La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement

La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement

Vers la construction d'un jugement professionnel

Olivier Maes

Promoteurs

Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCLouvain)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

Collection de thèses de l'UCLouvain, 2021

Comité d'accompagnement et jury

Philippe PARMENTIER (UCLouvain, Président de jury)
Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCLouvain, Secrétaire du jury)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)
Louise Bélair (UQTR, Québec)
Lucie Mottier-LOPEZ (UGenève)
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke)

Table des matières

Résumé - Abstract **9**

Remerciements **13**

Introduction **17**

Problématique **21**

1. La place du superviseur dans notre parcours de formation et professionnel *23*

2. La place du superviseur dans les recherches du GRAPPE *24*

3. La place du superviseur dans la formation des enseignants en Belgique francophone *25*

4. La place du superviseur dans les recherches *27*

4.1 Le stage comme vecteur de développement d'une identité et de compétences professionnelles 28
4.2 Le stage dans une logique d'alternance 28
4.3 Les difficultés rencontrées lors des stages 29
4.4 L'accompagnement des stages dans un modèle triadique 30
4.5 L'étudiant au cœur du stage 31
4.6 Le maitre de stage, l'accompagnateur du terrain 32
4.7 Le superviseur, l'accompagnateur institutionnel 33
4.8 Du jugement évaluatif au jugement professionnel 35
4.9 Zoom sur la coévaluation 37

5. La place du jugement professionnel du superviseur lors de l'entretien de coévaluation *38*

Cadre conceptuel **41**

1. Le stage, toile de fond de la recherche *43*

1.1 Le stage, vers une compréhension du terme 43
1.2 La place du stage dans la formation des futurs enseignants 44
1.3 L'accompagnement, composante indispensable du stage 48
1.4 Pour l'essentiel 52

2. Le superviseur, acteur principal de la thèse *54*

2.1 Le profil du superviseur à la lumière de quatre contextes différents 55
2.2 De la supervision aux missions du superviseur 56
2.3 Pour l'essentiel 62

3. Le jugement professionnel en évaluation *64*

3.1 Le jugement professionnel, vers une compréhension du concept 64
3.2 Le jugement professionnel, vers une opérationnalisation du concept 66
3.3 Pour l'essentiel 72

4. La coévaluation, décor principal de la recherche *74*
4.1 La coévaluation, vers une compréhension du concept 75
4.2 La coévaluation des stages par le prisme de la recherche, quelques résultats 76
4.3 La rétroaction, vers une compréhension du concept dans un contexte de stage 78
4.4 Pour l'essentiel 84

Méthodologie **87**

1. Ancrage épistémologique *89*

2. Éléments de méthodologie *90*
2.1 Outils de recueil utilisés 91
2.2 Outils d'analyse mobilisés 92
2.3 Structure de la partie empirique 95

3. Contextes et participants *95*
3.1 Ancrage collaboratif 95
3.2 Contextes et participants 95

4. Focus sur les études *98*
4.1 Présentation des questions de recherche générales 98
4.2 Présentation chronologique des études 98
4.3 Articulation des études 101
4.4 Détail des études 103

Partie empirique **105**

Étude 1. « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier »: une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? **107**

1. Problématique *108*

2. Cadre conceptuel *109*

3. Méthodologie de la recherche *112*

4. Présentation des principaux résultats *114*

5. Discussion des résultats *117*

6. Conclusion et perspectives *119*

Étude 5. La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP **121**

1. Problématique *122*

2. Cadre conceptuel *123*

3. Cadre méthodologique *126*

4. Présentation des principaux résultats *130*

5. Discussions des résultats *134*

6. Conclusion et mise en perspective *137*

Étude 2. Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement 139

1. Problématique 140

2. Cadre conceptuel 141

3. Méthodologie 144

4. Résultats 146

5. Discussion 153

6. Conclusion 155

Étude 3. Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement 157

1. Problématique 158

2. Du jugement évaluatif aux ajustements évaluatifs 159

3. Méthodologie de la recherche 161

4. Présentation des principaux résultats 163

5. Discussion des résultats 169

6. Conclusion et perspectives 170

Étude 4. La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement 171

1. Problématique 172

2. Dimension itérative du jugement évaluatif dans le cadre de la coévaluation 173

3. Méthodologie de la recherche 176

4. Présentation des principaux résultats 179

5. Discussion des résultats 184

6. Conclusion et perspectives 185

Étude 6. What type of feedback on their internship do university supervisors give to student teachers in a co-assessment situation? 187

1. Introduction 188

2. Theoretical framework 189

3. Method 190

4. Results 193

5. Discussion 202

6. Conclusion and prospects 203

Discussion et conclusion générales **205**

1. Rappel de la problématique *207*

2. Bref rappel des ancrages contextuel et conceptuel de la recherche *208*

2.1 Ancrage contextuel 208

2.2 Ancrage conceptuel 208

3. Grandes étapes de la recherche *210*

4. Discussion des résultats *212*

4.1 Difficultés liées à la tension entre l'accompagnement des étudiants et leur évaluation 212

4.2 Préoccupations perçues par les superviseurs dans leur gestion de la coévaluation 215

4.3 Difficultés perçues par les superviseurs dans leur gestion de la coévaluation 217

4.4 Construction du jugement évaluatif par le superviseur 218

4.5 Caractéristiques du jugement professionnel mobilisées lors de la coévaluation 223

4.6 Modélisation du jugement professionnel dans un contexte de coévaluation 231

5. Limites de nos recherches et perspectives de recherches futures *231*

5.1 Élargir le contexte de notre recherche 231

5.2 Interroger les étudiants sur leur perception de la coévaluation 233

5.3 Envisager la supervision dans sa globalité 234

5.4 Explorer d'autres aspects de la coévaluation 235

6. Perspectives pour le terrain *235*

6.1 Retour sur l'entretien de coévaluation 235

6.2 Retour vers les institutions participantes 236

6.3 Information auprès des institutions partenaires 237

6.4 Pistes pour la réforme de la formation initiale 237

7. Pour ne pas conclure… *238*

Références **241**

Liste des figures **261**

Liste des tableaux **263**

Résumé

Les stages sont devenus une activité essentielle des curricula de formation des enseignants. Comment les accompagner ? Comment les évaluer ? Les superviseurs des hautes écoles pédagogiques se disent parfois en difficulté et expriment la tension qu'ils ressentent entre le fait d'accompagner l'étudiant et celui d'évaluer son stage. Cette thèse poursuit, au travers d'outils de recueil et d'analyse variés, un double objectif. Premièrement, elle vise à documenter cette tension dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Deuxièmement, elle cherche à comprendre comment le jugement évaluatif du superviseur se construit lors de l'entretien de coévaluation qui clôture le dispositif de supervision. Ce jugement rencontre-t-il les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation ? Afin de répondre à cette question, nous nous sommes intéressé à la prise en compte de la singularité dans cette construction, à la dimension itérative et dynamique du jugement ainsi qu'aux niveaux de rétroaction mobilisés par les superviseurs lors de cet entretien de coévaluation.

