

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 5, n° 1, 2022

Trajectoires de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'une démarche d'accompagnement au soutien d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives

Sylvie FONTAINE

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Alain CADIEUX

Jennifer SMITH



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Trajectoires de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'une démarche d'accompagnement au soutien d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives

Sylvie FONTAINE

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Alain CADIEUX

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Jennifer SMITH

Université du Québec en Outaouais (Canada)

RÉSUMÉ

Les changements dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ont influencé le contexte professionnel des directions d'établissement scolaire, qui sont responsables de soutenir le personnel enseignant dans leurs pratiques évaluatives. Cet article présente deux trajectoires issues d'une recherche-action visant le développement des compétences en accompagnement des directions concernant l'évaluation des apprentissages. Des communautés d'apprentissage composées de gestionnaires œuvrant dans des écoles primaires et secondaires ont été formées et des rencontres, de groupe et individuelles, se sont déroulées sur une période de deux ans. La collecte de données, réalisées à partir des journaux de bord et des comptes rendus de rencontres, a permis de tracer les trajectoires individuelles des participants, lesquelles reflètent les ajustements de pratique effectués par les directions d'établissement scolaire quant à l'accompagnement qu'elles offrent au personnel enseignant au regard de l'évaluation des apprentissages.

MOTS-CLÉS

Direction d'établissement scolaire, formation continue, accompagnement, évaluation des apprentissages, développement professionnel

1. PROBLÉMATIQUE

Le système d'éducation québécois s'inscrit dans un état de changements continus. Depuis le début des années 1960, de nombreux changements ont été apportés aux programmes et aux politiques éducatives (Laurier, 2014). Ainsi, les programmes par compétences ont remplacé les programmes par objectifs (1980-2000) qui avaient eux-mêmes remplacés les programmes cadre des années 1970. En conséquence à ces changements, et parallèlement à ceux-ci, une refonte de la *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* (Ministère de l'Éducation [MEQ], 1981) s'est avérée nécessaire, afin d'arrimer les pratiques évaluatives aux plus récents programmes par compétences (MEQ, 2001, 2006; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Dès lors, ces pratiques, inscrites dans la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), ont nécessité des ajustements de la part des enseignants qui, à la lumière de ces transformations, se sentent encore aujourd'hui insuffisamment formés à l'acte d'évaluer (Fontaine et al., 2011; Fontaine et al., 2017).

Les directions d'établissement scolaire (DÉS) ont aussi eu à ajuster leur pratique puisque, depuis plus d'une dizaine d'années, les organisations scolaires se voient dans l'obligation de s'inscrire dans une démarche de reddition de compte imposée par le ministère de l'Éducation du Québec (Lessard, 2014). Cette démarche est soutenue par des documents ministériels qui orientent les pratiques des DÉS (Guillemette et al., 2015) en leur fournissant des cibles à atteindre. Par exemple, la *Politique de la réussite éducative* émise par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017, p. 32) a pour objectif la cible suivante : « D'ici 2030, porter à 90 % la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification, et à 85 % la proportion de ces élèves titulaires d'un premier diplôme (DES et DEP). » Cette cible élevée fait en sorte que l'évaluation des apprentissages devient un enjeu non seulement pour les enseignants, responsables d'évaluer leurs élèves, mais aussi pour les DÉS, qui doivent travailler de concert avec les enseignants dans leurs efforts en vue d'atteindre ces cibles. Le référentiel des compétences qui sert à la formation des DÉS (MELS, 2008) propose d'ailleurs une compétence qui concerne précisément leur leadership dans la réussite des élèves. Cette compétence se décline en deux actions-clés dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, soit diriger « la mise en place des mécanismes d'évaluation appropriés » et tenir à jour « les données qui influencent la réussite des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 38). Ce processus d'analyse de la performance des élèves exige l'utilisation d'indicateurs quantitatifs internes et externes (Lessard et Meirieu, 2005). C'est ici que l'évaluation des apprentissages prend toute son importance puisqu'elle s'inscrit à titre d'indicateur quantitatif du rendement interne de l'établissement.

Dans ce contexte, il s'avère nécessaire que les DÉS aient non seulement une excellente compréhension du processus d'évaluation des élèves, mais également qu'elles y participent davantage en soutenant leur personnel dans le cadre de ce processus. Le rôle des directions au regard de l'évaluation des apprentissages est reconnu dans la littérature et cela, tant en ce qui a trait à la réussite des élèves (Bellibas et Liu, 2017; Pelletier et al., 2015), qu'en ce qui concerne l'importance de leur soutien aux

enseignants (May et Supovitz, 2011). Or, certains auteurs (Popham, 2004; Stiggins et Duke, 2008) font état de lacunes quant à la formation des DÉS en évaluation des apprentissages. En effet, soit ce sujet a été survolé lors de leur formation initiale en enseignement, laquelle date bien souvent de plusieurs années, soit il n'a pas été abordé car les programmes du diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire, préalable à l'obtention d'un poste de direction, n'offrent pas de cours en évaluation des apprentissages. Comme les DÉS ont la double responsabilité d'assurer leur propre développement professionnel par la mise à jour de leurs connaissances et d'accompagner les enseignants de leur établissement dans leur développement, elles doivent s'assurer de pouvoir répondre aux demandes des enseignants portant sur la démarche d'évaluation des apprentissages, et ce, dans un contexte de gestion axée sur les résultats (MELS, 2008). Par ailleurs, selon le ministère de l'Éducation :

Étant donné que la « compétence » d'accompagner n'est pas innée, des dispositifs de formation devraient être mis en œuvre afin d'offrir aux accompagnants des voies d'acquisition de connaissances sur le processus lui-même. De plus, ces dispositifs briseraient l'isolement dans lequel se trouvent les accompagnants; ils fourniraient des espaces et des lieux de mise en commun et de partage d'expériences; ils constitueraient des occasions d'analyse et de distanciation des pratiques d'accompagnement. (MELS, 2008, p. 54)

