

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

AIDE À L'APPRENTISSAGE
ET
RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Fascicule 3 : Exercice et développement du
jugement professionnel

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir, Grant Hawley,
Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise, Carole Lebel, Chantale Lepage,
Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith

Avec la participation de
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisailon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise (les six fascicules) s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes. Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

De nombreuses personnes externes au projet ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de

l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

- l'équipe de professionnels et professionnelles ainsi que des spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion :
 - Jacqueline Charbonneau, Lorraine Desmarais, Donald Guertin, Lise Ouellet, Blozaire Paul, Christian Rousseau et Denis Watters de la Direction générale de formation des jeunes ;
 - Camille Marchand de *Vie pédagogique* ;
- l'équipe accompagnatrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais : Isabelle Asselin, Paule Bellehumeur, Marc Gauvreau, Francine Hausselman, Kim Mellor, Richard Painchaud et Violette Routhier qui ont utilisé et discuté d'une première version de ce document ;
- l'équipe de Linda Allal, professeure à l'Université de Genève, composée de Céline Buchs, Katia Lehraus, Lucie Mottier Lopez, Edith Wegmuller et Walther Tessaro et l'équipe de formateurs et de formatrices à l'enseignement (SEDEV) à Genève composée de Filippo Cattafi, Véronique Claret, Ariene Favre Darnev, Jean-Marc Hohl, Christiane Jeamet et Bernard Riedweg qui ont commenté une première version de ce document.

Pour l'organisation des lancements des fascicules *Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise*, en septembre 2006 à Montréal et en octobre 2006 à Québec, nous tenons spécialement à remercier Carine Lachapelle qui a fait de ces événements une réussite à tous les niveaux.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ces fascicules. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Liste des fascicules

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel (**dans ce document**)

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences

Fascicule 6

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

La publication d'une série de six fascicules composant le document *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* se situe dans le contexte du Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Cette série de fascicules se veut un outil de réflexion et d'intervention pour les personnels scolaires afin de favoriser l'approfondissement de certains concepts liés au programme de formation, à l'évaluation des compétences et au développement de pratiques cohérentes pour accompagner l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences.

Note : Nous apprécierions recevoir vos commentaires à l'adresse suivante :
accompagnement@uqtr.ca

Table des matières

1. JUGEMENT PROFESSIONNEL : SITUATION GÉNÉRALE	6
2. JUGEMENT PROFESSIONNEL : DOCUMENTS MINISTÉRIELS	7
3. JUGEMENT PROFESSIONNEL : LIENS AVEC LES JUGEMENTS CRITIQUE ET ÉTHIQUE	12
3.1. <i>Jugement critique et pensée critique.....</i>	<i>13</i>
3.2. <i>Jugement éthique</i>	<i>14</i>
3.3. <i>Éthique en éducation</i>	<i>15</i>
4. EXERCICE ET DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL : SENS ET PERSPECTIVES	18
<i>Données quantitatives ou qualitatives</i>	<i>19</i>
<i>Validité, crédibilité, fidélité et fiabilité</i>	<i>20</i>
<i>Pertinence et suffisance</i>	<i>21</i>
5. ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL : PRATIQUE RÉFLEXIVE ET TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE	22
6. POUR L'ACCOMPAGNEMENT	24
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	27

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

Ce fascicule aborde le contexte général qui mène à s'intéresser à l'exercice et au développement du jugement professionnel dans le cadre de l'évaluation de compétences. Déjà, le concept de jugement professionnel est abordé de différentes façons dans différents documents ministériels relatifs à l'évaluation (Politique d'évaluation des apprentissages, Cadre de référence, Échelles des niveaux de compétence...). Par souci de cohérence, des liens sont faits avec des éléments de contenu issus de ces documents ministériels. Ensuite, le jugement professionnel est mis en relation avec les jugements critique et éthique, ce qui aide à clarifier l'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation de compétences dans une perspective socioconstructiviste. Enfin, l'accompagnement du développement du jugement professionnel est présenté en lien avec la pratique réflexive et le travail en équipe-cycle. Des moyens sont proposés pour amorcer et faciliter un tel accompagnement. Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même à ce concept et à son accompagnement que pour alimenter son bagage de stratégies afin de favoriser la réflexion chez les personnes accompagnées.

Questions de réflexion

- **En quoi est-il nécessaire de s'intéresser à l'exercice du jugement professionnel dans le contexte des changements actuels en éducation ?**
- **À propos de quels gestes professionnels peut-on penser exercer un jugement professionnel ?**

1. Jugement professionnel : situation générale

Dans le contexte du développement de compétences professionnelles à l'enseignement et de l'évaluation des compétences des élèves, les professionnels et professionnelles de l'éducation font face à des problématiques complexes, inhabituelles, voire inédites. Ces problématiques ne peuvent donc pas être résolues à l'aide de procédures, de recettes ou de techniques préalablement éprouvées et pouvant être utilisées telles qu'elles avaient été proposées. Ce contexte oblige les professionnels et professionnelles à faire appel à leurs expertises (expérience et formation), à rechercher des solutions qui méritent d'être

soumises à la discussion pour être approuvées, remises en question, validées, améliorées..., ce qui aide à développer un sentiment de compétence relativement à ces solutions et, lorsque cela est nécessaire, à s'ajuster dans l'action en se référant aux commentaires de collègues.

Même si l'idée de jugement professionnel faisait déjà partie des pratiques éducatives, l'approfondissement du concept de « jugement professionnel » semble maintenant essentiel à réaliser dans le contexte de l'évaluation de compétences. Sans le dire explicitement, il semble qu'il n'était pas absolument nécessaire d'en parler dans un contexte d'utilisation d'examen systématisés, de notes fournies à propos d'un travail complété ou de moyens d'évaluation dont les productions pouvaient être examinées principalement de manière quantitative. Dans le cadre de référence au secondaire, il est précisé que divers outils de collecte et de consignation « fournissent des informations précieuses menant à l'exercice du jugement professionnel » (MELS, 2006, p.33).

Il est également nécessaire de préciser que l'exercice du jugement professionnel ne se limite pas à l'évaluation de productions d'élèves, mais réfère aussi à plusieurs gestes professionnels qui exigent des prises de décisions relatives, entre autres, à la façon d'aborder un parent pour communiquer des informations à propos de son enfant, à la justification de moyens choisis pour favoriser le développement de compétences, à la mise à profit d'expériences pédagogiques et didactiques, au choix de différentes approches pédagogiques et à leur mise en relation qui précisent l'intention visée et la cohérence du fil conducteur, etc. Dans le cadre de l'évaluation de compétences, les enseignants et enseignantes rendent des jugements, c'est-à-dire qu'ils prennent des décisions relativement à la démarche d'évaluation, et ce, autant en fonction de l'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences. En ce sens, « le jugement sur le niveau de compétences atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage » (MELS, 2006, p.59). Le jugement professionnel est plus large et traverse l'ensemble des gestes professionnels des personnels scolaires.

Questions de réflexion

- **Quels éléments des documents ministériels réfèrent à l'exercice du jugement professionnel (voir le PFEQ, les cadres de référence en évaluation, la Politique d'évaluation des apprentissages, Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages, élaboration des normes et modalités...)?**
- **Quels liens peut-on faire entre les différents propos qui réfèrent à l'exercice du jugement professionnel ?**

2. Jugement professionnel : documents ministériels

La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) propose dix orientations dont une porte plus explicitement sur le jugement professionnel. Elle se lit comme suit : « L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant » (MEQ, 2003, p. 15). Selon cette orientation, l'évaluation est considérée comme un acte professionnel. Elle ne peut se réduire à l'application de règles et de

modalités, ni faire abstraction des autres intervenants et intervenantes ou organismes oeuvrant auprès des élèves. Même si l'évaluation demeure sous la responsabilité des enseignants et enseignantes, le jugement professionnel se fonde sur des choix de pratiques évaluatives et des explications en lien avec les fondements du Programme de formation et des cadres définis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEQ, 2003).

