



**La professionnalité de l'agir évaluatif:
Un nouveau modèle de l'enseignant professionnel**

Hasna KREFA

Docteur en sciences de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Enseignante au sein du Centre régional de métiers de formation et d'éducation(CRMEF)

Maroc

Résumé:

Cet article dévoile une réflexion appuyée sur des bases théoriques portant sur la professionnalisation en évaluation dans une formation professionnalisante et inclusive. L'objectif du présent article est de contribuer à une pensée sur la professionnalité de l'agir évaluatif (fondée sur des valeurs d'inclusion et d'égalité),

Un portrait du contexte professionnel fait apparaître une nouvelle culture évaluative professionnelle considérée inclusive et équitable est établie. Des dispositifs pour traiter une culture évaluative plus inclusive et plus équitable sont présentés. Des perspectives de recherche clôturent cette contribution.

Mots clés : évaluation, pratiques, professionnalisation, formation, développement professionnel.



Introduction

L'évaluation représente bien souvent une tâche obligée pour le formateur, l'enseignant ou pour le porteur de projet pédagogique. Ce rapport à l'évaluation quelque peu défavorable est souvent le fait de représentations négatives et peut s'expliquer parce que l'évaluation reste une activité expliquée étant un jugement alors qu'elle sollicite des savoirs bien détaillés, mobilise des compétences et des gestes professionnels. C'est en analysant les travaux complexes que les acteurs ont réalisé autour de l'évaluation que nos travaux ont été orientés vers l'identification de points d'appui pour la formation professionnelle. Les activités de l'évaluation sont encore absentes chez les enseignants et formateurs si bien que la question de la formation à cette activité se pose. Dans les paragraphes qui suivent, une explication de l'activité évaluative, sous-tendant des enjeux de formation, sera dévoilée. Entre culture de l'évaluation, postures, compétences et gestes évaluatifs, nous proposons l'idée que la professionnalisation des enseignants et formateurs constitue une voie plausible si elle interpelle les représentations de ces derniers sur ces dimensions et si elle permet un système réelle des pratiques effectives et d'expériences.

Le paysage de la formation des enseignants au Maroc est marqué par de profondes transformations : massification de l'accès à la formation professionnelle, création de nouvelles compétences, croissance de programmes de formation professionnalisante, évolution avancée des savoirs, intégration et développement des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Ce qui nous mène à réfléchir à introduire des situations ou pratiques plus développées. Elles semblent prendre signification par rapport à la mise en place où à la reproduction de corps sociaux très spécifiques se caractérisant notamment par deux traits :

– Tout d'abord par l'exercice de tâche s'effectuant dans le cadre d'une relation de subordination d'activité et, apparemment, indépendamment de la détention préalable d'un capitale matériel : tous ces corps sont en fait des corps de fonctionnaires, agissant pour le compte d'un pouvoir ou d'une autorité.

– Ensuite par une structure hiérarchique relativement formalisée comprenant différentes positions dont la distribution se révèle également indépendante de la détention d'un capitale matériel à valeur marchande, alors que l'importance d'un tel capitale constitue au contraire un principe générale de distribution des positions dans les ensembles sociaux auxquels ils appartiennent ; comme le note Piobetta, l'échec aux examens dans le système mandarin vouait les candidats malheureux à l'exercice d'une profession « mercantile ».



Le rôle de la compétence à évaluer dans la formation des enseignants

Même si le contexte s'est complexifié, la place accordée au volet de l'évaluation des apprentissages est minime dans la formation du personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation et de l'enseignement, 2018). Dans ce contexte, l'émergence d'une culture évaluative renouvelée plus adaptée à la nouvelle réalité, qui se veut plus inclusive et équitable, est difficile à réaliser. Une formation manquante ou un manque de soutien peut avoir comme effet un repli vers des pratiques d'évaluation plus traditionnelles,

Compte tenu de ces constats, plusieurs questions méritent d'être posées. Comment articuler une culture d'évaluation adaptée à la nouvelle réalité de formation « professionnalisante » que l'on veut plus inclusive et plus équitable ? Comment articuler les deux finalités (essentielles) de l'évaluation ? Comment transiger d'une culture évaluative implicite dans laquelle prévaudrait une logique de contrôle et d'exclusion à une culture évaluative professionnelle axée sur une logique d'évaluation continue considérée inclusive et équitable ? Nous présentons dans la prochaine section des dispositifs issus de recherches empiriques qui, à notre avis, contribuent à transiger vers une culture évaluative adaptée à la nouvelle réalité de formation « professionnalisante » que l'on veut plus inclusive et plus équitable.

