



**HAL**  
open science

## Se former à l'activité évaluative

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 2016, *Apprendre à évaluer*, n° 208, pp. 53-64. hal-02290580

**HAL Id: hal-02290580**

**<https://cnam.hal.science/hal-02290580v1>**

Submitted on 17 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Se former à l'activité évaluative

**Pratique redoutée des acteurs**, l'évaluation représente bien souvent une tâche obligée pour le formateur, le responsable de formation, le porteur de projet pédagogique. Ce rapport à l'évaluation quelque peu déficitaire est souvent le fait de représentations négatives et peut s'expliquer parce que l'évaluation reste une activité apprise sur le tas alors qu'elle requiert des savoirs précis, mobilise des compétences et des gestes professionnels. C'est en analysant le rapport complexe que les acteurs tissent avec l'évaluation que nos travaux ont été orientés vers l'identification de points d'appui pour la formation (Jorro, 2000, 2003, 2006, 2007, 2010). Les ressorts de l'évaluation sont encore méconnus des acteurs si bien que la question de la formation à cette activité se pose. Dans les lignes qui suivent, une modélisation de l'activité évaluative, sous-tendant des enjeux de formation, sera présentée. Entre culture de l'évaluation, postures, compétences et gestes évaluatifs, nous proposons l'idée que la professionnalisation des acteurs constitue une voie plausible si elle interpelle les représentations de ces derniers sur ces dimensions et si elle permet une approche expérientielle des pratiques effectives.

### **Penser l'évaluation comme une activité professionnelle**

Depuis le colloque international de l'ADMEE<sup>1</sup>-Europe en 1996, qui a fait l'objet d'un ouvrage publié par Figari et Achouche (2001), l'évaluation a été conçue comme une activité évaluative. Autrement dit, alors qu'elle apparaissait comme une composante de la situation de formation, elle est devenue une activité professionnelle dont les ressorts peuvent être analysés.

En tant qu'activité professionnelle, l'évaluation suppose une réflexion non seulement sur l'initiateur de l'action, ses motivations à agir, mais aussi sur le contexte de l'action, le déroulement du processus évaluatif, ses enjeux, ainsi que

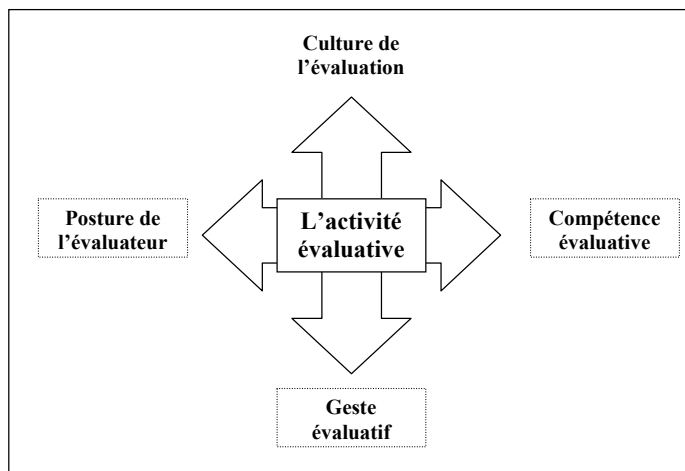
---

Anne Jorro, professeure au Conservatoire national des arts et métiers, directrice du Centre de recherche sur la formation (CRF), EA 1410 (anne.jorro@lecnam.net).

1. Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.

sur l'interactivité évalué-évaluateur. Autant d'aspects qui nécessitent une clarification sur les intentions pédagogiques du formateur, les valeurs qui traversent son agir, les démarches mises 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 installer 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 appropriés par les apprenants, des conditions de réalisation de la tâche précisées, des modalités correctives et des feed-back mis en œuvre... L'agir évaluatif relève pleinement d'une action pensée dans sa globalité comme dans ses détails, ajustée à la situation de formation.