Cette orientation suggère que, dans le processus d'évaluation, l'analyse des informations recueillies se fasse en comparant les processus ou les résultats des élèves avec les attentes du Programme de formation. Suite à des prises d'informations fréquentes, les enseignants et enseignantes font une analyse des productions et de l'information consignée qu'ils interprètent « en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et à la fin du cycle, etc.) » (MEQ, 2002, p.19). De plus, « la collecte d'information et son interprétation ainsi que le jugement reposent sur l'utilisation d'outils variés (grilles, échelles, etc.) » (MELS, 2006, p.61). Les enseignants et enseignantes portent également un jugement pour prendre des décisions au regard de leurs interventions visant à soutenir le développement des compétences des élèves ou pour communiquer la reconnaissance des compétences développées. En ce sens, le « jugement réfère essentiellement aux tâches qui visent la mobilisation de ressources » (MELS, 2006, p.61). Enfin, il s'agit de tirer une conclusion tenant compte de différentes considérations issues de collectes d'informations variées.

Questions de réflexion

- **Que veut dire « neutralité » dans l'évaluation des apprentissages ?**
- **Que veut dire « objectivité » dans l'évaluation des compétences ?**
- **En quoi l'exercice du jugement professionnel assure-t-il une certaine objectivité ?**

Les enseignants et enseignantes exercent parfois leur jugement seuls, mais souvent avec les élèves et avec les autres partenaires qui interviennent auprès de ces derniers, puisque les tâches et situations d'apprentissage ou d'évaluation sont complexes et requièrent des contenus, des façons de faire ainsi que des productions marquées par la diversité. Compte tenu de différents éléments contextuels liés au processus de développement de compétences (complexité, soutien à accorder, continuité à respecter, temps prévu *versus* temps réel, difficultés et facilités des élèves...), les enseignants et enseignantes ont avantage à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation, ce qui n'est pas toujours simple à réaliser avec l'organisation actuelle du travail dans plusieurs établissements scolaires. Toutefois, il est nécessaire de le faire pour se donner une vision partagée de ce qu'est une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette collaboration et cette concertation permettent la mise en place de contextes favorisant le développement du jugement professionnel, mais aussi de compétences professionnelles liées à la résolution de problèmes, à l'éthique, à la coopération et à la pratique réflexive, entre autres.

L'exercice du jugement professionnel se fonde à partir de tâches et de situations multiples, réalisées dans des contextes différents et qui auront permis aux élèves de

développer leurs compétences. Il importe de retenir que ce jugement est temporaire, en cours d'apprentissage; il traduit la progression des apprentissages des élèves. Ce processus s'inscrit donc dans un continuum d'apprentissage, ce qui s'oppose à la juxtaposition d'une série d'informations.

La mesure ne peut remplacer l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement ne peut reposer uniquement sur des faits perçus comme étant purement objectifs. Selon Weiss (1994), la résistance au changement dans le domaine de l'évaluation semble être associée à la croyance que c'est l'évaluation par mesures quantitatives qui soit juste et équitable même si des études ont pu mettre en doute la validité des résultats ainsi obtenus (Cardinet, 1990; Hadji, 1997-1999; Weiss, 1994). Dans le même sens, Hadji (1999, p.29) ajoute que « le jugement professoral ignore, en général, qu'il se fonde pour une partie sur une représentation construite de l'élève, et sur des convictions intimes qui n'ont rien de scientifiques ». La personne qui évalue, le fait avec sa subjectivité. Cependant, l'expertise (expérience et formation) favorise l'exercice d'un jugement éclairé, fondé sur des données recueillies de façon rigoureuse, transparente et cohérente (voir les valeurs de la Politique d'évaluation des apprentissages, MEQ, 2003). Dans le choix d'une note pour une production écrite, la neutralité est difficile à atteindre, et il en est de même dans l'utilisation d'examens dits « objectifs »; l'élaboration des questions et les choix de réponses proposés relèvent alors d'une certaine subjectivité. La situation actuelle de l'évaluation de compétences permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis.

Plusieurs moyens sont préconisés pour favoriser l'évaluation des apprentissages et le jugement rendu sur les productions des élèves. Des différents documents ministériels, on peut relever qu'il est nécessaire de :

- être fidèle aux indications du programme de formation et des différents cadres de référence en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, 2004; MELS, 2006) ;
- faire référence au cadre réglementaire, les normes et modalités d'évaluation établies par le milieu scolaire (MEQ, 2003; MELS, 2005) ;
- recourir aux autres partenaires qui contribuent à l'éducation des élèves comme appui pour fonder son jugement, selon les rôles et les responsabilités qu'ils jouent (MEQ, 2002, 2003, 2004; MELS, 2006) ;
- se préoccuper du sens accordé aux gestes évaluatifs dans la classe dans la construction des connaissances en sachant que l'évaluation peut apparaître pour certains élèves comme source de tension, de stress, de contrôle ou d'intimidation, selon les expériences vécues antérieurement à l'école ou ailleurs (Jorro, 2000) ;
- clarifier la fonction de reconnaissance de compétences dans l'évaluation pour dresser un bilan ou pour la sanction ;
- éviter le piège de l'utilisation de notes ou de cotes prises en cours d'apprentissage pour en faire un cumul sommatif à la fin d'une étape, d'une année ou d'un cycle ;
- avoir un souci de justesse des décisions pour un jugement rigoureux, cohérent et transparent qui nécessite (MEQ, 2004) :
 - la planification des situations d'évaluation,

- l'utilisation d'outils adéquats,
 - la consignation suffisante d'informations pertinentes,
 - l'interprétation en cohérence avec le programme de formation et l'évaluation de compétences,
 - la prise en considération des compétences et de leurs composantes, des attentes de fin de cycle et des contenus disciplinaires comme référence de base pour évaluer.
- utiliser différentes formes de rétroaction et les consigner pour en faire une exploitation efficace (MELS, 2006).

Un des éléments essentiels à considérer dans l'évaluation en lien avec le Programme de formation basé sur le développement de compétences consiste à examiner les tâches et les situations, les moyens d'évaluation utilisés et à se demander s'ils favorisent le développement et l'évaluation de compétences.

Questions de réflexion

- **En quoi les moyens d'intervention utilisés favorisent-ils le développement et l'évaluation de compétences ?**
- **Qu'est-ce qui permet de s'assurer de développer et d'évaluer des compétences ?**

Selon le cadre de référence du primaire (MEQ, 2002), le jugement est une démarche qui consiste à se prononcer sur le développement de compétences. Pour se prononcer sur le développement de compétences et rendre un jugement, en s'inspirant de ce cadre de référence, il importe de considérer 1) qu'il est nécessaire de fonder son jugement sur plus d'une information et de recueillir des informations dans des situations complexes, 2) qu'il est impossible de se prononcer de façon totalement objective, 3) qu'il est nécessaire de recourir à l'équipe-cycle et de connaître les cadres dans lequel le jugement professionnel s'exerce (programme de formation, politique d'évaluation des apprentissages, cadre de référence, échelles des niveaux de compétence, normes et modalités...). On peut déduire de ces nécessités que la collaboration est généralement nécessaire pour rendre un jugement et exercer son jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. En ce sens, le cadre de référence au secondaire précise que « la direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire » (MELS, 2006, p.31). Le concept de jugement est spécifique au contexte de l'évaluation des apprentissages des élèves (voir cadre de référence au secondaire, MELS, 2006). Celui de jugement professionnel est plus large, et suppose que l'on peut l'exercer dans différentes situations où il importe de prendre des décisions en tant que professionnel ou professionnelle de l'éducation.