Le personnel enseignant bénéficie de formations en évaluation des apprentissages offertes par le ministère de l'Éducation, par les conseillers pédagogiques des Centres de services scolaires (CSS) ou par d'autres instances pertinentes. Trop souvent, cependant, ces initiatives n'ont pas les résultats escomptés, soit des ajustements dans la pratique professionnelle. Or, un constat sans équivoque émerge des écrits scientifiques à savoir, « [...] des changements significatifs en éducation ont rarement lieu lorsqu'il y a *absence* de développement professionnel. » (Guskey, 2000, p. 4, traduction libre¹) Celui-ci passe donc par de la formation continue et cette dernière doit être repensée. De nouvelles approches gagnent à être mises en œuvre pour favoriser les ajustements de pratique. Ainsi, les approches de type communautés d'apprentissage (CA) et les démarches d'accompagnement du personnel scolaire prennent de plus en plus d'ampleur au Québec (April, 2014; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune, 2008a; Leclerc, 2012) pour pallier les lacunes des modalités traditionnelles de formation continue (ateliers de formation, conférencier invité, etc.) de même que les lacunes des programmes de formation initiale.

C'est dans la foulée de la mise en œuvre de nouvelles approches de formation des personnels scolaires (enseignants, directions) que nous avons réalisé une recherche avec des DÉS. Nous poursuivions quatre objectifs : 1) cerner les besoins des DÉS quant au développement des compétences professionnelles qui leur permettraient de mieux soutenir les enseignants dans leur démarche

1 « [...] notable improvements in education almost never take place in the absence of professional development. »

d'évaluation des apprentissages; 2) familiariser les DÉs avec les meilleures pratiques en matière d'évaluation des apprentissages; 3) codévelopper des plans d'action pour appuyer le processus d'évaluation au sein de leur école et 4) décrire l'évolution des compétences professionnelles des DÉs pour appuyer les pratiques d'évaluation des enseignants. Cet article présente les résultats en lien avec le quatrième objectif de notre recherche.

2. CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente deux concepts centraux, soit l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion des résultats.

2.1 L'ACCOMPAGNEMENT

Les écrits sont riches en propositions de modèles d'accompagnement (Biémar, 2012; Cuche et al., 2012; DeLuca et al., 2012; Fontaine et al., 2013; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Ces modèles ont tous en commun d'être centrés sur les besoins des accompagnés. Ils soulignent, plus précisément, la relation évolutive qui caractérise l'accompagnement ainsi que l'utilité de la pratique réflexive comme mécanisme pour encourager les personnes à analyser, à apprécier et à ajuster leurs pratiques. Ces modèles se distinguent aussi par l'accent que certains mettent sur la particularité de la dynamique d'accompagnement : pour Fontaine et al. (2013), par exemple, il s'agit d'une dynamique écologique. D'autres modèles soulignent la nature des compétences qu'il est nécessaire de développer pour vivre un processus d'accompagnement (Lafortune, 2008b). Finalement, certains mettent l'accent sur les étapes de l'évolution de la dynamique d'accompagnement, comme c'est le cas avec le modèle de Biémar (2012); celui-ci a servi de canevas pour encadrer la démarche globale de l'accompagnement.

Dans le cadre du présent projet, trois paramètres définitoires du modèle de Biémar (2012) sont retenus. Le premier touche sa perspective éducative unique : ainsi, la relation d'accompagnement s'installe au sein du travail d'analyse et de réflexion qui se déroule entre les accompagnés et l'accompagnateur. Ces deux entités établissent une entente pour que l'accompagnateur aide l'accompagné à cheminer afin de réaliser les ajustements de pratiques visés. À ce sujet, Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 65) mentionnent : « L'accompagnement permet le développement, la promotion du changement déjà là, chez l'humain. L'accompagnement ne crée pas le changement, il le met en scène, il le travaille. » Le deuxième paramètre est celui de la dynamique évolutive intrinsèque à l'accompagnement qui s'articule autour de quatre axes : la relation, la concrétisation, la négociation et l'autonomisation. En tenant compte des besoins, du rythme, des contextes et des événements, la relation d'accompagnement vise donc à amener l'accompagné à devenir autonome dans les dynamiques d'actions et de réflexions sous-jacentes à son développement professionnel et aux ajustements de sa pratique. Le troisième paramètre relève des compétences nécessaires pour réaliser un

accompagnement. Lafortune (2008a) cible huit compétences que nous avons regroupées en trois familles à partir des aspects spécifiques qui les unissent. D'abord, l'aspect cognitif, où l'on valorise l'étroite complémentarité entre l'action et la réflexion; par exemple, la compétence 6 « mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement ». Ensuite, l'aspect affectif, alors que l'on reconnaît l'importance de nommer les insécurités et les remises en question présentes dans tout ajustement de pratique; par exemple, la compétence 3 « prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement ». Enfin, l'aspect idéologique, par lequel les personnes prennent conscience des cadres politiques, culturels et éthiques qui sous-tendent les actions militant vers un changement, lui aussi teinté de valeurs diverses; par exemple, la compétence 8 « exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique ». Ces trois familles de compétences s'inscrivent d'ailleurs de façon très cohérente dans le référentiel de compétences qui sert à la formation à la gestion d'un établissement scolaire (MELS, 2008). Par exemple, la compétence « gestion de l'environnement éducatif » fournit un appui à notre démarche d'accompagnement et cible particulièrement les attentes envers les DÉS pour diriger « la mise en place des mécanismes d'évaluation appropriés » et pour tenir « à jour les données qui influencent la réussite des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 38). Compte tenu de l'objectif de recherche qui fait l'objet du présent texte, soit décrire l'évolution des compétences professionnelles des DÉS pour appuyer les pratiques d'évaluation des enseignants, une analyse des trajectoires sera effectuée — entendues comme étant le cheminement parcouru par les DÉS au cours de notre recherche-action sur le développement de compétences en accompagnement en lien avec l'évaluation des apprentissages — et des liens avec les référentiels de compétences cités plus haut seront proposés.