Abstract

Internships have become an essential part of teacher training curricula. How to accompany them? How to evaluate them? Supervisors at the Universities of Teacher Education sometimes express the tension they feel between accompanying the student and evaluating his internship. This thesis, through various collection and analysis tools, pursues a double objective. Firstly, it aims to document this tension in the context of initial teacher training in French-speaking Belgium. Secondly, it seeks to understand how the supervisor's evaluative judgment is constructed during the co-assessment meeting that closes the supervision system. Does this judgment meet the characteristics of professional judgment in evaluation? In order to answer this question, we were interested in taking into account the singularity in this construction, the iterative and dynamic dimension of the judgment as well as the levels of feedback mobilized by the supervisors during this co-assessment meeting.

À Paul, mon repère

Et je sais depuis ton lointain au-delà,
tu as gardé un œil sur moi

F. Cabrel, Te ressembler

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu voir le jour et aboutir sans un certain nombre de personnes que je souhaite, à travers ces quelques paragraphes, remercier pour le précieux accompagnement qu'elles m'ont offert.

Tout d'abord, mes plus chaleureux remerciements vont à mes deux codirecteurs de thèse, la Professeure Catherine Van Nieuwenhoven et le Professeur Stéphane Colognesi, qui ont accepté, à travers leur accompagnement, de se joindre à moi dans ce projet tout en veillant à toujours porter un regard non déficitaire sur mon travail et à me laisser maitre d'œuvre de ce dernier. Comme je vous l'ai déjà exprimé, j'ai beaucoup de chance d'avoir croisé vos chemins.

Catherine, comme tu l'as rappelé lors de la soutenance privée, dès 2006, j'ai eu l'opportunité de profiter de tes nombreuses compétences d'accompagnatrice lors de la rédaction de mon mémoire de master en sciences de l'éducation. Nous nous sommes ensuite retrouvés lors de différents projets : photographie du métier d'instituteur primaire, Pacte pour un enseignement d'excellence, groupes de recherche divers. À chaque fois, j'ai pu bénéficier de ton regard toujours bienveillant et constructif basé sur la confiance et le respect de l'autre. Celui-ci ne m'a jamais quitté durant mon parcours doctoral. En effet, tu m'as permis de me développer humainement et professionnellement, de prendre davantage confiance en moi, de me dépasser en tant que chercheur et, surtout, en tant que personne. Tu as également cette grande qualité de fédérer et de proposer à chacun de s'appuyer sur un collectif, que ce soit avec tes doctorants, les groupes de recherche ou l'équipe stage. Cette qualité t'a permis de développer un réseau dont tu sais nous faire profiter à bon escient : que de riches moments et de belles rencontres vécus grâce à toi. Au-delà de toutes tes qualités humaines, ton expertise pointue dans mon domaine de recherche a également été d'une précieuse aide lors des choix conceptuels et méthodologiques posés dans cette thèse. Tu as cette capacité d'anticiper et de révéler le potentiel enfui en chacun de nous. Pour tout cela, merci !

Stéphane, lors de notre première rencontre, dans les locaux de la Haute École Vinci, alors que je me questionnais sur mon engagement dans un parcours doctoral, tu as déjà adopté une posture d'accompagnateur qui a su me rassurer, me permettre de voir clair dans mon projet. Depuis cette rencontre, tu as toujours été présent à mes côtés, passant d'une posture de « pair » à une posture d'« ex-pair » avant d'endosser celle d' « expert » le jour où, à ma grande joie, tu es devenu officiellement mon codirecteur de thèse. Tu as ainsi veillé à toujours être présent et disponible pour m'accompagner dans mon projet et mon développement, me rassurer lors de mes moments de doute, souligner et fêter un succès aussi petit soit-il ; tout cela, je l'ai vécu dans un climat empreint de bienveillance et d'empathie. De plus, tes compétences en écriture m'ont permis d'apprivoiser, au fil de mon parcours, les codes et les ficelles de l'écriture scientifique. Tu as été un vrai accompagnateur dans cet exercice de style pour le moins complexe. Enfin, la grande qualité de tes relectures m'a permis de faire bonifier

mes textes et de leur donner davantage d'envergure. Tu as cette capacité de partager tes qualités humaines et académiques pour permettre à l'autre, dans une logique d'isomorphisme, de se les approprier et de se développer. Pour tout cela, merci !

Mes remerciements vont également aux membres de mon comité d'accompagnement, la Professeure Louise Bélair et le Professeur Philippe Parmentier, qui ont mis beaucoup de cœur et d'énergie pour m'accompagner et me soutenir sur ce long chemin de la thèse. Comment puis-je mieux vous définir qu'en faisant appel au concept d'« amis critiques » ? En effet, votre regard critique, mais toujours constructif et bienveillant m'a permis d'évoluer dans le développement de compétences de chercheur et de scripteur. Votre capacité à interroger mon écrit, à relever les points d'attention et d'amélioration a accompagné ma réflexion et enrichi ma recherche. Quelle chance j'ai de pouvoir bénéficier d'une telle expertise et d'un tel accompagnement.

Louise, ta connaissance et ton expertise dans les champs de l'évaluation et de l'accompagnement ont été un précieux soutien depuis les prémices de mon parcours. Je me souviens, entre autres, d'une rencontre à Louvain-la-Neuve, au moment où je cherchais à préciser ma problématique, durant laquelle tu m'as aidé à mettre des mots sur les idées qui foisonnaient dans mon esprit : « Imagine que tu doives l'expliquer à ta fille de 5 ans », m'as-tu dit. Nos rencontres, de chaque côté de l'Atlantique, ont à chaque fois été un tremplin dans ma réflexion. Au-delà de toutes ces compétences académiques, j'ai pu découvrir également toutes tes compétences humaines qui ont donné leur sens au mot « accompagnement ». Pour tout cela, merci !

Philippe, au-delà de ta connaissance du champ de l'évaluation, ta maitrise du contexte légal et institutionnel a également été d'une précieuse aide pour ancrer et situer mon projet de recherche. Tes relectures rigoureuses et formatives ont toujours permis de développer ma posture réflexive et d'enrichir mes écrits. Tes nombreux encouragements et tes conseils en termes de « playlist du thésard » ont soutenu mon parcours dans la durée. De plus, je tenais vivement à te remercier d'avoir accepté le rôle de président de jury : rôle que tu as assuré de main de maitre lors de la soutenance privée me permettant ainsi de dépasser mon stress et d'ainsi profiter de ce précieux moment d'échanges avec l'ensemble du jury. Pour tout cela, merci !

Ensuite, je tiens bien sûr à remercier les membres du jury, la Professeure Lucie Mottier Lopez et le Professeur Enrique Correa Molina. Quel fut mon plaisir lorsque mes codirecteurs de thèse ont évoqué vos noms pour composer mon jury de thèse ; vous qui avez accompagné et éclairé mon parcours doctoral grâce à vos nombreux travaux de recherche, que ce soit autour du concept de « jugement professionnel en évaluation » ou autour de celui de « superviseur ». Ce plaisir s'est vu renforcé lorsque vous avez répondu positivement à cette invitation. En effet, vos travaux m'ont permis de préciser le cadre conceptuel et les questions de recherche sur lesquels cette thèse s'est construite. Vous lire et vous entendre dans le cadre de colloques a également été, pour moi, source de réflexion et d'inspiration. Je vous remercie également d'avoir accepté de lire mon travail et de produire, au terme du processus, un jugement évaluatif que je sais professionnel. Pour tout cela, merci !