Questions de réflexion

- **En quoi le travail en équipe-cycle permet-il d'assurer une évaluation de compétences rigoureuse, cohérente et transparente ?**
- **Quels sont les moyens à utiliser pour développer un jugement professionnel éclairé et fondé sur les documents ministériels ? Comment peut-on s'appropriier les documents officiels pour développer un jugement professionnel éclairé et fondé sur ces cadres ?**

L'exercice et le développement du jugement professionnel sont également liés à la cinquième compétence professionnelle à l'enseignement « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p.91). Le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement relève que « l'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de compétences et dans une vision socioconstructiviste se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation, [...] par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent. Ces caractéristiques fondent la définition et les fonctions de l'évaluation des apprentissages proposées dans la politique d'évaluation des apprentissages [...] et permettent d'élaborer le sens de la compétence enseignante qui est requise » (MEQ, 2001a, p.91). En ce sens, « l'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre [les élèves et l'enseignant ou l'enseignante], entre élèves de même qu'entre élèves et situations. La fonction de soutien à l'apprentissage prend le pas sur la fonction de sanction [ou de reconnaissance des compétences], elle-même réservée à des moments clés qui mettent un terme à un ensemble de démarches (D'Amour 1996; Aylwin 1995) » (MEQ, 2001a, p.91). Elle suppose un engagement actif des élèves dans le processus d'évaluation afin qu'ils deviennent progressivement autonomes et qu'ils puissent prendre en charge, soutenus par l'enseignant ou l'enseignante et par leurs pairs, les démarches leur permettant de juger du niveau de compétence atteint (MEQ, 2001a).

L'interprétation de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences se fait à partir de critères qui spécifient les caractéristiques du niveau de compétence attendu. Il ne s'agit pas que les progrès dans les apprentissages des élèves soient comparés à ceux des autres élèves, mais à des résultats attendus, connus, précisés et illustrés en cours d'apprentissage (voir Échelles des niveaux de compétence). Une équipe-cycle ou équipe de collègues spécifie les situations et les contextes d'évaluation de même que les dimensions de la progression des élèves ainsi que les critères qui font l'objet de l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences. L'évaluation du degré de maîtrise des compétences comporte aussi des méthodes et une instrumentation qui, en cours d'apprentissage, réduisent l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement. Lorsque les élèves sont placés dans des situations qui mobilisent diverses ressources nécessaires à la mise en oeuvre d'une compétence, il s'agit d'observer les démarches et les productions, de repérer et de garder des traces afin de rétroagir, de susciter des adaptations et de soutenir la motivation et les efforts (MEQ, 2001a). L'observation des élèves en situation d'apprentissage suppose le recours à des

outils qui permettent de décrire les caractéristiques du niveau de compétence des élèves, mais aussi de fournir des rétroactions qui suscitent le questionnement, la réflexion, la remise en question et les ajustements en cours d'apprentissage pour la réalisation ultérieure d'une tâche. En ce sens, le développement du jugement professionnel, autant pour des situations d'apprentissage que d'évaluation, est à développer.

Enfin, dans l'exercice de toutes ses dimensions, la compétence liée à l'évaluation comporte une importante composante éthique. Le personnel enseignant est souvent placé en situation d'exercer son jugement, de trancher entre ce qui est juste ou équitable et ce qui ne l'est pas, tant en ce qui concerne ses attentes qu'en ce qui a trait aux indices qu'il retiendra comme manifestations des dimensions d'une compétence (Hadji 1997, cité dans MEQ, 2001). Il tente de prendre conscience de ses propres représentations des compétences qu'il veut développer chez les élèves et apprécie les sources des écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine. « Au lieu de le conforter dans sa position [d'autorité] par rapport à l'évalué (Hadji 1997), ces écarts deviennent des occasions pour réfléchir sur la valeur des passages qu'il veut faire franchir aux élèves ou sur les manières d'y parvenir. Dans la mesure des capacités des élèves, il les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans des pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves » (MEQ, 2001a, p.92).

Questions de réflexion

- **Quels éléments essentiels peut-on relever des propos des différents documents ministériels concernant la démarche d'apprentissage et d'évaluation des élèves ?**
- **Comment peut-on intégrer les aspects essentiels à prendre en compte dans l'évaluation des compétences des élèves ?**

Différents propos issus de documents ministériels (Politique d'évaluation des apprentissages, cadres de référence du primaire et du secondaire, programmes de formation, etc.) (MEQ, 2001, 2002, 2003; MELS, 2006), permettent de souligner que :

- dans un programme fondé sur le développement de compétences, il est nécessaire que les tâches et situations d'apprentissage et d'évaluation soient construites dans le but de développer et d'évaluer des compétences ;
- la recherche de rigueur, de cohérence et de transparence est nécessaire tout en sachant que l'objectivité est difficilement atteignable ;
- la collaboration et la concertation dans une même équipe-cycle sont nécessaires afin d'élaborer, valider, discuter, ajuster, expérimenter, remettre en question... les situations d'apprentissage et d'évaluation dans la perspective du développement de compétences.

3. Jugement professionnel : liens avec les jugements critique et éthique

En soi, le concept de jugement professionnel a rarement été utilisé en éducation dans les écrits jusqu'à ce jour (voir Desaulniers, Jutras et Legault, 2005); il fait plutôt partie du vocabulaire des domaines de la santé et du droit (Fish et Coles, 1998-2002). La lecture de différents documents ministériels ou autres permet de mettre en relation ce concept avec

ceux de jugement critique et de pensée critique, mais aussi à celui de jugement éthique. De plus, comme la question de l'éthique en éducation connaît un essor depuis quelques années (Bouchard, 2004; Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 1998; Gohier et Jeffrey, 2005; Yurén, 2000), elle peut être mise en relation avec le jugement professionnel.

Pour mieux faire les liens entre le jugement critique et le jugement éthique, nous les abordons séparément pour ensuite présenter ce qu'est l'éthique en éducation et proposer une mise en relation de ces concepts.

3.1. Jugement critique et pensée critique²

Le Programme de formation de l'école québécoise comporte neuf compétences transversales à développer chez les élèves (MEQ, 2001, 2004). Une de ces compétences est l'exercice du jugement critique. Les composantes de cette compétence se lisent comme suit : construire son opinion, exprimer son opinion et relativiser son opinion. Ces dernières peuvent être mises en relation avec le jugement professionnel, car cela consiste, entre autres, à explorer différents points de vue, à justifier le sien, à le comparer à celui d'autres personnes et à le remettre en question, si nécessaire. Cela consiste également à reconnaître (prises de conscience) ses attitudes et ses croyances (convictions et conceptions) pour comprendre le rôle des aspects rationnel et affectif dans ses prises de décisions. Quelles que soient les critiques que l'on peut faire au concept de compétences transversales (Rey, 1996), le développement du jugement critique, de la pensée critique et du sens critique fait partie des préoccupations de l'éducation dans le monde actuel (Daniel, 2005; Lafortune et Robertson, 2004, 2005; Lipman, 1995). Le concept de jugement associé au qualificatif « critique » semble émerger du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Le sens donné à jugement critique selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, nouvelle appellation pour MEQ) rejoint celui donné au concept de jugement par différents auteurs (Reboul, 1991; Schleifer, 1992). Il semble intéressant d'associer le concept de « jugement » au qualificatif « critique » afin d'éviter toute confusion avec certains sens courants associés à ce concept comme « jugement de valeurs », qui peut être perçu comme étant peu fondé ou peu rigoureux³.

Le jugement est associé au concept de pensée critique et est perçu comme étant le résultat de cette pensée (Daniel, 2005). Lipman (1995) caractérise la pensée critique comme étant autocorrective, sensible au contexte et basée sur des critères, mais aussi reposant sur des jugements. Daniel (2005) propose le concept de pensée critique dialogique qui suppose une interaction entre des personnes, par exemple les élèves, les élèves et leur enseignant ou enseignante.

