

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 3

Artikel: Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation

Autor: Lopez, Lucie Mottier

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786699>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Discussion notionnelle: les relations entre jugement et évaluation

Lucie Mottier Lopez

Le thème de ce numéro porte sur la formation des jugements en évaluation des enseignants dans le contexte scolaire. Tout comme les notions d'interprétation, d'appréciation, de validation et autres, le *jugement* fait partie de ces notions omniprésentes qui caractérisent l'évaluation pédagogique, parfois allant jusqu'à se substituer à l'idée même d'évaluation. Souvent, la notion de jugement est utilisée dans un sens commun, c'est-à-dire désignant l'action de juger (le processus) et/ou la décision résultante (le produit), mais sans qu'il y ait une conceptualisation explicite du rapport entre jugement et évaluation. Dans cet article, nous argumentons que le jugement n'est pas synonyme d'évaluation pédagogique d'une part. D'autre part, nous montrons que cette notion, dans les travaux sur l'évaluation des apprentissages, recèle des connotations différentes selon la façon dont elle est utilisée, notamment au regard des emprunts disciplinaires effectués et des (re)définitions et appropriations en sciences de l'éducation. Nous terminons en discutant la subjectivité des jugements évaluatifs des enseignants.

Apports du regard philosophique

Dans une approche philosophique, le jugement est défini comme un acte discursif qui «pose deux éléments séparés, et les rapporte l'un à l'autre. Il permet d'asserter quelque chose d'une autre chose, tout en affirmant la validité de ce rapport, face à un auditoire supposé, auquel une adhésion est demandée» (Ruby, 2005). Pour l'évaluation scolaire, le jugement implique la construction d'un rapport entre au moins deux éléments comprenant une instance d'énonciation (une instance évaluative en cas de jugement d'évaluation), une affirmation de la validité du rapport établi (soulevant la question des critères de cette validité) et une communication à des destinataires qui devront, si possible, adhérer au jugement énoncé (convoquant des relations de pouvoir et d'influences). Différents types de jugement peuvent être distingués, par exemple du point de vue de leur rapport à la connaissance, à la loi et à la norme, à l'esthétique. Dans son *Examen critique*

du jugement, Kant¹ souligne en plus des jugements esthétiques les jugements téléologiques par lesquels nous attribuons à la nature un rapport de finalité. Certains jugements auraient une connotation explicitement évaluative, liés à des processus de validation et de valorisation sociale, d'autres non, comme le jugement de connaissance résultant d'une démarche scientifique (Ruby, 2005). Dans une logique d'évaluation, Lecointe (1997) remet en cause la distinction entre *jugement de fait* (en tant qu'énoncé neutre, descriptif) et *jugement de valeur* (en tant qu'énoncé interprétatif qui qualifie), considérant que

le jugement de valeur infiltre le jugement de fait, dans les énoncés sociaux et culturels et plus encore dans les situations d'énonciation institutionnelle qui caractérisent l'évaluation scolaire. Parce qu'au minimum il énonce une proposition de valeur, le jugement d'évaluation ne peut pas ne pas être un jugement qui dit le fait et la valeur en même temps, qui proclame le «fait de la valeur» (pp. 120-121).

Un autre débat dans la communauté scientifique concerne le rapport du jugement à la norme et à la loi (jugement normatif), à des fins de conformité, de classement et de contrôle social notamment, contrasté à des évaluations qui seraient libres d'une référence normative et, ce faisant, seraient ouverts à des processus de transformation, de créativité et de sens.