2.2 L'ÉVALUATION ET LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

La *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) n'aborde pas le fait que les résultats de l'évaluation des élèves puissent être utilisés pour renseigner sur l'efficacité d'un établissement scolaire. Néanmoins, comme le mentionne Broadfoot (2000, p. 43) : « L'évaluation est un dispositif d'importance croissante pour le pilotage et la qualité des systèmes éducatifs. » Ainsi, l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif et les différents encadrements légaux qui s'y rattachent s'inscrit dans cette tendance internationale qui vise à évaluer son efficacité en utilisant les résultats de l'évaluation des élèves comme des indicateurs du rendement interne de l'établissement (Lessard et Meirieu, 2005). Cette tendance se manifeste de deux façons : premièrement, de manière globale, on assiste à une participation accrue des pays aux enquêtes internationales sur le rendement des élèves, par exemple, le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA), l'enquête *Tendances de l'étude internationale des mathématiques et des sciences* (TIMSS) ou le *Progrès de l'étude internationale sur la compréhension de l'écrit* (PIRLS) (Laveault, 2014). Deuxièmement, plus spécifiquement pour les organisations scolaires qui font face aux enjeux associés à l'évaluation, comme la démonstration de l'atteinte des cibles de réussite fixées par le ministère, on constate que plusieurs d'entre elles « ont mis en place leur propre système d'évaluation à grande échelle afin de faire une surveillance rapprochée du rendement de leur population scolaire » (Laveault, 2014, p. 2).

Or, l'ajout d'épreuves externes, c'est-à-dire des examens qui sont préparés par les CSS ou le ministère de l'Éducation et que les enseignants doivent administrer à leurs élèves, modifie le rôle de l'enseignant au regard de l'évaluation des apprentissages de ses élèves. En effet, si l'enseignant conserve un rôle important dans la démarche d'évaluation au service de l'apprentissage, c'est-à-dire l'évaluation dont il est le seul responsable et qui a pour but de faire progresser l'élève, son apport pour la reconnaissance de l'apprentissage de l'élève, soit l'évaluation dont les résultats se retrouvent au bulletin, est indéniablement partagé avec l'organisation qui impose des épreuves externes. À titre d'exemple, les épreuves uniques imposées par le ministère en quatrième année du secondaire (langue, mathématiques et sciences) comptent pour 50 % de la note finale qui sera au bulletin de l'élève.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour un cadre méthodologique de recherche-action qui utilise un dispositif de communauté d'apprentissage (CA). Ce choix épouse de façon cohérente les objectifs de recherche ciblés. En effet, par la recherche-action, chercheurs et praticiens (les directions d'établissement scolaire [DÉS], dans le cas présent) réfléchissent ensemble à un problème de pratique pour ensuite planifier des pistes d'action et les expérimenter dans la réalité professionnelle des participants. Un retour réflexif sur les actions posées permet de tirer des leçons de leur mise en œuvre et de se relancer dans l'action de façon informée. Comme l'avance Savoie-Zajc (2012), la recherche-action produit des savoirs validés dans et par la pratique professionnelle des participants. Ce type de recherche procure également un développement professionnel de qualité car, comme le mentionnent DeLuca et al. (2012), lorsqu'il s'appuie sur les pratiques professionnelles, il cible les besoins des personnes et encourage la réflexion, ce qui est susceptible d'avoir des retombées positives dans les milieux de pratiques.

Outre les trois chercheurs, les CA étaient composées de seize DÉS (huit à l'ordre primaire et huit à l'ordre secondaire). Le processus de recrutement a été facilité par les administrateurs de quatre CSS qui ont invité des DÉS intéressées à être des leaders potentiels pour leurs collègues. De plus, quatre conseillers pédagogiques, chacun responsables du dossier de l'évaluation dans leur CSS respectif, se sont joints aux chercheurs pour recruter les DÉS. Ces personnes devaient s'engager, d'une part, à joindre une CA et à formuler un projet professionnel d'accompagnement (PPA) dans leur école qui ciblerait l'évaluation des apprentissages des élèves. D'autre part, elles devaient garder des traces de la démarche (fiches dans un journal de bord, rencontres de groupe, rencontres individuelles enregistrées). Leur participation était entièrement volontaire.

Entre 2017 et 2019, six rencontres de groupe d'une demi-journée ont eu lieu ainsi que, au cours de la deuxième année, deux rencontres individuelles de deux heures en dyades chercheur-praticien. Une démarche en trois temps a été préconisée : 1) les rencontres de groupe visant le partage de savoirs théoriques et pratiques en lien avec l'accompagnement des pratiques évaluatives des enseignants;

2) la mise en action du PPA de chaque participant; et 3) le retour réflexif (de groupe et individuel) dans le but de partager les forces et faiblesses de l'évolution de l'activité d'accompagnement.

Dans cette recherche-action, les chercheurs ont surtout été des soutiens à la dynamique d'accompagnement des CA. Notamment, ils ont planifié les rencontres, cerné les besoins des participants par rapport aux thématiques susceptibles d'être abordées lors de chacune des rencontres, puis monitoré l'évolution de la dynamique. Ils ont aussi aidé à la réflexion critique des participants où chacun, face à la progression de son PPA, effectuait des observations qui lui permettaient de se relancer dans l'action, aidé en cela par les autres membres de la CA.

