y sont associés, réaménagé les critères existants en fonction de la nouvelle organisation du référentiel et bonifié certains critères de la grille d'évaluation des compétences professionnelles en tenant compte de nos observations lors de la mise en œuvre. L'Annexe 11. *Modifications apportées aux libellés de la grille d'évaluation, justification des changements apportés et critères ajoutés à la nouvelle compétence* (p. 168) présente un tableau regroupant les modifications apportées aux libellés actuels de la grille, ainsi qu'une brève justification des changements. La nouvelle grille est présentée à l'Annexe 12. *Grille de coévaluation issue du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, publié par le ministère de l'Éducation du Québec (2020)* (p. 171). Bien que le développement de cette grille ne fasse pas l'objet de la présente étude, il nous a paru utile de proposer une mise à jour de cet outil étant donné son importance, telle que relevée dans nos résultats de recherche.

Pour finir, il est nécessaire de mettre en évidence les limites de notre recherche. Cette étude qualitative descriptive n'a évidemment pas la prétention de produire des résultats généralisables. Le petit échantillon, propre à ce type d'étude, peut constituer une limite évidente. Nous soulignons toutefois que cet échantillon est constitué d'enseignantes et d'un enseignant possédant des expertises et expériences variées, enseignant à différents ordres d'enseignement, et pour lesquels les données obtenues sont relativement stables, autant dans les appréciations de leurs compétences professionnelles que dans l'identification de leurs besoins en développement professionnel. Ainsi les résultats obtenus permettent de mettre en valeur le processus d'identification des besoins en développement professionnel, lequel pourrait être transféré ou adapté pour un autre établissement ou inspirer des directions souhaitant développer une telle démarche.

À cette limite s'ajoute le fait de ne pas avoir pu expérimenter l'ensemble des huit activités prévues à la politique; ce qui est un facteur limitant la portée de la recherche. Effectivement, il n'a pas été possible de poursuivre l'accompagnement des enseignants à la suite de notre départ de l'établissement pour une autre fonction. L'analyse des quatre premières activités, sur les huit prévues, ne permet donc pas d'avoir une vue d'ensemble de la mise en œuvre de la politique.

Références bibliographiques

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. Bronfenbrenner. (2012). *L'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Repéré à <https://orbi.uliege.be/handle/2268/114839>
- Almy, S. (2011). *Fair to everyone: Building the balanced teacher evaluations that educators and students deserve*. Education Trust.
- Arpin, L. C. L. (n. d.) Un accompagnement pédagogique centré sur l'apprentissage et le développement professionnel, <https://slideplayer.fr/slide/1136144/>, consulté le 2 juillet 2019.
- Baillat, G., De Ketele, J., Paquay, L. et Thélot, C. (2008). *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. De Boeck Supérieur.
- Bernard H. (2011). *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement : guide à l'intention des universités et des collèges*. ERPI.
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013) Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève, *Revue française de pédagogie*, 182 | 2013, 117-140.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campanale, F. (1997) Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 20 (1), 1-24.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., Maes, O. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Une recherche collaborative visant à interroger un dispositif de coévaluation des stages en formation à l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1076964ar>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. et Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis*, 2 (1), 1 – 7. doi:10.7202/1015634ar
- Curtis, R., et Wiener, R. (2012). *Means to an end: A guide to developing teacher evaluation systems that support growth and development*. Aspen Institute.
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J. A. Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021) dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.) (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif. Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Récupéré à : <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- Donaldson, M. L., et Papay, J. P. (2012). *Reforming Teacher Evaluation : One District's Story*. Washington, DC : Center for American Progress.
- Donaldson, M. L., et Peske, H. G. (2010). Supporting effective teaching through teacher evaluation: A study of teacher evaluation in five charter schools. Center for American Progress. Retrieved on September 19, 2013, from http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/03/pdf/teacher_evaluation.pdf
- Doré, L., Michaud, N., et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (dir.) (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, 2^e édition, éd. Marcel Didier.
- Durang, M.-J., Sakho, I., et Ducharme, M. (2014). La situation de compétences : analyse des productions proposées en mathématique. Dans M.-J. Durand, & N. Loye, *L'instrumentation*

pour l'évaluation : La boîte à outils de l'enseignant évaluateur (pp. 169-187). Québec : Marcel Didier inc.

Durand, M. J. et Loye, N., (dir.) (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Québec : Marcel Didier inc.

Éditeur officiel du Québec (2020). Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, LQ 2020, c 1. Repéré à <https://canlii.ca/t/6c8pj>

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.

Fortin, P. (2016). L'obtention d'un diplôme d'études secondaires rapporte un demi-million de dollars au diplômé. ESG-UQAM. Repéré à <https://www.researeussitemontreal.ca/lobtention-dunars-au-diplome/>

Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP) – Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (2018). Convention collective du personnel¹⁰. Montréal (Québec).

Gauthier M. et Simon L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.

Glaser B., et Strauss, A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., et Ross-Gordon, J. M. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9^e édition). Allyn et Bacon.

Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur l'enseignement privé*, Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/E-9.1.pdf>. Consulté le 15 juin 2016.

¹⁰ Le nom de l'institution a été omis afin d'en préserver l'anonymat.

- Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur l'instruction publique*, Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/l-13.3.pdf>. Consulté le 15 juin 2016.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives Approches inductives II – Vol. 28 (2)*, 4-21.
- Gullickson, A. R. and Howard, B. B. (2009). *The Personnel Evaluation Standards: How to assess systems for evaluating educators* (2^e édition). Corwin Press.
- Gwénaél L. Garcia, A. et Namolovan, L. (2011) « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 23 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627>
- Hallinger, P., Heck, R.H. & Murphy, J. (2014) «Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence». *Educ Asse Eval Acc* 26, 5–28.
- Hanushek, E. (2009). Teacher deselection. In D. Goldhaber and J. Hannaway (Eds.), *Creating a new teaching profession* (p. 165-180). Urban Institute Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Huberman, M. (1989) Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Jacob, S. (2009). *L'évaluation participative avantages et difficultés d'une pratique innovante*. Steve Jacob et Laurence Ouvrard, Québec, PerfEval.
- Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 131-145.
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.

- Jorro, A. et Maurice, J. (2008). Chapitre 2. De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle. Dans G. Baillat (Dir.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 29-42). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.baill.2008.01.0029.
- Kaplan, J. (2019). Coévaluation entre pairs apprenants comme échafaudage de la régulation du processus de l'apprentissage, *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), 47-65.
- Klinger, D.A., McDivitt, P.R., Howard, B.B., Munoz, M.A., Rogers, W.T., and Wylie, E.C. (2015). *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*. Kindle Direct Press.
- Kraft, M. A., et Gilmour, A. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Lafontaine, L., Royal L., Tardif, N. et Simon, L. (2003). *Mon école, mon projet, notre réussite!* Tome 1. Hurtubise.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Université de Montréal.
- Laveault, D. (2008). Mesure sans démesure : la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 5-17. <https://doi.org/10.7202/1025004ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin.
- Loi sur l'instruction publique (LIP), 2020. Consulté le 20 mai 2020.
- Loi sur l'instruction publique (LIP), 2022. Consulté le 10 janvier 2022.

