

Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ?

Dany Laveault

Volume 28, Number 2, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087226ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087226ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93–114.
<https://doi.org/10.7202/1087226ar>

Article abstract

Faced with the increasing complexity of educational evaluation, teachers are increasingly requested to call upon their professional judgment. Such judgment is, however, rarely described in detail. This paper takes into account recent documents such as the Ontario College of Teachers' standards of practice (2003a) and the competency framework of the ministère de l'Éducation du Québec (2001b) for the training of new teachers. It also examines the most recent literature on relevant questions dealing with the meaning of teacher's professional judgment and builds a description of what it involves. Professional judgment is encountered in teaching standards of practice and in the interaction between the competency to evaluate and other components of the competence to teach as well as with teachers' values and beliefs. Moreover, educational evaluation is considered not only as an object but also as a mean of developing professional judgment. To conclude, some essential characteristics are listed to help to circumscribe what is involved in professional judgment and what its impact may be in educational evaluation.

Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ?

Dany Laveault, Ph.D.

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

MOTS CLÉS: Jugement professionnel, normes d'exercice de la profession, déontologie, évaluation scolaire

Devant la complexité croissante de l'évaluation scolaire, l'enseignant est de plus en plus appelé à exercer son jugement professionnel. Or, celui-ci est rarement décrit de manière détaillée. Prenant en compte des documents tels que les normes d'exercice de la profession enseignante (Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, 2003a), le référentiel des compétences pour la formation de futurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b), mais aussi les résultats récents de la recherche sur le sujet, cet article aborde plusieurs questions portant sur le sens du jugement professionnel de l'enseignant et tente d'en élaborer une description. Celui-ci se retrouve dans l'interaction de la compétence à évaluer avec les autres composantes de l'exercice de la profession enseignante ainsi qu'avec les valeurs et croyances des enseignants. De plus, l'évaluation scolaire est considérée non seulement comme un objet mais aussi comme un outil de développement en matière de jugement professionnel. En conclusion, un certain nombre de caractéristiques sont proposées afin de mieux circonscrire le jugement professionnel et son impact en matière d'évaluation scolaire.

KEY WORDS: Professional judgment, norms and standards, deontology, educational evaluation

Faced with the increasing complexity of educational evaluation, teachers are increasingly requested to call upon their professional judgment. Such judgment is, however, rarely described in detail. This paper takes into account recent documents such as the Ontario College of Teachers' standards of practice (2003a) and the competency framework of the ministère de l'Éducation du Québec (2001b) for the training of new teachers. It also examines the most recent literature on relevant questions dealing with the meaning of teacher's professional judgment and builds a description of what it involves. Professional judgment is encountered in teaching standards of practice and in the interaction between the competency to evaluate and other components of the competence to teach as well as with teachers' values and beliefs. Moreover, educational evaluation is considered not only as an object but also as a mean of developing professional judgment. To conclude, some essential characteristics are listed to help to circumscribe what is involved in professional judgment and what its impact may be in educational evaluation.

PALAVRAS-CHAVE: Juízo profissional, normas de exercício da profissão, deontologia, avaliação escolar

Face à crescente complexidade da avaliação escolar, o professor é chamado cada vez mais a exercer o seu juízo profissional. Ora, este raramente é descrito de forma detalhada. Tendo em conta documentos, tais como as normas de exercício da profissão docente (Ordem das professoras e professores do Ontario, 2003a), o referencial das competências para a formação de futuros professores (Ministério da educação do Québec, 2001b), mas também os resultados recentes da investigação sobre este domínio, este artigo aborda várias questões que incidem no sentido do juízo profissional do professor e tenta elaborar sobre ele uma descrição. Este reencontra-se na interacção da competência para avaliar com as outras componentes do exercício da profissão docente, assim como com os valores e crenças dos professores. Além disso, a avaliação escolar é considerada não somente como um objecto, mas também como um utensílio de desenvolvimento, em matéria de juízo profissional. Para concluir, é proposto um certo número de características a fim de melhor circunscrever o juízo profissional e o seu impacto em matéria de avaliação escolar.

Introduction

Le jugement de l'enseignant a toujours été une composante importante de l'évaluation scolaire. Traditionnellement, il intervient à l'étape, suivant de près celle de la mesure, où l'enseignant formule une appréciation sur les résultats de l'élève. L'évaluation jugement, dans ce contexte, prépare à la prise de décision menant soit à une forme de validation des acquis de l'élève, soit à une forme de régulation des apprentissages.

Dans la séquence « mesure évaluation décision », le jugement a souvent été considéré comme le maillon le plus faible. Comparée à la mesure, l'évaluation est souvent perçue comme empreinte de subjectivité et de globalité, particulièrement en l'absence de moyens permettant d'encadrer ce jugement. Weiss (1992, p. 29) en conclut que l'objectivité dans l'évaluation est davantage une question d'attitude que de technique et que l'évaluation doit s'inscrire dans une conception plus responsable, plus humaine et plus professionnelle de l'enseignement. Cardinet (1990, p. 10) exprime bien l'ambivalence des enseignants entre « mesure objective et quantitative » et « évaluation globale, subjective et qualitative » : « L'évaluation scolaire est prise en tenaille entre le désir de précision, qui lui ôte toute signification sociale, et un souci d'ouverture sur la vie, qui lui ôte toute valeur métrique. »

Dans le contexte de la réforme des programmes de formation au Québec selon une approche par compétences, il est fortement question du «jugement professionnel» des enseignants (Lessard et Portelance, 2001, p. 8). La politique d'évaluation des apprentissages du Québec (Ministère de l'éducation du Québec, 2003) en a fait l'objet principal de sa deuxième orientation (p. 15): «L'acte d'évaluer [...] doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui en a la responsabilité et qui possède les compétences nécessaires.»