Les situations d'apprentissage et de certification supposent la mobilisation de savoirs complexes qu'une formation à l'évaluation pourrait rendre explicites. Dans cette perspective, nos recherches ont consisté à caractériser les éléments constitutifs d'une formation à l'évaluation (Jorro, 2006, 2010, 2011) autour de quatre dimensions : une culture de l'évaluation ; des postures d'évaluateur ; des compétences qui traduisent un savoir-évaluer en situation ; des gestes évaluatifs, constituant les indicateurs de la compétence et qui ont une dimension axiologique.



Chaque dimension constitue un feuillet de l'activité évaluative et ne peut être disjointe. Les interactions de ces dimensions sont complexes et parfois soumises à des tensions qui peuvent apparaître lorsque la culture de l'évaluation est en contradiction avec la posture de l'évaluateur, ou lorsque la posture affichée est contredite par les gestes évaluatifs ou par les compétences... L'analyse de l'activité à partir de ces quatre dimensions peut révéler des dissonances, des ruptures, des incompatibilités entre chacune d'elles. Elle permet également d'identifier des



relations d'emboîtement, de congruence, de complémentarité. Considérons ces dimensions successivement même si leur intrication constitue « le réel de l'activité évaluative ».

## Quelle culture de l'évaluation ?

La dimension culturelle de l'évaluation importe puisqu'elle joue un rôle de configuration de l'activité. En particulier, l'approche culturelle permet de comprendre les imaginaires qui irriguent l'évaluation, de mettre en regard deux grandes modalités de l'évaluation, et enfin, de questionner la tentation du jugement à laquelle cèdent parfois les acteurs.

L'acte évaluatif est façonné par un déjà-là culturel fait de traditions, de coutumes, de savoirs, de représentations, de manière de faire, qui prennent de l'ampleur jusqu'à constituer des archétypes (Jorro, 1997, 2000). Nous avons distingué quatre imaginaires : de contrôle, de maîtrise, de construction, de compréhension, qui opèrent comme des matrices dans l'activité de l'évaluateur. Ainsi, l'imaginaire du contrôle est ponctué de vérifications des acquisitions avec force épreuves standardisées, celui de la maîtrise oriente les pratiques professionnelles vers des situations d'apprentissage où l'entraînement et la répétition prennent une grande place, tandis que l'imaginaire de la construction tend à orienter l'activité d'apprentissage vers un partage progressif de significations et une prise de conscience des attendus dans une situation donnée. Quant à l'imaginaire de la compréhension, il est entièrement dévolu à la prise en compte des difficultés d'apprentissage et à la lente émergence de la fonction critique. Les questions du pouvoir, de l'autorité, de la scientificité, du contrôle, mais aussi celles de l'autonomie de l'apprenant, de la reconnaissance des progrès, de l'étayage positif, traversent ces différentes visions de l'évaluation.

Si ces imaginaires sont irrigués de significations précises, ils apparaissent dans les pratiques professionnelles selon deux grandes démarches : l'une ouverte à l'interprétation, l'autre centrée sur la mesure.

Dans une première acception, l'évaluation est entendue comme une pratique qui accompagne les apprentissages, offrant la possibilité d'interpréter le sens des actions conduites en formation. Ce processus interprétatif dépend d'une situation intersubjective (Ardoino et Berger, 1986) dans laquelle des critères sont partageables. Ce qui donne alors la possibilité de travailler à la coconstruction d'une référence à partir de laquelle la fonction critique peut s'exercer. Dans cette perspective, l'évaluation formative permet de clarifier les repères utiles à la réalisation de la tâche. Avec ces balises, l'apprenant peut agir et confronter sa production à ce qui est attendu (le souhaitable).

Une autre acception considère l'évaluation comme un outil de contrôle et oriente l'activité de l'évaluateur vers la mesure des résultats. Point de lecture

processuelle, point de prise en compte de paramètres singuliers. Il s'agit plutôt de considérer la performance obtenue. Le contrôle en formation s'inscrit alors dans la mesure des écarts et il est possible de calculer le taux de réussite à une épreuve, de classer les performances...

Ces deux approches peuvent être articulées si la formation intègre une phase de construction de la compétence et une phase de mesure de la performance, ou disjointes si l'une ou l'autre de ces phases est choisie.