- Marshall, K. (2005). « It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation », *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Mette, I. M., Anderson, J., Nieuwenhuizen, L., Range, B. G., Hvidston, D. J., and Doty, J. (2017). The wicked problem of the intersection between supervision and evaluation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 709-724.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire - Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/StageProbatoire.pdf
- ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Bulletin statistique de l'éducation N°8*. Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec - Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Le stage probatoire – Évaluation des compétences professionnelles attendues des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2014). *Accompagner l'appropriation par des enseignants de pratiques efficaces d'élèves à risque en classe ordinaire* (Rapport no 2014-AP-179042), Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (Dir.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baill.2008.01.0143>
- Mukamurera, J.-F. Desbiens & T. Perez-Roux (dir.) (2018). *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives*. Les éditions JFD.
- Nolan, J. F., et Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice* (2nd ed.). Wiley & Sons.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Rapport final*, Éditions OCDE. Repéré à : <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- OCDE (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- OCDE (2018). *Dans quels pays les enseignants les plus qualifiés et expérimentés exercent-ils dans les établissements les plus difficiles? PISA à la loupe # 85*. Éditions OCDE.
- Ozga, J. et Grek, S. Governing through Learning. School Self-Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool, *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 43-2 | 2012, Consulté à : <http://journals.openedition.org/rsa/786>; DOI : 10.4000/rsa.786
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin, 2^e éd

- Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82, 123-141.
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J., et Laski, M. (2016). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *NBER Working Paper No. 21986*. National Bureau of Economic Research.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (Dir.) *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. (p. 13-57). L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Point, S., et Fourboul, C. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et Applications en Marketing*, 21 (4), 61-78. Consulté à <http://www.jstor.org/stable/40589501>
- Poirel, E., Dembélé, M., Yvon, F. et Garon, R. (2021). Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal (UdeM) : fondements, visées et parcours. *Revue Enseignement et recherche en administration de l'éducation ERAde*, Vol. 3(1), 155-171.
- Politique d'évaluation et de valorisation de l'enseignement¹¹ (2016). Montréal (Québec).
- Ross, J. A., and Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(2), 146-159. Repéré à <https://search.proquest.com/docview/62033591?accountid=12543>
- Saint-Arnaud J. Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, N° 36, p. 17-27; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1688
- Sanmarti, N. (2010). *Evaluar para aprender* (1. ed., 3. impr). GRAO.

¹¹ Le nom de l'établissement a été omis afin d'en préserver l'anonymat.

Schön D. A. (2016). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Routledge.

Statistiques Canada (2016). Immigration et diversité ethnoculturelle – Faits saillants en tableaux.

Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=32&Geo=462>

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. Conférence sur l'évaluation.

Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. Dans Mukamurera, J.-F. Desbiens & T. Perez-Roux (dir.) (2018), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives*. Les éditions JFD. Pages 31-64.

Thomas, E., Wingert, P., Conant, E. and Register, S. (2010). Why we can't get rid of failing teachers. *Newsweek*, 155(11), 24-27.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>

UNESCO (2017). *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements : Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8*. UNESCO.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), p. 133–155. doi:10.7202/012361ar

Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Journal Article Review of Educational Research*. 143-178

Vera, A. B. G., Vera, M. K. G., Garcia, A. M. R., et Miranda, M. J. V. (2019). Application of self-evaluation and co-evaluation on learning processes. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 5(5), 7-14. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v5n5.727>

Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3^e Édition). Corwin Press.

Annexes

Annexe 1. Grille d'évaluation des compétences professionnelles, issue de la politique d'évaluation de l'enseignement, en lien avec les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante

Échelle d'évaluation				
1	2	3	4	NE
À développer	En voie d'acquisition	Acquis	Maitrisé	Non évalué
L'élément ne se manifeste pas	L'élément se manifeste parfois	L'élément se manifeste	L'élément se manifeste dans tous les contextes requis	L'élément n'a pas fait l'objet d'une évaluation

FONDEMENTS

Compétence 1 : Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 1	Échelle d'évaluation				
Maitrise le contenu de la discipline à enseigner.	1	2	3	4	NE
Utilise le programme de formation, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation comme base de la planification de son enseignement.	1	2	3	4	NE
Amorce ses activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction du vécu et de la réalité culturelle des élèves.	1	2	3	4	NE
Favorise la discussion et le questionnement où chacun peut exprimer ses opinions en respectant celles des autres.	1	2	3	4	NE

Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 2	Échelle d'évaluation				
Maitrise le français oral.	1	2	3	4	NE
Maitrise le français écrit.	1	2	3	4	NE
Utilise un langage approprié au groupe d'âge et à la classe des élèves en respectant les règles d'usage et la terminologie de sa discipline.	1	2	3	4	NE
S'assure de la qualité des écrits destinés à tous les intervenants auxquels il s'adresse.	1	2	3	4	NE
Corrige les erreurs commises par les élèves dans les communications orales et écrites.	1	2	3	4	NE

ACTE D'ENSEIGNER

Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 3	Échelle d'évaluation				
Planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation qui respectent le programme de formation, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation	1	2	3	4	NE
Varie les approches pédagogiques dans la planification de son enseignement et les types de productions attendues.	1	2	3	4	NE
S'assure d'une progression raisonnable dans la complexité des savoirs et des tâches.	1	2	3	4	NE
S'assure de motiver l'élève en lui proposant des tâches signifiantes.	1	2	3	4	NE
Fais une planification annuelle qui démontre une compréhension globale du programme et la respecte.	1	2	3	4	NE
Prévois les difficultés que les élèves peuvent éprouver.	1	2	3	4	NE
Prévois des pistes de différenciation, au niveau de la flexibilité.	1	2	3	4	NE
Planifie des activités d'enrichissement, des exercices de consolidation supplémentaires, etc.	1	2	3	4	NE

Compétence 4 : Piloter des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

L’ENSEIGNANT[E] :

Compétence 4	Échelle d’évaluation				
Offre le soutien en classe de façon appropriée et favorise le transfert des compétences dans d’autres contextes.	1	2	3	4	NE
Explique, soutient et guide les élèves dans le travail coopératif ou le travail d’équipe.	1	2	3	4	NE
Fais régulièrement une analyse de ses pratiques enseignantes et de la validité des activités destinées aux élèves en lien avec les objectifs pédagogiques qu’il s’était fixés.	1	2	3	4	NE
Régularise son enseignement en fonction des réalités de sa classe et réfère aux ressources appropriées, si nécessaire.	1	2	3	4	NE
Organise avec les élèves les savoirs qu’ils ont acquis ou les amène à le faire en leur proposant un schéma, un tableau à remplir ou à faire, etc.	1	2	3	4	NE
Amène les élèves à prendre conscience des apprentissages effectués en échangeant avec eux sur les découvertes faites, les stratégies utilisées, les sentiments ressentis, les compétences développées, etc.	1	2	3	4	NE
Précise aux élèves quelles sont les ressources auxquelles ils ont accès pour effectuer les apprentissages et s’assure qu’elles sont diversifiées.	1	2	3	4	NE

Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d’acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

L’ENSEIGNANT[E] :