Que serait une thèse sans données à analyser ? Je tiens à remercier chaleureusement, d'une part, les superviseurs des deux hautes écoles qui ont accepté de participer aux différents recueils de données et, d'autre part, les collègues et les étudiants-chercheurs du GC3 du GRAPPE qui ont rendu possibles ces différents recueils. Sans eux, il n'aurait pas été envisageable, sur la base d'un matériau aussi riche, d'investiguer et de chercher à comprendre comment le jugement évaluatif se construit dans le contexte d'un entretien de coévaluation. Au-delà du recueil des données, il a également été précieux d'être accompagné dans le processus de traitement de celles-ci ; c'est pourquoi je tiens également à remercier Isabelle pour ses conseils en analyse de contenu ainsi que toutes les personnes qui ont accepté de procéder à un exercice de double codage me permettant de valider mon travail.

Un autre élément essentiel à la réussite d'une thèse consiste à s'appuyer sur des sources variées, valides et pertinentes ; j'ai eu la chance de bénéficier de partages importants de la part de collègues belges et étrangers. Je tiens à remercier Liesje et Mariane qui ont élargi ma bibliographie relative aux feedbacks ; Christine et Julie-Lyne pour leurs ressources concernant le jugement professionnel dans un contexte de stage ; Isabelle, Vanessa et Véronique pour leurs coups de pouce méthodologiques et réflexifs dans le cadre des études réalisées ou à venir ; Catherine, Eric, Marc B., Marie-Hélène, Rudi pour leurs apports contextuels.

Lorsque l'on commence à voir le bout du tunnel et que la finalisation de la thèse approche, il est riche de pouvoir s'appuyer sur une équipe de relecteurs efficaces. Je tiens à remercier, pour leur participation à ce travail fastidieux : Coryse, Jean-Luc, Lionel, Marie, Nathalie, Sandrine, Valérie et Véronique. Un autre travail tout aussi fastidieux est la relecture de la bibliographie ; j'ai eu la chance pour cela de pouvoir compter sur mon ami de toujours, Tanguy. *I would also like to thank my team of translators for their help with the English article*: Amandine, Fabienne and Vanessa. Je remercie également François pour son expertise graphique et son soutien lors de la modélisation finale. Mes remerciements vont aussi à Marianne pour son aide précieuse dans la mise en page finale de la thèse.

Au-delà du soutien et de l'accompagnement au processus de thèse proprement dit, il y a également le soutien et les encouragements fournis par les collègues, les amis et surtout la famille. Les paragraphes qui suivent visent à les remercier car, sans eux, il ne m'aurait pas été possible de concilier vie de chercheur, vie professionnelle, vie sociale et vie de famille.

Afin d'essayer de n'oublier personne, je propose de procéder chronologiquement. Premièrement, les collègues et amis du département pédagogique de Braine-le-Comte de la HELHa qui m'ont accompagné d'abord, en tant qu'étudiant, ensuite, en tant que collègue et superviseur novice. Jean, Lionel, Myriam et Véronique, je vous remercie de m'avoir permis de me construire une identité professionnelle de superviseur plaçant l'étudiant au centre de son projet dans une approche non déficitaire. Deuxièmement, d'autres collègues de la HELHa qui m'ont fait confiance professionnellement et m'ont accompagné et soutenu dans mon projet doctoral. Je remercie Marie W., Céline et Coryse pour leur accueil auprès du département pédagogique de Mons et pour leur amitié. Je remercie également les amis de la CAP pour leur soutien indéfectible tout au long du processus, Coryse, Jean-Luc et Sandrine.

Ces rencontres professionnelles et ces amitiés, je les dois en partie à Marc D. qui m'a permis de me développer en m'ouvrant de nouveaux horizons, merci à lui. Je tiens enfin à remercier Marie D., collègue et amie, qui, comme moi, arrive au terme de son parcours de thèse, pour son soutien et ses encouragements à chaque étape du processus.

À l'UCLouvain, d'autres collègues sont venus éclairer ma vie professionnelle et m'ont permis de développer d'autres compétences en tant que tuteur académique, je veux parler des collègues de l'équipe stage : Agnès, Alexandra, Amandine, Anne, Élise, Marc B., Marc L., Marie-Hélène, Nicole, Pascalia, sans oublier Catherine, notre responsable académique. Je tiens à vous remercier pour votre accueil au sein de l'équipe, pour l'ambiance régnant au sein de celle-ci et pour votre présence bienveillante de chaque instant. Un petit clin d'œil particulier à Pascalia, je te remercie pour le travail que tu réalises, souvent dans l'ombre, afin de nous permettre de réaliser le nôtre dans de bonnes conditions. Un autre clin d'œil à mes collègues du bureau C114, je remercie les Marc pour leur amitié et leur soutien que ce soit en me soulageant de quelques corrections ou en échangeant sur nos déboires de thésards. Je tiens également à remercier les collègues du Labo 2, tant les académiques que les doctorants, pour la richesse des présentations et des échanges. Chaque année, ma présentation dans le cadre du labo formel était une occasion d'obtenir un regard critique et pertinent sur mon travail de recherche.

À votre tour les amis, vous qui m'avez permis de rester connecté à une vie sociale que ce soit grâce à un bon repas, un weekend de détente, une balade nature, un conseil de jardinage, un béton à couler ou tout simplement un petit message d'encouragement. Il est important lorsqu'on s'engage dans un si long projet, véritable course de fond, d'être bien entouré pour ne pas craquer en cours de route. Il est difficile de tous vous citer, au risque d'en oublier l'un ou l'autre ; je fais donc le choix d'un remerciement collégial. Chacun à votre façon, vous avez su, à travers votre amitié, me permettre de tenir le coup ; c'est vraiment précieux d'être ainsi accompagné. Pour tout cela, merci, mille fois merci ! Vivement la fin de la pandémie et du confinement que l'on puisse se retrouver pour fêter dignement l'aboutissement de ce projet !

Pour clôturer cette section des remerciements, je veux remercier ma famille. Marius, je te remercie pour toute la sagesse que tu me partages du haut de tes 94 ans. Je partage également ces remerciements à mes filleuls qui, chacun à leur façon, éclairent mes journées ; à Xavier, mon frère, fidèle soutien dans tous mes projets et épreuves ; à Yvette, pour ses encouragements et la logistique qu'elle assure avec brio ; à Paul qui a toujours été pour moi un modèle de courage et de persévérance. Je n'oublie pas Sully, fidèle compagnon à quatre pattes, qui a partagé mes doutes, mes peurs et mes joies. J'ai choisi de terminer par les deux personnes les plus importantes à mes yeux, Angèle, ma fille, et Valérie, mon épouse. Comment peut-on imaginer réaliser une thèse sur son temps personnel sans être soutenu, accompagné et aimé par les deux princesses qui partagent votre vie au quotidien. Elles ont rempli ce rôle à merveille en étant, pendant toutes ces années, patientes, compréhensives, soutenantes, créatives et aimantes. Cette thèse, je la leur dois en grande partie. Pour tout cela, je vous remercie et vous dis à quel point je vous aime !

Introduction[1]

[1] Ce texte applique les Recommandations orthographiques du français de 1990.