L'analyse de l'activité évaluative en termes de compétences vise à valoriser un savoir-agir en situation.

D'après l'article (JORRO, 2016), les compétences en évaluation se divisent en cinq catégories. Parmi ces dernières, on trouve : compétences théoriques ; ici le formateur serait en mesure de différencier les grandes logiques de l'évaluation avec leurs théories sous-jacentes, et de se référer à ces éléments en cours d'action pour apercevoir des régulations et compétences méthodologiques : La diversité des pratiques évaluatives est en jeu avec les compétences méthodologiques. Ainsi, les pratiques autoévaluatives de portfolio de compétences (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008), les entretiens de coévaluation en formation, l'élaboration d'épreuves qui répondent à des exigences de validité et de fiabilité des résultats obtenus, supposent des savoir-faire méthodologiques.

La professionnalisation revient à développer des compétences pour les mobiliser au bon moment en contexte. Il serait tout à fait possible de dire que ces catégories de compétences constituent des objectifs de professionnalisation. Cependant, lors des entretiens, ces compétences mettent en difficultés les formateurs, parfois de façon inconsciente.

L'évaluation suppose une réflexion non seulement sur l'initiateur de l'action, ses finalités à agir, mais aussi sur le contexte de l'action, le déploiement du processus évaluatif, ses enjeux, ainsi que Se former à l'activité évaluative. ANNE JORRO, professeure au Conservatoire national des arts et métiers, directrice du Centre de recherche sur la formation (CRF) évoque l'interactivité évalué-



évaluateur. Autant d'aspects qui sollicitent une clarification sur les conceptions pédagogiques du formateur, les valeurs qui traversent son agir, les aspects mis en œuvre, le type de communication instaurée avec les apprenants et l'implication de ces derniers dans la situation. L'activité évaluative engage l'évaluateur à instaurer une situation formative ou certificative pour laquelle les évalués sont censés connaître les règles du jeu. De ce point de vue, une situation d'évaluation partagée suppose des objectifs connus, des critères adéquats aux apprenants, des conditions de réalisation de la tâche précisées, des modalités rectificatives et des feed-back mis en œuvre... L'agir évaluatif relève pleinement d'une action pensée dans sa globalité comme dans ses spécialités, étroite à la situation de formation. Les situations d'apprentissage et de certification estiment la mobilisation de savoirs complexes qu'une formation à l'évaluation pourrait rendre claires. Dans cette perspective, nos recherches ont consisté à caractériser les éléments constitutifs d'une formation à l'évaluation autour de quatre dimensions : une culture de l'évaluation ; des postures d'évaluateur ; des compétences qui traduisent un savoir-évaluer en situation et des gestes évaluatifs, constituant les indicateurs de la compétence et qui ont une dimension menée sur les axes.

Donnay et Charlier (Donnay Jean, 1992) évoquent la nécessité de mettre en œuvre divers dispositifs multidimensionnels dits «professionnalisants». Ces chercheurs les attribuent à un système d'expertise complexe et difficile, encadré particulièrement par des références, des normes, des valeurs professionnelles et des savoirs en vue d'une grande efficacité individuelle et collective. Il ne s'agit donc pas de découvrir le dispositif qui permettra la pleine adaptation du capacité de chacune et de chacun, mais bien : «d'adopter une approche plus "holistique", qui implique, sûrement, des dispositifs d'accompagnement personnalisé, mais estime également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie [...]». Il s'agit ainsi de concevoir, dans toute transparence, des modalités d'enseignement, d'évaluation et des environnements accessibles par le plus grand nombre d'étudiants, tout en maintenant un niveau d'opportunisme élevé envers les étudiantes et les enseignants.