Outre ces deux grandes dimensions de l'activité évaluative, un trait culturel problématique réside dans la production du jugement de valeur. En effet, un jugement de valeur tend à réifier une situation, une activité, un positionnement d'apprenant... Pourtant, l'évaluation est distincte du jugement de valeur (Cardinet, 1992), elle n'a pas pour fonction de poser une étiquette, de rendre un verdict. Les connotations morales du jugement de valeur brouillent le message de l'évaluation. Evaluer revient à mettre en évidence la valeur d'une activité en précisant ses contours positifs, en relevant ses points d'amélioration, en soulignant son intérêt et les questions qui peuvent être dégagées. Une telle approche de l'évaluation dans le contexte de l'apprentissage suppose de la part du praticien une attitude, voire une réflexion, éthique. De ce point de vue, l'aiguillon éthique conduirait tout praticien à se poser des questions, notamment celles relatives au rapport qu'il peut entretenir avec le savoir, avec la notation, avec le discours évaluatif.

## Activité évaluative et postures professionnelles

Afin de comprendre l'activité de l'évaluateur, Hadji (1989) utilise la métaphore du funambule et du tisserand pour désigner la tension entre son intention d'agir et son investissement dans l'action. Nous avons utilisé celle de l'ami critique (Jorro, 2003, 2006) parce qu'elle convoque une attitude dialogique de bienveillance et d'exigence. Lorsque l'évaluateur intervient auprès de l'apprenant, il prend soin de souligner les points de réussite mais, en même temps, il pointe des enjeux d'amélioration. Il enrôle alors l'apprenant dans une démarche de reprise et d'ajustement d'une activité encore peu maîtrisée. En cela, il le sensibilise à devenir exigeant par rapport à ses apprentissages.

Le fait de tenir une posture d'évaluateur implique une vigilance tant cette posture fait l'objet de tiraillements (Jorro, 2016 ; Mieuxset, 2016). En incarnant une posture d'évaluateur, le formateur communique une manière d'agir devant autrui. Il est donc exposé quand il agit, il donne à voir des actes habités par un projet d'action. Les postures de contrôleur et de conseiller ont été étudiées dans de nombreux travaux (Gather Thurler, 2007 ; Pelletier, 2004 ; Pillonel et Rouiller, 2004 ; Putnam, 1996). En tant que contrôleur, le praticien mobilisera un certain raisonnement, prenant appui sur une démarche comparative de mesure des écarts et d'identification de conformité. En tant que conseiller, il agira poussé par une



intention différente, orientant son action vers la compréhension de la situation afin de proposer des pistes d'action. Chaque posture traduit une intention pédagogique bien précise.

Pour tenir la posture d'évaluateur, l'acteur est conscient de la puissance du jeu transactionnel dans la relation avec l'apprenant. Il sait anticiper sur les formes de captation dans la relation interpersonnelle tissée avec le stagiaire. Il veille à garder une attitude distanciée, à permettre à l'apprenant de penser par lui-même, d'investiguer. La posture d'interposition (Vanhulle, 2009) tend à souligner le rôle de médiation joué par l'évaluateur. Cependant, il peut arriver au formateur de ne pas tenir une posture distanciée. Ainsi Lebel (2007), dans le champ de la formation des enseignants, analyse-t-il la fragilité de la posture du formateur lorsqu'il est gagné par une forme de complicité avec le stagiaire et qu'il se trouve en porte-à-faux pour poser un diagnostic sur la situation professionnelle observée. Campanale (2007) évoque la crédibilité du formateur qui se situe dans une position d'expert non dominant, agissant entre l'expert et le pair, gardant alors une juste distance avec les stagiaires.

Considérer l'activité évaluative du point de vue du positionnement de l'évaluateur nous conduit aussi à relever le caractère problématique de la diversité des postures lorsqu'elles ne sont pas explicitées. Ainsi, dans une démarche de VAE, Morisse (2007) observe l'activité des membres du jury dans le cadre du certificat de qualification professionnelle, et constate que les diverses postures ne seront ni mentionnées ni discutées, faisant alors de la démarche VAE une situation aléatoire.