Introduction

La recherche présentée dans cette thèse trouve son origine dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants et, plus particulièrement, en Belgique francophone. La focale est mise sur l'étape de la coévaluation qui clôture le processus de supervision du stagiaire. L'objectif général de cette recherche vise à interroger la construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation. La thèse s'articule, au-delà de cette introduction, autour de cinq chapitres : problématique, cadre conceptuel, méthodologie, partie empirique, discussion et conclusion générales. Nous en dévoilons brièvement le contenu, ci-dessous, afin d'accompagner le lecteur et lui fournir les clés de lecture nécessaires.

Premièrement, la problématique précise les différents ancrages dans lesquels s'inscrit cette recherche. Le fil conducteur qui a structuré ce chapitre est l'acteur central de notre réflexion, à savoir le superviseur. En effet, c'est la place occupée par ce dernier qui est au cœur de la problématique, à la fois, au sein de nos parcours de formation et professionnel ; dans les recherches menées par le Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes (GRAPPE) ; dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone dans lequel se situent les différentes études ; et enfin, dans la recension des écrits. Dans la partie relative aux recherches, différents zooms sont réalisés afin de montrer comment la problématique s'est constituée et comment les questions de recherche ont émergé. La dernière section de ce chapitre s'intéresse à la construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation.

Deuxièmement, après avoir développé la problématique et ses différents ancrages, nous précisons les concepts qui ont balisé cette thèse. Nous nous intéressons d'abord au stage que nous présentons comme la toile de fond de notre recherche. Nous définissons le concept, le situons dans le contexte de la formation initiale et pointons l'accompagnement comme composante essentielle du stage. Ensuite, nous développons le concept de superviseur ainsi que les missions inhérentes à cette fonction. Après nous être intéressé à l'acteur principal sur lequel porte notre questionnement, nous envisageons le concept de jugement professionnel en le définissant, en l'ancrant dans les stages en enseignement et en tentant de l'opérationnaliser. Pour terminer, nous présentons le concept de coévaluation qui a servi de décor principal à l'ensemble de notre travail, puisque notre attention s'est portée sur cette étape précise du processus de supervision.

Troisièmement, afin de tracer le fil rouge des différents articles qui constituent la partie empirique, nous détaillons la méthodologie de la recherche. Nous précisons, tout d'abord, l'ancrage épistémologique choisi. Nous développons ensuite les outils de recueil et d'analyse des données mobilisés ainsi que la structure générale du chapitre empirique. C'est également dans ce chapitre que nous abordons la dimension collaborative qui a accompagné la recherche. Nous y détaillons également les participants et les éléments de contexte propres à

chaque étude. Nous clôturons cette partie par un focus sur chaque étude, d'abord, dans une approche chronologique et, ensuite, dans une logique d'articulation selon le fil rouge évoqué au début de ce paragraphe.

Quatrièmement, la partie empirique est constituée des six articles correspondant aux six études qui composent cette recherche. Chaque étude est présentée de façon classique, à savoir : résumé et mots-clés ; problématique ; cadre conceptuel ; méthodologie ; présentation des principaux résultats ; discussion, conclusion et perspectives. Deux études visent à interroger la perception des superviseurs quant à leur activité évaluative et aux difficultés, voire tensions, auxquelles ils sont confrontés. L'une, dans une visée exploratoire, envisage l'entièreté du processus de supervision ; l'autre focalise son attention sur l'entretien de coévaluation au cœur de notre recherche. Les quatre autres s'attèlent à décrire et à caractériser la construction du jugement évaluatif par le superviseur dans le contexte spécifique de l'entretien de coévaluation. L'une, de façon générale, compare les démarches du processus évaluatif mis en œuvre par le superviseur à celles du jugement professionnel en évaluation ; les trois autres se focalisent sur une des caractéristiques du jugement professionnel afin de voir si elles sont rencontrées dans le cadre d'un entretien de coévaluation.

Cinquièmement, afin de conclure cette thèse, nous proposons une discussion plus approfondie, à la lumière des apports conceptuels, visant à articuler les résultats des différentes études. Avant d'entamer cette discussion, nous rappelons brièvement la problématique, les ancrages contextuel et conceptuel. Nous articulons également les questions de recherche soulevées par la problématique aux études réalisées. Une fois cette articulation effectuée, pour chaque question, nous discutons les résultats et synthétisons les apports de notre recherche. Ce travail nous permet de proposer et de commenter une modélisation du jugement professionnel dans le contexte de la coévaluation de stage en formation des enseignants. Ensuite, nous développons les limites et les perspectives de notre recherche. Les perspectives sont exposées dans une triple visée : retour et partage des résultats aux institutions participantes ; information auprès des hautes écoles pédagogiques (HEP) partenaires du GRAPPE ; pistes pour la réforme de la formation initiale actuellement en réflexion en Belgique francophone. Et, pour conclure, nous revenons sur quelques éléments présentés dans la problématique et essayons de montrer les apports de notre recherche par rapport à ceux-ci.

Problématique

Problématique

1. La place du superviseur dans notre parcours de formation et professionnel

Les stages et l'accompagnement de ceux-ci sont au cœur de notre vécu professionnel depuis notre formation. En effet, lors de nos études d'instituteur primaire, nous avons été amenés à réaliser des stages. Nous les avons vécus comme des occasions de nous confronter à notre futur terrain professionnel, nous permettant d'appliquer des éléments de notre formation et de construire notre identité d'instituteur. À travers nos différentes expériences, nous avons pu observer l'importance de l'accompagnement offert par le maitre de stage[2] ou par le superviseur de l'institut de formation. Au-delà de l'importance d'être soutenu, nous avons également pu constater des différences en matière d'accompagnement et les conséquences potentielles de ces dernières sur l'expérience de l'étudiant. Cela a été, pour nous, l'occasion de nous rendre compte de la spécificité et de la complémentarité de l'accompagnement offert par le référent de terrain qui nous accueillait dans sa classe et le référent institutionnel qui nous supervisait également en amont et en aval du stage.

Par la suite, après quelques années de pratique, sans avoir reçu de formation spécifique, nous avons été sollicités pour accompagner des étudiants en tant que maitre de stage. À notre tour, nous avons joué ce rôle de référent de terrain avec, pour seule expertise, notre propre expérience de stagiaire et nos quelques années d'enseignement. Il va de soi que nous nous considérions alors davantage comme un « ex-pair » plutôt que comme un « expert du terrain ». Cette expérience nous a permis de prendre conscience de la singularité de chaque situation, de l'importance d'adopter une posture répondant à cette singularité et aux besoins de l'étudiant. En effet, l'accompagnement offert à un stagiaire dans un contexte particulier ne correspondait pas forcément à celui offert à un autre stagiaire dans un autre contexte. Nous découvrions ainsi sans le savoir la notion de genre et de style (Clot et Faïta, 2000). Au détour d'une expérience plus difficile avec un stagiaire, nous avons réalisé que le superviseur, dans son rôle de référent institutionnel, était également là pour nous accompagner dans la gestion de ces situations complexes. Notre expérience de directeur d'école nous a permis d'approfondir, avec un regard plus « externe » et plus institutionnel, l'accueil des stagiaires, au niveau de l'école, et la gestion des situations plus difficiles.