Se professionnaliser en évaluation

La professionnalisation en évaluation est considérée dans les écrits scientifiques comme un axe «incontournable» de la formation, soit un pionnier d'actions vers une culture évaluative professionnelle (Fontaine, 2013). En matière d'évaluation, se professionnaliser désigne faire des apprentissages professionnels, c'est-à-dire concevoir des savoirs professionnels reconnus, acceptés et scientifiquement valorisés (Jorro, 2013) en vue de développer des pratiques évaluatives (Jorro, 2013). Pour Donnay et Charlier (1990), cela veille sur un savoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'acteur donne du sens à son activité professionnelle et, en particulier, communique avec les valeurs et les normes qui constituent l'engrais de son identité et de son développement



professionnel. Cette hybridation « constructiviste » orientée vers la réflexivité et la rationalisation de sa propre pratique s'inscrit dans l'esprit du praticien réflexif, décrit par Schön (1994), c'est-à-dire une réflexion-sur-l'action et une réflexion-dans-l'action en vue de lui donner un sens dans sa pratique professionnelle.

Autrement dit, cette conception vise à obtenir de nouveaux insights à propos de sa pratique. Les productions de discours réflexifs qui impliquent l'apprenante ou l'apprenant tels que le portfolio, le dossier progressif, le dossier de développement professionnel, le dossier de formation, etc. sont des exemples de dispositifs à préconiser dans une formation professionnalisante et inclusive. Le formateur ou la formatrice joue un rôle essentiel dans ce processus, il interroge l'étudiante ou l'étudiant sur son savoir agir en contexte, sur la pertinence des pratiques, en apportant des éléments visant la conceptualisation de celles-ci, en mettant en évidence «des invariants opératoires permettant la construction de nouveaux savoirs et le transfert à des contextes professionnels» (JORRO, 2013, p. 78). Il apparaît pertinent de présenter un certain nombre de dimensions professionnelles et de caractéristiques permettant la construction de la professionnalité en enseignement.

La professionnalité de l'agir évaluatif

Comme le fait valoir (Jorro, La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?, 2011), la professionnalité de l'agir évaluatif repose sur un savoir agir en contexte professionnel ainsi que sur la manière dont l'enseignant-évaluateur donne du sens à son agir professionnel. En outre, la professionnalité de l'agir évaluatif relève d'un processus continu qui se construit en offrant à l'enseignant-évaluateur la possibilité d'affirmer ses manières de faire, d'être et d'agir, par exemple, son style professionnel, les processus d'évaluation qu'il met en œuvre ainsi que son éthos professionnel. Comme vu précédemment, l'éthos professionnel renvoie à l'identité axiologique et à l'image de soi (manière d'être), soit l'engagement du professionnel (par exemple, sa participation, sa coopération), les gestes professionnels (gestes langagiers, gestes éthiques, gestes de mise en scène du savoir et gestes d'ajustement de l'action), les postures de l'enseignant-évaluateur adoptées (par exemple, juge, contrôleur, conseiller, consultant), les valeurs personnelles et professionnelles qui irriguent ses actions et structurent son identité professionnelle (par exemple, les valeurs éducatives, les valeurs du métier). En somme, reconnaître la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant suppose de repérer dans son agir ces indices ou ces traces qui participent à la construction de sa professionnalité.

Tel que souligné précédemment, la professionnalité, par opposition à la technicité, réside dans le fait que le praticien ne peut se placer en simple maître artisan ou exécutant d'un processus ou d'une planification préétablis, mais doit agir en faisant preuve de discernement pour juger spécifiquement de l'action qui convient dans une situation donnée. Or, le terme jugement professionnel s'inscrit tout à fait dans l'esprit de la construction de la professionnalité de l'enseignant.



Dans un deuxième temps, le concept de professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant a été exposé.