Compétence 5	Échelle d’évaluation				
Discerne les forces et les difficultés de chacun de ses élèves et amène les élèves à y réfléchir.	1	2	3	4	NE
Suite à l’établissement du portrait de classe, ajuste son enseignement (pédagogie différenciée) et planifie son enrichissement pour répondre aux besoins de tous les élèves.	1	2	3	4	NE
Enseigne des stratégies d’apprentissage et de planification du travail pour rendre les élèves autonomes et aptes à trouver des solutions.	1	2	3	4	NE
Travaille avec son équipe (discipline/niveau) pour créer, adapter ou décider des outils d’évaluation et de consignation.	1	2	3	4	NE

Compétence 5	Échelle d'évaluation				
Détermine les moments formels d'évaluation et les outils qui seront utilisés.	1	2	3	4	NE
Évalue correctement les productions de ses élèves selon les critères d'évaluation, les attentes du programme, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation (déterminés auparavant dans la planification).	1	2	3	4	NE
Élabore ou utilise des outils de communication destinés aux parents.	1	2	3	4	NE
Communique les résultats aux élèves et aux parents en incluant des informations aidant à la progression des apprentissages.	1	2	3	4	NE
Informe les parents et les membres concernés du personnel des mesures d'aide proposées et offertes.	1	2	3	4	NE
Soutiens la réflexion personnelle des élèves sur leurs démarches, les stratégies d'apprentissage et les compétences, en utilisant une grille d'autoévaluation, le journal de bord ou tout autre outil pertinent.	1	2	3	4	NE

Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 6	Échelle d'évaluation				
Respecte le fonctionnement de l'institution (prise de présence, règles de vie, conséquences des transgressions, etc.).	1	2	3	4	NE
Accueille chaleureusement ses élèves et installe une routine sécurisante dans la classe tout au long de l'année.	1	2	3	4	NE
Prévoit les problèmes possibles avant le début des activités et met en place des mesures pour les éliminer ou les amoindrir.	1	2	3	4	NE
Interviens avec une visée éducative lorsqu'il y a des problèmes en classe.	1	2	3	4	NE
S'assure de garder un climat de travail propice à l'apprentissage.	1	2	3	4	NE
S'assure d'une bonne gestion de classe en communiquant clairement ses attentes et ses exigences et met en place des moyens pour régler les problèmes de comportement.	1	2	3	4	NE

CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 7	Échelle d'évaluation				
Collabore avec les intervenants de l'institution pour favoriser la réussite des élèves.	1	2	3	4	NE
Participe à l'élaboration et/ou au respect du plan d'intervention pour les élèves en difficulté.	1	2	3	4	NE
S'informe des problématiques de ses élèves afin de mieux comprendre leur réalité.	1	2	3	4	NE
Soutiens individuellement les élèves présentant des besoins particuliers par des questions, des rétroactions plus fréquentes, etc.	1	2	3	4	NE
Prévois des pistes d'adaptation en lien avec le plan d'intervention.	1	2	3	4	NE
Adopte une attitude positive face à l'erreur.	1	2	3	4	NE

Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 8	Échelle d'évaluation				
Saisis l'importance relative des TIC (avantages et désavantages selon le contexte).	1	2	3	4	NE
Mobilise les TIC dans sa pratique pédagogique.	1	2	3	4	NE
S'assure des acquis antérieurs en informatique ou forme les élèves selon les besoins liés à la tâche (techniques, éthique, pensée critique).	1	2	3	4	NE
Utilise personnellement les outils technologiques pour effectuer ses tâches professionnelles (inscription des notes des élèves, préparation de documents, etc.)	1	2	3	4	NE
Éduque et sensibilise les élèves à la citoyenneté numérique.	1	2	3	4	NE

Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 9	Échelle d'évaluation				
Connait tous les aspects de sa tâche et respecte les compétences de chacun.	1	2	3	4	NE
S'assure qu'il répond aux visées éducatives de l'institution dont le projet éducatif.	1	2	3	4	NE
S'engage dans la vie de l'institution en participant aux comités ou projets, etc.	1	2	3	4	NE
Se préoccupe de la conduite de tous les élèves de l'institution.	1	2	3	4	NE
Traite les élèves de manière juste et équitable en utilisant un langage et des comportements appropriés et souligne les efforts.	1	2	3	4	NE
Établis une relation de confiance avec les parents et se rend disponible pour les rencontrer.	1	2	3	4	NE
Collabore avec les membres de la direction et exprime son point de vue de façon constructive et respectueuse.	1	2	3	4	NE
Reçois de façon professionnelle les observations qui lui sont faites par les membres de la direction.	1	2	3	4	NE

Compétence 10 : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 10	Échelle d'évaluation				
Soit capable de travailler en équipe de façon constructive et respectueuse des autres (professionnalisme collectif).	1	2	3	4	NE
Discerne les situations qui demandent la collaboration des autres intervenants.	1	2	3	4	NE
Contribue à l'atteinte des objectifs fixés par l'équipe pédagogique.	1	2	3	4	NE
Collabore étroitement avec les intervenants œuvrant auprès des élèves en difficulté.	1	2	3	4	NE
Travaille à un consensus et le respecte.	1	2	3	4	NE

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 11	Échelle d'évaluation				
S'interroge sur ses pratiques et se remet en question.	1	2	3	4	NE
Montre de l'ouverture et se mobilise.	1	2	3	4	NE
Fais preuve d'initiative et de créativité.	1	2	3	4	NE
Utilise les ressources internes et externes disponibles pour progresser dans sa profession (littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données, FÉEP, congrès des diverses associations, Cadre21, etc.).	1	2	3	4	NE
Se donne des objectifs personnels de formation en lien avec ses défis ou sur certains aspects de sa profession.	1	2	3	4	NE
Présente ses besoins de ressourcement professionnel à la direction.	1	2	3	4	NE

Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

L'ENSEIGNANT[E] :

Compétence 12	Échelle d'évaluation				
Crois à l'éducabilité de ses élèves et démontre de la patience, de l'empathie et de l'enthousiasme.	1	2	3	4	NE
Justifie ses actions faites en classe et répond de ses actes quant à leur sens et à leur pertinence (pairs, direction, parents, élèves).	1	2	3	4	NE
Comprends l'impact de ses interventions.	1	2	3	4	NE
Fournis aux élèves l'attention et le soutien appropriés.	1	2	3	4	NE
Respecte les aspects confidentiels de sa profession.	1	2	3	4	NE
Ne discrimine pas à l'égard des élèves, des parents et des collègues.	1	2	3	4	NE
Respecte et promeut l'établissement dans son discours, tant à l'interne qu'à l'externe.	1	2	3	4	NE
Montre une capacité à s'adapter à des situations variées.	1	2	3	4	NE
Sois ponctuel et disponible.	1	2	3	4	NE
Respecte ses engagements et les échéances.	1	2	3	4	NE

Annexe 2. Grille d'observation de l'ancienne administration

Date d'évaluation : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Classe : _____

(a) Personnalité

Ouverture d'esprit (aptitude au changement et acceptation de la critique)	
Maîtrise de soi	

(b) Rendement professionnel

Maintien de la discipline	
Planification des cours	
Aménagement de la classe	
Application efficace d'une méthode pédagogique	
Rapport avec les enfants	
Exigence auprès des élèves	
Assiduité	
Ponctualité	
Sens des responsabilités	
Dynamisme	
Collaboration avec les parents	