Ensuite, à la fin de notre master en sciences de l'éducation, nous avons quitté notre posture de maitre de stage pour celle de superviseur. En effet, nous avons été embauchés au sein d'une HEP ; nos attributions se partageaient entre une moitié de charge de cours en lien avec le volet psychopédagogique de la formation et de la supervision de stage pour l'autre moitié. De nouveau, sans formation préalable, avec notre expérience combinée d'« ex-pair »

[2] La recherche étant ancrée dans le contexte belge, nous avons fait le choix d'utiliser le concept de maitre de stage qui correspond dans d'autres contextes à l'enseignant associé, au praticien formateur, formateur de terrain, au maitre formateur, ou encore au *cooperating teacher* dans le contexte anglo-saxon.

et d'« expert du terrain », nous avons accompagné des étudiants, cette fois-ci, de la planification jusqu'à l'évaluation du stage. Notre rôle inclut également une visite sur le terrain avec une observation de l'étudiant et un temps d'échange en présence du maitre de stage, lorsque cela était possible. Nous avons ainsi été amené à être, à notre tour, une ressource pour les maitres de stage et à gérer avec eux, dans certains cas, des situations plus complexes pouvant conduire à l'arrêt du stage de commun accord avec les différents acteurs. Cela a été l'occasion, pour nous, de nous confronter à la singularité que ce soit du contexte ou du profil de l'étudiant et d'adapter notre accompagnement à celle-ci. Comme évoqué plus avant, le rôle de superviseur englobe l'évaluation du stage et, donc, l'attribution d'une note à l'étudiant. Cette facette a, à plusieurs reprises, soulevé chez nous un questionnement quant à la prise en compte ou non de la singularité pouvant parfois aller jusqu'à entrainer une forme de tension.

Ce parcours, depuis notre formation initiale d'instituteur jusqu'à notre fonction de superviseur de stage en HEP et à l'université, nous a permis d'endosser les lunettes de chacun des acteurs (stagiaire, maitre de stage et superviseur) et d'ainsi explorer les différentes facettes de l'accompagnement d'un stage. L'analyse systémique de ces relations d'accompagnement nous a conduit à nous questionner sur la dynamique au cœur de ce processus. Est-elle efficace ? Répond-elle aux besoins et attentes des acteurs ? Comment dépasser les tensions rencontrées lors de notre pratique ? Comment prendre en compte la singularité de la situation tout en évitant de produire un jugement subjectif ?

La recherche présentée au sein de ce travail doctoral tente d'apporter à ces questionnements des éléments de réponse et des éclairages nouveaux appuyés sur des résultats empiriques étayés par les recherches déjà menées sur le sujet. La thématique de l'accompagnement des superviseurs nous permet ainsi de développer notre posture de chercheur tout en éclairant et en régulant notre posture de praticien.

2. La place du superviseur dans les recherches du GRAPPE

C'est entre autres ce questionnement qui nous a amené à rejoindre le Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles enseignantes (GRAPPE). En effet, dans un souci de faire évoluer leur pratique d'accompagnement des étudiants en stage, les membres du GRAPPE se sont emparés de l'activité du superviseur comme problématique de recherche et ont constitué autour d'elle un groupe collaboratif afin d'interroger et de documenter cette activité. Ce groupe est composée de superviseurs issus de trois HEP, de chercheurs universitaires et occasionnellement d'étudiants chercheurs. Les recherches et publications de ce groupe autour de cette thématique s'inscrivent dans une visée collaborative (Bednarz, 2013 ; Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997). Parmi celles-ci, nous épinglons celles ayant permis de préciser le genre (Clot et Faïta, 2000) « superviseur », plus particulièrement, dans le cadre de la visite réalisée par ce dernier sur le terrain de stage (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Ces recherches ont permis de modéliser, d'une part, l'activité du superviseur lors d'une visite de stage (Van Nieuwenhoven et al., 2016) et, d'autre part, l'agir superviseur (Colognesi, Lenoir

et Van Nieuwenhoven, 2018). L'analyse de l'activité du superviseur durant la coévaluation (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) qui clôture le processus de supervision a également fait l'objet de deux publications de la part de ce groupe collaboratif (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Colognesi et al., sous presse). La première a interrogé la conception que les superviseurs ont de cet entretien de coévaluation, les gestes qu'ils partagent et les variations rencontrées (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). La seconde a, quant à elle, questionné les apports de la recherche collaborative sur les pratiques de coévaluation (Colognesi et al., sous presse). Dernièrement, le groupe travaillant sur le superviseur a également participé à une recherche internationale, avec des équipes québécoise et suisse, visant à identifier et à modéliser les postures qu'endossent les superviseurs lors de l'accompagnement des stagiaires (Colognesi et al., 2019).

La réflexion sur les pratiques d'accompagnement, initiée au sein du GRAPPE, dans une logique collaborative, présente, pour nous, un double avantage. D'abord, en tant que superviseur, elle nous permet de développer et d'améliorer notre agir professionnel (Bourassa et al., 2007) en adaptant nos postures et en redéfinissant nos actions. Ensuite, en tant que chercheur, elle nous donne accès plus facilement à des données récoltées en milieu naturel permettant d'approcher plus facilement à l'activité réelle (Clot, 2001) des superviseurs impliqués afin de pouvoir ainsi produire de nouvelles connaissances (Colognesi et al., sous presse).

3. La place du superviseur dans la formation des enseignants en Belgique francophone

La formation initiale des enseignants en Belgique francophone est actuellement traversée par une importante réforme (Fédération Wallonie Bruxelles [FWB], 2019) modifiant considérablement le cadre de celle-ci. En effet, parmi les principaux apports de cette réforme, nous pointons l'allongement de la formation, de trois ans à quatre ans, d'un baccalauréat à un master en enseignement (60 crédits) ; la codiplomation entre les HEP et les universités afin d'organiser ces quatre années de formation ; et le renforcement de la formation des formateurs d'enseignants, sous la forme d'un master de spécialisation en formation des enseignants remplaçant l'actuel Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). Le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019) prévoyait l'implémentation de cette réforme pour septembre 2020, celle-ci a ensuite été reportée successivement jusqu'à septembre 2022 et fait encore l'objet de nombreuses négociations.

Dans le contexte actuel du décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (FWB, 2000), la formation est envisagée dans une logique d'articulation de la théorie et de la pratique. Les stages en situation réelle sont ainsi présents tout au long des trois ans de la formation. Les attentes formulées à l'égard des étudiants sont progressives : en première année, il s'agit d'assister le maitre de stage et de réaliser de l'observation participante ; en deuxième et troisième années, le futur enseignant prend en charge la classe de façon autonome. Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (FWB,