[Cette] pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une

² Plusieurs éléments de contenu de cette section font partie du collectif de Louise Bélair (2006) et de Lafortune 2007 et 2008d.

³ Les nuances apportées aux concepts « jugement » et « jugement critique » proviennent de Bélanger (2008).

perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, à la transformation, à la catégorisation et à la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. La manifestation d'une telle pensée, dans un échange de type dialogique critique, génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste (Daniel, 2005, p.137-138).

Questions de réflexion

- **En quoi le développement du jugement critique et d'une pensée critique aide-t-il à porter un jugement d'évaluation ?**
- **En quoi le développement du jugement critique et d'une pensée critique favorise-t-il l'exercice du jugement professionnel ?**
- **Quels liens peut-on faire entre l'exercice du jugement critique et l'exercice du jugement professionnel ?**

Dans la perspective de préciser ce qu'est le jugement professionnel, on peut supposer que ce dernier comporte une dimension critique qui permet une mise à distance, c'est-à-dire une recherche de rigueur et de cohérence pouvant être expliquée. Cette mise à distance signifie de se poser des questions relativement à ce qui influence son propre jugement. On peut se demander s'il est possible de le faire sans avoir recours aux autres pour clarifier ses pensées et actions, ses croyances et pratiques (Thagard, 2000). La réflexion, l'analyse et la régulation en interaction avec les autres semblent être des éléments clés pour favoriser la rigueur, la cohérence et la transparence. Il semble donc que le développement du jugement critique et de la pensée critique soit essentiel à l'exercice du jugement professionnel, car il permet d'« apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer leur exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande l'exploration et la confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères » (MEQ, 2004, p.40).

3.2. Jugement éthique

La recherche de documents abordant la question du jugement professionnel en éducation fournit peu de sources élaborées sur le sujet. Hostetler (1997) aborde le concept de jugement éthique; il semble d'ailleurs intéressant de mettre ce concept en relation avec le jugement professionnel. Cet auteur traite du jugement éthique dans l'enseignement et suggère que l'exercice d'un tel jugement s'oppose à l'idée d'agir aveuglément selon certaines prescriptions. Agir en personne éthique et responsable suppose l'exercice d'un sens critique dans un équilibre entre diverses tensions : tolérance et respect dans un contexte de changement prescrit; discipline et liberté dans le travail en équipe de collègues. Par exemple, dans le contexte d'un changement en éducation, répondre aux besoins et respecter les rythmes peut sembler louable, mais difficile à réaliser pour que ce changement soit mis en œuvre. Il peut devenir nécessaire de faire émerger les besoins et de les confronter aux exigences du changement ou de connaître ce que les intervenants et intervenantes font déjà afin de reconnaître les croyances et les pratiques, ce qui pourrait

susciter des déséquilibres (socio)cognitifs (sécurisants au plan affectif) afin d'assurer une démarche de changement. Tout en acceptant ces différences, comment est-il possible de susciter des changements dans le sens d'un programme défini selon une logique de compétences ? Comment exercer un jugement éthique sur des actes pédagogiques qui s'opposent aux changements souhaités ou prescrits ? Un autre exemple consiste à trouver un équilibre entre le fait de souhaiter une discipline ou structure tout en démontrant de la souplesse et de vouloir, en même temps, profiter d'une certaine liberté qui s'exerce dans un certain cadre lorsque le changement est discuté et mis en œuvre avec des collègues (voir le fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle). Il apparaît essentiel de discuter collectivement de l'écart entre discipline et structure par rapport à la souplesse et à la liberté selon différentes conceptions pour l'exercice d'un jugement éthique qui suppose un sens critique. Cela peut prendre la forme d'une conversation plus ou moins exigeante, peu dirigée, pouvant tenir compte d'aspects implicites, de non-dits (voir également Bourgeault, 2004) ou prendre la forme d'une argumentation exigeante comportant des raisons valables, des arguments solides. Comment est-il possible de se donner un cadre organisé de discussion, d'argumentation et de confrontation tout en respectant la liberté professionnelle, mais aussi les exigences des changements en cause ? Ces questions sont en lien avec l'exercice du jugement éthique, lequel suppose une disposition à interroger le sens de l'agir pédagogique et à reconnaître les fondements de ses actes (COFPE, 2004).

Questions de réflexion

- **Comment est-il possible de susciter des prises de conscience au regard des choix pédagogiques, didactiques et évaluatifs qui respectent à divers degrés les fondements des changements souhaités ou prescrits dans le cadre d'un programme axé sur le développement de compétences ?**
- **Comment exercer un jugement éthique sur les actes pédagogiques qui s'opposent aux changements souhaités ou prescrits ?**
- **Comment est-il possible de se donner un cadre organisé de discussion, d'argumentation et de confrontation tout en respectant la liberté professionnelle, mais aussi les exigences des changements en cause ?**

3.3. Éthique en éducation

Il semble aujourd'hui difficile de considérer les jugements professionnel, critique et éthique sans faire de liens avec l'éthique, surtout si cette dernière est vue comme un espace de réflexion et une pratique, et non pas considérée dans une optique prescriptive, et ce, même si « la réflexion éthique comporte une part d'incertitude parfois difficile à supporter » Desaulniers, Jutras et Legault (2005, p.144). La prolifération d'écrits récents portant sur l'éthique en sciences de l'éducation montre la nécessité de réfléchir sur ce concept ainsi que sur les liens existant entre ce dernier et le monde de l'éducation (Bouchard, 2004; Campbell, 2003; Carr, 2000; Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 1998; Gohier et Jeffrey, 2005; Yurén, 2000).

En sciences de l'éducation, Gohier (2005) considère l'éthique comme un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres. Selon cette auteure, la morale est plutôt prescriptive tandis que l'éthique est plus réflexive. Elle ajoute que l'éthique est vue

comme un art (combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes) : la connaissance de règles, de savoirs, la capacité de création et de réflexion et la mise en œuvre d'attitudes empreintes d'attention au contexte et de sensibilité à l'autre dans la façon d'être et d'agir. Selon Desaulniers, Jutras et Legault (2005), l'éthique est autant une réflexion qu'une pratique. Ottavi (2004, p.54) définit l'éthique comme « une prise de distance et une capacité théorique d'analyse de la pratique, attitude qui ouvre la voie de la critique de la morale et du choix personnel ». S'inspirant de Jeffrey et Gauthier (2002), de la Société pédagogique romande (1997) et de l'UNESCO (1966), Gohier (2005) propose cinq principes d'éthique en éducation : 1) respecter les droits fondamentaux de l'élève; 2) agir en professionnel de l'éducation; 3) contribuer à créer un esprit de collégialité au sein de son établissement; 4) collaborer le plus étroitement possible avec les parents; 5) défendre l'école publique en tant qu'institution démocratique. Ces principes sont associés à cinq devoirs : solidarité, distance professionnelle, réserve, confidentialité et vigilance. Une perspective éthique semble donc essentielle dans l'exercice du jugement professionnel.

Cette perspective éthique se développe dans une compétence éthique qui, selon Desaulniers, Jutras et Legault (2005), se manifeste à l'intérieur du jugement professionnel. Selon le ministère de l'Éducation (2001a, p.131-132-134), la compétence éthique « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » comporte les composantes suivantes :

(1) discerner les valeurs en jeu dans ses interventions; (2) mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique; (3) fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés; (4) justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves; (5) respecter les aspects confidentiels de sa profession; (6) éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues; (7) situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe; (8) utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

Cette compétence éthique est en lien avec la 7^e orientation de la Politique d'évaluation des apprentissages qui se lit comme suit : « l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants » (MEQ, 2003, p.22).