(c) Collaboration avec :

La direction	
Les collègues	

(d) Général :

Enseignant(e)

Direction

Version : Février 2011

Annexe 3. Consignes pour les deux premières activités de la politique

Activité 1 : Vision pédagogique

Pistes de réflexion pour la rédaction de la vision pédagogique de l'enseignant[e]

- Formation de base en éducation, parcours
- Courants pédagogiques qui ont influencé la carrière ou la pratique
- Position personnelle en regard aux processus d'apprentissage des élèves
- Mise en œuvre de pratiques pédagogiques éprouvées
- Lectures ou conférences inspirant la vision pédagogique

Activité 2 : Réussite pédagogique

Pistes de réflexion pour la rédaction de la réussite pédagogique récente de l'enseignant[e]

- Contexte de réalisation
- Clientèle visée
- Liens avec le programme de formation
- Résumé du projet et des productions des élèves (s'il y a lieu)

Annexe 4. Planification annuelle de l'évaluation des apprentissages

Horaire des périodes d'évaluation des connaissances par matière

Matière/nature de l'évaluation	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Français					
Mathématique					
Arménien					
Anglais					
Autres matières (si applicable)					

La nature d'une évaluation peut correspondre au moyen prévu pour évaluer, par exemple: un travail en classe, une situation d'évaluation, une entrevue, un laboratoire, une dictée, etc.

NOM de l'école

6e année
Titulaire :
Enseignants spécialistes:

INFORMATION AUX PARENTS

**Évaluations prévues pour l'année scolaire
20xx - 20xx**

Ce document se veut un outil d'information afin que vous soyez renseignés, et ce, tout au long de l'année, sur les principales évaluations ainsi que des moments auxquels elles sont prévues.

Communications officielles de l'année

		% de l'année
Bulletin provisoire	Vous recevrez une première communication le 10 octobre. Cette communication contiendra des renseignements indiquant de quelle manière votre enfant amorce son année scolaire sur le plan de sa démarche, de ses apprentissages et sur le plan de son adaptation dans son groupe.	0
Premier bulletin	Le bulletin vous sera remis au cours de la rencontre du xx novembre.	20 %
Deuxième bulletin	Le deuxième bulletin vous sera remis lors de la rencontre du xx février.	20 %
Troisième bulletin (Bilan)	Le troisième bulletin vous sera acheminé par la poste lors de la première semaine de juillet.	60 %

Répartition de l'évaluation des compétences en cours d'année

Ce bulletin couvrira la période du :		1 ^{re} étape			2 ^e étape			3 ^e étape		
DISCIPLINES		ÉVALUATION		RÉSULTAT INSCRIT AU BULLETIN	ÉVALUATION		RÉSULTAT INSCRIT AU BULLETIN	ÉVALUATION		RÉSULTAT INSCRIT AU BULLETIN
		Thèmes	Savoirs essentiels		Thèmes	Savoirs essentiels		Thèmes	Savoirs essentiels	
Français	Lire									
	Écrire									
	Communiquer oralement									
Mathématique	Résoudre une situation-problème									
	Utiliser un raisonnement mathématique									
English	Reading & listening comprehension									
	Oral communication									
	Written communication									
Autre langue										
Éthique et culture religieuse										
Science et technologie										
Arts plastiques										
Géo. + Histoire et Éducation à la citoyenneté										
Éducation physique et à la santé / Danse										

Annexe 5. Planification annuelle des activités pédagogiques

PLANIFICATION ANNUELLE - ____ étape, année _____

DISCIPLINE : FRANÇAIS – 1^{re} secondaire
Enseignant :|

DATE(S)	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :	Du : Au :
SAE, SE, AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP	SAE ou SE ou AP
TITRE :									
SOURCE :									
DGF	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V	S O E M V
COMPÉTENCE(S) TRANSVERSALE(S)	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1	I1 I2 I3 I4 M1 M2 P1 P2 C1
COMPÉTENCE(S) DISCIPLINAIRE(S)	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3	CD1 CD2 CD3
CD1 : Lire et apprécier des textes variés	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5
CD2 : Écrire des textes variés	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6
CD3 : Communiquer oralement selon des modalités variées	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7	Cr1 Cr2 Cr3 Cr4 Cr5 Cr6 Cr7
Outils d'évaluation prévus									
Mesures de différenciation prévues									
Contenu de formation en lien avec la progression des apprentissages									

PLANIFICATION ANNUELLE - ____ étape, année _____

Domaines généraux de formation	Compétences transversales	Compétences disciplinaires		
		Lire et apprécier des textes variés	Écrire des textes variés	Communiquer oralement selon des modalités variées
S : Santé et bien-être O : Orientation et entrepreneuriat E : Environnement et consommation M : Médias V : Vivre-ensemble et citoyenneté	I1 Exploiter l'information I2 Résoudre des problèmes I3 Exercer son jugement critique I4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice M1 Se donner des méthodes de travail efficaces M2 Exploiter les TIC P1 Actualiser son potentiel P2 Coopérer C1 Communiquer de façon appropriée	Cr1 : Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes Cr2 : Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes Cr3 : Réaction fondée à un ou plusieurs textes Cr4 : Jugement critique et fondé sur un ou plusieurs textes Cr5 : Recours à une démarche et à des stratégies appropriées*	Cr1 : Adaptation à la situation de communication Cr2 : Cohérence du texte Cr3 : Utilisation d'un vocabulaire approprié Cr4 : Construction des phrases et ponctuation appropriées Cr5 : Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale Cr6 : Recours à une démarche et à des stratégies appropriées*	Cr1 : Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale Cr2 : Réaction fondée à une production orale Cr3 : Jugement critique et fondé sur une production orale Cr4 : Adaptation à la situation de communication Cr5 : Cohérence des propos Cr6 : Utilisation d'éléments verbaux appropriés Cr7 : Recours à une démarche et à des stratégies appropriées*

Différenciation			
Contenus	Structures	Processus	Production
Matériel didactique Support pédagogique supplémentaire Niveau de difficulté adapté	Enseignement magistral Travail en équipe Travail en dyade Organisation de la classe (atelier, îlot, clinique, etc) Plan de travail	Temps supplémentaire Aide à la tâche Consignes adaptées Stratégie d'apprentissage Stratégie d'enseignement Appui visuel Appui verbal	Choix du médium de communication Longueur Complexité Format

Outils d'évaluation		
Collecte	Évaluation	Participation de l'élève
Situation d'évaluation Examen Travail Projet Journal de bord Portfolio	Grille d'observation Grille d'appréciation Grille d'autoévaluation Cumul de notes	Autoévaluation Évaluation par les pairs Coévaluation

Annexe 6. Grille d'évaluation de la planification annuelle de l'évaluation des apprentissages

Critères	Échelle d'appréciation		
	Très bien	Bien	À développer
1. La planification de l'apprentissage et de l'évaluation			
1.1 Les thèmes sont clairement identifiés.			
1.2 Les savoirs essentiels sont clairement identifiés.			
1.3 Les savoirs essentiels sont en lien avec leurs programmes de formation respectifs.			
2. Planification de la prise de l'information			
2.1 La présence d'une note au bulletin est indiquée et respecte les exigences ministérielles.			
2.2 Un horaire est indiqué pour les périodes potentielles d'évaluations hebdomadaires			
2.3 Les périodes d'évaluation sont limitées à deux matières par jour.			