2000) prévoit un accompagnement des stages assuré, d'une part, par le maitre de stage, référent du terrain et, d'autre part, par les superviseurs, référents de la HEP. La supervision, mise en œuvre à partir de la deuxième année de formation, se matérialise par une visite au moins par semaine de stage ; une alternance est attendue entre les superviseurs chargés du volet pédagogique de la formation et ceux chargés du volet disciplinaire. Le décret ne détaille pas clairement les tâches attendues de ces différents acteurs, qu'ils soient maitres de stage ou superviseurs (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). De même, aucune formation préalable à l'accompagnement et à la supervision n'est actuellement attendue des superviseurs (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). En effet, ceux-ci sont avant tout embauchés sur la base de leur expertise disciplinaire afin de dispenser des cours et se voient attribuer des missions de supervision afin de compléter leur charge de travail (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Le décret définissant la formation initiale des enseignants vise à renforcer l'articulation de la théorie et de la pratique par l'intermédiaire, entre autres, des stages et de séminaires d'analyse de pratiques ; grâce à eux, cette articulation s'opère autour de la formation à et par la pratique (FWB, 2019). Les apprentissages se construisent donc à travers les interactions entre les situations de formation théorique et les situations professionnelles. Une progression est également maintenue en termes d'objectifs et de paliers de compétences à construire. Une différence significative est présente au niveau de l'accompagnement des étudiants assuré par les HEP ; en effet, le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019) précise celui-ci en le situant avant, pendant et après le stage et en l'exemplifiant (intégration des stages à des travaux pratiques, séminaires ou ateliers d'analyse de pratique, dispositif d'évaluation formative). Une autre différence réside dans le fait qu'une formation spécifique aux enseignants des HEP, dépassant le cadre du CAPAES exigé de tout enseignant exerçant dans l'enseignement supérieur non universitaire, est prévue par le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019) ; cette formation prend la forme d'un master de spécialisation en formation des enseignants (60 crédits). Les objectifs de ce master apportent une réponse au manque de formation évoqué dans le contexte actuel et visent l'acquisition des compétences suivantes :

(1) la maitrise de la didactique de la ou des disciplines concernées ou de la didactique appliquée à ces disciplines;
(2) la connaissance et la compréhension des lieux de formation au sein desquels on aura à exercer et de ceux au sein desquels exerceront ses futurs étudiants;
(3) la capacité à accompagner des personnes en situation de formation professionnelle;
(4) la maitrise des spécificités de la pédagogie pour adultes et notamment les jeunes adultes;
(5) la capacité à participer à la conception de dispositifs de formation pour enseignants et à mettre en œuvre ces dispositifs;
(6) la capacité à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en

étude de genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socioéconomiques, la dimension de genre;

(7) la capacité de mener, individuellement et avec ses pairs, une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les étudiants et la réussite de ces derniers, notamment en s'appuyant sur diverses disciplines des sciences humaines, afin de réguler son enseignement dans une perspective d'efficacité et d'équité. L'ensemble de ces objectifs s'inscrit dans le cadre d'une distanciation épistémologique et d'une vision systémique. (Décret définissant la formation initiale des enseignants, FWB, 2019, p. 33-34)

Deux de ces compétences, la 3 et la 6, visent directement l'accompagnement de l'étudiant en stage. La notion d'accompagnement du superviseur à destination de l'étudiant est centrale dans la troisième compétence, se rapprochant ainsi du rôle d'accompagnateur de stagiaire mis en évidence par Enz et al. (1996). La sixième développe le processus de supervision en le situant autour de différentes actions : observer, analyser et évaluer des éléments de la pratique professionnelle enseignante de l'étudiant développée lors du stage ; l'objectif, pour le superviseur, est de conseiller et d'aider l'étudiant afin de lui permettre d'ajuster et de réguler ses pratiques. Cette vision se rapproche également du rôle d'accompagnateur de stagiaire mis en évidence par Enz et al. (1996). Nous observons ainsi la complémentarité qu'installe le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019) entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur qui doivent être endossées par le superviseur. Il est intéressant de noter qu'en plus de développer des compétences spécifiques à l'accompagnement et à la supervision, la formation prévoit d'outiller les formateurs en HEP, à travers la septième compétence, afin qu'ils puissent entrer dans une démarche d'analyse de leur pratique, que ce soit individuellement ou avec des collègues.

À l'aube de la mise en œuvre de cette réforme, et fort de l'expérience actuelle, il nous parait pertinent de continuer à documenter l'activité des superviseurs de la HEP et d'apporter des pistes de réponse aux difficultés qu'ils rencontrent. Tout comme, il est nécessaire de pouvoir soutenir les superviseurs novices en leur offrant une formation, la plus proche possible de leurs besoins, afin de leur permettre de développer les compétences nécessaires à l'accompagnement et l'évaluation des stages, comme le prévoit le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019).

4. La place du superviseur dans les recherches

Les stages sont devenus un élément essentiel de la formation initiale des futurs enseignants (Gouin et Hamel, 2015 ; Maubant et al., 2011), et ce, dans de nombreux pays. Étant à la fois source de tensions, d'apprentissages, de mobilisation de savoirs, mais aussi de développement d'une identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2008), le stage s'est donc invité, depuis plusieurs décennies, au cœur de la recherche en éducation. Le stage, décrit comme une formation pratique sur le futur terrain professionnel (Villeneuve, 1994), a fait l'objet d'une attention particulière afin d'être défini et circonscrit (entre autres par Correa Molina et al., 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2001, 2005 ; Guillemette et Lapointe, 2011 ; Lebel, 2009 ; Oudet, 1999 ; Villeneuve, 1994 ; Villeneuve et Moreau, 2010). Le stage est

ainsi vu comme un moment privilégié de formation en milieu pratique offrant de nombreuses occasions d'apprentissage et soutenant ainsi le développement de compétences professionnelles de la part du stagiaire (Leroux, 2019). Il permet également au stagiaire, en pratiquant le métier, de dépasser les représentations qu'il a de celle-ci acquises au cours de son propre parcours scolaire, afin d'en acquérir une image réaliste (Borges et Séguin, 2013 ; Correa Molina et al., 2008 ; Desbiens et Spallanzani, 2013 ; Gervais et Desrosiers, 2005).

4.1 Le stage comme vecteur de développement d'une identité et de compétences professionnelles

Des recherches se sont intéressées à la place que le stage occupe dans la formation initiale, que ce soit dans une perspective de développement d'une identité et de compétences professionnelles (Bélair, 2001 ; Correa Molina et al., 2008 ; Gervais et Leroux, 2011 ; Goyette et Martineau, 2018 ; Lebel, 2009 ; Nitonde et Paquay, 2011 ; Ouellet, 2008 ; Roux-Perez, 2007) ou dans une logique d'alternance entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Kaddouri, 2008 ; Leroux, 2019 ; Pentecouteau, 2012 ; Tominska et al., 2017). En effet, le stage est vu comme une occasion offerte à l'étudiant de pratiquer le métier (Cividini et Zourhlal, 2013) et ainsi d'acquérir et transformer, d'une part, des compétences professionnelles et, d'autre part, des composantes identitaires (Mukamurera, 2014). Le travail de construction d'une identité professionnelle par le stagiaire doit être accompagné afin de permettre à ce dernier, d'une part, de trouver des repères parmi toutes les impressions laissées par une pratique encore hésitante (Roux-Perez, 2007) et, d'autre part, de revoir ses préconceptions du métier afin de découvrir les facettes et valeurs communes partagées par les enseignants (Ouellet, 2008). Pour Roux-Perez (2007), le stagiaire construit son identité à travers le regard de ses accompagnateurs qui lui offrent ainsi une sorte de miroir rapproché. Toujours selon cette auteure, c'est la reconnaissance d'autrui, par le biais de rétroactions étayées et constructives, qui légitime l'entrée du stagiaire dans le monde enseignant.

En ce qui concerne le développement de compétences professionnelles en formation initiale, les résultats de l'étude menée auprès de vingt-deux stagiaires, par Gervais et Leroux (2011), relèvent le peu de connaissances à propos de ce processus. Pour sa part, Bélair (2001), à travers l'analyse de différents parcours de formation proposés par l'Université d'Ottawa afin de répondre aux besoins des étudiants, met en évidence cinq champs de compétences que le futur enseignant doit acquérir à travers sa formation, à savoir : les compétences relatives à la gestion quotidienne de la classe, à la prise en compte des particularités des élèves, à la maitrise des disciplines enseignées, aux exigences attendues par la société et, enfin, à sa personne. Ainsi, les stages permettent de confirmer le niveau de développement de ces compétences par le stagiaire en le confrontant à des situations complexes représentatives du métier (Lebel, 2009).

4.2 Le stage dans une logique d'alternance

Comme cela a déjà été évoqué dans la section précédente, le stage permet également à l'étudiant, à travers la réalisation de tâches authentiques, de mettre en relation des savoirs théoriques et pratiques (Leroux, 2019), s'inscrivant ainsi dans une logique d'alternance que

Pentecouteau (2012) envisage comme un va-et-vient entre différents moments et lieux de la formation. Pour Kaddouri (2008), l'engagement dans une formation construite dans cette logique d'alternance est éprouvant pour l'apprenant. En effet, ce dernier se trouve dans un entre-deux identitaire générateur de tensions ; l'apprenant peut alors perdre ses repères habituels. Il est donc nécessaire que l'apprenant convoque les ressources dont il dispose pour se construire face à la pluralité identitaire à laquelle il est confronté. Là aussi, l'auteur souligne la nécessité d'un accompagnement afin de permettre à l'apprenant d'optimiser ses apprentissages et d'affronter cet entredeux dans des conditions qui sont favorables à la construction de son identité professionnelle.

Dans une formation en alternance, Pentecouteau (2012) envisage la mise en situation comme centrale, car permettant à l'apprenant d'appréhender le métier dans ses contradictions, c'est-à-dire entre l'idéal théorique et le contexte d'exercice de cette dernière. L'auteur relève également les conditions nécessaires au bon fonctionnement d'une formation en alternance, à savoir : une disponibilité importante, un suivi régulier de la formation, ainsi qu'une communication active entre les différents acteurs en présence. Cela impose que l'institut de formation se tourne vers ses partenaires du terrain et les considère, non pas comme de simples pourvoyeurs de stage, mais comme de réels partenaires de la formation. Pour permettre une formation pleinement en alternance, Tominska et al. (2017) insistent sur la nécessité de prévoir des lieux d'intégration de type entretiens de stage ; ces lieux sont également, grâce à l'accompagnement d'un professionnel expert, des lieux d'apprentissage. Malo (2019) identifie, quant à elle, à partir des propos de stagiaires, cinq façons d'apprendre à travers un dispositif de formation en alternance que sont : la gestion de nouvelles tâches, l'appropriation de pratiques routinières, la mise en œuvre de façons de faire propres à l'apprenant, la détermination d'un objectif de développement professionnel et la gestion d'une situation inattendue.

4.3 Les difficultés rencontrées lors des stages

Certains auteurs (Desbiens, Lanoue et al., 2009 ; Desbiens et al., 2013 ; Gagnon, 2013 ; Brau-Antony et Mieusset, 2013) se sont, quant à eux, intéressés, plus spécifiquement aux difficultés qui peuvent être rencontrées par les différents acteurs lors des stages. La métaphore du « déraillement » est d'ailleurs utilisée (Desbiens et al., 2013) pour évoquer ces difficultés pouvant conduire à l'abandon de l'étudiant (Gagnon, 2013). Ces difficultés peuvent, d'une part, se situer au niveau du vécu des stagiaires eux-mêmes, par exemple les comportements perturbateurs des élèves qu'ils rencontrent durant leurs stages (Desbiens, Lanoue et al., 2009) et, d'autre part, être liées au niveau de performance des stagiaires et de leurs difficultés (Desbiens et al. 2013). Ce qui peut mettre les accompagnateurs dans une situation inconfortable quant à la gestion d'une posture d'aide à la construction de compétences professionnelles et d'une posture d'évaluateur des apprentissages réalisés (Desbiens et al., 2013 ; Mieusset, 2013 ; Nitonde et Paquay, 2011). Cela pose également la question de la responsabilité et de la légitimité liée à la posture d'évaluateur (Desbiens et Spallanzani, 2013 ; Gagnon, 2013) ; cette difficulté peut être renforcée par le manque d'expérience et de formation des accompagnateurs de stagiaire (Desbiens, Borges et

Spallanzani, 2009 ; Gagnon, 2013 ; Gouin et Hamel, 2015 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Sur la base d'une étude multicas (Merriam, 1988) menée auprès de quatre accompagnateurs de stagiaires en difficulté dans le contexte de l'enseignement professionnel, Gagnon (2013) plaide pour une formation à l'accompagnement qui permet de dégager des pistes invitant à réduire la disparité dans les pratiques d'accompagnement. Brau-Antony et Mieusset (2013) vont plus loin que d'identifier les difficultés rencontrées par les maitres de stage. En effet, ils relèvent huit dilemmes auxquels les maitres de stage sont confrontés, à savoir : imposer un cadre ou laisser faire des choix ; faire pour le stagiaire ou le laisser faire ; transmettre ou faire réfléchir pour construire sa réponse ; établir le parcours ou laisser gérer le projet de formation ; aider à construire les compétences professionnelles ou les valider et les contrôler ; soutenir l'étudiant ou l'évaluer ; être collègue du stagiaire ou formateur ; pointer les difficultés ou lui permettre de les faire émerger.

De cette section, nous retenons, entre autres, les difficultés liées à l'évaluation rencontrées par les accompagnateurs quant à, d'une part, le manque de légitimité qu'ils perçoivent, pouvant s'expliquer par le manque de formation spécifique dont ils disposent, et, d'autre part, la tension due à la double posture d'accompagnateur et de formateur, à laquelle ils sont confrontés. Leur activité évaluative mérite donc d'être davantage investiguée et documentée afin de trouver des pistes de solution à ces difficultés.