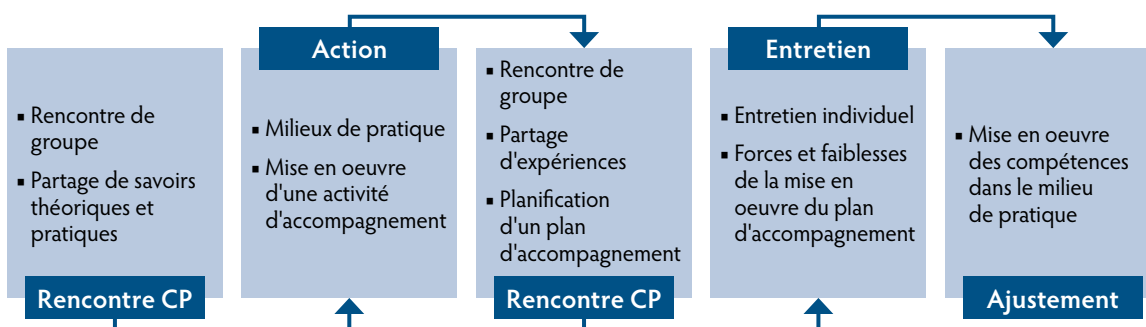


Figure 1 Schématisation de l'accompagnement

4. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

La collecte de données a été réalisée grâce aux fiches du journal de bord (n=43), aux comptes rendus de rencontres (n=6) et aux enregistrements des entrevues individuelles (n=9). Une telle procédure a permis de faire un suivi de l'évolution des compétences des DÉs au fil des rencontres et de rédiger des trajectoires individuelles échelonnées sur la durée de la recherche. Comme il n'a pas été possible de collecter toutes les données pour certains participants, nous avons convenu, pour les fins de cet article, de cibler les DÉs qui ont participé aux six rencontres de groupe, aux deux rencontres individuelles et pour lesquelles les six fiches du journal de bord (une par rencontre de groupe) avaient été remplies. Au total, deux participants respectaient l'ensemble de ces critères.

Les stratégies d'analyse pour l'organisation des trajectoires ainsi que l'évolution des compétences ont été les suivantes. En premier lieu, l'unité d'analyse retenue pour organiser les données considérées a été le PPA que chacun des participants avait formulé, lequel a servi de repère pour séquencer, de façon chronologique, les propos s'y rapportant contenus dans les divers outils de collecte de données. Autrement dit, pour chacune des rencontres, quels témoignages chacune des DÉs a-t-elle fourni en lien avec son PPA. Une telle approche analytique, tout en exploitant les transcriptions des témoignages, a permis de tracer les trajectoires de chacun, car elle montre comment, au fil des rencontres, leur PPA s'est modifié grâce aux actions, aux réflexions et aux observations effectuées

dans leur milieu de pratique, et ce, sur une durée de deux ans. L'analyse a fait ressortir, d'une part, à quel point les décisions et actions des directions sont tributaires de leur contexte professionnel changeant et complexe (rotation du personnel, nouvelles directives des divers paliers politiques, etc.) et, d'autre part, les ajustements continus que les DÉs doivent faire pour tenir compte des nouvelles données, garder un équilibre dans cette mouvance et mettre en œuvre les ajustements de pratique souhaités.

Il est à noter que l'ensemble des propos contenus dans les diverses sources de données a été utilisé pour constituer les trajectoires. Puisque la CA avait pour objectif ultime de soutenir les DÉs dans le développement de compétences d'accompagnement en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves, toutes les données recueillies auprès des directions constituaient, en ce sens, des témoignages précieux de leur pratique de mise en place de leur PPA.

Comme deuxième stratégie d'analyse, une fois les trajectoires établies, nous avons d'abord classifié et qualifié les apprentissages réalisés par les DÉs grâce à leur participation à la CA en nous servant du référentiel de compétences proposé par le MELS (2008). Ensuite, les compétences ciblées par Lafortune (2008a) que nous avons regroupées en trois familles ont servi de canevas pour qualifier la nature des compétences sur lesquelles les DÉs ont choisi de témoigner. Tout comme pour les trajectoires, l'analyse chronologique des propos a aidé à suivre l'évolution des prises de conscience de chacun compte tenu des apprentissages réalisés. Ce type d'analyse a aussi mis en lumière l'approfondissement et/ou le développement d'habiletés en lien avec la compétence « gestion de l'environnement éducatif » et le rapport à l'accompagnement que les participants ont développé afin de mieux accompagner les enseignants dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

5. RÉSULTATS

Deux trajectoires sont présentées à titre d'exemples de cheminement des DÉs. Il convient de rappeler que le fil conducteur pour la reconstitution de ces trajectoires est le Projet professionnel d'accompagnement (PPA), choisi par chacune des DÉs, avec son développement chronologique.

5.1 LA TRAJECTOIRE D'ANNIE

Annie est nouvellement directrice adjointe d'une école secondaire comptant plus de 800 élèves. L'intention formulée dans son PPA est de travailler avec les enseignants afin de développer de nouvelles perspectives face à l'évaluation des apprentissages.

Tableau 1 La trajectoire d'Annie : synthèse des témoignages (suite à la page suivante)

1. Rencontre de groupe**Septembre 2017**

Annie remarque que le nombre de traces recueillies par les enseignants est limité et que certains ne mettent pas en place les mesures adaptatives de manière adéquate. Par exemple, un enseignant peut décider de retirer deux questions à l'examen d'un élève plutôt que de lui octroyer du temps supplémentaire, comme le stipule son plan d'intervention. Elle souhaite que les enseignants de son unité travaillent davantage en équipe relativement à la planification et à l'élaboration des évaluations. Quand elle présente cette idée au personnel, certains membres manifestent peu d'ouverture à cet égard.

2. Rencontre de groupe**Novembre 2017**

Annie raconte qu'elle a rencontré des enseignants dans le but d'aborder certains aspects problématiques en lien avec leurs pratiques évaluatives. Elle souligne qu'elle a pris soin de bien préparer ces rencontres, et ce, afin de s'assurer qu'elle pose des questions pertinentes sans que la personne ne se sente jugée. Elle a mis en pratique l'écoute factuelle et a porté une attention particulière à la qualité de la relation en s'assurant d'agir avec tact. Elle affirme que ces attitudes lui ont permis de cerner plus rapidement la situation et de la recadrer quand cela a été nécessaire.