Ainsi, le vocable «assessment for learning» est utilisé dans les écrits scientifiques (DeLuca, 2016). Cette expression «met l'accent sur une évaluation qui développe le contrôle de l'apprenant sur ses apprentissages par rapport à une évaluation qui développerait uniquement le contrôle de l'enseignant» (Laveault, 2012). Dans cette optique, la rationalisation se présente comme un jeu d'interactions qui exige une implication active de l'apprenant par le biais de négociations et de dialogues entre formateurs et apprenants et entre les apprenants. Elle permet de les orienter en fonction de leurs besoins spécifiques.

Le défi du personnel enseignant consiste donc à porter un jugement professionnel sur l'ensemble des activités de la compétence professionnelle visée recueillies au cours de la session. Ce processus, qui accorde une importance au jugement professionnel d'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus évaluatif, est plus qu'une somme d'items solitaires comme le propose l'évaluation sommative (Laveault D. , 2008). Ce processus exige d'inférer la compétence à l'aide d'une appréciation portant sur différentes sources d'informations de nature diverse recueillies, objectivées et interprétées, notamment en les croisant ou en les triangulant (Jenny Poskitt, 2012). (Baribeau, 2015) présente ce processus comme une évaluation continue et systémique réalisée avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative. Conséquemment, au regard de cette tendance en évaluation centrée sur la façon dont l'étudiante ou l'étudiant apprend et sur l'accompagnement constant que le formateur lui fournit, la distinction faite entre l'évaluation formative et sommative de même que leur usage dissocié dans le processus d'évaluation est inappropriée.

La réforme de la formation à l'enseignement enclenchée depuis 2003 stipulait que l'autonomie et la responsabilité, caractéristiques de la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, commandaient une formation initiale solide qui les rende aptes « à exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation Marocaine 2003).

La réforme de l'éducation Marocaine des années 2000 et 2015 font appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Comme nous l'avons vu auparavant, la diversification des populations scolaires, l'accroissement des problèmes sociaux de même que les tensions issues des changements technologiques et de la mondialisation de l'économie exercent des pressions cruciales sur les enseignantes et les enseignants chargés de la formation des enseignants. Le travail de l'enseignant s'alourdit de charges sociales et de problèmes qu'il lui est dorénavant impossible de résoudre seul derrière les portes closes de la classe. Des ententes de collaboration multilatérales sont nécessaires. Des formes d'homogénéité doivent se créer entre les responsables et les mandats



de manière à réunir la profession enseignante, la formation à l'enseignement et la recherche sur l'enseignement autour de visées communes. Pour sa part, la formation doit se rapprocher des exigences du contexte existant de la pratique et prendre davantage en considération la progression de l'enseignant en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être adoptés dans les programmes de formation à l'enseignement Marocain.

Précisons toutefois que le projet de professionnalisation est une hypothèse de travail qui soulève de multiples enjeux : épistémologiques, politiques, institutionnels, économiques, sociaux. En outre, il est plutôt nouveau dans le champ de l'enseignement, d'où la relative absence de données sur des expériences concrètes. En effet, « il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation » (Vincent, 1999). Quoi qu'il en soit, le mouvement de professionnalisation déborde largement les frontières Marocaines et a pris une dimension internationale. Il y a donc une sorte de convergence dans divers pays pour examiner cette question et corriger les pratiques de formation. C'est pourquoi il convient d'étudier quelques dimensions de ce nouveau modèle de professionnalité dans le contexte Marocain et Arabe, et ce, en vue de donner un sens à une formation qui veut faire manifester une nouvelle culture professionnelle.

Le développement professionnel des enseignants

(Clanet.J, 2005) nous propose une réflexion très creusée à propos de la notion de développement professionnel. Le développement professionnel concerne la personne enseignante qui subit des changements successifs tout au long de son existence ; l'auteure ajoute que ces changements suivraient des intervalles chronologiques comme le proposent Vonk (1988) ou Huberman (1989), pour les travaux les plus anciens. Dans sa perspective professionnalisante, il est davantage question pour les enseignants, d'apprentissage, de réflexion et/ou de recherche. Cette professionnalisation « implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier. » (Perrenoud, 2001) Le développement professionnel est donc soit développemental, soit professionnalisant. Ce sont les méthodes et les moments qui séparent ces deux axes, davantage que des processus sous-jacents distincts. Nous trouvons chez Wittorski (2009) une diversité plus marquée et plus éclairante entre développement professionnel et professionnalisation. L'auteur nous invite à distinguer « les logiques du sujet (activité et développement professionnel) des logiques du tiers et de l'institution (systèmes d'attentes et attribution de compétences) :



- le développement professionnel relève du sujet agissant quand il met en œuvre une activité qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage)...