Annexe 7. Grille d'évaluation de la planification annuelle des activités pédagogiques

Critères	Échelle d'appréciation		
	Très bien	Bien	À développer
1. La planification de l'apprentissage et de l'évaluation			
1.1 Le continuum de SAÉ permet un développement des compétences.			
1.2 Les domaines généraux de formations sont identifiés et variés.			
1.3 Les compétences transversales sont identifiées et variées.			
1.4 Les connaissances (de la Progression des apprentissages) à mobiliser (concepts, notions, techniques, stratégies, etc.) sont clairement identifiées.			
1.5 Les compétences disciplinaires à évaluer dans chacune des SAÉ sont clairement identifiées.			
1.6 Les critères d'évaluation (provenant des cadres d'évaluation des apprentissages) à cibler sont présents pour chacune des compétences à évaluer.			
1.7 Des mesures de différenciation sont prévues.			
2. Planification de la prise de l'information et interprétation			
2.1 Les outils de collecte de données sont identifiés et variés.			
2.2 Les outils d'évaluation sont planifiés et déterminés.			

Annexe 8. Compilation des appréciations sous forme de cotes

Légende :

C (C1, C2, etc.) : Compétence professionnelle (1, 2, etc.)

Bleu : Critère pour lequel les appréciations de l'enseignant[e] et de la direction divergent

Rouge : Critère dont l'appréciation est en deçà de « maîtrisé »

C1 - Enseignant 1	C1 - Direction	C1 - Enseignant 2	C1 - Direction	C1 - Enseignant 3	C1 - Direction	C1 - Enseignant 4	C1 - Direction
3,5	3,5	4	4	4	4	4	3,5
4	4	4	4	3	4	4	4
4		4		4	4	4	4
4		4		4	4	3	4
C2 - Enseignant 1	C2 - Direction	C2 - Enseignant 2	C2 - Direction	C2 - Enseignant 3	C2 - Direction	C2 - Enseignant 4	C2 - Direction
4	4	4	4	3,5	4	NE	NE
4	4	4	4	4	4	NE	NE
4	4	4	4	3,5	4	4	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	4	3	4	3,5	4	3	4
C3 - Enseignant 1	C3 - Direction	C3 - Enseignant 2	C3 - Direction	C3 - Enseignant 3	C3 - Direction	C3 - Enseignant 4	C3 - Direction
4	3,5	4	4	3,5	3	4	
3	4	3	3,5	4	4	4	
4	4	4	4	4	4	4	
3,5	4	4	4	4	4	3	4
3	4	4	4	4	3,5	3	
4		4	4	4	4	3	
4	4	4		3	2	3	
4	4	3	4	4	4	2	
C4 - Enseignant 1	C4 - Direction	C4 - Enseignant 2	C4 - Direction	C4 - Enseignant 3	C4 - Direction	C4 - Enseignant 4	C4 - Direction
4	4	4		4		4	
3	4	*	3	2,5	4	4	
4		3		4		4	
3	4	*	4	4		3	
2		4		3		3	
3		3		4		4	
4		4		4		3	
C5 - Enseignant 1	C5 - Direction	C5 - Enseignant 2	C5 - Direction	C5 - Enseignant 3	C5 - Direction	C5 - Enseignant 4	C5 - Direction
4	4	4		4	4	3	
4		3		4	4	3	

4	4	4		4		4	
4	4	3		4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4
3,5	4	4		4	4	4	4
3	4	4	4	3	4	2	2,5
4	4	4	4	4	4	3	3
4	4	4		4	4	2	2,5
2,5	4	3		4		3	
C6 -	C6 -	C6 -	C6 -	C6 -	C6 -	C6 -	C6 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
4	4	4	4	2,5	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4
3,5	4	4	4	4	4	3	4
3,5	4	4	4	4	3,5	3	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	3	3
C7 -	C7 -	C7 -	C7 -	C7 -	C7 -	C7 -	C7 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
3	4	4	4	4	4	2	4
3	4	4	4	3	4	2	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	3,5	4		3,5	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4
C8 -	C8 -	C8 -	C8 -	C8 -	C8 -	C8 -	C8 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
3	4	3	4	4	4	4	4
3	4	3	3	3,5	3,5	4	4
2	4	NE		4		4	4
	4	3	4	3	4	4	4
4	4	NE	NE	4	4	4	4
C9 -	C9 -	C9 -	C9 -	C9 -	C9 -	C9 -	C9 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
4	4	4	4	3	4	3	4
	4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	3	4
4	3,5	4	4	3	4	3	3
4	3,5	4	4	4	4	3	4
4	4	3	4	4	4	3	4
C10 -	C10 -	C10 -	C10 -	C10 -	C10 -	C10 -	C10 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
3	4	4	4	4	4	3	4
3	4	4	4	4	4	NE	4
3	4	4	4	4	4	3	4
4	3	4	4	4	4	NE	4
4	4	4	4	4	4	3	4
C11 -	C11 -	C11 -	C11 -	C11 -	C11 -	C11 -	C11 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction

4	4	3	3,5	4	4	4	4
3	4	3	3	3	3	4	4
4	4	4	4		4	4	4
3	4	3	1,5	4	4	3	4
3		4	2	4		3	3
3		3	2	4		3	3
C12 -	C12 -	C12 -	C12 -	C12 -	C12 -	C12 -	C12 -
Enseignant 1	Direction	Enseignant 2	Direction	Enseignant 3	Direction	Enseignant 4	Direction
3,5	4	4	3,5	4	4	3	3
4	4	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	3,5	4	3	4
3,5	4	4	4	3	4	3	4
4	4	4	3	4	4	3	4
3,5	4	4	3,5	NE	4	3	4
4	4	4	3,5	4	4	3	4
3	4	4	4	3	4	3	4
4	3,5	4	4	3	4	3	4
3	3,5	4	4	2,5	2,5	3	4

Annexe 9. Formulaire de consentement à la participation des enseignantes et des enseignants



Projet « Mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement »
CEREP-21-011-D

Formulaire d'information et de consentement
18/03/2021

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement »

Chercheur étudiant : Sébastien Stasse, étudiant au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Martial Dombélé, professeur, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre la mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement dans un établissement de niveau primaire et secondaire. Pour ce faire, nous comptons recueillir une variété de traces au cours des trois premières années d'implantation de cette politique.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à permettre au chercheur d'utiliser les documents que vous produirez dans le cadre de cette politique ainsi qu'à permettre l'enregistrement d'une rencontre de coévaluation. Cette rencontre sera enregistrée sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer une cinquantaine de minutes. Le lieu et le moment de cette rencontre seront déterminés selon vos disponibilités. Il est à préciser que la nature de la collecte de données pourrait évoluer étant donné la recherche de type qualitatif menée. Dans ce cas, un consentement serait alors ajouté à la présente entente.