La 5^e compétence professionnelle à l'enseignement, soit « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p.91), traite de l'évaluation des apprentissages. Cette compétence comporte une dimension éthique, car les enseignants et enseignantes sont amenés à exercer leur jugement, à prendre des décisions quant aux actions à poser, aux moyens à utiliser, aux attentes à clarifier, mais aussi et surtout, quant aux aspects à retenir à partir de la collecte d'informations (observations, productions, communications...) qui permettent d'évaluer la progression des compétences en vue d'une reconnaissance éventuelle. Pour que cette évaluation soit juste et équitable, il est nécessaire de pouvoir apprécier la source des écarts entre ses conclusions et celles des élèves ou des autres partenaires qui connaissent ces élèves. Ce regard sur les représentations des diverses personnes concernées peut remettre en question la position d'autorité trop souvent exercée par rapport à la personne évaluée (Hadji 1997, cité dans MEQ, 2001a). La

reconnaissance de ces écarts devient des occasions pour réfléchir sur la façon de développer et d'évaluer les compétences. Cela peut mener à réfléchir et à négocier le sens des critères utilisés à partir de pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves (MEQ, 2001a).

Questions de réflexion

- **Quels liens peut-on faire entre le jugement professionnel, le jugement critique et le jugement éthique ?**
- **En quoi la dimension éthique est-elle importante dans l'exercice et le développement du jugement professionnel ?**

Il ressort que la réflexion éthique comporte une part d'incertitude que l'on peut associer à une certaine subjectivité qui existe dans l'exercice du jugement professionnel. Cependant, cette subjectivité peut être exercée avec rigueur, transparence et cohérence si elle est bien comprise, si elle comporte des balises, si elle est confrontée entre collègues et si elle est fondée sur une expertise (expérience et formation) qui permet des comparaisons avec des cas semblables.

L'ensemble des propos mène à considérer que cette réflexion sur la dimension éthique de l'évaluation comporte certains aspects dont il importe de tenir compte, tels que le respect, la recherche de collégialité et la cohérence. Ces derniers s'inscrivent dans une posture réflexive supposant une prise en compte de la complexité et un regard critique vers plus d'autonomie dans le changement. Tous ces aspects peuvent se résumer au fait que le développement du jugement professionnel exige un regard critique qui peut être alimenté par des échanges avec d'autres, par des discussions avec des collègues. Ces interactions permettent d'assurer une plus grande cohérence et des prises de décisions plus équitables que lorsqu'il s'agit de décisions prises isolément.

Tous ces éléments liés aux jugements critique, professionnel et éthique permettent de tisser certains liens. D'une part, la dimension critique comprise dans le jugement professionnel nécessite de la rigueur, une mise à distance ainsi qu'une dimension éthique pour démontrer de la transparence et de la responsabilisation. D'autre part, l'exercice du jugement professionnel suppose une réflexion ainsi qu'une cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions, mais aussi une tolérance à l'incertitude. Enfin, le jugement professionnel se développe par des interactions avec les autres et une démarche de pratique réflexive, mais aussi avec l'expérience et l'exercice de ce jugement.

Questions de réflexion

- **À quels moments le personnel enseignant exerce-t-il son jugement professionnel ?**
- **Quelles sont les situations qui exigent l'exercice du jugement professionnel ?**
- **Qu'est-ce qui influence l'exercice du jugement ?**
- **Qu'est-ce qui influence l'exercice du jugement professionnel ?**

4. Exercice et développement du jugement professionnel : sens et perspectives

On peut se demander pourquoi utiliser l'expression « exercice et développement du jugement professionnel ». En position de prendre une décision, les professionnels et professionnelles de l'éducation exercent leur jugement professionnel s'ils prennent une décision qu'ils peuvent justifier si nécessaire, s'ils prennent une décision en lien avec les intentions et visées poursuivies et s'ils peuvent préciser les éléments de leur expertise (expérience et formation) mis à contribution lors de la prise de décisions. Ils développent leur jugement professionnel s'ils sont placés en position de revoir leurs décisions, de les valider, de les confirmer, de les remettre en question, de les ajuster, etc. En ce sens, les autres contribuent nécessairement à la progression du jugement professionnel. Ainsi, le jugement professionnel devient plus rigoureux, s'appuie sur les fondements des politiques, cadres, programmes, normes, règlements... qui correspondent aux balises à l'intérieur desquelles s'exerce le jugement professionnel. On peut donc dire que le jugement professionnel s'exerce seul ou avec d'autres, mais qu'il se développe principalement en interaction avec d'autres qui valident, confirment, confrontent... les jugements lors de situations inédites qui, au fil de l'expérience, peuvent être comparées à des situations déjà vécues.

La mesure ne remplace pas l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement ne peut reposer que sur des faits purement objectifs. De plus, la réalisation du processus d'évaluation exige des collectes d'informations fréquentes dont le contenu est analysé par des enseignants et enseignantes qui l'interprètent « en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et au primaire et au secondaire, à la fin du cycle, etc.) » (MEQ, 2002, p.19). Cette démarche amène le personnel enseignant à porter un jugement pour prendre des décisions au regard de ses interventions visant à soutenir le développement de compétences des élèves ou à communiquer la reconnaissance des compétences développées. Il s'agit de tirer une conclusion tenant compte de diverses considérations (MEQ, 2002).

L'évaluation devient alors un acte professionnel; elle peut difficilement se réduire à l'application de règles et de modalités, ni faire abstraction des autres intervenants et intervenantes et des organismes qui oeuvrent auprès des élèves. Le développement de compétences étant un processus complexe qui exige du temps, les enseignants et enseignantes ont avantage à planifier des situations en équipe-cycle pour la mise en place de contextes favorisant ce développement de compétences. La mise en commun des différentes conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, le partage des visions du concept de compétence, mais surtout la mise en commun des expertises et expériences, favorisent l'élaboration de tâches et de situations multiples, liées à des contextes diversifiés qui permettent aux élèves de développer leurs compétences. Il importe de prendre en considération que ce jugement est temporaire, en cours d'apprentissage, et qu'il traduit la progression des élèves. La Politique d'évaluation des apprentissages précise que l'évaluation est sous la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante. Il importe également de retenir que le jugement professionnel se fonde sur des références précises concernant les pratiques évaluatives préconisées par le

programme de formation et les cadres définis par le MELS (MEQ, 2003). Pour y arriver, il est nécessaire d'analyser les pratiques évaluatives et de faire des ajustements réfléchis collectivement.

Questions de réflexion

- **En quoi l'évaluation peut-elle donner lieu à l'utilisation de données quantitatives ou qualitatives ?**
- **Comment le résultat de l'exercice du jugement professionnel peut-il être valide, crédible, fidèle ou fiable ?**
- **En quoi les outils de collecte d'informations sont-ils pertinents et suffisants ?**