3. Rencontre de groupe**Septembre 2018**

Avec l'appui d'une nouvelle direction, Annie a entamé une « réflexion-école » en lien avec l'évaluation. Comme première initiative, une rencontre destinée aux parents et aux enseignants des élèves du 2^e cycle en adaptation scolaire s'est déroulée afin de discuter des mesures adaptatives (temps supplémentaire et outils d'évaluation). Cet événement a suscité beaucoup de réactions et de questionnements, et ce, tant chez les parents que chez les enseignants.

Elle a ensuite rencontré l'équipe d'animateurs pédagogiques et elle s'est servie du document Normes et modalités comme levier à la discussion. La réponse positive des personnes présentes et le soutien qu'a démontré la direction face à l'initiative l'encourage. Malgré tout, elle réalise que les changements devront s'instaurer graduellement et que cela nécessitera du temps. Enfin, elle souligne l'importance de se sentir « solide » face à ses connaissances en lien avec l'évaluation, afin de pouvoir guider son équipe. Elle n'hésite pas à valider ses connaissances et la pertinence de ses interventions auprès de collègues.

4. Rencontre individuelle**Novembre 2018**

Annie a préparé un bilan-synthèse des démarches réalisées en évaluation depuis le mois de septembre à son école. Plusieurs activités ont eu lieu : une formation pour tous les enseignants du 2^e cycle du secondaire sur les mesures d'adaptation et les plans d'intervention; une rencontre avec les animateurs pédagogiques concernant les directives ministérielles qui encadrent les normes et modalités; puis une rencontre individuelle avec un enseignant de mathématiques concernant les faibles résultats à un examen.

Annie souhaite entreprendre une démarche de changement de culture dans le domaine de l'évaluation des apprentissages au sein de son groupe d'enseignants du 2^e cycle du secondaire. Elle veut instaurer des pratiques d'évaluation plus rigoureuses, plus respectueuses des règles de l'art et qui s'inscrivent en cohérence avec les données probantes en évaluation. Elle se dit très appuyée dans sa démarche par sa direction. Ses interventions peuvent être individuelles et ponctuelles auprès des enseignants. Elle dit travailler sur deux fronts : elle est proactive et réactive. Elle est consciente que ce changement de culture nécessite du temps et elle se félicite de toutes les petites victoires. Elle sent que les enseignants, à des degrés divers, s'engagent dans ce changement et qu'ils sont heureux de discuter d'évaluation. Les formations, rencontres, échanges et discussions sont bien reçus par les enseignants. Elle a aussi l'impression de gagner en crédibilité et que, conséquemment, les enseignants lui posent plus de questions ou viennent valider leurs pratiques d'évaluation.

Tableau 1 La trajectoire d'Annie : synthèse des témoignages (suite)

5. Rencontre individuelle**Mars 2019**

Annie travaille à changer la culture de l'école au regard de l'évaluation des apprentissages. Cela l'amène à aborder plusieurs thématiques et à fournir des efforts là où elle sent un peu d'ouverture de la part des enseignants et de soutien de la direction générale et du CSS. Elle a des échanges fréquents avec des responsables au CSS concernant l'évaluation.

Annie a rencontré tous les animateurs pédagogiques d'une matière (un représentant par matière et par niveau) afin de discuter de l'adéquation entre les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation et ce qui se fait à l'école. Elle a orienté la discussion autour des trois questions suivantes :

1. L'évaluation rend-elle justice à l'élève?
2. Est-ce que les évaluations portent sur la matière enseignée? Quelles compétences sont ciblées?
3. Les traces recueillies sont-elles pertinentes et en quantité suffisante pour porter un jugement?

La discussion suscitée par ces questions a mené à plusieurs observations. Premièrement, tous ont pu constater un écart entre les prescriptions, les *Normes et modalités* de l'école et ce qui se fait réellement au quotidien. L'objectif est de revoir le document *Normes et modalités* pour 2020 afin qu'il devienne un réel outil d'orientation et non plus un document « tabletté ».

Deuxièmement, Annie a réalisé que les enseignants ne comprennent pas la démarche en lien avec le jugement évaluatif, principalement en ce qui concerne le nombre de traces souhaitables pour porter un jugement, ce qu'il faut faire dans le cas d'un échec total (ou presque) à une évaluation (ou une partie de l'évaluation), etc. Elle souhaite consacrer du temps pour approfondir ce concept et pour proposer des façons de mettre en œuvre le jugement évaluatif.

Troisièmement, elle réalise que les enseignants sont très limités dans les outils qu'ils utilisent ou encore dans leur façon de faire pour évaluer les élèves. Elle leur a donc suggéré, dans le plan de formation qu'ils doivent soumettre sous peu au CSS, de demander aux conseillers pédagogiques du CSS de leur offrir une telle formation.

6. Rencontre-bilan de groupe**Avril 2019**

Au fil du temps, Annie a ciblé quelques individus pour amorcer les changements de pratiques et le tout a pris progressivement de l'ampleur. Parmi les moyens utilisés, les résumés des encadrements légaux et sa collaboration avec les animateurs pédagogiques ont facilité son travail et cela a ouvert le dialogue entre les enseignants. Depuis, des initiatives sont nées dont la planification verticale par matière et l'adoption de pratiques d'évaluation formatives, et ce, afin de maximiser la réussite de tous. Annie se réjouit que plusieurs enseignants manifestent le désir de continuer à se perfectionner en évaluation.

Sa participation à la communauté d'apprentissage lui permet de prendre le temps de réfléchir à l'évaluation, d'échanger avec des collègues, de valider sa réflexion et les activités qu'elle aimerait faire avec ses enseignants.

5.2 LA TRAJECTOIRE DE DIANE

Diane est directrice d'une école primaire comportant un peu plus de 780 élèves; il s'agit d'une gestionnaire expérimentée. L'intention initiale de son PPA est d'amener les enseignants à utiliser les résultats d'évaluation comme outil diagnostique pour mieux aider chaque élève à surmonter ses difficultés d'apprentissage. Cette intention évolue en cours de route et prend la forme d'un souhait, celui de travailler avec les enseignants afin de développer une vision de l'évaluation au service de l'apprentissage.