- la professionnalisation relève d'un tiers (institution hiérarchique...) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du -bon professionnel- mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à évaluer l'activité réalisée, ainsi à attribuer des compétences. Autrement dit la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers prescrit et évalue et ainsi -fabrique- les compétences... » Dans une conception constructiviste et non ontologique, nous parlerons donc de développement professionnel des enseignants. Toutefois, les moments de professionnalisation initiale et/ou continue, en faisant évoluer, à des degrés divers, les pratiques des sujets, contribuent à ce développement professionnel. La part d'engagement et d'initiative des sujets varie bien entendu lors des moments de professionnalisation au sein des institutions (en France a minima, les IUFM, écoles internes des universités et l'Education Nationale employeur et organisateur de la formation continue de ses personnels). L'activité des enseignants en classe est liée à leur développement professionnel ; celui-ci se nourrit, chose spécifique à cette profession, de l'expérience (de plus en plus importante) acquise en tant qu'élève. Les étudiants qui abordent la formation et leur première classe « pensent apprendre à enseigner comme on leur a enseigné » (Beattie, 1997 ; Ethell, 2000 ; Lortie, 1975 ; cités par Kane, 2003). « Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leur pratique » (Wittorski, 2009, p.147). En cela les apports des études effectuées au sein du réseau OPEN à partir de l'observation des pratiques peuvent aider à constituer et surtout à enrichir ces grilles de lecture qu'utilisent les enseignants ou futurs enseignants dans leur démarche réflexive. Il s'agit de permettre une part de conscientisation de leur action enseignante. Altet (2003), à propos du « praticien réfléchi ou réflexif » de Schön (1983) rappelle qu'il y a lieu de distinguer, chez le praticien expert, une « réflexion en action, fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire », de la « réflexion sur l'action » qui se situe, elle, avant ou après l'action et est fondée sur des connaissances explicitées. Les travaux d'observation des pratiques d'enseignement en situation, d'une certaine manière, ont pour ambition d'explicitier la part non explicitable des savoir-faire des enseignants. Certaines des conclusions des travaux d'OPEN montrent bien que les savoir-faire des enseignants observés relèvent de l'existence de schèmes qui sont, en grande partie, inaccessibles aux acteurs qui les mettent en œuvre. Ces processus organisateurs dont les enseignants n'ont pas conscience, nous pensons ici à l'Invariance Temporelle Relative (Maurice & Allègre, 2002) ou à la dynamique différentielle d'interactions du maître avec chacun de ses élèves qui



s'accompagne d'apprentissages plus ou moins aboutis, peuvent être évoqués lors des formations et faire l'objet d'un travail de réflexion, à partir d'observation de la pratique (vidéoscopée par exemple) des sujets en formation. Ce travail de réflexion/conscientisation ne saurait être terminé à la fin du cycle de formation, c'est un des outils du développement professionnel des enseignants, la transformation sera graduelle, « sur le modèle de l'autoanalyse plutôt que de la formation technique » (Perrenoud, 1994). Nous ne pouvons traiter de la professionnalisation des métiers de l'enseignement et conséquemment de celle des enseignants sans évoquer, très brièvement l'actualité. Si la professionnalisation du métier d'enseignant se confirme, les études pour le devenir seront à l'avenir plus longue (dès l'an prochain, il faudra être titulaire d'un Master), la professionnalisation des enseignants semble s'inscrire dans une logique qui rejoint peu les connaissances construites à partir de l'observation des pratiques en classe. En effet, nous l'avons montré dans l'exemple, les pratiques s'actualisent dans des situations qui ne peuvent être intégralement anticipées et le distinguo strict entre registre didactique et pédagogique ne tient plus. Les dernières décisions en matière de recrutement des futurs enseignants et en conséquence d'organisation des « masters d'enseignement » laissent la part belle aux contenus de connaissance à enseigner. Le modèle d'enseignement/transmission réclamant de la part des sujets une maîtrise parfaite du contenu à transmettre reste le modèle dominant. S'il est difficilement contestable qu'enseigner réclame une bonne maîtrise du contenu à enseigner, nous avons montré, à partir des observations des pratiques en classe que cela ne suffit pas et que les processus en jeu engagent des dynamiques que nous nous efforçons de mieux cerner.