Il n'existe cependant pas de définition conceptuelle précise de ce en quoi consiste le jugement professionnel de l'enseignant. Cette notion n'est pas claire pour deux raisons :

- Elle n'est pas définie clairement dans les références où elle est mentionnée.
- Le caractère professionnel du jugement est également ambigu, puisque les enseignants, même s'ils exercent une profession ou une semi-profession, ne sont pas toujours reconnus comme membres d'un ordre professionnel. Au Canada, les enseignants de l'Ontario et de la Colombie-Britannique sont regroupés dans un ordre professionnel. Un tel ordre n'existe pas dans les autres provinces canadiennes. C'est le cas également dans plusieurs États américains et pays d'Europe.

L'objectif de cet article est de définir les caractéristiques du jugement professionnel en matière d'évaluation. Pour y parvenir, il abordera la question fondamentale de la nature et de la composition des compétences de l'enseignant en évaluation scolaire. L'évaluation étant une composante importante de l'acte d'enseigner, nous devrions retrouver le jugement professionnel dans des références portant sur les normes d'exercice de la profession enseignante, comme celles de l'Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a), ou encore dans le référentiel des compétences professionnelles du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAFPE), comité qui joue au Québec un rôle similaire à celui d'un ordre professionnel quant à l'agrément des programmes de formation des maîtres (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b).

Cet article tentera de définir «jugement professionnel» en analysant d'abord ce qu'implique la composante «évaluation» relativement à l'adhérence à une série de normes, de valeurs et de croyances que l'on retrouve dans les deux documents précédents et dans des références récentes sur le sujet. L'article abordera les questions suivantes :

- Que signifie «évaluer» en milieu scolaire? Comment les normes en rapport avec l'évaluation interagissent-elles avec les autres normes de la profession enseignante?
- Qu'est-ce qui rend légitime l'évaluation scolaire et quels sont les devoirs de l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel?
- Comment les valeurs et les croyances en matière d'évaluation influencent-elles l'exercice du jugement professionnel?
- Comment le jugement professionnel s'inscrit-il à l'intérieur de la croissance personnelle et professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant?

Les réponses à ces questions sont essentielles afin de mieux comprendre en quoi consiste la compétence à évaluer et afin de déterminer comment celle-ci peut être exploitée pour favoriser le jugement professionnel des enseignants et interagir de manière utile avec les autres compétences de l'acte d'enseigner.

Contexte et limites de la question

Cet article se limitera au contexte canadien, à travers les documents du Québec et de l'Ontario déjà mentionnés. Ces deux documents sont complémentaires: celui de l'Ontario origine d'un ordre professionnel et celui du Québec provient du ministère de l'Éducation. Même si l'objectif n'est pas de comparer les compétences décrites dans chacun de ces documents, il importe de souligner ici quelques ressemblances et quelques différences entre ces deux documents.

En Ontario, les normes d'exercice de la profession visent à assurer le progrès de la profession et à établir des standards d'excellence pour accroître les compétences des membres. Il ne s'agit pas d'exigences hautement spécifiques qui visent à assurer une certaine conformité à des principes énoncés de manière étroite et rigide. Ce document décrit les grands objectifs de la profession sous l'angle de pratiques exemplaires.

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles s'applique à tous les maîtres et c'est au moyen d'un niveau de maîtrise que le référentiel décrit «ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b, p. 57). Ce document insiste donc davantage sur le niveau de compétence à acquérir pour entrer dans la profession.

Les deux documents s'accordent sur plusieurs points, en particulier sur le fait que les compétences sont interdépendantes. Il ne saurait donc être question, dans un cas comme dans l'autre, d'apprécier ou de définir la compétence à évaluer hors du contexte défini par les autres normes ou les autres compétences. Par contre, chaque document situe différemment les compétences à l'intérieur de son propre cadre conceptuel. Voici quelques particularités qui apparaissent comme particulièrement significatives pour répondre aux questions de départ.

- Dans le référentiel de compétences, «agir de façon éthique et responsable» constitue une compétence à acquérir. Dans le document de l'Ordre des enseignants de l'Ontario, il s'agit d'une obligation qui figure, non pas dans les normes d'exercice, mais dans le code de déontologie.
- «Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique» figure parmi les composantes essentielles de la composante «Contexte social et scolaire» du référentiel de compétences. Dans le document de l'Ordre des enseignants de l'Ontario, «collaborer avec les autres membres de l'Ordre et autres individus [...]» constitue une obligation qui figure dans le code de déontologie de la profession.
- Les normes d'exercice de la profession de l'Ordre des enseignants possèdent une composante sur les connaissances essentielles de la profession : connaissance de l'élève, du curriculum, de l'enseignement et du milieu d'apprentissage. Aucune composante de connaissance ne se retrouve parmi les compétences professionnelles du référentiel de compétences. Par contre, le référentiel des compétences place la compétence à communiquer parmi les fondements des compétences professionnelles. Dans les normes d'exercice de la profession, cette compétence semble être tenue pour acquise, car elle n'y figure à aucun endroit.

Ces trois exemples servent à illustrer les différences fondamentales entre les deux documents. Tous deux décrivent les compétences des enseignants, le référentiel de compétences décrivant davantage un profil d'entrée dans la profession alors que les normes d'exercice et le code de déontologie de l'Ordre des enseignants décrivent des objectifs d'émulation pour les membres de la profession. La différence la plus significative vient sans doute de ce que certaines compétences essentielles du référentiel de compétences sont traitées dans le document de l'Ordre des enseignants non pas comme des compétences, mais comme des devoirs ou obligations professionnelles. Cette distinction n'est pas fortuite et possède des implications quant à la définition

du jugement professionnel en rapport avec l'évaluation scolaire, de même que sur les réponses à apporter aux questions servant à définir le jugement professionnel.

Que signifie «évaluer» en milieu scolaire ?