Données quantitatives ou qualitatives⁴

En recherche, l'utilisation de données quantitatives et l'analyse quantitative servent généralement à avoir une réponse assez précise à une question, à apporter une image ponctuelle d'une situation, à fournir un bilan, etc. Quant à l'utilisation de données qualitatives et à l'analyse qualitative, elles servent généralement à donner des explications, à offrir des nuances, à clarifier le processus ou le cheminement. On peut donc penser que ces deux types de données et d'analyses peuvent être utilisés en complémentarité. Le cadre de référence au secondaire apporte un éclairage sur le sujet. Comme le développement de compétences est un processus qui exige du temps, qui démontre une progression, « il devient nécessaire de passer d'une logique quantitative de l'évaluation à une logique qualitative. En d'autres mots, l'évaluation des compétences doit sortir du carcan du cumul de notes chiffrées. [...] le jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage » (MELS, 2006, p.59). Il est probable que lorsque des enseignants et enseignantes portent un jugement sur une production d'élèves, diverses façons de procéder sont utilisées. Certaines personnes, sans « décortiquer » en petites parties la production réalisée, se donnent probablement des repères quantitatifs. Par exemple, elles peuvent se dire « la production est valable au trois quarts » ou « il manque plus de la moitié de ce qui est demandé ». D'autres personnes utilisent des formes différentes de repères; elles peuvent se dire « le travail est pas mal satisfaisant » ou « la production correspond vraiment au niveau de compétence exigé ». Ce qui importe, c'est de pouvoir partager cette dimension métacognitive de l'évaluation et de se demander si elle tient compte de la complexité du développement et de l'évaluation de compétences. L'évaluation de compétences s'avère un processus complexe qui exige la collecte d'informations dans une diversité de situations. On peut penser que le fait de se donner des repères à l'aide de grilles d'observation qui fournissent des références plus ou moins quantitatives peut être utile, alors qu'il est insuffisant. De plus, quelle que soit la nature des données recueillies, leur mise en commun ne peut se résumer à un calcul pour dégager une moyenne. Plusieurs éléments méritent d'être pris en considération tels que :

⁴ Pour un point de vue différent et des informations complémentaires, consulter Séguin, Lancup et Parent (2001). Ce document a aidé à apporter des éléments de réflexion et des nuances à la section portant sur les données quantitatives et qualitatives, à celle portant sur la validité, crédibilité, fidélité et fiabilité et à celle portant sur la pertinence et la suffisance.

un regard sur l'ensemble des productions en lien avec le niveau de compétence attendu; une contribution des élèves à la réflexion sur le bilan des apprentissages; une communication avec les collègues et partenaires aux fins de vérification, validation, régulation ainsi qu'une conviction que l'évaluation fournie peut être discutée et remise en question. Il importe cependant que l'esprit dans lequel est réalisée l'évaluation soit un processus qui tienne compte de la complexité de l'évaluation des compétences.

Validité, crédibilité, fidélité et fiabilité

Dans une démarche d'évaluation, il s'agit d'utiliser des outils qui permettent d'évaluer ce qu'on voulait évaluer. Il importe donc qu'il y ait congruence entre ce qui est évalué par ces outils et ce qui est visé par l'évaluation. On parle alors de validité (généralement en recherche quantitative) ou de crédibilité (généralement en recherche qualitative). D'autre part, en recherche quantitative, la fidélité vise la précision. Cela signifie que l'on devrait obtenir sensiblement les mêmes résultats s'il y a répétition dans un même contexte, en utilisant les mêmes instruments. On peut également rechercher une certaine stabilité. En recherche qualitative, la fiabilité vise à montrer que les résultats ne sont pas le fruit de circonstances; ils sont justifiés et ne relèvent pas de la stricte intuition. Ces concepts liés à la recherche peuvent être transposés à un contexte d'évaluation de compétences et d'utilisation du jugement professionnel.

De ces explications issues de la recherche, on peut dire que l'outil, et peu importe le choix de ce dernier, n'est pas valable ou utile en soi. L'outil choisi n'est utile ou valable que s'il permet d'évaluer ce qui fait l'objet de l'évaluation. Il importe alors de se demander si les outils utilisés permettent d'évaluer les compétences dont le développement est visé par la situation. De plus, un outil d'évaluation est crédible s'il est en conformité avec les politiques, cadres, normes... à partir desquels il s'applique. Un outil élaboré à partir d'une réflexion et d'une analyse individuelles et collectives et qui fait preuve de cohérence (liens intentions-instruments) devient valide et crédible. Par ailleurs, on pourrait se demander quel serait le résultat d'une évaluation (une cote) accordée à un élève si un enseignant ou une enseignante évaluait le contenu de son portfolio à une ou deux années d'intervalles. Ce genre de demande pourrait placer plusieurs personnes dans l'embarras. Si ce portfolio ou ce dossier contient assez de productions pour montrer la progression des apprentissages ou assez de commentaires, de traces ou d'explications pour justifier une décision d'évaluation, il est probable que la décision soit semblable. Toutefois, s'il y a une discussion entre collègues, le jugement d'évaluation risque davantage d'être semblable d'une année à l'autre, car il a été établi à partir d'une réflexion collective.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on s'assurer que les informations recueillies soient pertinentes pour l'évaluation des compétences visées ?**
- **Comment peut-on s'assurer que les informations recueillies soient suffisantes pour l'évaluation des compétences visées ?**

Pertinence et suffisance

Le cadre de référence du primaire en évaluation définit la prise d'informations comme une « démarche qui consiste à recueillir, de façon rigoureuse, des informations pertinentes et suffisantes pour appuyer la décision à prendre ou l'action à poser » (MEQ, 2002, p.44). Comment est-il possible de s'assurer que les informations recueillies soient pertinentes et suffisantes pour l'évaluation des compétences visées? La pertinence est liée à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer. La recherche de cette cohérence n'est pas simple; elle exige une compréhension de la compétence à développer, une connaissance de moyens pour la développer, une compréhension de ce qui peut permettre de l'évaluer et l'application de ces moyens en action. La suffisance vise à reconnaître le moment où il n'est plus nécessaire de recueillir des informations. Cette suffisance peut différer d'un élève à l'autre. Il peut être nécessaire de faire plus d'observations, de poser d'autres questions, ou encore de réaliser un entretien avec des élèves pour lesquels il est difficile de prendre des décisions d'évaluation. Lorsque les élèves deviennent partie prenante des décisions d'évaluation, ils contribuent à la collecte de données et peuvent aider à la limiter ou à faire découvrir le moment où il y a saturation.

Questions de réflexion

- **Comment pourrait-on définir ce qu'est le jugement professionnel en lien avec l'évaluation de compétences ?**
- **Quels moyens peut-on se donner pour exercer et développer son jugement professionnel ?**

La rigueur de la démarche exige l'utilisation de plus d'un outil permettant d'évaluer un même aspect de l'apprentissage ou que deux personnes différentes (enseignant ou enseignante et élèves) évaluent un même aspect de l'apprentissage. Dans un souci de rigueur, on peut penser à des stratégies qui aident à rendre les décisions d'évaluation valides, crédibles, fidèles, fiables dans la perspective où ces instruments sont pertinents et suffisants. Les stratégies suivantes peuvent être discutées et alimentées en équipe-cycle :

- réfléchir sur la valeur des traces à conserver ;
- garder des traces et se donner des moyens de le faire de façon pertinente et utile ;
- utiliser différents outils en les intégrant graduellement à sa pratique ;
- se donner la tâche de pouvoir expliquer et justifier ses décisions d'évaluation même si elles ne sont pas demandées, même si elles se font dans l'action ;
- favoriser le regard et la critique des autres (collègues, élèves et même parents) sur ses outils et ses décisions d'évaluation ;
- accepter la régulation de moyens ou de décisions d'évaluation ;
- observer de façon organisée, pertinente et suffisante ;
- rechercher et analyser la cohérence de la démarche ;
- analyser le processus individuellement et collectivement.

Définition

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune 2008a, b).

À partir de cette définition, on peut conclure que le jugement professionnel vise le développement et l'évaluation de compétences dans le cadre de cycles d'apprentissage. Il s'exerce et se développe en interaction avec les pairs pour assurer la plus grande objectivité possible ou une subjectivité fondée, éclairée qui suppose la justification de ses choix.

L'exercice et le développement du jugement professionnel supposent une acceptation de la subjectivité, une conscience de ses croyances et pratiques, un éclairage de la prise de décisions à l'aide d'outils pertinents et suffisants ainsi qu'une argumentation des prises de décisions. Cette vision du jugement professionnel exige une forme d'accompagnement ou minimalement des échanges avec une équipe de collègues ou en équipe-cycle. L'accompagnement permet l'émergence de conflits sociocognitifs menant à une réflexion approfondie sur ses croyances et pratiques en matière d'évaluation. Il peut même être nécessaire pour mettre en place une organisation en équipe de collègues qui favorise des discussions à propos de décisions d'évaluation et des remises en question à propos des pratiques évaluatives.