Tableau 2 La trajectoire de Diane : synthèse des témoignages (suite aux pages suivantes)

1. Rencontre de groupe	Septembre 2017
<p>Diane décrit les actions qu'elle met de l'avant pour accompagner les membres du personnel enseignant dans leur rôle d'évaluateurs. Elle mentionne notamment qu'elle les rencontre (par niveau) à trois reprises durant l'année afin qu'ils présentent leur planification globale ainsi que les instruments envisagés pour l'évaluation. Par le passé, cette initiative lui a permis de constater des écarts entre les outils et les contenus évalués chez des enseignants d'un même niveau. Cette situation la préoccupe et elle souhaiterait y remédier par un accompagnement ponctuel.</p> <p>Parmi ses forces, elle évoque son sens de l'organisation ainsi que son écoute. Sur le plan de son développement personnel, elle vise une compréhension approfondie des cadres légaux liés à l'évaluation des apprentissages. Elle mentionne également qu'elle souhaite améliorer ses compétences communicationnelles, afin que ses messages soient clairement reçus par l'ensemble du personnel. Elle souligne l'importance de bien cibler les besoins des enseignants qui sont accompagnés et de travailler en collaboration avec eux. Pour le futur, elle souhaite développer une vision commune de l'évaluation et des pratiques qui y sont associées au sein des trois cycles et, de manière générale, de l'école.</p>	
2. Rencontre individuelle	Février 2018
<p>Diane mentionne qu'elle discute d'évaluation avec chaque enseignant à deux reprises durant l'année scolaire. À titre de levier à ce moment d'échanges, elle prépare un tableau présentant les moyennes des élèves par matière qu'elle compare à celles obtenues par ces mêmes élèves l'étape précédente. Cet outil lui a permis de constater, dans certains cas, de grands écarts entre l'évaluation de l'écrit de l'étape antérieure (79 %) et celle de l'étape actuelle (44 %).</p> <p>Diane souhaite inciter davantage la pratique réflexive chez les enseignants, car elle a le sentiment qu'elle doit constamment leur fournir des cadres, des solutions. De plus, elle éprouve le besoin d'enrichir son bagage théorique en lien avec l'évaluation des apprentissages, car elle dit que le personnel enseignant est sensible aux arguments fondés sur les résultats de la recherche. Elle compte également mettre en place une communauté de pratique en lien avec l'évaluation en lecture.</p>	

Tableau 2 La trajectoire de Diane : synthèse des témoignages (suite)

3. Rencontre de groupe**Septembre 2018**

Diane présente les deux initiatives distinctes sur lesquelles elle souhaite travailler au cours de la prochaine année. La première vise l'accompagnement d'une enseignante d'expérience qui a des défis en lien avec l'évaluation. Les suivis offerts par des conseillers pédagogiques sont demeurés sans succès. Diane a donc décidé de la soutenir en la rencontrant aux deux semaines pour revoir sa planification. La stratégie qu'elle a utilisée dans le cadre de leurs échanges est celle du questionnement. Elle dit avoir perçu une amélioration chez l'enseignante, mais que, sans ce suivi serré, ses « vieilles pratiques » d'évaluation pourraient refaire surface.

La deuxième porte sur l'accompagnement d'enseignantes de 2^e année. Parmi elles, l'une est plus ancrée que les autres dans des pratiques évaluatives jugées « excessives ». Plus particulièrement, celle-ci a pris l'habitude de tout noter et cette habitude a eu des répercussions sur les résultats de ses élèves. Diane doit aussi travailler l'esprit d'équipe avec ces enseignantes.

4. Rencontre de groupe**Novembre 2018**

Diane revient sur le cas de l'enseignante qui adoptait des pratiques excessives en évaluation et qui a été changée de niveau. Elle voudrait l'amener à travailler davantage en collaboration avec ses collègues et à développer des attitudes solidaires avec le groupe d'enseignantes. Elle mentionne également qu'une rencontre est prochainement prévue avec tous les enseignants de l'école afin de susciter des réflexions sur la question du travail collaboratif et de l'arrimage des attentes de fin de cycle. Une communauté d'apprentissage (CA) a été mise en place en lien avec l'évaluation en lecture au 3^e cycle; Diane assiste à ces rencontres qui ont lieu une fois par mois. L'expérience de la CA est positive.

Sur le plan de l'accompagnement, Diane dit avoir changé son approche qui était autrefois plus directive. Elle fait preuve de plus de flexibilité et d'ouverture, ce qui se traduit principalement par le questionnement et l'écoute de l'autre. Elle souhaite amener les enseignants à considérer les besoins des élèves et à ajuster leurs enseignements en conséquence. Elle ne fait toutefois pas de compromis face à certains principes essentiels qui doivent être pris en compte et respectés : la priorité à la réussite des élèves et les trois paliers d'intervention. Elle se voit davantage comme une accompagnatrice des enseignants. Elle y voit là un renversement de perspectives.

Sur le plan du développement personnel, elle souhaite 1) solidifier sa façon de laisser émerger les besoins du milieu au lieu d'imposer ses façons de voir et de faire, dans le respect toutefois de certains cadres (règles et cadres ministériels, comportement au travail, etc.); 2) continuer d'alimenter sa réflexion sur sa pratique professionnelle pour l'enrichir (lectures, retour aux études).

5. Rencontre individuelle**Avril 2019**

Diane affirme continuer de soutenir les enseignants dans l'exercice de leur rôle d'évaluateur par l'entremise de rencontres individuelles, mais aussi de groupe. Au premier et au troisième cycle, ils travaillent actuellement à l'arrimage des attentes de fin de cycle en ciblant les contenus essentiels à maîtriser pour chacun des niveaux.

Elle remarque que les enseignants réfléchissent à l'exercice de leur jugement professionnel : la note attribuée repose-t-elle sur une moyenne des diverses évaluations ou sur la progression de l'élève au cours de l'étape? Ils se questionnent alors sur la manière d'évaluer la progression : faire des sondes au cours de l'étape est une action qui en découle.