Les normes d'exercice de la profession enseignante de l'Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a) ne comportent aucune définition particulière de l'évaluation scolaire. Pourtant, le terme évaluation s'y retrouve à maintes reprises et dans toutes les normes, implicitement ou explicitement. Une lecture superficielle des normes nous conduirait à considérer l'évaluation scolaire comme limitée à l'une des cinq composantes de l'exercice de la profession décrites par ces normes. On serait aisément porté à croire qu'en matière d'évaluation scolaire, les compétences d'un membre de l'Ordre se limiteraient à ce qui est décrit sous cette composante :

Un membre de l'Ordre :

- *Transmet à l'élève des attentes claires, stimulantes et atteignables.*
- *Recueille des données sur le rendement de l'élève à l'aide de diverses stratégies d'évaluation.*
- *Tient un dossier exhaustif du rendement individuel et du groupe.*
- *Rend compte, régulièrement, du rendement à l'élève et aux parents.*

Dans les *Normes d'exercice de la profession enseignante* (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a), la compétence en matière d'évaluation apparaît aussi dans les connaissances essentielles de l'enseignement, dans le rôle d'appui à l'apprentissage et au changement. Il en va de même pour le référentiel québécois. Il y est fait mention explicitement de l'évaluation dans la compétence n° 5 «Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre». Mais tout comme pour les normes d'exercices de l'Ontario, la compétence à évaluer se retrouve aussi dans la compétence n° 3 visant à «concevoir des situations d'enseignement-apprentissage». Il y est question de «planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages» (p. 141). On retrouve aussi l'évaluation dans la compétence n° 4 visant à «piloter les situations d'enseignement-apprentissage» (rétroaction à l'élève) ou encore dans la compétence n° 7 «rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents» (p. 149).

Rien n'assure que le respect de tous les éléments clés de la composante «évaluation» de la tâche de l'enseignant satisfait aux exigences d'un acte professionnel au service de l'élève. Par exemple, un enseignant peut bien recueillir des données sur le rendement de l'élève à l'aide de diverses stratégies d'évaluation et NE PAS respecter d'autres normes (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a) telles que :

- *Adapter son enseignement à la lumière du rendement de l'élève (Exercice de la profession, composante «élève»).*
- *Reconnaître les forces et les faiblesses de l'élève (Connaissances essentielles de l'élève).*
- *Utiliser une gamme de méthodes pédagogiques pour s'adapter aux différences en apprentissage...* (Engagement envers les élèves et leur apprentissage: fournir l'appui nécessaire à l'apprentissage des élèves).

Les mêmes observations peuvent être faites sur le référentiel des compétences du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). La compétence n° 5 décrit bien une compétence à évaluer, mais ici encore nous serions en droit de nous demander, comment l'enseignant pourrait «choisir des approches didactiques appropriées au développement des compétences» (compétence n° 3, p. 141) sans préalablement «prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés de l'élève» (compétence n° 5, p. 145).

Les exemples précédents illustrent bien les limites d'une approche «technicienne» de l'évaluation qui restreindrait l'exercice de la profession à l'exécution d'une série d'actes qui, pris isolément, n'ont rien de professionnel. Pour paraphraser le mathématicien français Henri Poincaré, «la compétence à évaluer n'est pas plus une collection d'actes professionnels, qu'une maison n'est un tas de briques». L'exercice du jugement professionnel requiert que ces actes ne soient pas considérés isolément mais intégrés. D'ailleurs, tant les normes d'exercice de la profession (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a) que le référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b), insistent sur la nécessité de considérer les différentes compétences comme un tout indissociable.

L'évaluation scolaire permet à l'enseignant d'exercer ses compétences en connaissant mieux l'élève et les effets de son enseignement sur leurs apprentissages. Mais l'évaluation scolaire n'existe pas seulement pour mieux connaître l'élève et l'enseignement. À quoi sert-il de mieux connaître l'élève, si c'est pour justifier l'absence d'intervention ou encore pour ne pas donner suite aux résultats? L'absence de progrès chez un élève peut tout aussi bien être utilisée

pour justifier qu'il n'y a plus rien à faire avec cet élève que pour changer de stratégie d'enseignement. C'est pourquoi l'évaluation scolaire comme acte professionnel ne saurait être considérée sans la prise en compte de l'engagement de l'enseignant envers les élèves et leur apprentissage (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a) qui consiste à :

- *Être attentionné et dévoué envers les élèves.*
- *Fournir l'appui nécessaire à l'apprentissage de l'élève.*
- *Traiter les élèves équitablement et avec respect.*
- *Permettre à l'élève de s'épanouir au sein de la société.*
- *Aider les élèves à apprendre la vie durant.*

Voici des exemples de pratiques d'évaluation qui contreviendraient à cet engagement :

- Une évaluation qui ferait ressortir les forces et les faiblesses de l'élève *sans fournir l'appui nécessaire à l'apprentissage de l'élève.*
- Une évaluation de l'élève *qui ne traiterait pas l'élève avec respect* en ne faisant pas ce qui est nécessaire pour assurer la confidentialité des résultats ou encore pour préserver son estime de soi.
- Une évaluation accaparée uniquement par l'enseignant *qui ne permettrait pas à l'élève de développer sa capacité à s'évaluer par lui-même*, une habileté essentielle pour aider l'élève à apprendre la vie durant.

Bref, pour répondre à la question de départ, évaluer en milieu scolaire ne signifie rien en soi si l'on ne reconstruit pas le sens de l'acte d'évaluer dans un contexte plus large tel que l'ensemble des normes de la profession ou les différentes composantes de l'acte d'enseigner. La définition d'évaluation que je pourrais formuler à partir des normes d'exercice de l'Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a) se résumerait ainsi :

- *L'évaluation est une composante de l'exercice de la profession*
- *qui permet à l'enseignant de mieux connaître l'élève et les effets de sa pratique d'enseignement*
- *afin de mieux s'acquitter de son engagement envers les élèves et leur apprentissage*
- *et d'agir de manière compétente et responsable dans une éthique de service et de respect envers l'élève.*

Quels sont les devoirs de l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel?