## **Une lecture pragmatique avec les compétences évaluatives**

L'analyse de l'activité évaluative en termes de compétences vise à valoriser un savoir-agir en situation. Dans un but de professionnalisation des acteurs, nous avons identifié cinq familles de compétences (Jorro, 2006, 2007, 2009).

### **■ Des compétences théoriques**

Le formateur serait en mesure de distinguer les grandes logiques de l'évaluation avec leurs théories sous-jacentes, et de se référer à ces éléments en cours d'action pour envisager des régulations. La connaissance théorique n'est pas une fin en soi ; elle permet au praticien d'agir avec pertinence, par exemple d'approfondir une réflexion sur une démarche évaluative, ou encore de penser de façon globale la mise en place d'un dispositif d'évaluation articulant par exemple évaluation formative et évaluation certificative. Même si les pratiques actuelles tendent parfois au plus grand flou, l'évaluation ne s'improvise pas, ce qui suppose une formation théorique.



## ■ Des 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.

## ■ Des compétences d'ingénierie pédagogique

Le projet pédagogique comme le projet de formation intègrent l'évaluation. Il s'agit alors pour le praticien de définir l'objet de l'évaluation en évitant de confondre les finalités du projet avec ce qui fera l'objet de l'évaluation. Le déroulement de l'évaluation mérite une attention particulière : la démarche de référentialisation (Figari, 1994) retenue, la prise en compte de plusieurs points de vue (point de vue de l'apprenant, du formateur, des apprentissages, de l'expérience de formation).

## ■ Des compétences sémiotiques

Elles révèlent les qualités d'écoute, d'observation, d'analyse du professionnel qui cherche à évaluer une situation, une activité ou un acte professionnel. Du point de vue de l'écoute, le formateur connaît l'importance du questionnement adressé aux stagiaires. Les questions ouvertes permettent un déploiement de la parole ; les questions fermées apportent peu d'informations si bien que la nécessité de construire un dialogue formatif répond au souci d'accompagner l'élève ou le stagiaire dans ses apprentissages. Cette qualité se retrouve également dans les entretiens professionnels au cours desquels une analyse de l'activité peut déboucher sur une coévaluation des compétences à développer ou des stratégies à mettre en œuvre. Les compétences sémiotiques concernent également l'écriture évaluative avec les feed-back, l'observation compréhensive des situations, sachant que toute situation est traversée par des contraintes et qu'il ne s'agit pas de porter un regard rigide sur ce qui devrait exister.

## ■ Des compétences éthiques

L'évaluation pose d'emblée la question du pouvoir de l'évaluateur. Cette toute-puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué, si bien que l'évaluation est toujours une pratique redoutée. Pourtant, elle peut constituer un moment de libération quand l'évalué prend conscience de son activité et des potentialités dont il est porteur.



C'est ainsi que l'évaluation prend une autre dimension, plus orientée vers la valorisation des possibles et des potentialités que figée sur le répertoire des manques à combler. L'agir évaluatif est soumis à l'aiguillon de la pensée éthique dès que l'évaluateur privilégie la relation à l'autre, sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulières que l'évaluation portera ses fruits. La prudence dont témoigne l'évaluateur relève alors d'une compétence éthique.

Une recherche conduite auprès des maîtres formateurs a permis de mettre en évidence l'appropriation des compétences théoriques, méthodologiques, d'ingénierie pédagogique, et la difficulté à mobiliser des compétences sémiotiques (Jorro, 2005). La situation de coévaluation est toujours délicate ; revenir sur une séquence, solliciter la réflexivité du professionnel, envisager des ajustements constituent des actes sensibles. Les travaux sur l'évaluation et le conseil en formation soulignent la difficulté de mise en œuvre de cette compétence (Gather Thurler, 2007 ; Pelletier, 2004 ; Pillonel et Rouiller, 2004 ; Putnam, 1996).