3. Risques et inconvénients

Suite à l'analyse de la demande d'approbation éthique par Le Comité d'éthique de la recherche en éducation (CEREP), le comité considère ce projet de recherche comme étant à risque minimal pour les participants. Afin de prévenir toute identification possible des participants, voici les mesures qui ont été prises :

Tous les noms qui ont été cités lors des enregistrements (les noms de personnes, l'école, les villes ou les lieux) qui pourraient permettre l'identification d'une situation particulière impliquant des personnes ou l'identification d'une personne en particulier ont été dénominalisés.

- Lors de la retranscription, un pseudonyme a été attribué à tous les éléments permettant l'identification d'une personne;
- Les enregistrements et les données seront conservées dans un environnement où des tiers ne peuvent pas y avoir accès;
- Les données sont conservées sur un ordinateur ou un service infonuagique protégé par un mot de passe et une authentification à double facteur.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des différents défis inhérents à la mise en œuvre d'une politique d'évaluation de l'enseignement en milieu scolaire.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls le chercheur étudiant et son directeur de recherche pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les données recueillies, incluant les enregistrements, les transcriptions, les documents produits et toute information personnelle, seront conservées dans un lieu sûr. Elles seront détruites, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue dans le cadre de cette recherche.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec mon directeur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Sébastien Stasse au numéro de téléphone 438-469-2121 poste 267 ou à l'adresse courriel sebastien.stasse@umontreal.ca. Il est aussi possible de contacter le directeur de recherche : Martial Dembélé, professeur, au 514-343-6546 ou à l'adresse courriel martial.dembele@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web www.cerep.umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Annexe 10. Certificat éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Expérimentation d'un dispositif de coévaluation de l'enseignement axée sur le développement professionnel : analyse du travail de la direction
Étudiant requérant	Sébastien Stasse, candidat au doctorat, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

Sous la direction de: Martial Dembélé, professeur titulaire , FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation , Université de Montréal & Pierre Lapointe, professeur associé , FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation
et en psychologie
Université de Montréal

19 mai 2021
Date de délivrance

1er juin 2022
Date de fin de validité

1er juin 2022
Date du prochain suivi

Annexe 11. Modifications apportées aux libellés de la grille d'évaluation, justification des changements apportés et critères ajoutés à la nouvelle compétence

MODIFICATIONS APPORTÉES AUX LIBELLÉS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION ET JUSTIFICATION DES CHANGEMENTS		
Libellés de la compétence dans la grille originale	Libellés de la compétence dans la grille mise à jour	Justification ou commentaire
Maitrise le contenu de la discipline à enseigner.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans une autre compétence.
Utilise le programme de formation, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation comme base de la planification de son enseignement.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans une autre compétence.
Amorce ses activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction du vécu et de la réalité culturelle des élèves.	Vérifie les préconceptions des élèves et réactive les connaissances préalables aux situations d'enseignement et d'apprentissage.	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence.
Prévois des pistes de différenciation, au niveau de la flexibilité.	Prévois des pistes de différenciation.	Reformulé pour englober toutes les formes de différenciation.
Discerne les forces et les difficultés de chacun de ses élèves et amène les élèves à y réfléchir.	Donne de la rétroaction afin d'identifier les forces et les défis de chacun de ses élèves et amène les élèves à y réfléchir.	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence.
Suite à l'établissement du portrait de classe, ajuste son enseignement (pédagogie différenciée) et planifie son enrichissement pour répondre aux besoins de tous les élèves.		Critère éliminé. Le portrait de classe n'est pas mentionné dans le nouveau référentiel. Des libellés abordant la différenciation et l'enrichissement sont déjà présents dans une autre compétence.
Respecte le fonctionnement de l'institution (prise de présence, règles de vie, conséquences des transgressions, etc.).	Respecte le fonctionnement de l'institution (prise de présence, règles ou code de vie, etc.).	Reformulé pour remplacer le terme « conséquences des transgressions » par « code de vie ».
Accueille chaleureusement ses élèves et installe une routine sécurisante dans la classe tout au long de l'année.	Instaure un climat de classe respectueux, sain et sécurisant.	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence et éliminer le terme « routine » qui ne

MODIFICATIONS APPORTÉES AUX LIBELLÉS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION ET JUSTIFICATION DES CHANGEMENTS

Libellés de la compétence dans la grille originale	Libellés de la compétence dans la grille mise à jour	Justification ou commentaire
		s'applique pas à tous les ordres d'enseignement.
S'assure de garder un climat de travail propice à l'apprentissage.	Construit et maintient des relations positives avec les élèves.	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence.
S'assure d'une bonne gestion de classe en communiquant clairement ses attentes et ses exigences et met en place des moyens pour régler les problèmes de comportement.	Explicite et modélise avec les élèves les comportements attendus.	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence. La dernière partie du libellé est déjà abordée dans un autre critère de la même compétence.
Participe à l'élaboration et/ou au respect du plan d'intervention pour les élèves en difficulté.	Participe à l'élaboration du plan d'intervention de ses élèves.	Reformulé pour éliminer le terme « élève en difficulté »
Prévoit des pistes d'adaptation en lien avec le plan d'intervention.	Applique les mesures de flexibilité, d'adaptation ou de modification en lien avec le plan d'intervention.	Reformulé pour englober toutes les formes de différenciation.
Adopte une attitude positive face à l'erreur.	Utilise les ressources disponibles pour répondre à des besoins particuliers des élèves ou pour surmonter des obstacles en matière d'apprentissage.	Reformulé pour mieux expliciter le critère.
Collabore avec les membres de la direction et exprime son point de vue de façon constructive et respectueuse.	Collabore avec l'équipe-école et exprime son point de vue de façon constructive et respectueuse.	Reformulé pour inclure l'ensemble du personnel.
Travaille à un consensus et le respecte.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans la même compétence.
Saisit l'importance relative des TIC (avantages et désavantages selon le contexte).	Développer sa pensée critique à l'égard du numérique. (avantages et désavantages selon le contexte).	Reformulé pour correspondre à la description de la compétence.
Mobilise les TIC dans sa pratique pédagogique.	Mobilise les TIC dans sa pratique pédagogique (collaboration, communication, production).	Reformulé pour mieux expliciter le critère.
Collabore étroitement avec les intervenants œuvrant auprès des élèves en difficulté.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans une autre compétence.
S'interroge sur ses pratiques et se remet en question.	Adopter une posture réflexive sur ses pratiques.	Reformulé pour mieux expliciter le critère.

MODIFICATIONS APPORTÉES AUX LIBELLÉS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION ET JUSTIFICATION DES CHANGEMENTS

Libellés de la compétence dans la grille originale	Libellés de la compétence dans la grille mise à jour	Justification ou commentaire
Montre de l'ouverture et se mobilise.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans la même compétence.
Utilise les ressources internes et externes disponibles pour progresser dans sa profession (littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données, FÉEP, congrès des diverses associations, Cadre21, etc.).	Utilise les ressources internes et externes disponibles pour progresser dans sa profession (littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données, congrès de diverses associations, organismes et plateformes de formation, etc.).	Reformulé pour englober les ressources des réseaux privés et publics.
Comprends l'impact de ses interventions.		Critère éliminé. Un libellé abordant ce critère est déjà présent dans la même compétence.