Un code de déontologie décrit l'ensemble des devoirs des membres d'une profession. En Ontario, le code de déontologie de l'Ordre des enseignantes et des enseignants (2003b) incarne les valeurs de la profession. Au Québec, c'est à l'intérieur de la politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) que l'on retrouve les «valeurs fondamentales» que sont la justice, l'égalité et l'équité, de même que les «valeurs instrumentales» de cohérence, de rigueur et de transparence qui doivent présider à une évaluation. Ces valeurs sont présentées comme «une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages pour éviter tout préjudice aux personnes» (p. 9). En ce sens, ces valeurs de la politique d'évaluation des apprentissages du Québec sont à la base d'une déontologie de l'évaluation scolaire.

Afin de répondre à la question portant sur les devoirs de la profession, il faut examiner dans quelle mesure des normes d'exercice ou un référentiel de compétences s'inscrivent dans un cadre déontologique. En matière d'évaluation scolaire, si l'on considère le code de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003b), les normes de déontologie suivantes apparaissent particulièrement pertinentes.

Tout membre de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario :

- *maintient des liens professionnels avec les élèves*
- *reconnaît et respecte la nature privilégiée de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves*
- *fait preuve d'impartialité et de respect pour chaque élève en tenant compte de ses capacités et de ses besoins de formation distincts*
- *tient confidentiels les renseignements sur un élève à moins que leur divulgation soit une exigence de la loi ou que la sécurité d'une personne soit en jeu*
- *collabore avec des professionnels d'autres organismes dans l'intérêt de l'élève et conformément à la loi*
- *fait preuve d'intégrité, d'honnêteté, de justice et de dignité*

Ces normes de déontologie fournissent des lignes directrices importantes en matière de conduite professionnelle de l'évaluation scolaire. Le maintien des liens professionnels avec l'élève et les exigences d'impartialité et de respect découlent notamment de la «juste distance dans les relations» qui doit

exister entre l'enseignant et l'élève en matière d'évaluation – une caractéristique importante de toutes les professions (Larocque, 2000). C'est ainsi que chaque fois que la relation enseignant-élève est empreinte d'une trop grande familiarité, l'impartialité de l'enseignant peut être remise en cause.

Cette juste distance dans les relations n'est pas facile à établir car les enseignants, dans leur engagement envers les élèves et leurs apprentissages, sont attentionnés et dévoués envers les élèves. En matière d'évaluation scolaire, il faut bien que l'élève comprenne que l'évaluation porte sur ses résultats, non sur sa personne. Une trop grande familiarité avec l'élève est de nature à brouiller la nature de la relation privilégiée qu'il développe avec l'enseignant et peut dépasser la limite de la juste distance qui devient nécessaire dans le cadre de l'évaluation.

En matière d'évaluation scolaire, la juste distance dans les relations est question de jugement professionnel. Elle s'exerce dans le choix de mots, le ton utilisé pour donner du *feed-back* à l'élève, pour corriger ou annoter ses copies. L'impact des remarques de l'enseignant sur la motivation de l'élève mérite que l'on y prête attention, particulièrement quant à leur capacité à inciter l'élève à persévérer dans ses efforts et à se percevoir comme une personne efficace. Le message, même bien formulé, ne remplacera jamais la sincérité, la conviction personnelle de l'enseignant lui-même. Les gestes, l'attitude de l'enseignant, son langage non verbal en disent souvent plus que les mots. Sur ce point, Graham (1991) fait remarquer que plusieurs comportements de l'enseignant peuvent être interprétés par les élèves comme voulant dire qu'ils n'ont pas beaucoup d'aptitude. C'est le cas lorsque l'enseignant prend l'élève en pitié après un échec ou offre d'aider l'élève lorsque celui-ci ne sollicite aucune aide. D'autre part, Graham (1991) relève que d'autres comportements de l'enseignant fournissent à l'élève des indices de son manque d'effort. C'est le cas lorsque l'enseignant adresse un reproche après un échec à une tâche facile ou retient l'aide demandée par l'élève.

Trop de félicitations ou d'encouragements ou encore offrir trop facilement son aide n'ont donc pas toujours l'effet escompté et ne respectent pas nécessairement la juste distance dans la relation maître élève. Faire des reproches justifiés ou manifester clairement sa déception peuvent avoir des effets formateurs pour l'élève. C'est ce que suggèrent les résultats de la recherche de Parsons et al. (1982, in Graham, 1991, p. 11):

Prétendre que les enseignants devraient éviter de critiquer ou encore féliciter plus souvent néglige de prendre en compte tout le contexte qui contribue à donner son sens au message. Une critique bien choisie peut transmettre une information tout aussi positive que des éloges ; des éloges trop copieux ou sans discernement peuvent être dénués de sens ; des éloges peu sincères qui sonnent faux avec les attentes de l'enseignant envers l'élève peuvent avoir des effets nuisibles.

Le respect et l'intérêt de l'élève ne dispensent pas de l'obligation d'honnêteté et de rigueur. C'est en conjuguant adéquatement devoir de bienveillance et devoir d'honnêteté, tout en respectant une juste distance des relations, que l'enseignant exerce le mieux son jugement professionnel dans l'intérêt de l'élève.

L'exercice du jugement professionnel en matière de juste distance dans les relations n'est pas simple lorsque l'enseignant doit concilier la fonction formative de l'évaluation avec la fonction certificative. L'enseignant peut percevoir son rôle d'évaluateur comme contradictoire à celui de formateur, surtout lorsque son rôle d'évaluateur consiste à sanctionner les études par un échec. Selon Cardinet (1986), en confondant la finalité éducative de l'école avec sa finalité sélective, l'enseignant se sent interpellé par des règles de justice contradictoires. D'une part, on s'attend de l'école à ce qu'elle crée la réussite. D'autre part, on s'attend à ce qu'elle sanctionne l'échec. On peut y voir un conflit de loyautés : d'une part envers l'élève, d'autre part envers la société.