## Le grain fin de l'activité où les gestes évaluatifs

Les gestes évaluatifs supposent un grain d'analyse de l'activité particulièrement fécond pour comprendre la nature de l'interaction dans la relation évaluateur-évalué. En effet, le geste compris comme un mouvement adressé, irrigué par des valeurs, ajusté à la situation et mobilisé au moment opportun, permet de comprendre l'interaction évalué-évaluateur. Conçus comme des mouvements du corps qui recèlent une intention pédagogique, les gestes évaluatifs sont traversés de dimensions symboliques perceptibles par les évalués. Plusieurs gestes évaluatifs sont décisifs pour installer une situation d'apprentissage. Nous choisissons de présenter ceux qui relèvent du feed-back.

Souvent perçue comme informelle dans les interactions de l'enseignant avec les élèves, l'activité de feed-back appelle une analyse approfondie. Les travaux de Hattie et Timperley (2007) mettent en évidence la structuration de l'activité de feed-back autour de l'incitation des apprenants à revenir sur leur tâche, à entrer en dialogue, à prolonger leur activité. L'étude de Crahay (2007), portant sur quarante années de recherches, identifie les différentes stratégies de structuration des feed-back (rétroaction simple/enrichissement de la réponse/rétroaction sur la personne).

En portant la focale sur le feed-back, on s'aperçoit que la communication ne permet pas toujours à l'apprenant d'avoir prise sur ses apprentissages. Or précisément, l'efficacité d'un feed-back réside dans la capacité d'un apprenant à comprendre ses erreurs et à entrevoir de nouvelles manières de faire. La situation de feed-back est particulièrement cruciale dans l'interaction évaluateur-évalué. Et les gestes évaluatifs jouent dans ce cas un rôle majeur. Les gestes d'autorisation d'une pensée en construction, les gestes de valorisation du travail d'un élève





(Jorro, 2000) sont autant de gestes de feed-back qui renforcent les apprenants dans leur implication. En revanche, les gestes de hiérarchisation des productions des élèves lors de la remise de copie ont des conséquences négatives sur les élèves qui ont échoué à une tâche...

Certains gestes évaluatifs peuvent dissuader l'apprenant de revenir sur sa tâche, d'oser prendre une initiative, de questionner un pair expert. Les processus de feed-back sont déterminants dans l'apprentissage (Allal, 2007 ; Crahay, 2007 ; Caffieaux, 2009). Nous avons tenté d'analyser les gestes qui ont une dimension formative pour l'apprenant en contexte scolaire. Ainsi, en situation de correction collective (Jorro et Mercier-Brunel, 2011), une recherche a permis de distinguer trois gestes évaluatifs autorisant l'élève à avoir une posture mobile, investigatrice, ou au contraire à se maintenir dans une posture de constat et dans un rôle de simple figurant, largement induit par l'intervention de l'enseignant. La recherche a permis de distinguer trois gestes : de normalisation, de surguidage et d'orientation.

Dans le tableau qui suit, les gestes de normalisation de l'enseignant induisent un comportement attendu de l'apprenant qui écoute et qui suit sa démonstration en prenant la correction. Les gestes de surguidage centrent l'apprenant sur l'objet de savoir et sur la démarche à mobiliser pour obtenir le résultat attendu. Le geste d'orientation est spécifique d'un accompagnement : l'enseignant n'entre ni dans l'injonction, ni dans le rapport juste/faux, ou correct/incorrect ; il sensibilise l'apprenant sur la démarche employée et ses questions restent ouvertes. L'apprenant chemine dans ses raisonnements et modifie son activité, il adopte une posture régulatrice.

<i>Gestes évaluatifs</i>	<i>Feedbacks de l'enseignant</i>	<i>Posture de l'apprenant</i>
<i>Gestes de normalisation</i>	Injonctions nombreuses de l'enseignant sur la démarche attendue pour réussir la tâche.	L'apprenant prend la correction ( <i>posture constative</i> ).
<i>Gestes de surguidage</i>	Injonctions et interrogations qui guident l'apprenant vers la réponse attendue.	L'apprenant reprend les objets d'apprentissage en étant guidé par les questions fermées du formateur ( <i>posture constative</i> ).
<i>Gestes d'orientation</i>	Interrogations sur la démarche nécessaire pour réaliser la tâche.	L'apprenant a une position investigatrice, il réfléchit aux procédures et aux savoirs en jeu dans la réalisation de la tâche ( <i>posture régulatrice</i> ).