5. **Accompagnement du développement du jugement professionnel : pratique réflexive et travail en équipe-cycle**

Tout au long de ce fascicule, des questions de réflexion montrent la nécessité de susciter la réflexion pour l'exercice et le développement du jugement professionnel. De plus, plusieurs propos rendent nécessaires les échanges, le partage, la concertation ainsi que la confrontation avec d'autres pour assurer plus de rigueur au processus d'évaluation. L'accompagnement du développement du jugement professionnel est abordé par le biais de la pratique réflexive (approfondie dans le fascicule 7) et du travail en équipe-cycle (approfondi dans le fascicule 5) en lien avec l'évaluation.

Questions de réflexion

- **En quoi l'engagement dans une démarche de pratique réflexive peut-il favoriser l'exercice et le développement du jugement professionnel ?**
- **Comment est-il possible d'amorcer une démarche de pratique réflexive relativement au jugement professionnel ?**
- **Comment est-il possible d'amorcer une démarche de pratique réflexive relativement à l'évaluation de compétences ?**

5.1. Pratique réflexive⁵

À travers leurs propos, les auteurs qui abordent l'éthique en éducation considèrent qu'il importe de développer une certaine forme de réflexion pour amorcer une démarche éthique, laquelle est nécessaire dans l'exercice du jugement professionnel. En ce sens, Gohier (2005) considère qu'une démarche éthique est basée sur la mise en œuvre d'une analyse réflexive (a. réfléchir sur les principes, les orientations et les valeurs; b. pouvoir discuter de façon argumentée). Cette idée rejoint celle de Desaulniers, Jutras et Legault (2005) qui soutiennent qu'il y a une réflexion éthique et une formation éthique à créer. Cela représente un défi éthique à relever, ce qui suppose : 1) un changement important dans la façon de voir l'enseignement, dans le rapport aux autres, en lien avec la diversité ethnique et culturelle, mais aussi avec la responsabilité du personnel enseignant (Chéné, 2005); 2) une compétence éthique (liée à l'autonomie professionnelle) et une attitude éthique (liée à la responsabilité) à développer (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005) et 3) une intervention professionnelle qui exige autonomie, responsabilité et jugement professionnel (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005). D'autres auteurs ajoutent que le développement d'un sens éthique exige une démarche de pratique réflexive pour : 1) que ce sens soit intégré à l'action (Bourgeault, 2005); 2) exercer un jugement et avoir une distance critique (Jeffrey, 2005); 3) tenir compte du fait que la compétence éthique exige réflexion et questionnement (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005).

Même si l'exercice du jugement professionnel faisait déjà partie des pratiques, l'exercer de manière à expliciter, à justifier et à argumenter certaines décisions exige une réflexion sur les pratiques d'évaluation et les processus de prise de décisions. Cette réflexion a davantage de chance de mener à un changement si elle s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive. Cette démarche de pratique réflexive se veut un regard critique sur son propre fonctionnement, ce qui mène à une analyse individuelle et collective des actions. Ainsi, ces actions peuvent être ajustées et modifiées pour aider les intervenants et intervenantes à proposer une représentation de leurs pratiques professionnelles, lesquelles sont en constante évolution. Une démarche de pratique réflexive favorise la remise en question de ses jugements, l'amélioration de ses stratégies menant à des jugements, la prise de conscience de l'influence de ses préjugés ou idées préconçues... Ces propos laissent penser que l'exercice du jugement professionnel a grandement avantage à être réalisé avec des collègues pour le développer, l'améliorer, présenter de la rigueur, être valide dans le temps, etc.

Questions de réflexion

- **En quoi l'équipe-cycle peut-elle favoriser l'exercice et le développement du jugement professionnel ?**
- **Comment peut-on amener une équipe-cycle à s'engager dans une démarche de réflexion à propos du jugement professionnel ?**
- **Comment peut-on amener une équipe-cycle à s'engager dans une démarche de réflexion à propos de l'évaluation des apprentissages ?**
- **Comment peut-on amener une équipe-cycle à s'engager dans une démarche de réflexion à propos de l'évaluation de compétences ?**

⁵ Voir fascicule 6 portant sur la pratique réflexive.

5.2 Travail en équipe-cycle⁶

Le travail en équipe-cycle suppose : une responsabilité collective, des discussions vers des interventions coordonnées ou en collaboration, une mise en commun et une coordination des efforts, un contrôle et une régulation dans un esprit de partenariat, des prises de décisions collectives et des actions concertées (Lafortune, 2004). En ce sens, le travail en équipe-cycle favorise l'exercice et le développement du jugement professionnel; cela peut se faire par des discussions et des confrontations (et non des affrontements) de croyances à propos de l'évaluation et des pratiques évaluatives. Cela peut également se faire à partir d'échanges à propos de prises de décisions concernant le cheminement des élèves, l'organisation de rencontres de parents, le choix d'instruments de collecte d'informations en vue de l'évaluation autant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences, etc. Le rôle du travail en équipe-cycle sur le jugement professionnel consiste à :

- ébranler des décisions ;
- mettre en évidence des préjugés ;
- créer des incertitudes ;
- développer une collégialité.

Ce rôle de l'équipe de collègues permet d'assurer transparence, cohérence et rigueur pour plus d'équité.

Il apparaît difficile de décider de travailler en équipe-cycle et de s'organiser en conséquence. En favorisant l'interaction et la réflexion, l'accompagnement du personnel vient faciliter le développement ou les habiletés de travail en équipe de collègues pour exercer et développer le jugement professionnel.

6. Pour l'accompagnement

Questions de réflexion

- **Que peut-on attendre d'un professionnel ou d'une professionnelle ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une prise de décisions qui démontre l'exercice d'un jugement professionnel ?**
- **Comment peut-on accompagner le développement du jugement professionnel ?**

Dans une perspective d'accompagnement du développement du jugement professionnel, il peut être intéressant de faire réfléchir les personnes accompagnées à ce qu'est le jugement professionnel dans le domaine de l'éducation. Pour y arriver, dans une expérience déjà réalisée, il a été demandé aux personnes participantes de nommer leurs attentes à l'égard d'un professionnel ou d'une professionnelle provenant de n'importe quel domaine. Une analyse des réponses obtenues montre que des liens avec l'évaluation ou l'aspect diagnostic ressortent explicitement. Par ailleurs, d'autres types de prises de décisions ressortent plus subtilement (décision d'agir auprès des élèves dans une situation particulière, d'informer un parent, de consulter des collègues...), et les liens avec le

⁶ Voir fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle.

travail en équipe de collègues sont rarement mentionnés. Le regard de l'autre sur son propre travail ne semble pas être essentiel ou nécessaire, et par le fait même, il ne vient pas spontanément à l'esprit d'avoir des attentes précises vis-à-vis d'un professionnel ou d'une professionnelle à cet effet. Les attentes qui ressortent sont de trois types : relationnel (attitudes, ouverture, écoute, respect...), intellectuel (rigueur, sens éthique, critique...) et professionnel (réflexion, compétence, autonomie...). Le type d'attentes qui ressort le plus est celui qui relève des relations du professionnel ou de la professionnelle avec les autres. Certaines équipes de travail ont même fait ressortir uniquement des aspects de ce type. Dans une démarche d'accompagnement, il apparaît important de rechercher un équilibre entre les aspects relationnel, intellectuel et professionnel. Que peut-on attendre d'un professionnel ou d'une professionnelle qui sait écouter, qui démontre de l'ouverture, mais qui n'a manifestement pas toute les compétences requises ? Pour cheminer vers le développement du jugement professionnel, il semble important de discuter de ces attentes pour comprendre ce qui est essentiel, nécessaire et utile selon chacune des personnes accompagnées.