Pour assurer la légitimité de l'évaluation scolaire, le jugement professionnel doit pouvoir se fonder sur un rationnel qui rend compte pourquoi «évaluer» constitue un plus grand bien pour l'élève que «ne pas évaluer». Hadji (1997) distingue trois niveaux de légitimation de l'évaluation scolaire :

- *Une légitimation technique.* Celle-ci se résumerait essentiellement au principe suivant : ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait. Elle répond à un impératif d'efficacité qui est de l'ordre des moyens. Si nous évaluons l'élève, l'évaluation doit être conforme aux objectifs poursuivis. L'évaluation doit fournir des résultats valides et fidèles sans quoi, elle n'a aucune légitimité technique.
- *Une légitimation déontologique.* La déontologie pose la question des actions qu'il est du devoir de poser en rapport avec l'évaluation scolaire. Selon Hadji (1997), ces devoirs se résument aux suivants :
 - *Il faut s'efforcer d'être utile à l'élève.* L'évaluation scolaire doit être subordonnée au développement de l'élève.

- *Il faut se méfier de ses certitudes et rester prudent dans ses jugements.* L'évaluation scolaire ne peut imposer un point de vue arbitraire sur l'élève ou son rendement.
- *Il faut être loyal.* La loyauté est essentielle pour que l'évaluation serve à une véritable communication avec l'élève fondée sur une relation de confiance mutuelle.
- *Une légitimation éthique.* L'éthique pose la question du devoir absolu de l'évaluateur. Hadji (1997) propose qu'un principe majeur d'une éthique de l'agir évaluatif pourrait être: «N'exercer son pouvoir d'évaluateur que s'il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué.»

La légitimation éthique du jugement en matière d'évaluation scolaire n'est possible que si celle-ci se fonde préalablement sur une légitimation technique et déontologique. Une évaluation scolaire qui n'est ni efficace, ni rigoureuse ne saurait être utile à l'élève. Par ailleurs, une évaluation techniquement adéquate peut aussi bien être superflue et ne pas se mettre au service de l'élève, ni œuvrer dans son intérêt.

La question des devoirs de l'enseignant fait ressortir que le jugement professionnel de l'enseignant consiste tout autant à coordonner et à intégrer des compétences diversifiées, qu'à négocier, arbitrer et à faire des choix entre des règles de justice qui peuvent paraître contradictoires et des obligations qui peuvent paraître incompatibles. Bref, le jugement professionnel des enseignants est autant une affaire de coordination de compétences, que de coordination d'obligations. Le savoir-faire de l'évaluateur a besoin de s'articuler avec un savoir éthique.

Comment les valeurs et les croyances essentielles influencent-elles l'exercice du jugement professionnel ?

À bien des égards, les croyances des enseignants sont aussi importantes que leurs compétences pour déterminer leur jugement professionnel. En effet, ce sont bien souvent les croyances qui feront que l'enseignant s'engagera dans l'action et qui détermineront s'il fera les efforts nécessaires pour modifier sa pratique ou pour aider un élève ou non. Plusieurs recherches démontrent que des attentes et des standards élevés imprègnent l'environnement des écoles efficaces (Groupe d'études sur les écoles efficaces, juin 2001). Dans de telles écoles, les enseignants ne se laissent pas abattre facilement par les difficultés et acceptent leur part de responsabilité dans le progrès de l'élève :

Les enseignants qui perçoivent l'intelligence comme une caractéristique qui s'acquiert et croient que la réussite scolaire est possible malgré que l'élève provienne d'un milieu défavorisé, favorisent le développement d'un sentiment d'efficacité collective. Les enseignants qui croient que l'intelligence est une aptitude innée et qu'il n'est pas possible de surmonter les effets adverses des conditions sociales de l'élève, vont vraisemblablement nuire à la perception d'efficacité des uns et des autres. (Bandura, 1997, p. 248. Traduction de l'auteur.)

Lorsque le jugement de l'enseignant est influencé par des croyances inappropriées, tels que des stéréotypes, leurs interactions avec les élèves peuvent en être affectées de manière plus ou moins consciente. Bressoux et Pansu (2003) citent de nombreux exemples empruntés à la documentation où les croyances des enseignants affectent leur jugement et par ricochet, leurs actions. Par exemple, certains enseignants attendront moins longtemps la réponse d'un élève faible, ou encore leur donneront moins d'indices, préférant faire immédiatement appel à un autre élève du groupe. Ils critiquent plus souvent les faibles pour leurs échecs et les louangent moins pour leurs succès, etc. La liste de ces comportements différenciés est encore longue. Voici comment Bressoux et Pansu (2003, p. 107) expliquent ces comportements :

Ce phénomène serait redoublé par le fait que même si des enseignants peuvent assez bien contrôler certains comportements (blâmer, féliciter, questionner...) de manière à ne pas désavantager les plus faibles, il leur est beaucoup plus difficile de contrôler leurs émotions (Babad, 1998), dont la transmission s'effectuerait essentiellement par le canal non verbal (sourires, gestes, proximité...), que les élèves décoderaient assez bien.

Somme toute, le domaine des croyances permet d'intégrer tout l'aspect plus ou moins conscient du jugement de l'enseignant, aspect d'autant plus important que les pratiques réflexives n'y donnent pas facilement accès. En effet, il serait possible d'envisager un enseignant compétent, conscient des limites de ses compétences, de ses forces et de ses faiblesses ainsi que de ses devoirs et obligations, mais dont le jugement professionnel serait biaisé par un stéréotype persistant sur sa conception personnelle de l'intelligence ou de l'apprentissage. Une croyance fondamentale de la profession enseignante consiste à avoir foi en la capacité de l'élève et en la capacité de la profession à faire une différence pour cet élève. Cette croyance fondamentale est essentielle pour que l'évaluation scolaire soit utilisée à bon escient : non pas pour justifier un état de fait, la résignation ou maintenir des stéréotypes, mais comme instrument de questionnement, de réflexion et de guide de l'action. En accord avec la légitimité éthique de l'évaluation selon Hadji (1997), l'évaluation scolaire ne devrait

jamais être utilisée pour justifier l'inaction. Pour emprunter une célèbre citation de Goethe: *Traiter les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, et vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont capables de devenir.*

Comment le jugement professionnel s'inscrit-il à l'intérieur de la croissance personnelle et professionnelle de l'enseignant ?