La mise en place d'une approche de recherche partenariale et collaborative

Les différents répertoires de l'activité évaluative qui viennent d'être présentés peuvent constituer des analyseurs de l'activité évaluative en formation. Ainsi, l'approche expérientielle de l'évaluation est particulièrement opportune pour permettre aux formés une prise de conscience des ressorts de l'acte évaluatif et des effets produits auprès des apprenants. Le fait de partir des pratiques réelles des acteurs nous semble être une voie réaliste, les pratiques étant difficilement modifiables tant les représentations et les routines sont résistantes. La réflexion dans/sur l'action semble être une voie crédible de régulation de l'intervention à venir.

L'approche de Korthagen et al. (2001) met précisément l'accent sur la prise de conscience, par les praticiens, de leurs propres modalités d'intervention dans l'action, ainsi que sur la possibilité de définir des pistes alternatives pour la conduite de l'action. Comme les savoirs professionnels ne peuvent se concevoir indépendamment de la prise en compte des raisonnements pratiques des acteurs (Eraut, 2007), l'expérience apparaît comme un apport à partir duquel des ajustements peuvent être aperçus par les praticiens. Les routines défensives des



acteurs sont réelles et la formation par expérience permet de comprendre les raisonnements, les inquiétudes des acteurs qui parfois témoignent d'une crainte évaluative.

Une approche de recherche partenariale et collaborative constitue une avenue prometteuse permettant d'apporter des solutions novatrices, efficaces et efficaces aux problèmes émanant de la pratique professionnelle.

Faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les personnels scolaires et les partenaires offre une occasion de se mobiliser, de s'interroger et de penser de manière collective sur un problème ou une préoccupation commune, de produire de nouveaux savoirs permettant d'améliorer les et surtout – la capacité d'agir – des enseignants.

Conclusion

Quelles que soient les entrées conceptuelles convoquées, la professionnalité de l'agir évaluatif en formation ou dans un dispositif de professionnalisation apparaît comme un objet encore peu stabilisé notamment dans le champ des sciences de l'éducation. La reconnaissance et le développement professionnels pensés depuis le champ de la formation des adultes, de la professionnalisation des acteurs comme un processus qui met en présence les enseignant(e) s et formateur(s), évalué(s) et évaluateur(s), est d'ailleurs, au plan politique, un objet de lutte. Si les travaux de sciences de l'éducation ont permis d'interroger les effets de la reconnaissance professionnelle dans un processus de professionnalisation qui sont encore en devenir.



Bibliographie

Baribeau, A. (2015). *ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE IV ET V DANS DES DÉCISIONS SOMMATIVES DE CERTIFICATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES.*

(2018). *Conseil supérieur de l'éducation et de l'enseignement .*

DeLuca, C. (2016). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures.

Donnay Jean, C. É. (1992). *comprendre des situations de formation. formation de formateurs à l'analyse.* Coll. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation.

Eraut, M. (2007). *Theoretical and Practical Knowledge Revisited.* Budapest.

Fontaine, S. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *éducation et francophonie*, 10-34.

Jenny Poskitt, K. M. (2012). New Zealand teachers' overall teacher judgements (OTJs): Equivocal or unequivocal?

Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2013). *De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle.* Dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2013/4 (Vol. 46),.

JORRO, A. (2016). se former à l'activité évaluative. *éducation permanente*, 57.

Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. *Mesures et évaluation en éducation.*

Laveault, D. (2012). de la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation.

Mottier Lopez et Vanhulle. (2008). *Reconnaissance d'une professionnalité : un processus situé d'évaluation interprétative.*

Vincent, L. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle.