

## L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À ENSEIGNER : AU CŒUR DE LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Analyse comparée dans le monde anglo-saxon

**Résumé :** Les difficultés de concilier plusieurs types d'évaluation des enseignants créent des défis auxquels des rapports récents de l'OCDE ont fait écho. La création d'ordres professionnels dans plusieurs états anglo-saxons a contribué à changer la dynamique des différentes formes que peut prendre l'évaluation des enseignants. À travers des mécanismes d'auto-réglementation de l'exercice de la profession, ces ordres professionnels ont une influence sur la validité conceptuelle et la validité de conséquence des évaluations des enseignants. L'analyse comparée de l'évaluation des enseignants dans le contexte créé par les ordres professionnels fait ressortir des résultats mitigés de l'expérience des états de tradition anglo-saxonne et la difficulté de concilier plusieurs positions d'évaluation.

**Mots-clés :** évaluation de l'enseignement, évaluation de l'enseignant, validité, professionnalisation, normes d'exercice de la profession.

L'une des conséquences indirectes des études sur les évaluations internationales du progrès des élèves telles que PISA, TIMMS, PIRLS a été de mettre à l'avant-plan le rôle déterminant des enseignants dans la réussite scolaire des élèves. Dans la plupart des études sur la question, l'effet enseignant, quoique difficile à isoler d'autres effets de système (établissement, classe, etc.), rendrait compte d'une part non négligeable de la variance dans les résultats d'apprentissage des élèves : près de 30 % selon Hattie (2003) ou encore de 10 à 20 % selon Bressoux (1994). Selon l'OCDE (2005), l'amélioration de la performance des enseignants est probablement la politique éducative la plus susceptible de se traduire en gains d'apprentissage pour les élèves. Darling-Hammond (2008) a démontré que les pays qui se classent le mieux aux enquêtes internationales sur les progrès des élèves se distinguent par le niveau d'exigence et la qualité de la formation du corps professionnel des enseignants. Il s'avère également que l'amélioration de la performance des enseignants repose en partie sur l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement. La création d'ordres professionnels des enseignants a joué un rôle important dans l'évaluation des compétences à enseigner dans plusieurs pays anglo-saxons, notamment dans plusieurs états américains et australiens, dans deux provinces canadiennes ainsi qu'en Nouvelle-Zélande. Ces pays ou états reconnaissent aux enseignants un statut de membre d'un ordre pro-

fessionnel reconnu chargé d'assurer la qualité de la pratique et la protection des intérêts du public. Dans un tel contexte, l'évaluation des enseignants apparaît aussi comme un moyen d'assurer une certaine équité dans la livraison d'un service d'intérêt public. Une analyse comparée de la dynamique particulière de l'évaluation des enseignants dans ces pays mérite notre attention car elle peut nous instruire quant à la manière dont les ordres professionnels d'enseignants parviennent à s'auto-réglementer et dans quelle mesure leur existence réussit à exercer un impact sur l'évaluation des enseignants.

## PROBLÉMATIQUES NOUVELLES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

### *Définition de profession et d'ordre professionnel*

Établi en 1965, le *General Teaching Council* (GTC) d'Écosse est le plus ancien organisme d'autoréglementation de la profession enseignante du monde. Par la suite, des ordres professionnels similaires ont été créés dans plusieurs autres pays de tradition anglo-saxonne<sup>1</sup>. Les ordres professionnels dont il sera question dans cet article sont de création beaucoup plus récente : 1) au Canada, le *British Columbia College of Teachers* a été créé en 1987 et l'*Ontario College of Teachers* en 1996 (ce sont les 2 seules provinces canadiennes à s'être dotées d'un ordre professionnel), 2) aux États-Unis, le *California Commission on Teacher Credentialing* créé en 1970 est le plus ancien ordre de ce genre aux États-Unis. Une dizaine d'autres états américains avaient déjà créé un ordre professionnel en 1996, 3) en Nouvelle-Zélande, le *Teachers' Council* a été constitué en 2001, 4) en Australie, les états de Victoria et du Queensland possèdent un ordre professionnel des enseignants. Dans le cas du Queensland, l'ordre a été créé en 2006.

Dans ces pays ou états, le statut de professionnel est conféré à celui ou celle qui est membre d'une profession reconnue. Au plan sociologique, le statut de profession prend des formes variées, allant de celui de « semi-profession » à celui de profession de plein droit, ce dernier étant généralement associé à la constitution d'un ordre professionnel avec tous les privilèges et responsabilités que cela peut comporter. Larocque (2000, p. 3) considère que dans bien des états, le statut de l'enseignement correspond aux caractéristiques d'une « semi-profession » ou « mass profession » :

« Les membres des semi-professions accomplissent un travail nécessaire à la société ; ils sont des instruments de mise en œuvre de politiques sociales ; comme groupe, ils sont gérés par des décisions prises à l'extérieur de la profession et venues de l'État. Les semi-professions sont contrôlées par une hiérarchie bureaucratique de non-professionnels dont ils reçoivent des directives détaillées et à qui ils doivent rendre des comptes. De là un phénomène typique des semi-professions, la déqualification, c'est-à-dire la réduction de l'autonomie et de la responsabilité du praticien dans des domaines qui relèvent de sa compétence. Contrairement aux professions prestigieuses, les semi-professions exigent de leurs membres plus de conformité que de jugement critique. »

---

<sup>1</sup> Plus de détails sur la création d'ordres professionnels sont fournis dans un communiqué de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario disponible en ligne à : [http://www.oct.ca/media/news\\_releases/19960916\\_facts.aspx?lang=fr-CA](http://www.oct.ca/media/news_releases/19960916_facts.aspx?lang=fr-CA)

Dans les États mentionnés précédemment, la création d'ordres professionnels a contribué à faire progresser le statut de l'enseignant de semi-professionnel à professionnel, plus proche de celui de professions prestigieuses comme la médecine et le droit. Selon Larocque (2000, p. 30), la création d'un ordre professionnel d'enseignement dans les pays où il a été mis en place vise à rendre la collectivité des enseignants autonome et capable d'innover par elle-même en lui fournissant 4 principaux mécanismes d'auto-réglementation de la pratique :

- dans le domaine de l'administration : établir et maintenir des standards élevés d'accès à la profession ;
- dans le domaine de la formation : agréer les programmes de formation initiale et de perfectionnement continu de ses membres ;
- dans le domaine de la pratique : établir les normes d'exercice de la profession et son code de déontologie ;
- dans le domaine de la discipline : recevoir et vérifier les plaintes du public, traiter des questions d'aptitude professionnelle et révoquer ou remettre en vigueur les certificats de compétence et d'inscription.

Le cas de l'Ontario est assez représentatif de ce qui se produit dans les autres états qui se sont dotés d'un ordre professionnel et sera utilisé à titre d'exemple. Les normes et standards de la profession y sont regroupés en cinq catégories et présentent un type de classement similaire à quelques variantes près à celui observé ailleurs. Ces normes d'exercice portent sur les aspects suivants : l'engagement envers les élèves et leur apprentissage, le *leadership* dans les communautés d'apprentissage, le perfectionnement professionnel continu, les connaissances professionnelles, la pratique professionnelle. Dans cette province canadienne, les programmes de formation des enseignants doivent être agréés séparément par UPRAC (*Undergraduate Program Review Audit Committee*) qui relève du Conseil des universités de l'Ontario et par l'Ordre des enseignants et des enseignantes, un ordre professionnel indépendant. Dans les facultés universitaires, chaque plan de cours de formation initiale ou de perfectionnement remis à l'étudiant a l'obligation de mentionner le lien entre la formation offerte et les normes d'exercice de la profession. En ce qui concerne la discipline, la législation qui définit les responsabilités de l'Ordre prévoit que les audiences disciplinaires soient ouvertes au public et que les cas qui font l'objet d'une plainte soient référés à un comité d'enquête de l'Ordre qui se charge de les acheminer au comité de discipline aux fins d'audience.

#### *Ordres professionnels et évaluation des enseignants*

Dans tous ces domaines de l'auto-réglementation d'un ordre professionnel, l'évaluation des enseignants est appelée à intervenir soit de façon sommative (admissibilité à la profession et maintien dans la profession), soit au niveau formatif pour améliorer la pratique (normes et standards de pratique, code de déontologie, agrément des programmes de formation initiale et de perfectionnement des membres). Déjà Huberman (1983) observait que les ordres professionnels stimulaient l'interdépendance entre membres. Il citait alors en exemple les médecins qui « discutent des idées nouvelles et s'imitent les uns les autres, alors qu'il semble y avoir entre les enseignants peu de communications de nature à susciter les innova-

tions » (Huberman, 1983, p. 35). Sa recherche établit un lien clair entre le caractère professionnel d'une organisation et son potentiel de changement : « La plupart des organisations professionnelles ont un taux d'innovation supérieur à celui des organisations bureaucratiques du fait que l'accent y est davantage mis sur la compétence que sur le rang, du fait aussi de la plus grande souplesse des membres de la profession, de la plus grande clarté des buts et des critères de production... » (Huberman, 1983, p. 35). Enfin, sans politique claire de développement professionnel, les enseignants n'ont pas accès selon lui aux pratiques nouvelles et aux innovations développées par leurs pairs. Dans une structure hiérarchique de type bureaucratique, les formations sont données de haut en bas, suivant la relation employeur-employés. Dans un ordre professionnel qui possède les mécanismes d'auto-réglementation décrits précédemment, les formations sont conçues par et pour les membres en fonction des exigences d'exercice de la profession.

Une structure bureaucratique utilise un modèle d'évaluation qui situe l'enseignant dans un système d'offre de services en conformité avec la description d'une tâche à accomplir. Selon Perrenoud (1996), « certains enseignants se plaisent à être les dociles exécutants d'une tâche étroitement définie par leur cahier des charges, les programmes, les procédures et le calendrier de l'évaluation formelle, [...] les moyens d'enseignement officiels ou les produits incontournables de l'édition scolaire ». En fait, cette apparente conformité au système d'éducation cache ce que Perrenoud nomme une « autonomie de contrebande ». Selon un tel système l'enseignant n'est pas imputable des résultats : il doit seulement démontrer qu'il s'est conformé au programme d'études et qu'il a utilisé le matériel didactique approuvé. La seule obligation qui est faite à l'enseignant, à la limite, est une « obligation de conformité ».

L'évaluation des enseignants peut être associée à l'évolution de la profession vers un professionnalisme plus ouvert, moins bureaucratique (Reeves, 2006). S'il est dans l'intérêt public et en particulier dans celui de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves que le rôle de l'enseignant évolue vers un professionnalisme ouvert, il faut alors se poser la question du rôle que peut jouer l'évaluation des enseignants en dehors de telles structures bureaucratiques et dans des contextes où existent des ordres professionnels. Depuis les travaux d'Huberman (1983), quelques ordres professionnels ont été créés dans les pays anglo-saxons. Il y a encore peu de données pour prononcer un jugement définitif sur l'impact que leur création a eu sur un professionnalisme moins bureaucratique. Néanmoins, il est possible d'ores et déjà de constater un certain nombre d'effets produits par la création d'ordres professionnels sur l'évaluation des enseignants, en particulier sur la validité conceptuelle et la validité de conséquence de ces évaluations. Cette analyse comparée part du principe que les solutions développées dans différentes juridictions scolaires peuvent nous renseigner sur les facteurs en jeu dans une évaluation des enseignants valide et utile susceptible de contribuer à l'avancement de la profession, à l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs et à la progression du rendement des élèves.

## OBJECTIFS ET VALIDITÉ DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

### *Fonctions de l'évaluation*

Tout comme pour l'évaluation des élèves, on reconnaît essentiellement 2 fonctions à l'évaluation des enseignants : une fonction sommative et une fonction formative. L'évaluation sommative intervient à la sortie des études supérieures et dans l'entrée et le maintien dans l'ordre professionnel. L'évaluation formative est associée au perfectionnement professionnel continu et à l'amélioration de la performance. La validité de l'évaluation des enseignants implique toute une démarche d'inférence permettant d'appuyer les décisions sur des résultats probants. En matière d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants, deux types de validité ressortent comme particulièrement importantes. En amont, nous trouvons la validité conceptuelle (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1985). Dans quelle mesure l'évaluation porte-t-elle sur un modèle conceptuel fort de la profession enseignante, sur ce qui constitue un enseignement de qualité ou un enseignement efficace ? Fenstermacher & Richardson (2000) font la différence entre l'évaluation de la qualité qui est sensible à l'apprenant (*learner sensitive*) et celle de l'efficacité qui dépend de l'apprenant (*learner dependant*). C'est ainsi qu'un enseignement de qualité est « sensible » aux caractéristiques des élèves : un enseignant sait adapter son enseignement aux caractéristiques du groupe et des élèves. Par contre, l'efficacité de son enseignement « dépend » du groupe auquel il enseigne. À qualité égale des méthodes d'enseignement, certains groupes d'élèves feront plus de progrès. En aval, nous trouvons la validité de conséquence (Messick, 1988). Dans quelle mesure l'évaluation des enseignants n'a-t-elle pas des conséquences inattendues et indésirables ? Par exemple, la prise en compte dans plusieurs états américains des résultats des élèves dans la rémunération au mérite a eu pour effet de décourager le travail de collaboration et a fait en sorte que les enseignants se sont désintéressés de venir en aide aux élèves les plus en difficulté.

### *Une évaluation plurielle des enseignants*

Dans le milieu de l'éducation, les opinions sont très partagées tant sur la validité conceptuelle que sur la validité de conséquence. Ces divergences rendent difficile l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants, et ce pour plusieurs raisons. Il existe plusieurs modèles qui servent à concevoir l'enseignement et ceux-ci ne font pas toujours consensus. Les avis sont partagés quant aux conséquences que peut avoir l'évaluation des enseignants sur les enseignants eux-mêmes ainsi que sur les élèves. Les enseignants et les autres professionnels de l'enseignement divergent quant à leurs devoirs ou obligations professionnelles.

Une partie de ces divergences vient sans doute de ce qu'il existe plusieurs positions possibles lorsque l'on traite de l'évaluation des enseignants. Blais (1998) se fondant sur Stufflebeam (1992) a fait l'inventaire de 6 positions raisonnées qui « facilitent l'identification et la distinction des objectifs fondamentaux de l'évaluation ». Voici une brève description de ces positions et de l'impact que peut avoir un ordre professionnel dans l'évaluation des enseignants pour chacune d'entre elles.

La première position, celle liée au développement professionnel, est clairement formative, alors que la seconde, visant l'exclusion des enseignants qui ne possèdent pas les compétences minimales reconnues, est nettement sommative. Les 2 positions sont indirectement assujetties aux mécanismes d'auto-réglementation d'un ordre professionnel : la première à travers l'agrément des programmes de formation et la seconde à travers les enquêtes sur les plaintes du public et l'établissement de normes d'exercice de la profession. Les aspects de l'évaluation sommative qui portent sur les conditions de travail et la progression de la carrière sont quant à eux développés dans des conventions collectives de travail, habituellement indépendantes des normes quoique pouvant également s'en inspirer. À cet égard, la Nouvelle-Zélande constitue un cas particulier. Deux séries de normes d'exercices y coexistent simultanément, l'une provenant de l'ordre professionnel, l'autre de la convention collective de travail (OECD, 2010). Dans la relation employeur-employé, caractéristique de la troisième position, évaluation et supervision tendent à se confondre : la direction d'un établissement cherche à attribuer les tâches en fonction des compétences individuelles et d'une répartition équitable de la charge de travail. De plus, une direction ne cherche pas seulement à s'entourer d'enseignants compétents, elle souhaite aussi embaucher les meilleurs. L'évaluation peut jouer dans ce cas un rôle de sélection et d'orientation. Ici, les ordres professionnels n'ont aucun véritable impact si ce n'est que d'assurer une certification minimale consistant à accorder le permis d'enseigner. La quatrième position est celle qui met en jeu l'évaluation de l'efficacité au moyen d'indicateurs. Selon que l'on impute ou pas les résultats des élèves à un collectif (école, conseil scolaire), les conséquences seront différentes. La prise en compte de l'efficacité au plan collectif peut servir d'instrument de régulation, notamment au niveau des plans d'amélioration de l'école ou à d'autres niveaux. En Ontario, les enseignants d'un établissement sont tenus de produire un plan d'amélioration qui explique aux parents d'élèves les résultats aux examens provinciaux. Ce plan d'amélioration n'est cependant pas contraignant comme en Nouvelle-Zélande où un organisme fédéral, l'*Education Review Office*, évalue périodiquement le bon fonctionnement des établissements en prenant en compte le rendement des enseignants. L'évaluation collective des enseignants y est donc fortement contextualisée et liée à celle de l'établissement. Elle est aussi individuelle, comme c'est prévu dans la convention de travail et les normes d'exercice de la profession du *Teachers' Council*.

La cinquième position considère que l'enseignant dispense un service vital et a pour effet d'insister sur la transparence et la responsabilité de l'enseignant quant à la qualité de l'enseignement et/ou de son efficacité. Elle est fortement influencée par le référentiel de compétences créé par l'ordre professionnel. En Ontario et en Nouvelle-Zélande notamment, il est prévu que l'évaluation des enseignants et de leurs besoins en développement professionnel tienne compte des priorités formulées dans le plan d'amélioration de l'établissement. La sixième position implique une différenciation des enseignants en fonction du rendement. Cette prérogative est celle de l'employeur (établissement, conseil scolaire de district, Ministère de l'éducation) et les ordres professionnels n'ont que peu d'impact sur cette position malgré les conséquences potentiellement négatives que peut avoir parfois une rémunération des enseignants en fonction du rendement des élèves. L'existence de plusieurs positions raisonnées dans l'évaluation des enseignants

fait en sorte qu'il vaudrait mieux parler « des » évaluations de l'enseignant que « d'une » évaluation des enseignants. Elle signifie également que pour juger de la validité de ces évaluations, il faut tenir compte du cadre de référence et des objectifs propres à chacune. La création d'ordres professionnels a eu pour effet de créer une nouvelle dynamique de l'évaluation dans certaines de ces positions, notamment par l'introduction de normes d'exercice de la profession et d'agrément des programmes de formation initiale et de perfectionnement.

### **VALIDITÉ CONCEPTUELLE ET UTILITÉ DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES**

L'étude de la validité des différentes formes d'évaluation des enseignants nous invite à rendre plus explicites les modèles théoriques auxquels se réfère la pratique ainsi que la mise en œuvre de différentes conceptions de l'enseignement. C'est pourquoi Brookhart et Loadman (1992) recommandent d'évaluer non seulement les gestes professionnels (ce que les enseignants font), mais aussi la réflexion et le raisonnement qui leur servent de fondement (pourquoi ils le font). Selon eux l'évaluation des enseignants porte autant sur la vérification de leur performance que sur le fruit de leurs réflexions. La validité conceptuelle de l'évaluation des enseignants dépend en grande partie de la capacité des différents intervenants et notamment des ordres professionnels à fonder la réflexion des enseignants sur des modèles théoriques forts. L'entreprise s'avère cependant fort ardue. Selon Brookhart et Loadman (1992), le corpus des connaissances de base pour les enseignants débutants est limité et demande à être mieux défini. Si l'on en croit Murray (2001), le monde de l'éducation est encore loin d'avoir développé les consensus nécessaires à une meilleure définition de ce corpus. La diversité des programmes de formation aux États-Unis en constitue selon lui la meilleure illustration. Une profession a la charge de démontrer que les compétences professionnelles qui la distinguent font l'objet d'un large consensus parmi ses membres, qu'elles sont transmissibles et peuvent être acquises au moyen d'une formation appropriée.

Sur de nombreux points, les futurs maîtres reçoivent des avis contradictoires ou aucun avis du tout. Murray (2001) donne pour exemple l'absence de réponses claires sur des questions aussi fondamentales que l'admission précoce à l'école, le redoublement ou la promotion accélérée, le code vestimentaire ou de conduite, le rôle de la mémorisation, les contenus du curriculum de base, etc. Le manque de consensus est également visible dans l'enseignement précoce de la lecture et de l'écriture, pour ne mentionner que ce domaine. En l'absence de consensus politique et scientifique, la tentation est grande de s'en remettre à des référentiels de compétences. De l'avis de Murray (2001), ceux-ci camouflent mal l'ambiguïté de la profession. Perrenoud (2004) évoque l'importance du partenariat en ce domaine :

« Mieux vaudrait, dans le contexte de l'évaluation des enseignants, disposer d'un référentiel imparfait mais accepté que d'un outil de construction plus rigoureuse à laquelle personne n'adhérerait, en dehors de ses auteurs et – éventuellement – de ses commanditaires » (p. 219).

Le développement de tels référentiels a été l'une des premières tâches à laquelle se sont appliqués les ordres professionnels créés dans les états qui font par-

tie de notre analyse. Les standards et normes d'exercice de la profession enseignante sont apparus suite aux préoccupations du public concernant la très grande variabilité des procédures d'évaluation des enseignants, celles-ci pouvant faire en sorte qu'un enseignant jugé non qualifié dans une juridiction pouvait être admis à enseigner dans une juridiction voisine. Ce fut le cas de l'Ontario (1996) et de la Colombie-Britannique (1987) où les ordres professionnels ont été créés pour entendre les plaintes du public et favoriser une forme d'autodiscipline de la profession similaire à celle qui prévaut en droit et en médecine. L'élaboration des normes d'exercice de la profession dans ces deux provinces s'est faite suite à l'imposition d'ordres professionnels par les gouvernements provinciaux, ceux-ci étant reçus avec méfiance par les enseignants et leurs syndicats.

En Australie, l'établissement d'un référentiel de compétences international est apparu nécessaire pour assurer une certaine uniformité et une plus grande équité dans l'évaluation des enseignants prévalant dans les différents états du pays (Ministerial Council on Education, 2003). Les standards de la profession visent aussi, comme c'est le cas des deux provinces canadiennes, à mieux encadrer le développement professionnel des enseignants, tant par l'intermédiaire de l'agrément des programmes de formation universitaire que du perfectionnement professionnel continu. Les standards, normes d'exercice et codes de déontologie ont également pour objectifs, dans toutes ces juridictions, d'accroître la confiance du public. L'évaluation va de paire avec la reconnaissance sociale du rôle important des enseignants et de leurs compétences professionnelles, ce qui en rend nécessaire la transparence.

Le cas de la province de Québec, qui fait partie des provinces canadiennes qui n'ont pas d'ordre professionnel des enseignants, illustre assez bien comment l'évaluation des enseignants est centrale à la reconnaissance du statut de profession reconnue. En 2002, une demande de reconnaissance professionnelle s'est soldée par un échec auprès de l'Office des professions qui regroupe l'ensemble des professions reconnues dans la province. Celui-ci fonde son refus sur la faiblesse de la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante, en particulier : « la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner ; l'évaluation du personnel enseignant ; la surveillance disciplinaire » (2002, p. 73). L'absence d'un ordre professionnel n'a pas empêché la province de se munir d'un comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement qui se fonde sur un référentiel pour déterminer quelles compétences et quel niveau de maîtrise sont nécessaires comme profil de sortie des futurs enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Ce référentiel, même s'il assure plus de rigueur et d'uniformité dans la formation des enseignants sur le territoire de la province, ne s'attaque cependant pas aux motifs du refus de l'Office des professions qui pour l'instant considère l'enseignement davantage comme une semi-profession.

Avec le recul, il s'avère que l'existence d'un référentiel de compétences ou de normes d'exercice là où il a été implanté par un ordre professionnel n'assure pas toujours la qualité de la formation initiale et du perfectionnement continu. Holland (2005) constate qu'après vingt ans, l'interprétation que les législateurs font des standards de la profession en Californie a privilégié une approche bureaucratique mettant à l'avant-scène la standardisation des normes plutôt que leurs principes inhérents. Il en est résulté une emphase disproportionnée sur des ques-

tions de procédure qui conduit à recueillir des données et de l'information qui font souvent bien peu pour renseigner les enseignants sur leur pratique dans le contexte de leur classe et de leur milieu de travail. Holland (2005) propose six standards additionnels pour revitaliser les standards californiens actuels et faire en sorte que l'évaluation ne soit pas perçue comme quelque chose que l'on fait à l'enseignant, mais comme quelque chose que l'enseignant fait pour lui-même. Ces standards portent sur les changements suivants : 1) différencier les procédures d'évaluation selon le niveau d'avancement dans la carrière, 2) favoriser une collaboration adéquate entre enseignants et administrateurs, en partant de l'établissement des objectifs, en passant par la collecte de renseignements jusqu'au dialogue et à la discussion finale devant servir à les interpréter et à prendre des décisions, 3) utiliser des sources multiples de renseignement et intervenir sur l'ensemble de l'année scolaire afin d'assurer que l'évaluation demeure pertinente tant pour l'enseignant que pour l'administrateur, 4) combiner les fonctions sommative et formative, tout en privilégiant l'aspect formatif, 5) lier l'évaluation au développement professionnel et l'intégrer à la politique d'amélioration des établissements en se préoccupant tant du travail individuel que collectif des enseignants, 6) assurer que l'évaluation est claire et transparente, tant au niveau des buts que des moyens.

Les propositions de Holland (2005) cherchent visiblement à « harmoniser » (*social moderation*, Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, 2010)<sup>2</sup> plusieurs positions raisonnées des évaluations des enseignants. Elles illustrent aussi toutes les difficultés de cette harmonisation. Si l'existence de référentiels de compétences et de normes d'exercice sont des conditions nécessaires et propices à l'évaluation des enseignants, les référentiels demeurent limités par les conditions de leur mise en œuvre. Apparus dans plusieurs états ou juridictions en même temps ou peu de temps après la création d'un ordre professionnel, ceux-ci semblent tout à fait indiqués pour faciliter la mise en œuvre efficace de l'évaluation. Ce n'est cependant pas toujours le cas. Une certaine vigilance s'impose comme le révèle un rapport récent sur le dysfonctionnement de l'Ordre des enseignants de Colombie-Britannique auquel il est reproché notamment « de se préoccuper davantage de la complexité des procédures que de sa responsabilité première, qui est de protéger l'intérêt du public ». Le rapport conclut que « le BC College of Teachers se porte mal, comparativement aux autres organismes d'autoréglementation » et accuse directement le BC Teachers' Federation – l'organisation syndicale des enseignants – d'avoir agi ouvertement pour limiter l'autorité de l'Ordre professionnel (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2011). En conclusion, l'expérience des pays anglo-saxons tend à indiquer que ni les référentiels de compétence, ni les ordres professionnels ne sont des panacées, même s'il est reconnu qu'ils ont contribué dans plusieurs cas à l'avancement de la profession et au progrès de leurs membres. Pour ce faire, un ensemble de conditions favorables sont nécessaires. Un référentiel de compétences en enseignement peut devenir un modèle stimulant et exigeant d'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques et apporter une réelle contribution à la définition de la professionnalité dans la mesure où il

---

<sup>2</sup> Le terme « harmonisation » est de plus en plus utilisé pour traduire le processus de *social moderation* qui intervient entre enseignants dans l'évaluation des élèves. Ce concept est ici étendu à l'évaluation des enseignants.

repose sur un ensemble de représentations communes. Un référentiel demeure un outil limité à moins d'être validé dans la pratique par des systèmes d'harmonisation non seulement au niveau de la compréhension des normes d'exercices, mais aussi dans le travail individuel au quotidien et le travail en collaboration à l'intérieur de communautés d'apprentissage professionnelles (Dufour, 2004).

### VALIDITÉ DE CONSÉQUENCE

La validité des évaluations des enseignants s'établit par rapport à une position de départ, un référentiel et les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de l'évaluation. Si théoriquement toutes les positions sont possibles, dans les faits, l'articulation de plusieurs positions d'évaluation au plan de la méthodologie et de la collecte des renseignements est truffée d'embûches. L'une des premières conséquences du caractère pluriel de l'évaluation des enseignants est qu'une position d'évaluation peut sérieusement en invalider une autre si aucune forme d'intégration et de coordination n'est envisagée. Il peut s'avérer irréaliste de réunir dans la même procédure et avec le ou les mêmes évaluateurs les conditions favorisant une évaluation formative et sommative de l'enseignement. Si les deux poursuivent des buts complémentaires, il est difficile dans la pratique d'avoir recours aux mêmes méthodes d'évaluation dans les deux cas. Si combiner les dimensions formative et sommative de l'évaluation des enseignants paraît séduisant (Holland, 2005 ; OCDE, 2011), il s'avère souvent impossible de trouver des méthodes d'évaluation dont les résultats sont valides dans les deux cas. Ignorer les particularités des fonctions sommative et formative peut créer des tensions qui risquent d'invalider le processus d'évaluation en entier. Une évaluation indépendante de la performance au moyen d'une composante externe et selon un processus formel s'avère tout à fait indiquée pour l'évaluation sommative. Par contre, une évaluation de proximité, par des collègues et des *leaders* aidants dans un contexte où existent des possibilités réelles d'améliorer sa pratique et d'intégrer la formation continue de l'enseignant dans le plan de développement de l'établissement est davantage de nature à favoriser la fonction formative. Par contre, lorsque les enseignants sont confrontés aux conséquences de l'évaluation sur leur carrière ou leur rémunération, la fonction formative est menacée.

La création d'ordres professionnels a introduit un nouveau jeu d'équilibre entre ces tensions, l'avancement de la profession n'étant pas incompatible tant avec les fonctions sommative que formative. Ceci étant dit, l'introduction d'exigences d'efficacité dans l'évaluation des enseignants, comme par exemple la prise en compte du rendement des élèves dans des épreuves uniformes à grande échelle, a parfois comme conséquence de créer un déséquilibre entre exigences de qualité et exigences d'efficacité qui se traduit par des effets non souhaités sur la pratique.

#### *Pertinence des résultats des élèves pour évaluer l'enseignant*

Si l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement prend tellement d'importance, c'est qu'on en escompte un impact positif sur le rendement académique des élèves. De là à fonder une grande partie de l'évaluation de l'enseignant sur les résultats de ses élèves, il y a un pas que plusieurs États américains, disposant ou pas d'un ordre professionnel, n'ont pas hésité à franchir, allant jusqu'à y accorder une

pondération de 50 % dans l'appréciation globale de l'enseignant. L'importance démesurée du rendement des élèves dans l'évaluation des enseignants s'est appuyée en grande partie sur des indicateurs de valeur ajoutée (VA) dont la fiabilité et la validité ne justifient pas une telle confiance selon l'*Economic Policy Institute* (2010) : l'instabilité des indicateurs de VA n'est pas que la simple manifestation des limites des procédés statistiques, mais est aussi le reflet d'une réalité sous-jacente. L'efficacité de l'enseignement est fort variable car elle est sensible au groupe d'élèves, à la matière enseignée, au climat de l'école et au type de *leadership*. Il en résulte une grande variabilité dans l'évaluation de la performance d'un enseignant à partir des résultats des élèves dans différents contextes. Les tests utilisés pour évaluer le rendement des élèves comportent des limites importantes. Ils se limitent souvent aux matières de base et à des questions à choix de réponses afin de traiter rapidement et économiquement les résultats. Le risque est grand que l'enseignant choisisse de couvrir un spectre étroit des apprentissages scolaires et restreigne son enseignement aux apprentissages privilégiés par ce genre de tests (*teach to the test*). Il peut également être difficile de déterminer à qui attribuer l'efficacité de l'enseignement. L'effet de l'enseignement est cumulatif et collectif. Le rendement des élèves est influencé par les acquis réalisés au cours des années antérieures et avec d'autres enseignants. Lorsque les enseignants travaillent en collaboration, soit pour assister des élèves en difficulté, soit pour préparer des leçons, à qui attribuer les résultats de l'élève ? Enfin, les indicateurs de VA ne parviennent pas à identifier ce que les enseignants font pour être plus efficaces et leur utilisation dans un but formatif demeure un phénomène rare et risqué (Laveault, 2009).

Les facteurs qui influencent les résultats des élèves sont trop nombreux et aléatoires pour les associer à un système de récompenses (primes salariales, promotions). Néanmoins, ceux-ci peuvent contribuer selon Isoré (2009) et l'OCDE (2011) à prendre en compte le contexte particulier à chaque enseignant et à orienter l'évaluation sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves lorsqu'ils sont utilisés conjointement avec d'autres indicateurs liés au plan d'amélioration de l'établissement scolaire et aux besoins de développement professionnel des enseignants.

*Lien entre évaluation, développement professionnel  
et système de récompenses*

L'évaluation des enseignants peut s'avérer un exercice futile infligé aux enseignants et aux administrateurs scolaires avec des effets négatifs sur la motivation des enseignants, le climat de travail et l'esprit de collaboration lorsque, faute de ressources, une évaluation se voulant formative ne débouche sur aucune mesure concrète, ni sur aucun suivi du perfectionnement professionnel. L'évaluation formative n'est pas susceptible de produire les effets escomptés si aucun plan de développement aligné sur les besoins de l'enseignant et de son établissement n'est prévu. Il en va de la pertinence et de la crédibilité d'évaluations ultérieures et de l'engagement continu des enseignants dans de tels exercices. Afin de maintenir l'attrait de la profession et promouvoir l'excellence, certains états prévoient des formes de progression de carrière à l'intérieur de la profession. C'est ainsi qu'apparaissent des *lead teachers* ou *head teachers* dont la tâche, en plus d'enseigner

aux élèves, est de consacrer une partie de leur temps à jouer un rôle de soutien et à exercer un certain leadership pédagogique auprès de leurs collègues, que ce soit dans certaines matières (littérature, numératie, sciences) ou encore en évaluation des apprentissages des élèves. En Ontario, des programmes de perfectionnement agréés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants permettent aux enseignants d'acquérir des qualifications additionnelles dans un certain nombre de tés<sup>3</sup> : par exemple, formation en éducation technologique, formation d'agent de supervision ou d'enseignant aux élèves sourds ou malentendants.

Dans les pays étudiés dans cet article tout comme dans la majorité des pays membres de l'OCDE, il n'y a pas de véritable lien entre la performance de l'enseignant et un système de récompenses et les enseignants sont rémunérés selon une échelle salariale unique. De plus, il existe peu de possibilités d'avancement dans la carrière, ce qui peut aussi avoir un effet démotivant (Isoré, 2009). Dans plusieurs états américains, de bons résultats d'évaluation peuvent être associés à des primes salariales, avec les dérives que celles-ci peuvent entraîner (Economic Policy Institute, 2010) ou encore à des promotions administratives, ce qui a pour effet de priver les établissements de certains de leurs meilleurs enseignants. Selon le *Economic Policy Institute* (2010), la prétention selon laquelle les enseignants vont améliorer l'apprentissage des élèves si des indicateurs de VA ou des scores de gains longitudinaux des élèves<sup>4</sup> sont utilisés pour les récompenser monétairement n'est simplement pas justifiée par les résultats de la recherche. En plus de nombreux motifs d'être sceptiques, il met en garde contre les conséquences indésirables de telles politiques : appauvrissement du curriculum, désintéressement de la profession pour les élèves les plus en besoin, diminution de la collaboration entre enseignants et démoralisation. De plus, rien ne prouve que les enseignants ainsi promus au plan administratif possèdent les qualités de leadership et de management requises.