CRITÈRES AJOUTÉS À LA NOUVELLE COMPÉTENCE « SOUTENIR LE PLAISIR D'APPRENDRE »

Soutenir le plaisir d'apprendre

S'assure de motiver l'élève en lui proposant des tâches significatives.

Suscite la curiosité et l'intérêt des élèves.

Explique, soutient et guide les élèves dans le travail coopératif ou le travail d'équipe.

Enseigne des stratégies d'apprentissage et de planification du travail pour rendre les élèves autonomes et aptes à trouver des solutions.

Traite les élèves de manière juste et équitable en utilisant un langage et des comportements appropriés et souligne les efforts.

Développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès.

Encourage l'implication des élèves dans la vie de la classe et de l'école.

Fournis aux élèves l'attention et le soutien appropriés.

Annexe 12. Grille de coévaluation issue du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, publié par le ministère de l'Éducation du Québec (2020)

LÉGENDE

Échelle d'évaluation				
1	2	3	4	NE
À développer	En voie d'acquisition	Acquis	Maîtrisé	Non évalué
L'élément ne se manifeste pas	L'élément se manifeste parfois	L'élément se manifeste	L'élément se manifeste dans tous les contextes requis	N'a pas fait l'objet d'une évaluation

COMPÉTENCES FONDATRICES

COMPÉTENCE 1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Amorce ses activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction du vécu et de la réalité culturelle des élèves. Reformulé et déplacé C4 (Vérifie les...]	1	2	3	4	NE
Donne du sens aux apprentissages de sa discipline et des autres disciplines enseignées en fonction du vécu, du patrimoine culturel de l'humanité et de la réalité culturelle des élèves.	1	2	3	4	NE
Crée des liens entre la discipline enseignée et les œuvres ou les questions sociales, scientifiques, éthiques et politiques.	1	2	3	4	NE
Encourage les élèves à développer leur esprit critique, notamment à l'égard des phénomènes sociaux, scientifiques et artistiques ainsi que des productions culturelles du passé et du présent.	1	2	3	4	NE
Amène les élèves à expliciter et à justifier leurs représentations, leurs goûts, leurs références et leurs pratiques en matière de culture.	1	2	3	4	NE
Favorise la discussion et le questionnement où chacun peut exprimer ses opinions en respectant celles des autres.	1	2	3	4	NE
Encourage un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école.	1	2	3	4	NE
Porte un regard critique sur ses pratiques culturelles et trouve des moyens de les enrichir.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 2 : Maitriser la langue d'enseignement					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Maitrise le français oral.	1	2	3	4	NE
Maitrise le français écrit.	1	2	3	4	NE
Utilise un langage approprié au groupe d'âge et à la classe des élèves en respectant les règles d'usage et la terminologie de sa discipline.	1	2	3	4	NE
S'assure de la qualité des écrits destinés à tous les intervenants auxquels il s'adresse.	1	2	3	4	NE
Corrige les erreurs commises par les élèves dans les communications orales et écrites.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCES DU CHAMP 1 : Compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves

COMPÉTENCE 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation qui respectent le programme d'études notamment la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation.	1	2	3	4	NE
Varie les approches pédagogiques ou ses stratégies d'intervention basées sur des données de recherche en matière de didactique et de pédagogie.	1	2	3	4	NE
S'assure d'une progression raisonnable dans la complexité des savoirs et des tâches.	1	2	3	4	NE
Fais une planification annuelle qui démontre une compréhension globale du programme et la respecte.	1	2	3	4	NE
Prévoit les difficultés que les élèves peuvent éprouver.	1	2	3	4	NE
Prévoit des pistes de différenciation.	1	2	3	4	NE
Planifie des activités d'enrichissement, des exercices de consolidation supplémentaires, etc.	1	2	3	4	NE
Tiens compte des champs d'intérêt des élèves dans le choix des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	NE
Tient compte de l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel, la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage et le regroupement des élèves	1	2	3	4	NE

Vérifie la cohérence entre les intentions pédagogiques, les situations d'enseignement et d'apprentissage et les modalités d'évaluation planifiées.	1	2	3	4	NE
Veille à ce que l'organisation spatiale et physique de la classe offre des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Offre du soutien en classe de façon appropriée et offre des rétroactions aux élèves	1	2	3	4	NE
Régularise son enseignement en fonction des réalités de sa classe et réfère aux ressources appropriées, si nécessaire.	1	2	3	4	NE
Organise avec les élèves les savoirs qu'ils ont acquis ou les amène à le faire en leur proposant différentes représentations (schéma, tableau, carte conceptuelle, etc.).	1	2	3	4	NE
Amène les élèves à prendre conscience des apprentissages effectués en échangeant avec eux sur les découvertes faites, les stratégies utilisées, les sentiments ressentis, les compétences développées, etc.	1	2	3	4	NE
Précise aux élèves quelles sont les ressources auxquelles ils ont accès pour effectuer les apprentissages et s'assure qu'elles sont diversifiées.	1	2	3	4	NE
Prévoit des tâches stimulantes et contextualisées pour susciter et maintenir un engagement actif chez les élèves	1	2	3	4	NE
Met en œuvre des éléments de différenciation.	1	2	3	4	NE
Vérifie les préconceptions des élèves et réactive les connaissances préalables aux situations d'enseignement et d'apprentissage.	1	2	3	4	NE
Présente aux élèves et s'assure qu'ils comprennent l'intention pédagogique des situations d'enseignement et d'apprentissage, les compétences visées, les consignes à suivre, les critères d'évaluation et le déroulement de ces situations.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 5 : Évaluer les apprentissages					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Donne de la rétroaction afin d'identifier les forces et les défis de chacun de ses élèves et amène les élèves à y réfléchir.	1	2	3	4	NE
Travaille avec son équipe (discipline/niveau) pour créer, adapter ou décider des outils d'évaluation et de consignation.	1	2	3	4	NE
Détermine les moments formels d'évaluation et les outils qui seront utilisés.	1	2	3	4	NE

Évalue correctement les productions de ses élèves selon les critères d'évaluation, les attentes du programme, la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation (déterminés auparavant dans la planification).	1	2	3	4	NE
Communique les résultats aux élèves et aux parents en incluant des informations aidant à la progression des apprentissages.	1	2	3	4	NE
Soutiens la réflexion personnelle des élèves sur leurs démarches, les stratégies d'apprentissage et les compétences, en utilisant une grille d'autoévaluation, le journal de bord ou tout autre outil pertinent.	1	2	3	4	NE
Prévoit des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués.	1	2	3	4	NE
Base son jugement sur l'analyse et l'interprétation d'informations variées et multiples	1	2	3	4	NE
Utiliser l'information récoltée par l'entremise des différentes modalités d'évaluation pour avoir une vue d'ensemble de son groupe-classe et planifier son enseignement en conséquence.	1	2	3	4	NE
Conçoit ou choisit des instruments ou des modalités d'évaluation qui s'appuient sur les programmes d'études et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 6 : Gérer le fonctionnement du groupe-classe					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Respecte le fonctionnement de l'institution (prise de présence, règles ou code de vie, etc.).	1	2	3	4	NE
Instaure un climat de classe respectueux, sain et sécurisant	1	2	3	4	NE
Prévoit les problèmes possibles avant le début des activités et met en place des mesures pour les éliminer ou les amoindrir.	1	2	3	4	NE
Interviens avec une visée éducative permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles.	1	2	3	4	NE
Construit et maintient des relations positives avec les élèves.	1	2	3	4	NE
Explicite et modélise avec les élèves les comportements attendus.	1	2	3	4	NE
Aide les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCES LIÉES AU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