Le développement de la compétence à évaluer est une condition nécessaire du bon exercice du jugement professionnel. Lorsque l'on cherche à déterminer comment l'évaluation scolaire s'inscrit dans la croissance personnelle et professionnelle de l'enseignant, force nous est de reconnaître que la formation des enseignants les prépare davantage à une approche technicienne de l'évaluation qu'à une approche professionnelle. Ces connaissances et compétences en évaluation scolaire, pour toutes essentielles qu'elles soient, ne peuvent à elles seules fonder le jugement professionnel en matière d'évaluation scolaire. Il n'est pas suffisant que la formation professionnelle prépare l'enseignant à justifier sa note de l'élève, à être transparent et à la communiquer adéquatement. Elle doit aussi le préparer à se sentir responsable des progrès de l'apprenant et à se questionner sur ses choix et sur sa démarche pédagogique. Pour qu'il soit considéré comme professionnel, le jugement de l'enseignant se doit d'être autocritique (légitimation déontologique) et fondé sur des compétences et des connaissances valides, continuellement mises à jour (légitimation technique).

Les compétences en matière d'évaluation doivent faire l'objet d'un perfectionnement continu. En fait, le développement professionnel en matière d'évaluation peut prendre deux formes.

- *L'évaluation comme objet de développement professionnel.* Parce que l'évaluation est une composante importante de l'exercice de la profession et parce qu'elle joue un rôle social important, il est primordial que l'enseignant maintienne et développe ses compétences et ses acquis en ce domaine. Le développement professionnel de l'enseignant fait en sorte que l'évaluation soit techniquement irréprochable mais aussi se fasse dans le meilleur intérêt de l'élève.
- *L'évaluation comme moyen de développement professionnel continu.* L'évaluation scolaire permet à l'enseignant non seulement de mieux connaître les élèves, mais aussi de mieux connaître son enseignement. En adoptant une attitude réfléchie et ouverte, en acceptant d'être redevable

des résultats de l'élève, l'enseignant peut mettre à profit le *feed-back* que représentent les résultats des élèves sur son enseignement. L'étude approfondie des résultats offre à l'enseignant des possibilités additionnelles de réflexion et de perfectionnement, permettant d'affiner la dimension critique de son jugement.

Le développement de compétences en évaluation contribue donc à créer un «cercle vertueux»: mieux l'enseignant sait évaluer, meilleure est l'information qu'il obtient en retour sur l'élève et plus bénéfique en sera l'impact sur son jugement et sur sa pratique. En mettant l'évaluation scolaire au service de la croissance professionnelle du maître, l'évaluation scolaire bénéficie aussi à l'élève, car l'élève est le premier bénéficiaire de la croissance professionnelle du maître.

Pour qu'elle exerce un réel impact sur le développement professionnel de l'enseignant, l'évaluation, tant comme objet que comme moyen de développement professionnel, doit pouvoir remettre en question non seulement les gestes à la base de l'acte d'enseigner, mais aussi la motivation même de ces gestes: que ce soit en matière de compétences, de valeurs, d'obligations ou de croyances. Ici, nous rencontrons les limites de l'approche réflexive individuelle. Le *feed-back* et les observations des collègues, des élèves, des parents et de la direction sont autant d'occasion de «déséquilibres cognitifs», de réflexion et de perfectionnement. Sans ouverture au changement, la capacité de changer et de faire progresser le jugement professionnel de l'enseignant se trouve considérablement réduite.

Une évaluation au service et dans l'intérêt de l'élève

En abordant la question de l'évaluation sous l'angle de l'acte d'un professionnel, les normes et exercices de la profession de l'Ontario renvoient constamment au même principe: le service et l'intérêt de l'élève (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a). La composante n° 12 du référentiel québécois des compétences professionnelles parle d'«*agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Mais comment l'enseignant peut-il juger si ce qu'il fait et si ce qu'il dit est au service et dans l'intérêt de l'élève et qu'il agit de façon éthique et responsable?

En ce domaine, il n'y a ni réponses simples, ni faciles. À partir des références abordées dans cet article, il est possible de distinguer une série d'obligations de l'enseignant pour que l'évaluation soit le résultat d'un jugement

professionnel, c'est-à-dire le jugement de quelqu'un qui a des devoirs à remplir et qui effectivement les remplit. Voici une liste non exhaustive de ces devoirs dont certains reprennent les recommandations de Hadji (1997):

- *Un devoir de bienveillance.* L'évaluation scolaire doit s'effectuer en veillant au bien de l'élève: sa sécurité, son estime de soi, son développement et son orientation.
- *Un devoir d'efficacité.* L'évaluation scolaire doit être bien faite selon des standards reconnus.
- *Un devoir de transparence.* L'évaluation scolaire doit permettre aux personnes évaluées de comprendre les raisons de l'évaluation et des décisions qui en découlent.
- *Un devoir d'honnêteté.* L'évaluation scolaire doit se faire dans un souci de vérité, car la personne évaluée a droit à cette vérité.
- *Un devoir de loyauté.* L'évaluation scolaire doit se faire dans un esprit de confiance mutuelle.
- *Un devoir de modestie.* L'évaluation scolaire doit faire preuve de souplesse et se remettre elle-même en question lorsqu'il le faut.