Tableau 2 La trajectoire de Diane : synthèse des témoignages (suite)

6. Rencontre-bilan de groupe**Avril 2019**

Au terme du projet d'accompagnement, Diane rappelle à quel point les défis quotidiens auxquels font face les DÉS ne sont pas simples : changement de personnel, surplus de travail, imprévus de toutes natures, etc. À la lumière de cette réalité, ses projets prévus initialement ont changé.

L'objectif visé a donc été, pour elle, de travailler la vision de l'évaluation au service de l'apprentissage chez le personnel. Elle remarque que cela a eu un impact positif au sein du milieu.

Enfin, comme gestionnaire, le présent projet l'a amenée à se poser plusieurs questions, à clarifier et à organiser ses idées et à bonifier ses connaissances théoriques liées à l'évaluation des apprentissages par l'entremise de lectures proposées au fil des rencontres. Pour l'avenir, elle souhaite continuer de travailler en collaboration avec son équipe enseignante, notamment en lien avec l'évaluation de la compétence en écriture.

6. DISCUSSION

Les deux trajectoires présentées montrent que les espaces créés à l'intérieur des communautés d'apprentissage (CA) et les rencontres individuelles organisées sur une période de deux ans ont permis aux participantes de prendre du recul face à leur vécu. En particulier, elles ont pu échanger avec des collègues de différents horizons (école, contexte, etc.) et d'expérience variée sur le soutien à offrir aux enseignants en lien avec les pratiques d'évaluation des apprentissages. Elles ont aussi pu partager des outils et du matériel qu'elles ont intégré à leur pratique.

Au fil des rencontres, les initiatives d'accompagnement du personnel enseignant entreprises par Annie apparaissent de plus en plus nombreuses et encadrées. Par exemple, à partir de la troisième rencontre, elle utilise l'expression « réflexion-école » pour décrire le processus de changement qu'elle souhaite enclencher en lien avec les pratiques évaluatives des enseignants. Pour y arriver, elle emploie les stratégies d'accompagnement décrites dans le modèle de Biémar (2012) : c'est plus précisément par l'écoute active, le questionnement et la préservation d'une relation positive avec son personnel qu'elle réussit à avancer. Le cheminement d'Annie dans le cadre de son PPA nous apparaît ainsi avoir une issue positive, car elle a acquis de nouvelles connaissances en évaluation des apprentissages, tout en réfléchissant aux défis et aux questionnements vécus par le personnel enseignant dans des situations liées à ce contexte. Elle a donc combiné ses savoirs liés à la manière efficace d'accompagner les enseignants dans des changements de pratiques tout en consolidant ses propres connaissances en évaluation des apprentissages. Elle s'est fixé des défis réalistes tout en étant consciente que du temps et des suivis de perfectionnement auprès des enseignants seront nécessaires. Enfin, le dialogue entrepris avec le corps enseignant autour de situations spécifiques liées à l'évaluation a servi de levier à des changements de pratiques à plus grande échelle, lesquels étaient proposés par des enseignants qui souhaitaient se joindre à cette lancée.

La trajectoire d'Annie traduit une importante prise de conscience au regard de ses compétences : il devient clair pour elle que, pour en arriver à la diversification des traces et stratégies d'évaluation par les enseignants, ce changement devrait passer par le développement d'une culture de l'évaluation au niveau de l'école. Son PPA change donc d'orientation et les compétences qu'elle met à profit reflètent les trois aspects des familles de compétences soit d'abord l'aspect idéologique, car elle n'hésite pas à se servir des *Normes et modalités* relatives à la *Politique de l'évaluation des apprentissages* pour en faire un rappel auprès des enseignants. Pour ce faire, elle va chercher de l'aide auprès du conseiller pédagogique en évaluation de son CSS afin de mettre sur pied des formations, intervenant ainsi sur les cadres structurants de l'évaluation des apprentissages dans son école. Les aspects cognitifs ressortent également, car Annie se sert des formations et des discussions vécues lors des rencontres de la CA pour raffermir ses arguments et organiser ses interventions auprès des enseignants. Finalement, les aspects affectifs des compétences sont présents lorsqu'elle dit qu'elle se sent plus sûre d'elle, plus confiante en ses moyens et en ses interventions auprès du corps enseignant. Cet ensemble intégré de compétences consolidées lui donne de l'assurance afin de contribuer au développement d'une culture de l'évaluation dans son école.

La trajectoire de Diane est aussi intéressante à plusieurs égards. D'une part, elle reflète fidèlement les défis auxquels sont confrontées les DÉS dans le cadre de leurs tâches quotidiennes : manque de personnel et faible désir de collaborer pour certains, surplus de travail et pressions en raison des exigences du Ministère. D'autre part, elle révèle son désir d'accompagner le personnel de manière organisée et continue dans cette ère de changements. Pour ce faire, elle délaisse de plus en plus l'attitude directive qu'elle avait l'habitude d'adopter lors de ses contacts avec les enseignants, et ce, afin de favoriser une approche davantage collaborative. Plus précisément, elle souhaite susciter leur réflexivité par l'entremise de questionnements menant éventuellement à l'amélioration de leurs pratiques. Comme gestionnaire, elle se perçoit comme « une accompagnatrice » et son discours reflète ce désir de travailler efficacement en collaboration et de manière continue. À cet effet, elle a mis en place une CA en évaluation de la lecture, des suivis individuels et de groupes ainsi qu'une équipe de travail sur l'arrimage des attentes de fin de cycle. Enfin, sur le plan personnel, elle souligne à quel point l'importance de soutenir les enseignants dans le cadre de leurs fonctions en évaluation lui a permis, à elle aussi, de bénéficier d'un bagage théorique et pratique élargi lié à l'évaluation des apprentissages des élèves. Elle reconnaît que cela n'est pas une tâche facile, mais que c'est en permettant des moments de rencontres entre les acteurs que les choses vont évoluer. Bref, l'expérience des deux dernières années avec l'équipe de chercheurs lui a permis de se nourrir intellectuellement tout en bénéficiant, à son tour, d'un accompagnement qui a servi de levier pour une meilleure compréhension des enjeux liés à l'évaluation. Fière de cette belle lancée, elle souhaite continuer de travailler en ce sens au cours des prochaines années.