COMPÉTENCE 7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Collabore avec les intervenants de l'institution pour favoriser la réussite des élèves.	1	2	3	4	NE
Participe à l'élaboration du plan d'intervention de ses élèves.	1	2	3	4	NE
S'informe des problématiques de ses élèves afin de mieux comprendre leur réalité.	1	2	3	4	NE
Soutiens individuellement ou par la participation du groupe-classe, les élèves présentant des besoins particuliers	1	2	3	4	NE
Applique les mesures de flexibilité, d'adaptation ou de modification en lien avec le plan d'intervention.	1	2	3	4	NE
Utilise les ressources disponibles pour répondre à des besoins particuliers des élèves ou pour surmonter des obstacles en matière d'apprentissage.	1	2	3	4	NE
Consulte des personnes-ressources, les parents ou la documentation pertinente en ce qui concerne les besoins et le cheminement des élèves, et en tient compte dans son enseignement.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
S'assure de motiver l'élève en lui proposant des tâches significatives.	1	2	3	4	NE
Suscite la curiosité et l'intérêt des élèves.	1	2	3	4	NE
Explique, soutient et guide les élèves dans le travail coopératif ou le travail d'équipe.	1	2	3	4	NE
Enseigne des stratégies d'apprentissage et de planification du travail pour rendre les élèves autonomes et aptes à trouver des solutions.	1	2	3	4	NE
Traite les élèves de manière juste et équitable en utilisant un langage et des comportements appropriés et souligne les efforts.	1	2	3	4	NE
Développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès.	1	2	3	4	NE
Encourage l'implication des élèves dans la vie de la classe et de l'école.	1	2	3	4	NE
Fournis aux élèves l'attention et le soutien appropriés.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCES DU CHAMP 2 : Compétences à la base du professionnalisme collaboratif

COMPÉTENCE 9 : S'impliquer activement au sein de l'équipe-école					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Connais tous les aspects de sa tâche et respecte les compétences de chacun.	1	2	3	4	NE
S'assure qu'il répond aux visées éducatives de l'institution dont le projet éducatif.	1	2	3	4	NE
S'engage dans la vie de l'institution en participant aux comités ou projets, etc.	1	2	3	4	NE
Se préoccupe de la conduite de tous les élèves de l'institution.	1	2	3	4	NE
Collabore avec l'équipe-école et exprime son point de vue de façon constructive et respectueuse.	1	2	3	4	NE
Reçoit de façon professionnelle les observations qui lui sont faites par les membres de la direction.	1	2	3	4	NE
Est capable de travailler en équipe de façon constructive et respectueuse des autres (professionnalisme collectif).	1	2	3	4	NE
Discerne les situations qui demandent la collaboration des autres intervenants.	1	2	3	4	NE
Contribue à l'atteinte des objectifs fixés par l'équipe pédagogique.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Établis une relation de confiance et de collaboration avec les parents.	1	2	3	4	NE
Élabore ou utilise des outils de communication destinés aux parents.	1	2	3	4	NE
Informe les parents et les membres concernés du personnel des mesures d'aide proposées et offertes.	1	2	3	4	NE
Met en œuvre des moyens de faire participer la famille aux apprentissages de l'enfant ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires.	1	2	3	4	NE
Collabore avec des partenaires de la communauté susceptibles d'enrichir l'apprentissage et l'éducation des élèves.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE DU CHAMP 3 : Compétence inhérente au professionnalisme enseignant

COMPÉTENCE 11 : S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Adopter une posture réflexive sur ses pratiques	1	2	3	4	NE
Fais preuve d'initiative et de créativité.	1	2	3	4	NE
Utilise les ressources internes et externes disponibles pour progresser dans sa profession (littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données, congrès des diverses associations, organismes et plateformes de formation, etc.).	1	2	3	4	NE
Se donne des objectifs personnels de formation en lien avec ses défis ou sur certains aspects de sa profession.	1	2	3	4	NE
Présente ses besoins de développement professionnel à la direction.	1	2	3	4	NE
Fais preuve d'entraide et de collaboration pour favoriser mon développement professionnel et celui d'autrui auprès de ma communauté d'apprentissage	1	2	3	4	NE
Participer à la promotion et à la diffusion de projets et d'expériences	1	2	3	4	NE
Saisis les occasions de valoriser sa profession.	1	2	3	4	NE
Fais régulièrement une analyse de ses pratiques enseignantes et de la validité des activités destinées aux élèves en lien avec les objectifs pédagogiques qu'il s'était fixés.	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

COMPÉTENCE 12 : Mobiliser le numérique					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Développe sa pensée critique à l'égard du numérique (avantages et désavantages selon le contexte).	1	2	3	4	NE
Mobilise les TIC dans sa pratique pédagogique (collaboration, communication, production)	1	2	3	4	NE
S'assure des acquis des élèves en matière de numérique et selon les besoins liés à la tâche (techniques, éthique, pensée critique).	1	2	3	4	NE
Utilise personnellement les outils technologiques pour effectuer ses tâches professionnelles (inscription des notes des élèves, préparation de documents, etc.)	1	2	3	4	NE
Éduque et sensibilise les élèves à la citoyenneté numérique.	1	2	3	4	NE
Met à profit le numérique pour répondre à des besoins diversifiés des élèves	1	2	3	4	NE
Encourage chez les élèves une utilisation créative des outils technologiques	1	2	3	4	NE

COMPÉTENCE 13 : Agir en accord avec les principes éthiques de la profession					
CRITÈRES : L'enseignant[e]...	Échelle d'évaluation				
Crois à l'éducabilité de ses élèves et démontre de la patience, de l'empathie et de l'enthousiasme.	1	2	3	4	NE
Justifie ses actions faites en classe et répond de ses actes quant à leur sens et à leur pertinence (pairs, direction, parents, élèves).	1	2	3	4	NE
Respecte les aspects confidentiels de sa profession.	1	2	3	4	NE
Ne discrimine pas à l'égard des élèves, des parents et des collègues.	1	2	3	4	NE
Respecte et promeut l'établissement dans son discours, tant à l'interne qu'à l'externe.	1	2	3	4	NE
Montre une capacité à s'adapter à des situations variées.	1	2	3	4	NE
Est ponctuel et disponible.	1	2	3	4	NE
Respecte ses engagements et les échéances.	1	2	3	4	NE
Agit avec intégrité dans l'exercice de ses fonctions.	1	2	3	4	NE
Dénonce et déconstruis les savoirs, les pratiques et les attitudes qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.	1	2	3	4	NE
Encourage les actions et les comportements qui reflètent les valeurs de l'école et de la société.	1	2	3	4	NE