## CONCLUSION

Les recherches actuelles quant à l'impact de l'évaluation des enseignants ont produit des résultats mitigés (Isoré, 2009). Dans certains contextes, l'évaluation s'est avérée, comme un instrument de développement professionnel qui s'est traduit par une amélioration de l'efficacité et du rendement global du système éducatif sur la réussite des élèves. Dans d'autres circonstances, les conséquences se sont avérées moins heureuses produisant les effets contraires à ceux recherchés. L'étude des effets de l'évaluation des enseignants est encore toute récente, comme en témoignent 3 rapports de l'OCDE (OCDE (2009a, Isoré, 2009, OCDE 2011) en 2 ans. Alors que nous disposons depuis plusieurs années d'études internationales sur le rendement des élèves (PISA, TIMMS, etc.), nous savons peu de choses sur l'évaluation des enseignants, la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs et sur les politiques à mettre en place, à tous les niveaux, pour en favoriser l'améliora-

---

<sup>3</sup> Les qualifications additionnelles sont décrites en détail sur le site de l'Ordre des enseignantes et enseignantes de l'Ontario : [http://www.oct.ca/additional\\_qualifications/default.aspx?lang=fr-CA](http://www.oct.ca/additional_qualifications/default.aspx?lang=fr-CA)

<sup>4</sup> Ces gains « longitudinaux » peuvent concerner les mêmes élèves évalués à 2 moments de l'année) ou « transversaux (année n/année n + 1).

tion. Un programme récent de l'OCDE (2009b, p. 2) vise à travers une étude comparative de plusieurs pays membres à déterminer « i) comment élaborer un cadre d'évaluation cohérent ; ii) comment développer l'utilisation des résultats d'évaluation en vue d'améliorer les pratiques scolaires pour optimiser les résultats des élèves ; et iii) comment faciliter la mise en œuvre des politiques d'évaluation ». Dans ce programme de recherche, les politiques nationales d'évaluation des enseignants figurent en bonne place et particulièrement leur articulation avec les exigences d'un ordre professionnel, l'évaluation du système, l'évaluation des élèves et les autres types d'évaluation (chefs d'établissement, des autorités locales, etc.). La création d'ordres professionnels et la mise en place de normes et standards de la profession apparaissent comme des conditions nécessaires mais non suffisantes de validité des évaluations des enseignants. Plusieurs difficultés demeurent liées à l'implantation d'un système d'évaluation des enseignants qui constitue un ensemble cohérent de pratiques, alignées à la fois sur le développement professionnel des membres et sur les priorités et les besoins des établissements et du système d'éducation. Les évaluations des enseignants reposent sur un train de mesures interdépendantes et la validité de l'une peut être remise en question chaque fois que des compromis ou des raccourcis amputent une autre de l'une de ses composantes essentielles.

En dépit des nombreux facteurs pouvant contribuer à obscurcir l'impact de l'évaluation des enseignants, le cas du *National Board for Professional Teaching Standards* aux États-Unis est régulièrement cité en exemple (NBPTS, Isoré, 2009). Les élèves dont les enseignants ont obtenu une certification du NBPTS réussissent mieux que les élèves dont les enseignants n'en ont pas reçue. Cette amélioration de la réussite s'étend également aux élèves de groupes minoritaires ou en difficulté. Le cas du NBPTS est instructif à un autre niveau. Sa méthodologie d'évaluation fondée sur une participation volontaire illustre bien qu'il n'y a pas que le rendement des élèves dans le cadre d'évaluations standardisées à grande échelle qui puisse servir à démontrer l'efficacité de l'enseignement. Les progrès des élèves en classe peuvent aussi, dans le cadre d'un portfolio professionnel plus vaste incluant une diversité d'indicateurs, servir d'appui à une demande de certification particulière. Une telle pratique évite les difficultés soulevées par l'utilisation des épreuves standardisées dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement. Un récent rapport de l'OCDE (2011) déplore en effet que les défis techniques associés à l'utilisation des résultats des tests standardisés soient invoqués pour écarter les progrès des élèves comme indicateur d'efficacité de l'enseignement. L'utilisation du portfolio professionnel de l'enseignant permet de réintroduire cet indicateur important d'efficacité et de recentrer l'évaluation de l'enseignant autour de son rôle fondamental : l'apprentissage des élèves. L'utilisation de référentiels de compétences et la création d'ordres professionnels peuvent constituer des facteurs facilitant dans l'amélioration de l'enseignement, mais ils peuvent aussi demeurer lettres mortes et n'ajouter qu'un niveau supplémentaire à la bureaucratie existante. Il ressort des résultats des recherches récentes que c'est dans la capacité des enseignants à travailler en réseaux, en communauté d'apprentissage professionnel (CPA) au niveau local, que les impacts sur l'efficacité de l'enseignement sont les plus grands (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007) : « Les CAP sont particulièrement efficaces dans les écoles pour soutenir l'appren-

tissage professionnel intégré au travail, à proximité des élèves, des ressources et des salles de classe » (p. 2). Dans les juridictions scolaires où les systèmes éducatifs sont considérés comme des organisations apprenantes, les résultats de recherche font ressortir l'importance du travail en collaboration et en réseaux horizontaux (Dufour, 2004 ; Reeves, 2006) pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves. Dans de telles juridictions, l'évaluation de la qualité de l'enseignement possède un volet à la fois individuel et collectif et s'insère dans le contexte non seulement du perfectionnement professionnel individuel, mais aussi des plans d'amélioration de l'établissement et du système éducatif dans son ensemble.

Dans les pays anglo-saxons dont il a été question dans notre analyse, la création d'ordres professionnels a contribué dans certains cas précis à la construction d'une professionnalité enseignante plus ouverte, telle que celle qui est visée par les normes d'exercice et les conditions de l'agrément de la formation et du perfectionnement des enseignants. À travers les efforts pour observer les manifestations de cette professionnalité dans les performances des enseignants, mais aussi dans leurs impacts sur les élèves, l'évaluation sert à valider et à construire cette professionnalité (Laveault, 2007). Réciproquement, la nature même de l'enseignement interroge et remet en question les approches traditionnelles de l'évaluation. Une collaboration entre recherche en évaluation et recherche en enseignement est en mesure de contribuer à la construction de la professionnalité enseignante. Cette nécessaire prise de conscience de la diversité qui existe en enseignement et des nombreuses manières d'en valider la qualité et l'efficacité nous invite à la modestie et à la prudence quant à tout jugement rapide dans le domaine de l'évaluation des enseignants. L'évaluation des enseignants comporte un risque, certes, mais ne pas évaluer les enseignants constitue un risque bien plus grand pour l'avenir de la profession et des étudiants dont elle a la charge.