La situation correctrice pensée comme une situation de communication (Weiss, 1991) permet-elle aux élèves de procéder à ces régulations ? Les recherches ont montré que, dans ces situations, la communication qui s'élabore n'est pas dépourvue de malentendus (Bautier et Rayou, 2009), ce qui peut priver les élèves d'une compréhension des enjeux d'apprentissage et des objets étudiés en classe. Les feed-back de l'enseignant vers les élèves ne garantissent pas toujours une communication explicite qui porterait sur l'analyse des erreurs ou sur la sollicitation d'un raisonnement particulier.

L'interrogation relative aux feed-back à partir de l'analyse des gestes évaluatifs et de leurs incidences sur les postures des élèves en situation correctrice constitue un enjeu du point de vue de la régulation des apprentissages.

## L'importance d'une formation expérientielle à l'évaluation

Les différents registres 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 effectives des acteurs nous semble être une voie réaliste, les pratiques étant difficilement modifiables tant les représentations et les routines sont tenaces. La réflexion dans/sur l'action semble être une voie plausible 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 s'incorporer indépendamment de la prise en compte des raisonnements pratiques des acteurs (Erault, 2007 ; Fenstermacher et Richardson, 1994), l'expérience apparaît comme le terreau à partir duquel des ajustements peuvent être entrevus par les praticiens. Les routines défensives des acteurs sont réelles et la formation expérientielle permet de comprendre les raisonnements, les préoccupations des acteurs qui parfois témoignent d'une insécurité évaluative.

Une formation à l'évaluation qui ne partirait pas des préoccupations de ces derniers ne permettrait pas des processus de changement de façon durable. L'évaluation suppose un travail personnel du praticien sur lui-même, c'est dire l'importance de situations analysées et réfléchies en groupe. C'est aussi, dans le cadre de la formation, la possibilité de construire des situations évaluatives qui seront mises en œuvre et discutées au sein d'une communauté apprenante (Lave et Wengers, 1991).

## Conclusion

L'évaluation est une question sensible pour les éducateurs, les formateurs, les responsables de formation. En tant qu'acte social, elle emprunte dans un fonds de pratiques évaluatives peuplé de rituels, modulé par des mises en scène (Goffman, 1981), régi par des techniques du corps que l'évaluateur reprendra à son compte, sensibilisé ou imprégné par ces différents héritages. Les différentes dimensions de l'activité évaluative contribuent à doter l'évaluateur de connaissances et de savoirs d'action. L'incorporation de tels savoirs d'action demande du temps, ainsi que la possibilité de bénéficier de formations qui permettent l'analyse de l'activité réellement mise en œuvre par les professionnels. ◆

### Bibliographie

- ALLAL, L. 2007. « Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation ». *Dans* : L. Allal, L. Mottier Lopez (dir. publ.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris, De Boeck, p. 7-23.
- ARDOINO, J. ; BERGER, G. 1986. « L'évaluation comme interprétation ». *Pour*. N° 107, p. 120-127.
- BAUTIER, E. ; RAYOU, P. 2009. *Les inégalités d'apprentissage*. Paris, Puf.
- CAFFIEAUX, C. 2009. « Analyse des caractéristiques des feed-back fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 32-1, p. 85-114.
- CAMPANALE, F. 2007. « Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes ». *Dans* : L. Allal, L. Mottier Lopez (dir. publ.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris, De Boeck, p. 191-206.
- CARDINET, J. 1989. « Evaluer sans juger ». *Revue française de pédagogie*. N° 88, p. 41-52.
- CARDINET, J. 1992. « L'objectivité de l'évaluation ». *Formations et technologies*. N° 0, p. 17-25.
- CRAHAY, M. 2007. « Feed-back de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche ». *Dans* : L. Allal, L. Mottier Lopez (dir. publ.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris, De Boeck, p. 45-70.
- DE KETELE, J.-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*. N° 103, p. 59-80.
- ERAUT, M. 2007. *Theoretical and Practical Knowledge Revisited*. Budapest, XX<sup>e</sup> colloque EARLI.
- FENSTERMACHER, G.-D. ; RICHARDSON, V. 1994. « L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement ». *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 1, p. 157-181.
- FIGARI, G. 1994. *Evaluer : quel référentiel ?* Paris, De Boeck.
- FIGARI, G. ; ACHOUCHE, M. 2001. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles, De Boeck.
- GATHER THURLER, M. 2007. « Evaluer et conseiller pour mieux enseigner ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*. N° 18, p. 17-27.