Les personnes participantes ont également discuté des manifestations d'une personne qui exerce son jugement professionnel. Il ressort de cette discussion qu'une personne qui exerce son jugement professionnel :

- communique et explique sa pensée ;
- reçoit la critique, accepte le regard de l'autre et prend des risques ;
- examine un problème dans son ensemble et dans sa complexité ;
- démontre de la créativité ;
- analyse et réalise des synthèses ;
- démontre une autonomie ;
- fait preuve d'agir éthique ;
- est engagée dans une démarche de pratique réflexive.

Il ressort que le développement du jugement professionnel exige des éléments de formation autant au plan de capacités de synthèse, d'analyse et de critique que d'expériences de créativité, d'autonomie et d'éthique.

Une autre façon de susciter la réflexion dans une démarche d'accompagnement du développement du jugement professionnel consiste à utiliser une liste d'énoncés comme la suivante, et ce, de différentes façons.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Les données quantitatives sont objectives.2. Tout jugement porte à interprétation.3. Il n'est pas vraiment acceptable de discuter une décision d'évaluation avec un collègue.4. Des données qualitatives peuvent être complémentaires à des données quantitatives.5. Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions ouvertes que sur des questions à choix multiples.6. Il est essentiel d'avoir à justifier une décision d'évaluation.7. Les examens rédigés par des experts sont des mesures fiables.8. Presque toutes les interprétations se valent.9. Utiliser des données qualitatives peut être aussi valable que l'utilisation de données quantitatives. |
|---|

10. Soumettre une décision professionnelle à la critique des autres ne peut que nuire à l'évaluation des élèves.
11. Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les parents.
12. La critique des autres aide à porter un jugement professionnel.
13. Des compétences peuvent être évaluées par des examens objectifs.
14. Une décision d'évaluation ne peut se discuter avec des collègues.
15. La remise en question d'une décision d'évaluation par un collègue suscite un sentiment d'incompétence.
16. Confronter (utiliser le regard de l'autre) des décisions d'évaluation avec des collègues assure une assez grande fiabilité.
17. Des données quantitatives peuvent être complémentaires à des données qualitatives.
18. Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les élèves.
19. Il n'est pas vraiment nécessaire de justifier une décision d'évaluation.
20. Toute décision d'évaluation d'un collègue est valable.
21. Il est possible de porter un jugement d'évaluation sur toutes actions des élèves.
22. Utiliser une grille à cocher ou une liste de vérification permet de connaître le niveau de développement des compétences.
23. Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions à choix multiples que sur des questions ouvertes.
24. Il n'est pas vraiment acceptable de revenir sur une décision d'évaluation.
25. Tout critère qu'on peut se donner pour évaluer une réalisation des élèves est valable.
26. Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation plus objective que de ne pas se laisser influencer.
27. Confronter une décision d'évaluation à celle qu'un collègue mènerait à une décision plus fiable que de se fier à la décision d'une personne seule.
28. Se fier à son jugement expliqué et justifié de façon globale permet d'évaluer les élèves de façon assez fiable.
29. Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation moins objective que de conserver sa décision.
30. Les autres permettent d'enrichir son jugement professionnel.
31. L'évaluation représente un fardeau dans la tâche enseignante.
32. Les élèves peuvent contribuer à leur évaluation.

Ces énoncés peuvent être utilisés sous la forme d'un questionnaire, être discutés à partir de paires d'énoncés ou être discutés selon des choix faits par les personnes accompagnées. Si on décide de transformer les énoncés, il est important de se donner un processus de validation des changements faits : avoir une intention qui justifie les changements, vérifier la clarté des énoncés transformés, vérifier auprès de collègues si les changements permettent de répondre à l'intention, etc.

Il peut également être intéressant d'inviter les personnes accompagnées à développer un plan d'action afin de réfléchir sur l'évaluation en relation avec le jugement professionnel.

Questions de réflexion

- **Quels apprentissages ont été réalisés à la lecture de ce fascicule ?**
- **Quelles sont les idées qui vont dans le sens de ses propres croyances et pratiques ? Expliquer.**
- **Quelles sont celles qui méritent réflexion et discussion avant d'être adoptées ? Expliquer.**
- **Quelles sont celles qui vont à l'encontre de ses convictions ? Expliquer.**

Conclusion

Dans ce fascicule, l'accompagnement du développement du jugement professionnel s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où les collègues sont essentiels afin de favoriser une discussion sur les pratiques évaluatives et inciter à la rigueur, à la cohérence et à la transparence pour plus d'équité. Quatre principaux axes résument les aspects traités dans ce fascicule : exercice et développement du jugement professionnel, accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, travail en équipe de collègues et démarche de pratique réflexive. Une idée permet de lier ces axes entre eux : l'exercice du jugement professionnel peut se réaliser seul, mais son développement et l'exercice d'un jugement professionnel rigoureux, transparent et cohérent nécessitent autant la concertation et la consultation entre collègues que certaines confrontations (remises en question qui peuvent se faire sans affrontement). Cette perspective exige l'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive pour favoriser l'acceptation d'une telle perspective jusqu'à rechercher l'expertise de collègues pour s'aider à prendre des décisions éclairées qui peuvent avoir des conséquences importantes sur le cheminement de plusieurs élèves.

Bibliographie

- Bélangier, K. (2008). *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formations à l'enseignement*, Document inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouchard, N. (dir.) avec la collaboration de R. Laprée (2004). *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2005). « La responsabilité professionnelle et l'acte d'enseigner ou de former », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.61-78.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques Dit et non-dit, contredit, interdit. Essai*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*, Philadelphia, Open University Press.
- Cardinet, J. (1990). Remettre le quantitatif à sa place dans l'évaluation scolaire, Neuchatel, IRDP.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*, New York, Routledge.
- Chéné, A. (2005). « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.111-130.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daniel, M.-F. avec la collaboration de M. Darveau, L. Lafortune et R. Pallascio (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras et G. A. Legault (2005). « Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.131-147.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.) (1998). *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fish, D. et C. Coles (1998-2002). *Developing Professional Judgement in Health Care*, Édinburgh, Butterworth Heinemann.
- Gohier, C. et D. Jeffrey (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.). *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.41-60.
- Hadji, C. (1997-1999). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- Hostetler, K.D. (1997). *Ethical Judgment in Teaching*, Boston, Allyn et Bacon.
- Jeffrey, D. (2005). « Transmission de valeurs et enseignement », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.149-166.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. Allal (dir.) (2008d). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. Allal (dir.) (2007). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). « Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste », dans C. Lebel, D. Laveault, et L. Bélair (dir.), *Les compétences professionnelles en éducation et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p.7-24.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2005). « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique » dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.61-86.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.107-128.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages. Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires. Partie II : Instrumentation, Volet 2 : Normes et modalités d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ottavi, D. (2004). « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? », *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ? Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi. Éthique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche*, Paris, L'Harmattan, p.47-56.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.

- Roegiers, X. (1999). « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », dans *Forum-pédagogies*, p.24-31.
- Schleifer, M. (1992). *La formation du jugement. Peut-on apprendre le jugement?*, Montréal, Logiques.
- Séguin, S., J.-Y. Lancup et C. Parent (2001). *Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée, Avis d'experts en mesure et évaluation des apprentissages sur le projet de politique d'évaluation des apprentissages*, Montréal, Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation (LABFORM), Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Weiss, J. (1994). « Évaluer autrement ! », *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), p.63-73.
- Yurén, T. (2000). *Quelle éthique en formation?*, Paris, L'Harmattan.