**Dany LAVEAULT**  
Université d'Ottawa  
Faculté d'éducation

**Abstract :** The difficulties associated with the interplay of different teachers' forms of assessment have generated new challenges which have been echoed in most recent OECD studies. The creation of professional organisations in several Anglo-Saxon states has generated a new dynamic among the different approaches of teachers' evaluation. Such professional organizations have influenced the conceptual and consequential validity of teachers' evaluations through how they regulate and govern the teaching profession. A comparative study of teachers' evaluations in the more general context of professional organizations shows mixed results of the Anglo-Saxon states experience and outlines the problems encountered in trying to balance competing evaluation rationales.

**Keywords :** Teaching evaluation, teacher assessment, validity, professionalization, professional standards.

### Bibliographie

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1985) *Standards for educational and psychological testing (5th ed.)*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Blais J.-G. (1998) *Normes, standards et critères. Réflexions sur l'apport de la technologie métrique à l'évaluation de la compétence professionnelle des enseignants*. Texte présenté dans le cadre du symposium S34 de la rencontre du REF 1998 à Toulouse, France.
- Bressoux P. (1994) « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres » – *Revue Française de Pédagogie* 108 (91-137).
- Brookhart S. M. & Loadman W. E. (1992) « Teacher assessment and validity : what do we want to know ? » – *Journal of Personnel Evaluation in Education* 5 (346-357).
- Darling-Hammond L. & McCloskey L. (2008) « Assessment for learning around the world : what would it mean to be internationally competitive ? » – *Phi Delta Kappan* 90-4 (263-272).
- Dufour R. (2004) « What is “a professional learning community” ? » – *Educational Leadership* 6-18 (6-11).
- Economic Policy Institute (2010) *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. EPI Briefing Paper #278, August 29, 2010, 27 p. Disponible en ligne à <http://www.epi.org/publication/bp278/>
- Fenstermacher G. D. & Richardson V. (2000) *On making determinations of quality in teaching*. National Academy of Sciences : Board on International Comparative Studies in Education.
- Hattie J. (2003) *Teachers make a difference. What is the research evidence ? Australian Council for Educational Research, October 2003*. Disponible en ligne à [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- Holland P. (2005) « The case for expanding standards for teacher evaluation to include an international supervision perspective » – *Journal of Personnel Evaluation and Education* 18 (67-77).
- Huberman A. M. (1983) *Comment s'opèrent les changements en éducation ; contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO.
- Isoré M. (2009) *Teacher Evaluation : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, OECD Education Working Papers, No.23*, OECD, Paris. Disponible en ligne à <http://www.oecd.org/edu/workingpapers>
- Larocque C. N. (2000) *La professionnalisation de l'enseignement scolaire. Une perspective éthique*. Thèse de l'Université d'Ottawa.
- Laveault D. (2009) « L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer ? » – in : X. Dumay et V. Dupriez (éds.) *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Laveault D. (2007) « Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation ? » – in : L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (éds.) *Les compé-*

- tences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (25-47). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Messick S. (1988) « The once and the future issues of validity : Assessing the meaning and consequences of measurement » – in : H. Wainer et H. I. Braun *Test Validity*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec
- Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (November 2003) *A National Framework for Professional Standards for teaching*. Carlton South, Australia : Curriculum Corporation.
- Murray F. B. (2001) The overreliance of accreditors on consensus standards. *Journal of Teacher Education* 52-3 (211-222).
- OCDE (2009b) *Examen par l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Paris : OCDE, Direction de l'éducation, 15 pages. Disponible en ligne à <http://www.oecd.org/dataoecd/17/4/44568061.pdf>
- OECD (2011) *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Common Policy Challenges*. Paris : OECD, 10 page. Disponible en ligne à [http://www.oecd.org/document/56/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_44567992\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/56/0,3746,en_2649_39263231_44567992_1_1_1_1,00.html)
- OECD (2010). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. New Zealand Country Background Report 2010*. Paris : OECD, 100 pages. Disponible en ligne à [http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_44567976\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en_2649_39263231_44567976_1_1_1_1,00.html)
- OECD (2009a) *Teacher Evaluation : A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Paris : OCDE. Disponible en ligne à <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>
- OECD (2005) *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris : OECD. Disponible en ligne à [http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_34991988\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html)
- Office des professions du Québec (2002) *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes*. Québec.
- Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario (Mars 2011) Un rapport révèle le dysfonctionnement du BC College of Teachers. *Pour parler profession*. Disponible en ligne à [http://pourparlerprofession.oceo.ca/mars\\_2011/upfront/news/BCCT.aspx](http://pourparlerprofession.oceo.ca/mars_2011/upfront/news/BCCT.aspx)
- Perrenoud P. (2004) « Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant » – in : C. Lessard et P. Meirieu (éds.) *L'obligation de résultats en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud P. (1996) « *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement* » – *Perspectives XXI-3* (543-562).

- Reeves D. B. (2006) « Of hubs, bridges and networks » – *Educational Leadership* 63-8 (32-37).
- Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario (Octobre 2007) *Les communautés d'apprentissage professionnelles* (CAP), 3, 1-4. Disponible en ligne à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf)
- Stufflebeam D. L. (1992). *Competing rationales and associated models and approaches for evaluating the performance of teachers*. Texte présenté à l'occasion de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association. San Francisco, avril.
- Wyatt-Smith C., Klenowski V. & Gunn S. (2010) « The centrality of teachers' judgement practice in assessment : a study of standards in moderation » – *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice* 17-1 (59-75).