L'ensemble de ces devoirs forme un tout indissociable. Le manquement à un seul d'entre eux peut remettre en question la valeur du jugement professionnel exercé par l'enseignant. L'exercice du jugement professionnel n'est pas facile et peut parfois conduire à des dilemmes moraux que les enseignants partagent avec bien d'autres professions (Hameline, 1997):

- *Que faut-il dire?* Lorsque l'enseignant doit faire part d'une mauvaise nouvelle, comment peut-il concilier son devoir de loyauté avec celui de bienveillance et de transparence? Comment informer un élève qu'il a échoué un examen important? Comment évaluer sans décourager l'élève?
- *Que faut-il faire?* Les règles de justice et les règles d'équité ne sont pas les mêmes. Comment être loyal à tous les élèves et bienveillant de façon équitable, lorsque l'on porte davantage attention et que l'on vient en aide plus souvent à l'élève qui en a le plus besoin? La règle de distribution du juste varie selon la nature du bien à distribuer (Lemay, 2000). Par exemple, la charge des impôts est proportionnelle aux revenus, la charge d'être juré est distribuée au hasard, les organes pour une greffe sont distribués en fonction du besoin le plus pressant. En évaluation formative, il ne serait pas juste de choisir au hasard les élèves qui profiteraient de l'aide de l'enseignant.

La solution de ces dilemmes repose bien entendu sur un ensemble de compétences, mais aussi sur une conscience déontologique, une réflexion éthique et une ouverture à la remise en question personnelle de ses croyances, le tout formant la base du jugement professionnel de l'enseignant. Pour parvenir à une conception plus professionnelle de l'évaluation, Weiss (1992, p. 29) propose plusieurs moyens, dont notamment le développement de la concertation entre maîtres et des échanges entre enseignants visant à l'objectivation des jugements.

L'objectivation des jugements peut prendre plusieurs formes. Le recours à plusieurs enseignants pour assurer la validité et la fidélité des résultats est l'un d'entre eux et il n'est pas sans soulever d'autres problèmes, dont celui de la concordance des jugements des évaluateurs. C'est pourquoi Scallon (2004) propose des outils de contrôle de qualité de l'évaluation impliquant plusieurs juges. Cependant, même avec des outils tels que ceux proposés par Scallon, l'objectivation des jugements peut être une objectivation de surface, purement technicienne, si aucun effort n'est entrepris pour explorer les processus qui ont conduit les enseignants à des résultats différents ou identiques.

Que la concertation entre enseignants prenne la forme d'équipes cycles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a) à un niveau local ou encore celle d'un ordre professionnel à une échelle nationale, a peu d'importance. Il est de plus en plus fréquemment admis que l'évaluation est autant une responsabilité collective qu'individuelle. Mais l'objectivation des évaluations ne relève pas simplement de l'approbation collective. Si l'évaluation scolaire n'était qu'une question technique, l'approbation collective entraînerait la conformité à une série de règles facilement reproductibles. L'exercice du jugement professionnel de l'enseignant s'inscrit davantage dans le contexte d'une réflexion et de débats entre pairs ainsi que sur les échanges avec tous ceux et celles pour lesquels l'évaluation constitue un enjeu : l'élève lui-même et ses parents, le cas échéant. Devant des questions aussi importantes que celles soulevées par l'évaluation, l'objectivation des jugements doit faire intervenir des remises en question et prendre en compte les processus, les valeurs et les croyances qui interviennent dans les décisions. Lorsqu'il est question de croyances et de valeurs, il peut être formateur pour l'enseignant de confronter ses perceptions avec celles de ses pairs ainsi que celles des autres partenaires de l'éducation.

L'enseignement et l'évaluation étant des tâches de plus en plus complexes, les réformes actuelles en éducation misent de plus en plus sur les capacités collectives afin de faire face aux défis de l'éducation. Le concept de « commu-

nauté d'apprenants» (Schussler, 2003) caractérise cette nouvelle réalité. On pourrait lui apposer, en contrepartie, celle de «communauté d'évaluateurs», en tant que lieu de débats et de réflexion sur l'évaluation. Dans un tel contexte, congruent avec la notion d'équipes écoles, le jugement professionnel est alors considérée comme une «approximation risquée» (Cardinet, 1990) qui «s'inscrit dans une perspective d'autoévaluation et de calcul commun des risques, des gains et des pertes» (Weiss, 1992).

Conclusion

Les compétences professionnelles des enseignants en matière d'évaluation ne sont pas suffisantes pour assurer la qualité du jugement professionnel en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Elles ne constituent pas une garantie contre les manquements à l'éthique, les fausses croyances, les stéréotypes. Elles font partie de ces composantes qui constituent les nombreuses facettes du jugement professionnel, tant sur les plans technique, déontologique qu'éthique.

Historiquement, un certain contrôle de la qualité de l'évaluation s'est exercé à travers l'étude de la qualité des outils, notamment au moyen de l'analyse des items (coefficients de discrimination, indices de difficulté) ou encore à travers l'étude de la validité de contenu. Toute une panoplie d'indicateurs a été mise au point pour assurer la qualité de ces instruments et des résultats. Les développements dans ce domaine se poursuivent toujours.

L'évaluation des performances ou productions complexes, cependant, semble avoir fait ressortir l'importance non seulement de la qualité des outils, mais aussi de celle des évaluateurs et de leur jugement professionnel. De quels contrôles disposons-nous pour assurer la validité du jugement professionnel des évaluateurs? Les grilles d'évaluation, les échelles descriptives d'appréciation et de notation remplacent progressivement les tests et examens (Lasnier, 2000). Scallon (2004) fait état de plusieurs méthodes pour assurer la qualité des résultats obtenus par ces méthodes dans une approche par compétence. Tant chez Lasnier (2000) que chez Scallon (2004), c'est le travail conjoint et en collaboration qui donne les meilleures assurances de validité et de fidélité de l'évaluation. Il n'est donc pas surprenant que le livre de Scallon (2004) sur l'évaluation des compétences des élèves se termine, en guise de conclusion, par un chapitre sur la formation des enseignants à l'évaluation. Cependant, cette formation doit dépasser le simple cadre du domaine technique et inclure une

formation personnelle, sociale et professionnelle. En effet, ces méthodes sont insuffisantes si les processus à la base du jugement professionnel des enseignants – processus déontologiques, éthiques et croyances en matière d'évaluation – ne sont pas abordés.