- GOFFMAN, E. 1981. *Façon de parler*. Paris, Minuit.
- HADJI, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris, ESF.
- HATTIE, J. ; TIMPERLEY, H. 2007. « The power of feedback ». *Review of Educational Research*. Vol. 77, 1, p. 81-112.
- JORRO, A. 1997. « Pour une culture de l'évaluation : entre usages et archétypes ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 19, p. 5-21.
- JORRO, A. 1999. « Des postures aux styles professionnels. Les dynamiques identitaires des cadres du système éducatif dans leurs missions d'évaluation ». *Questions de recherches en éducation*. Paris, INRP, p. 85-92.
- JORRO, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation*. Paris, De Boeck.
- JORRO, A. 2003. « L'évaluateur est un autre ! ». *Dans* : J.-P. Astolfi (dir. publ.). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, ESF, p. 223-236.
- JORRO, A. 2005. *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants*. Actes du colloque international de Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- JORRO, A. 2006. « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 29, p. 31-44.
- JORRO, A. 2007. *Évaluation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.
- JORRO, A. 2009. « L'évaluation comme savoir professionnel ». *Dans* : L. Mottier Lopez, M. Crahay (dir. publ.). *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, De Boeck, p. 219-231.
- JORRO, A. 2010. « Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? ». *Dans* : L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters (dir. publ.). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles, De Boeck, p. 251-264.
- JORRO, A. 2016. « La relation critique, valeur motrice de l'accompagnement des acteurs ? ». *Dans* : A. Jorro, Y. Mercier-Brunel (dir. publ.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours, Presses universitaires, p. 9-16.
- JORRO, A. ; MERCIER-BRUNEL, Y. 2011. « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective ». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 34, n° 3, p. 27-50.
- KORTHAGEN, F.-A. et al. 2001. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahway, London, Lawrence Erlbaum associates.
- LAVE, J. ; WENGERS, E. 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LEBEL, C. 2007. « Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique ». *Dans* : L. Bélair, D. Laveault, C. Lebel (dir. publ.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa, Presses universitaires, p. 85-102.
- MIEUSSET, C. 2016. « Les dilemmes évaluatifs d'une pratique d'accompagnement en formation ». *Dans* : A. Jorro, Y. Mercier-Brunel (dir. publ.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours, Presses universitaires, p. 47-67.
- MORISSE, M. 2007. *Analyse de l'activité évaluative des membres de jury VAE*. Luxembourg, Actes du XIX<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe.



MOTTIER LOPEZ, L. ; VANHULLE, S. 2008. « Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants ». *Dans* : G. Baillat *et al. Evaluer pour former*. Paris, De Boeck, p. 143-158.

PELLETIER, G. 2004. *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris, L'Harmattan.

PILLONEL, M. ; ROUILLER, J. 2004. « Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissement ». *Dans* : G. Pelletier (dir. publ.). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris, L'Harmattan, p. 189-210.

PUTNAM, R.-W. 1996. « Trucs de métier et apprentissage réflexif. Qu'est-ce qui vous empêche de le dire de cette façon ? ». *Dans* : D. Schön (dir. publ.). *Le tournant réflexif*. Montréal, Editions Logiques, p. 223-250.

ROMAINVILLE, M. 2006. « Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université ». *Dans* : N. Rege Colet ; M. Romainville (dir. publ.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Paris, De Boeck, p. 19-40.

SCHÖN, D. 2000. *Le tournant réflexif*. Montréal, Editions Logiques.

VANHULLE, S. 2009. « Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels ». *Dans* : A. Jorro (dir. publ.). *La reconnaissance professionnelle. Evaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Presses universitaires.

WEISS, J. 1991. *L'évaluation, un problème de communication*. Lausanne, Delval.