Diane valorise l'accroissement de son bagage théorique sur l'évaluation ainsi que sur la dynamique d'accompagnement : cette compétence qui exprime des aspects cognitifs lui fournit un appui pour modifier son style de gestion. En effet, dans sa pratique, elle souhaite occuper davantage une posture d'accompagnement plutôt que de communiquer une directive à suivre aux enseignants. Le

développement de cette deuxième compétence comporte des aspects affectifs, car c'est la relation aux personnes qui prend une nouvelle orientation. Le PPA de Diane constitue, en outre, un bel exemple d'un projet d'accompagnement qui se modifie à la suite des situations problématiques qui émergent du milieu de pratique. Si Diane garde le cap sur son intention initiale de recourir aux résultats de l'évaluation comme outil diagnostique, ses stratégies d'action, elles, évoluent tout au long du parcours. Elles traduisent sa sensibilité au milieu et sa flexibilité à employer des pratiques qui lui sont moins familières, dont l'adoption d'une approche souple et collaborative plutôt que directive.

7. CONCLUSION

La formation du personnel scolaire est inévitable à la lumière des changements continus dans leur contexte professionnel. Cependant, les activités de développement professionnel doivent être adaptées à leurs besoins spécifiques ainsi qu'à leur réalité afin qu'ils envisagent de faire les ajustements nécessaires à leurs pratiques (Biémar, 2012). L'accompagnement constitue, à cet égard, un dispositif de développement professionnel intéressant et efficace dans la mesure où il suppose un engagement des personnes impliquées à travailler ensemble à la clarification d'une situation jugée problématique et une réciprocité dans les échanges et les réflexions qui positionnent les membres d'une communauté d'apprentissage (CA) comme des ressources les uns pour les autres (Boutinet, 2007; Paul, 2007; Savoie-Zajc, 2010). Il s'inscrit ainsi dans une vision du développement professionnel centré sur les besoins des participants et sur les particularités de leurs pratiques professionnelles.

Pour les fins de cette recherche, l'accompagnement des directions d'établissement scolaire (DÉS) au regard de leur soutien aux enseignants dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages a été effectué par le recours à la CA. Cette approche a permis aux DÉS impliquées et aux chercheurs de réfléchir ensemble aux problèmes éprouvés par les DÉS en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves. Compte tenu de l'objectif de recherche qui a fait l'objet du présent texte, une analyse de deux trajectoires a été effectuée, entendues comme étant le cheminement parcouru par les DÉS sur le développement de compétences en accompagnement en lien avec l'évaluation des apprentissages. À partir d'obstacles réels vécus par chacun des deux participants, leurs trajectoires montrent que ceux-ci ont mis en œuvre des stratégies d'actions qu'ils ont expérimentées, améliorées. Ce faisant, ils ont développé une conscience élargie au sujet de la question de l'évaluation des apprentissages et apporté des appuis conscients et ciblés aux enseignants afin de promouvoir un jugement évaluatif de qualité. Les deux trajectoires présentées dans le texte illustrent la consolidation des compétences des directions d'établissement scolaire dans le soutien aux enseignants dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Les aspects cognitifs et affectifs des compétences ont été renforcés dans les deux trajectoires tracées. L'aspect idéologique des compétences est ressorti dans l'une des deux trajectoires.

Il importe également de souligner que la mise en lumière des trajectoires révèle la richesse de cette façon de comprendre le développement professionnel, qui se déroule de façon dynamique dans la

mesure où l'interaction avec les personnes et l'environnement influe sur son parcours. De plus, son tracé et son aboutissement sont imprévisibles : bien que les personnes ciblent un objectif d'arrivée, celui-ci se transforme tout au long de la démarche, prenant ainsi en compte les nouvelles données qui apparaissent dans cet environnement dynamique. Grâce à l'approche par trajectoires, ces avancées et ces réflexions ressortent comme étant partie intégrante du cheminement pour le développement de compétences en accompagnement.

RÉFÉRENCES

- April, D. (2014). *Pratiques et perceptions de directions d'école dans l'accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Bellibas, M. S. et Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). De Boeck.
- Boutinet, J.-P. (dir.). (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Presses universitaires de France.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1052>
- Cuche, C., Canivet, C. et Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 139-152). De Boeck.
- DeLuca, C., Luu, K., Sun, Y. et Klinger, D. A. (2012). Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. *Assessment Matters*, 4, 5-29. https://www.nzcer.org.nz/system/files/AM2012_4_005_0.pdf
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i4.55525>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021025ar/>
- Fontaine, S., Kane, R. et Kavinthan, T. (2017). The assessment of students' learning: A major challenge for beginning teachers in Quebec and Ontario. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 227-246). Word & Deed Publishing Inc.

- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015, 30 juin-3 juillet). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant* [communication orale]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://chaire-unesco.cnam.fr/diffusion-des-savoirs/biennale-internationale-de-l-education-de-la-formation-et-des-pratiques-professionnelles-401159.kjsp>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n3-ef01595/1027404ar.pdf>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n3-ef01595/1027402ar.pdf>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 143-164). Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Presses de l'Université Laval.
- May, H. et Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383411>
- Ministère de l'Éducation. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Paul, M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet, (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Presses universitaires de France.
- Pelletier, D., Colletterte, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1624>
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82-83. <https://www.ascd.org/el/articles/why-assessment-illiteracy-is-professional-suicide>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 73-89. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v13/RQ%20HS%2013%20Savoie-Zajc.pdf
- Stiggins, R. et Duke, D. (2008). Effective instructional leadership requires assessment leadership. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 285-291. <https://doi.org/10.1177/003172170809000410>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.