Certains «modèles de l'évaluation» (Bonniol & Vial, 1997) ont puisé dans le débat philosophique pour mieux caractériser les différentes instances évaluatives et les formes de régulation associées à l'évaluation des apprentissages. Par exemple, Hadji (1989), dans ce qu'il appelle les «philosophies de l'évaluation», distingue trois figures emblématiques de l'évaluateur: le juge, l'expert, le philosophe. La figure du juge est définie comme la personne qui a le pouvoir d'évaluer en fondant son jugement sur des textes légaux. Il se caractérise, selon Hadji, par une évaluation appréciative qui cherche à déterminer un «devoir-être» par rapport à des modèles prédéterminés, des normes, des critères (évaluation critériée). L'expert, quant à lui, est vu comme mesurant par la parole objective le «poids de l'être» (évaluation estimative). Ce serait la figure emblématique du philosophe qui, lui, chercherait à comprendre l'être dans une multidimensionnalité qui ne peut pas être contrainte par des référentiels pré-établis. Dans ce cas, l'évaluateur ne peut ni mesurer, ni juger, il ne peut que comprendre. Dans une approche philosophique et anthropologique, Jorro (2006) contraste, elle aussi, différentes «postures» de l'évaluateur associées à des «imaginaires» qui valorisent des systèmes de valeurs différents. L'auteure oppose la posture de «l'ami critique» (ou «consultant» qui encourage l'apprenant à un retour réflexif et interprétatif dans la complexité des contextes) à la posture du «juge» (relevant d'une posture rationnelle et morale qui se fonde sur des textes de loi), du «contrôleur» (qui classe dans une perspective rationnelle) et de «l'expert» (qui diagnostique, préconise, accompagne dans une approche stratégique). La notion de jugement est à nouveau fortement liée au registre moral et juridique, qui souligne un rapport de normalisation à propos

de ce qui est bien, de ce qui est juste ou idéal. Ici, les synonymes de jugement pourraient être arbitrage, ordre, verdict, sentence. Dans cette acception, on peut comprendre Cardinet qui, dans son article de 1989, argumente une évaluation sans juger, rejetant ce faisant toute échelle de classement, qu'elle soit quantitative ou qualitative, par refus d'étiquetage et de sélection.

Pourtant l'acte de juger peut aussi être compris comme un acte de *discernement*, assure Descartes², permettant de différencier le vrai du faux. On peut espérer en effet que les juges sont capables de faire «preuve de jugement», autrement dit de discernement! Cette acception du jugement, dans les thésaurus, est associée à des notions telles que l'entendement, l'intelligence, la compréhension, la clairvoyance, la lucidité, la perspicacité, le sens critique, la sagesse, la prudence. Le jugement ici se fonde sur la construction d'une intelligibilité des situations qui peuvent être singulières, et sur un raisonnement interprétatif qui ne peut se réduire à l'application d'algorithmes mécaniques. L'évaluation et les processus de jugement qui lui sont constitutifs se font alors *interprétatifs*. Tout en englobant les référentiels formels de l'évaluation (souvent prédéfinis), ils les dépassent pour considérer un ensemble d'autres repères afin d'appréhender, dans la mesure du possible, la multidimensionnalité des apprentissages et des parcours de formation des élèves (Mottier Lopez, à paraître). Dans le champ de l'évaluation scolaire, les travaux sur le «jugement professionnel» des enseignants (Laveault; Mottier Lopez & Allal, dans ce numéro) s'inscrivent dans cette acception du jugement en tant qu'acte de discernement au regard notamment de l'expérience, des connaissances, des normes et de l'éthique professionnelles.

Apports du regard psychologique

Dans une approche psychologique, le terme de jugement s'est imposé pour désigner le processus cognitif mobilisé par les enseignants pour évaluer les productions des élèves (Crahay, à paraître). Dans certains écrits, on note que jugement et évaluation ne se différencient pas, ils désignent un même processus mental. D'un point de vue cognitiviste, «la formation du jugement consiste à produire des inférences à partir d'informations, ce qui implique plusieurs étapes de traitement de l'information» (Bressoux & Pansu, 2003, p. 9). Cet ouvrage mentionne les nombreuses études qui ont porté sur la façon dont les individus, pour émettre un jugement, «sélectionnent l'information pertinente parmi une multitude de données disponibles, et sur le fait qu'ils suivent ou ne suivent pas certaines règles 'normatives' de raisonnement lorsqu'ils intègrent l'information pour former leur jugement» (p. 9). Les auteurs citent par exemple les théories «normatives³» de la prise de décision, puis certaines approches descriptives qui visent plutôt à comprendre pourquoi les jugements diffèrent des résultats prévus. Citant les travaux de Tversky et Kahneman, Bressoux et Pansu soulignent le rôle déterminant

des heuristiques qui permettent aux acteurs de réduire la complexité des tâches conduisant à des opérations de jugement plus simples, notamment lorsqu'il s'agit d'estimer des probabilités ou de prédire des valeurs.

Pour étudier le jugement professionnel, Allal, Wegmuller et Riedweg (2008) font également référence à des travaux sur la prise de décision, mais en milieu naturel (citant Endlsey, 1995; Klein, 1997, p. 136), qui mettent en avant la capacité du professionnel à sélectionner les éléments pertinents d'une situation et à leur conférer une signification. Ces auteurs sont attentifs à souligner la complexité des processus de jugement et de prise de décision notamment lorsque les situations sont ambiguës, qu'elles comportent des facteurs de risque et de stress et que des buts multiples, pas toujours convergents, les sous-tendent. Marcoux et Crahay (dans ce numéro), en référence aux travaux de Gilly (1980), soulignent les différents niveaux inter-reliés de déterminants (expériences quotidiennes, représentations sociales, normes scolaires institutionnelles) qui marquent socialement et institutionnellement les perceptions et jugements des enseignants. Dans sa revue de travaux de recherche sur la «pensée des enseignants», Maurice (2002) montre cependant la difficulté méthodologique d'accéder au jugement en action des enseignants.

Les opérations constitutives de l'évaluation des apprentissages

En sciences de l'éducation, il est communément admis que l'évaluation des apprentissages, quelle que soit sa fonction, se fonde sur des prises d'informations (instrumentées ou non) en vue d'une confrontation entre un référé (l'observable) et un référentiel (les attentes), dont le résultat engage une logique de prise de décision (Hadji, 1989). Quatre opérations⁴ sont classiquement définies (Allal, 2007):

1. Définir l'objet d'évaluation (le référentiel en termes d'objectifs ou d'attentes);
2. Recueillir des informations (observation au sens large, instrumentée ou non instrumentée);
3. Interpréter les informations recueillies dans le but de leur conférer une signification;
4. Décider en termes de régulation, que ce soit du point de vue de l'apprenant ou du point de vue des dispositifs de formation et du système éducatif.⁵

Dans ce modèle, le jugement *évaluatif* en tant qu' «énoncé interprétatif qui qualifie» (Lecoïnte, 1997) se situerait «quelque part» entre l'interprétation des informations recueillies et la prise de décision: la démarcation entre interprétation et jugement, mais également entre jugement et décision, n'étant pas facile à établir.⁶ Le jugement évaluatif peut se traduire sur une échelle d'appréciation ou par

des commentaires qualitatifs, et fonder des décisions d'adaptation des dispositifs de formation à des fins de régulation des apprentissages des élèves (évaluation formative), des décisions de certification des acquis (évaluation sommative ou certificative) ou de recommandation d'orientation (évaluation pronostique) par exemple. Notons que, dans cette acception, le jugement que nous avons ici qualifié d'*évaluatif* ne se confond pas avec l'évaluation pédagogique, il en est une opération constitutive parmi d'autres.

Pour notre part, nous conceptualisons les différentes opérations définies plus haut (Allal, 2007) en tant que système dynamique ancré dans des cultures, des communautés de pratique, des contextes qui leur donnent sens et forme (Mottier Lopez, à paraître). Dans cette perspective, les travaux de Dewey (1993/1938) sont intéressants à citer dans la mesure où ils argumentent que les jugements se forment toujours en relation avec un «tout contextuel» et non pas à partir d'objets ou d'événements isolés. Autrement dit, un jugement n'est jamais détaché d'intentions et de finalités et il est intimement lié à des situations sociales qui comportent un caractère aléatoire, «ouvert» et expérientiel. De ce point de vue, le décideur n'est pas en mesure de posséder des informations qui seraient totalement complètes et une connaissance absolument exacte de la situation; toute nouvelle information qui entre dans le jugement peut dès lors l'amener à changer son point de vue ou à le confirmer. Dans une logique d'évaluation, cela amène, d'une part, à reconnaître la *relativité* du jugement évaluatif et, d'autre part, à argumenter des stratégies de *triangulation* d'informations de nature et de sources différentes (Allal, à paraître; Crahay, à paraître; Laveault, dans ce numéro) pour améliorer la fiabilité et la crédibilité des pratiques évaluatives. Les travaux sur l'apprentissage situé⁷ défendent la thèse d'une relation *dialectique* entre processus individuels et sociaux, amenant à conceptualiser le jugement non seulement dans sa dimension cognitive, mais également dans sa relation co-constitutive avec les situations sociales dans lesquelles et par lesquelles il s'exerce. De ce point de vue, le jugement apparaît foncièrement marqué par les situations sociales et culturelles mais tout en contribuant aussi à la définition de ces situations et à leur transformation potentielle, par exemple en termes de régulations.

Le jugement professionnel en évaluation

Un renversement de perspective, par rapport à l'idée de jugement évaluatif que nous venons de discuter, est proposé par la notion de *jugement professionnel* (Lafortune & Allal, 2008).⁸ Cette notion vise en effet à élargir les processus de jugement à l'*ensemble des activités d'enseignement* (choix et agencement des situations didactiques, gestion de la classe, échanges avec d'autres professionnels, etc.) ainsi qu'à *toutes* les étapes de l'évaluation des apprentissages. Autrement dit, pour ce qui concerne l'évaluation, cette perspective argumente que l'enseignant exerce

son jugement dès le choix par exemple des objets à évaluer au regard des plans d'études et des situations didactiques réalisées dans la classe, dans la sélection des démarches et outils d'évaluation, dans la définition des cadres de référence, dans les interprétations jusqu'aux décisions et à leur mise en œuvre. Dans ce numéro, Laveault décrit différentes *catégories de jugement* (notamment intuitif, stratégique, réflexif, délibératif) permettant de réfléchir aux caractéristiques essentielles d'un jugement qui serait «professionnel» comparativement à d'autres formes de jugement. Quant à Mottier Lopez et Allal, également dans ce numéro, elles conceptualisent un jugement professionnel dit «situé», vu comme étant à la fois un acte cognitif et une pratique sociale et culturelle liée à des communautés de pratique (Wenger, 1998). En concevant le jugement comme étant une *pratique sociale*, les unités d'analyse se déplacent afin d'étudier aussi les usages, outils et significations associés au jugement qui sont vus comme socialement reconnus et partagés dans une ou plusieurs communautés données. On s'intéresse alors aux processus de communication et de négociation entre les acteurs sociaux (bien au-delà de la relation enseignant-élève), aux dimensions éthiques et déontologiques, mais également aux valeurs personnelles, professionnelles et institutionnelles qui peuvent être «en tension» lorsqu'il s'agit de prendre des décisions évaluatives dans des situations d'incertitude.

La subjectivité du jugement de l'enseignant: un levier pour améliorer les pratiques d'évaluation

Depuis les travaux docimologiques de Piéron (1963), de Bonboir (1972), ainsi que les recherches sur les processus psychologiques de l'évaluation de Noizet et Caverni (1978) et d'autres, les résultats des recherches sont convergents à montrer les limites et les biais des jugements, y compris professionnels, des enseignants. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) démontrent que le jugement «scolaire» est sous l'influence d'un certain nombre de facteurs dont certains (et heureusement) sont liés aux performances scolaires effectives des élèves, mais d'autres sont relatifs à des éléments de nature contextuelle et normative, tels que la comparaison inter-individuelle entre les élèves d'une même classe (ou évaluation normative⁹), le niveau plus ou moins élevé de la classe, les caractéristiques individuelles de l'apprenant (par exemple, son origine socioéconomique, son sexe), les représentations que l'enseignant a de l'élève ou la norme d'internalité¹⁰. À côté des biais docimologiques, des biais sociaux sont également bien connus telles les fonctions implicites de l'évaluation qui servent à gérer la discipline en classe, à asseoir le pouvoir de l'enseignant, à négocier les exigences de l'enseignant, à contribuer à la sélection sociale en favorisant certaines catégories d'élèves (Perrenoud, 1998).

Les contributions de ce numéro sont attentives aux sources d'influence et biais des jugements en évaluation, par exemple en termes de croyances en les bienfaits potentiels du redoublement (Marcoux & Crahay), à l'influence du groupe de référence sur la notation (Treutlein, Roos & Schöler), aux formes de jugement qui entrent dans les recommandations d'orientation des enseignants (Baeriswyl, Wandeler & Christ), ou encore au regard des normes d'évaluation qui sont différentes non seulement entre les classes mais également entre les écoles (Maaz, Neumann, Trautwein, Wendt, Lehmann & Baumert). Ces différentes recherches mettent en avant les «défaillances» du jugement des enseignants dues notamment à sa part irréductiblement subjective. Pourtant, à la suite de Gérard (2002), nous considérons que ce n'est pas tant la subjectivité qui est en cause dans l'évaluation mais l'arbitraire qui en résulte. Car sur son versant positif, la subjectivité est constitutive de l'interprétation en tant que composante fondamentale de l'évaluation et de la régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage (Hadjji, 1997).¹¹ Cette subjectivité est revendiquée lorsque l'on réproche des procédures mécaniques de prise de décision qui ne permettent pas de prendre en compte la multidimensionnalité des apprentissages des élèves et la singularité des situations lorsqu'elle se présente. Le défi est que cette subjectivité se mette au service de l'amélioration de la qualité des pratiques d'évaluation des enseignants, afin de les rendre plus rigoureuses, plus fiables, plus valides. S'intéresser à la «formation du jugement en évaluation» et aux recommandations qui en découlent, comme le font les contributions de ce numéro, est une entrée privilégiée pour relever ce défi.

Notes

- 1 Voir Barni, J. (1850). Il est intéressant de relever la remarque de Barni qui souligne qu'en français le mot jugement signifie à fois la faculté de juger et l'acte par lequel nous jugeons, tandis que la langue allemande a deux mots *Urteilkraft* et *Urteil*.
- 2 Voir par exemple la traduction de M. Beyssade des *Méditations métaphysiques* de Descartes (1641).
- 3 Ici le terme normatif ne renvoie pas à une norme sociale en usage, mais il désigne une règle de raisonnement (Bressoux & Pansu, 2003).
- 4 Qui peuvent être simultanées dans certains cas, comme dans une évaluation interactive.
- 5 De ce point de vue, la régulation n'est pas seulement associée à l'évaluation formative qui est une façon réductrice de conceptualiser les relations entre évaluation et régulation
- 6 Certainement en raison du fait que le jugement peut être à la fois processus et produit.
- 7 Voir par exemple la revue de littérature critique sur ce courant dans Mottier Lopez (2008) montrant notamment la filiation des thèses situationnistes avec les travaux de Dewey.
- 8 La notion de «jugement professionnel» n'est pas spécifique à la pratique enseignante, son rôle étant reconnu, par exemple, dans des domaines aussi différents que celui de la médecine et celui de l'expertise en comptabilité (Lafortune & Allal, 2008).
- 9 À noter ici que l'évaluation normative renvoie à la comparaison interindividuelle et au classement des individus pour décider du résultat, en opposition à l'évaluation à référence critériée. Autrement dit, il ne s'agit pas de la norme au sens philosophique telle que nous l'avons développée plus haut. Dans cette dernière acception, un critère d'évaluation pourrait être vu comme une norme...

- 10 Beauvois et Dubois (1988) définissent la norme d'intériorité comme la valorisation sociale des explications des comportements (attributions) et des renforcements (*locus of control*) qui accentuent le rôle de l'acteur comme facteur causal (p. 299).
- 11 C'est donc reconnaître que l'évaluation ne peut jamais être totalement objective.

Références

- Allal, L. (2007a). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé. In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation* (pp. 39-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. (à paraître). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Évaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Wegmuller, E. & Riedweg, B. (2008). L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois: orientations conceptuelles et démarches de recherche. In L. Lafortune & L. Allal (Éd.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 131-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Barni, J. (1850). *Philosophie de Kant. Examen de la «critique du jugement»*. Paris: Librairie philosophique de Ladrance.
- Beauvois, J. L. & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299-316.
- Bonboir, A. (1972). *La docimologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88, 41-52.
- Crahay, M. (à paraître). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Évaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.
- Descartes, R. (1990), *Méditations métaphysiques* (M. Beyssade, trad.). Paris: Livre de Poche. (Original publié 1641)
- Dewey J. (1993/1938). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 67-75). Paris: L'Harmattan.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Maurice, J.-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction: relation entre jugement et prise de décision (pp. 29-46). In P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique (Programme école et sciences cognitives)*. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Reconnaissance d'une professionnalité: un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro (Éd.), *Les défis de la reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.

- Noizet, G. & Caverni, J.P. (1976). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ruby, C. (2005). Jugement de la faculté critique. *Espaces Temps.net*.
<http://espacestems.net/document1625.html>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mots clés: apprentissage, contexte scolaire, évaluation, jugement, norme, subjectivité