Pour évaluer les élèves, le jugement professionnel des enseignants est souvent invoqué comme essentiel. Loin d'être seulement une opinion subjective éclairée, il intervient de plusieurs manières sur la compétence à évaluer et à enseigner. À ce titre, il intègre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire que l'enseignant mobilise dans les nombreuses situations problématiques qu'il rencontre dans l'exercice de sa profession. En guise d'éléments de réponse à la question «quel est l'impact du jugement professionnel sur l'acte d'évaluer?», voici une liste des principales caractéristiques qui ressortent de cet état de la question sur ce sujet.

- Le jugement professionnel de l'enseignant s'intègre à l'ensemble des composantes de l'exercice de la profession. Il se retrouve de manière implicite dans plusieurs composantes de l'acte d'enseigner et il ne saurait se réduire uniquement à un savoir-faire technique correspondant à l'application stricte de règles et de méthodes d'évaluation.
- Le jugement professionnel de l'enseignant fait appel à l'ensemble de la personne de l'enseignant. En matière d'évaluation, il intègre des savoir-faire en matière de testage, mais aussi des habiletés à communiquer, des attitudes, des croyances et des valeurs essentielles pour que les résultats de l'évaluation se fassent dans l'intérêt de l'élève.
- Le jugement professionnel contribue à résoudre des problèmes complexes en matière de formation et d'évaluation. Dans ce dernier cas, le jugement sert à arbitrer les dilemmes entre le rôle de formateur et celui d'évaluateur ainsi qu'entre les différentes obligations ou devoirs de la profession: devoir d'honnêteté, devoir de bienveillance, etc.
- Le jugement de l'enseignant se caractérise par une capacité de réflexion autocritique qui lui permet de se remettre en question. À cet égard, l'évaluation scolaire est à la fois un *objet* important de développement professionnel, mais aussi un *outil* de ce même développement car il permet à l'enseignant d'améliorer sa pratique en réfléchissant sur celle-ci à partir des résultats obtenus par les élèves.

- À cause de la complexité du jugement professionnel, celui-ci constitue, comme tout jugement d'expert, «une approximation risquée» (Cardinet, 1990). Ce risque est réduit lorsque l'enseignant fait preuve d'un esprit d'ouverture et que son jugement s'exerce en collégialité avec d'autres professionnels, les parents et les élèves eux-mêmes.

Pour l'instant, il est difficile d'attester de la valeur du jugement professionnel d'un enseignant, faute d'évaluation adéquate du personnel enseignant. Dans son avis, l'Office des professions du Québec (2002) conclut que «l'évaluation dans le monde de l'éducation, qu'elle porte sur les institutions ou sur le personnel enseignant, est encore en émergence» (p. 33). Alors que l'évaluation formative des élèves est un principe acquis pour l'apprentissage des élèves, elle est remarquablement peu développée en regard du développement des compétences de l'enseignant et du développement professionnel en évaluation (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2004; Office des professions du Québec, 2002). Si la société compte sur le jugement professionnel des enseignants pour évaluer les élèves, des efforts de recherche devront être poursuivis afin de mieux comprendre comment il s'acquiert, se maintient et finalement s'évalue.

Ces efforts de recherche sont déjà entrepris et méritent d'être poursuivis. Ils portent simultanément sur plusieurs fronts.

- L'approfondissement des dimensions déontologiques, éthiques et juridiques de l'évaluation (Larocque, 2000; Hadji, 1997).
- L'approfondissement des processus cognitifs, mais aussi motivationnels qui interviennent dans la formation du jugement de l'enseignant (Bressoux & Pansu, 2003; Bandura, 1997).
- L'étude des conséquences du jugement de l'enseignant sur la perception de l'élève (Bressoux & Pansu, 2003).
- Enfin, l'élaboration d'outils d'évaluation des enseignants qui tient compte non seulement de la diversité des modèles conceptuels d'enseignement et *a fortiori* d'évaluation, mais aussi de la validité de conséquence de l'évaluation des enseignants sur leur développement professionnel. En particulier, il s'agit de s'interroger sur la «validité professionnelle» des résultats de l'évaluation de l'enseignement: quels actes professionnels convient-il de poser pour exercer un impact positif sur l'apprentissage de l'élève (Laveault, 2005)?

Sans nouvelles recherches, aux niveaux théorique, philosophique et empirique, le jugement professionnel risque de demeurer une expression creuse, un concept frimé utilisé convenablement pour camoufler les limites des outils actuels et nos difficultés à les utiliser dans l'intérêt de l'apprentissage de l'élève. Par contre, en comprenant mieux comment l'enseignant exerce ce jugement et les nombreux processus qu'il met en jeu, nous serons en meilleures positions pour le développer et en tirer le meilleur parti.

RÉFÉRENCES

- Babad, E.Y. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. In J. Brophy (éd.), *Advances in Research on Teaching. Expectations in the Classroom*. Greenwich, CT: JAI Press, vol. 7.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman and Co.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Cardinet, J. (1990). *Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique. (Collection Recherches, 12 pages)
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (septembre 2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Auteur.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Groupe d'études sur les écoles efficaces (juin 2001). *Bien faire, mieux faire!* Toronto: Rapport soumis au Ministre de l'Éducation de l'Ontario.
- Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluatif. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7-26.
- Hameline, D. (1997). Faire et dire ce qui convient. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 27-40.
- Larocque, C.N. (2000). *La professionnalisation de l'enseignement scolaire. Une perspective éthique*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa, Ottawa.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Laveault, D. (2005). De l'évaluation des compétences professionnelles aux compétences nécessaires pour évaluer des professionnels. In D. Laveault, L. Bélair & C. Lebel (éds), *Valider une professionnalité: quels rôles pour l'évaluation? Le cas de la profession enseignante*. Colloque annuel de l'ACFAS: Chicoutimi.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lessard, C., & Portelance, L. (septembre 2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Québec: Document remis à la Centrale des syndicats du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Auteur.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Auteur.
- Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec : Auteur.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003a). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto : Auteur.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003b). *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Toronto : Auteur.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent : ERPI.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities : unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528.
- Weiss, J. (1992). L'enseignant «au cœur froid», ou l'objectivité en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(4), 19-31.