4.4 L'accompagnement des stages dans un modèle triadique

Comme cela vient d'être évoqué, le stage offre, aux étudiants, une occasion d'amorcer la construction des compétences professionnelles nécessaires au métier et constitue aussi une étape essentielle de leur développement identitaire ; dans ce cadre, l'accompagnement offert aux stagiaires par les accompagnateurs, maitre de stage et superviseur, se révèle un élément indispensable à ce développement. Nous nous sommes donc intéressés aux recherches portant sur cet accompagnement (Boutet et Pharand, 2008 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Correa Molina, 2008a, 2008b ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2001, 2005). Souvent celui-ci s'opérationnalise à travers une triade composée de l'étudiant, du maitre de stage et du superviseur de l'institut de formation (Allen et al., 2014 ; Boutet, 2002 ; Courcy, 2002 ; Goodnough et al., 2009 ; Gouin et Hamel, 2019 ; Hart, 2018). Certains apports visent les caractéristiques de la triade et de ses membres (Boutet, 2002 ; Gouin et Hamel, 2019 ; Hart, 2018). Boutet (2002), par exemple, souligne la nécessité d'un équilibre au sein de la triade en permettant au stagiaire, par rapport à l'expérience vécue, de trouver de la proximité grâce au maitre de stage qui le soutient dans la construction quotidienne de son savoir enseigner, et de la distance par l'intermédiaire du superviseur qui permet d'analyser, voire de dépasser cette expérience. Toutefois, l'auteur insiste sur la difficulté parfois à trouver et à maintenir cet équilibre, et ce pour plusieurs raisons : l'instabilité de la triade dans les relations interpersonnelles ; la difficulté à harmoniser les interventions de chacun ; la difficulté à gérer simultanément un haut niveau intellectuel de discussion et un haut degré de satisfaction par rapport aux relations humaines au sein de la triade ; et enfin, le contexte social et idéologique de l'école de stage pouvant influencer cet

équilibre. En lien avec la difficulté à maintenir un équilibre sur le plan du relationnel, Gouin et Hamel (2019) insistent également sur le fait que le superviseur et le maitre de stage ne partagent pas forcément les mêmes attentes au niveau développemental et évaluatif. Cela peut conduire à certains problèmes au sein de la triade : une hiérarchisation des relations entre ces deux acteurs ; des alliances dommageables entre le stagiaire et son maitre de stage, au détriment du superviseur. Emans (1983) relève déjà, à travers son étude portant sur la redéfinition des rôles du maitre de stage et du superviseur, que l'influence du maitre de stage est plus importante que celle du superviseur ; ce qui rejoint la difficulté d'harmonisation évoquée par Boutet (2002). Le stagiaire risque ainsi de perdre la main sur son propre développement personnel en essayant de plaire à ces deux formateurs qui l'évaluent et en tenant de deviner leurs attentes respectives (Gouin et Hamel, 2019). Les difficultés ainsi pointées renforcent le propos de Hart (2018) qui plaide pour une redéfinition des rôles et des attentes au sein de la triade ainsi que pour une plus grande structure dans les pratiques de communication au sein de la triade, et plus particulièrement entre le maitre de stage et le superviseur. En lien avec cet argument, nous nous sommes ensuite tourné vers les apports tentant de préciser les rôles de chacun au cœur de cette triade (Correa Molina, 2008a, 2008b, Enz et al., 1996, Gervais et Desrosiers, 2005 ; Hart, 2018). De façon générale, le maitre de stage offre à l'étudiant un environnement stable et éducatif (Hart, 2018) ; quant au superviseur, il assure le lien entre la HEP et le terrain de stage, sert de personne-ressource pour le maitre de stage et accompagne l'étudiant (Enz et al., 1996 ; Hart, 2018). À la lumière des résultats qu'elles ont obtenus, Gouin et Hamel (2019) invitent à poursuivre les recherches concernant le modèle triadique afin de pouvoir le valider comme modèle nourrissant la professionnalisation des stagiaires. Il ressort effectivement, de ce cette section, la nécessité de creuser et de redéfinir le rôle de chacun des accompagnateurs, que ce soit le superviseur ou le maitre de stage (Emans, 1983 ; Hart, 2018) afin de dépasser les difficultés pouvant fragiliser l'équilibre de la triade au détriment de l'étudiant.

4.5 L'étudiant au cœur du stage

En réponse au constat clôturant la section précédente sur la nécessité de préciser, voire de redéfinir le rôle de chacun, nous mettons la focale, en nous appuyant sur des données empiriques, sur chacun des acteurs de la triade. Plusieurs recherches ciblent ainsi le stagiaire (entre autres Desbiens, Lanoue et al., 2009 ; Flandin, 2015 ; Serres, 2006 ; Spallanzani et al., 2017), en s'intéressant, par exemple, à l'analyse de son activité ou aux difficultés qu'il rencontre. Par exemple, Desbiens, Lanoue et al. (2009) focalisent leur attention sur les faits d'indiscipline auxquels les étudiants peuvent être confrontés et soulignent ainsi la nécessité d'un accompagnement à deux niveaux pour faire face à de telles situations ; premièrement, l'accompagnement individualisé que peut lui apporter, sur le terrain, le maitre de stage et, deuxièmement, l'accompagnement offert par l'institut de formation, à travers des séminaires d'analyse de pratique, afin de poser un regard réflexif sur la situation. Après les difficultés, ce sont les attentes des stagiaires à l'égard des superviseurs qui sont pointées par Spallanzani et al. (2017), dans le contexte de la formation initiale en éducation physique, à savoir : une adaptation de la part des superviseurs aux besoins des stagiaires ; une disponibilité et une réelle présence ; un soutien et un encouragement ; ou encore, une relation orientée vers l'aide

et le conseil plutôt qu'un accompagnement véritablement réflexif tourné vers la médiation des savoirs. À la suite de l'expression de ces attentes par les étudiants, les auteurs questionnent la posture qu'adoptent les superviseurs : sont-ils des experts de l'enseignement qui conseillent les stagiaires ou des experts de l'accompagnement qui les guident dans leur développement professionnel ? Il est intéressant d'observer que les résultats de ces différentes études, s'appuyant sur des cas concrets vécus par des stagiaires ou sur leur perception de leurs expériences de stage, soulignent les difficultés rencontrées par ceux-ci et, surtout, les mettent en perspective de l'accompagnement qui leur est offert ; cela met, une nouvelle fois, en évidence l'importance de l'accompagnement.

D'autres recherches partent du postulat d'un « déjà-là » présent chez l'étudiant, d'un bagage dont il dispose au départ (Boutet, 2002), et s'ancrent ainsi dans une approche non déficitaire (Malo, 2008, 2010, 2019) afin d'analyser l'activité de l'étudiant. Malo (2008) met ainsi en évidence le décalage qui existe parfois entre l'appréciation, par les stagiaires, de leurs interventions et ce que les formateurs attendent de ceux-ci. Pour dépasser cela, il s'agit, pour l'auteure, de pouvoir négocier, dans le chef des formateurs, des façons de faire qui, à la fois, respectent la diversité des critères mobilisés par les étudiants et les normes définies par le terrain de stage ou l'institut de formation. Dans une autre contribution, Malo (2010) propose d'ailleurs de passer d'un modèle de formation axé sur une adhésion des stagiaires à une norme, qu'elle soit d'expérience ou théorique, à un accompagnement prenant en compte les problèmes rencontrés par les stagiaires, les tentatives d'intervention déjà mises en œuvre et les critères retenus par ceux-ci ; tout cela passe par une négociation des buts, des points de vue et des projets de formation. Cette vision de l'évaluation illustre l'idée, développée par Hadji (2019), d'une évaluation à volonté humaniste qui s'adapte aux caractéristiques particulières des évalués qui sont ainsi considérés dans leur diversité.

4.6 Le maitre de stage, l'accompagnateur du terrain

D'autres recherches se focalisent sur le maitre de stage. Les rôles endossés par ce dernier se voient ainsi précisés (Clarke et al., 2014 ; Correa Molina, 2007 ; Gouin et Hamel, 2019 ; Leroux, 2019 ; Portelance, 2008) ; il est ainsi vu comme le praticien assurant la coformation de l'étudiant avec le superviseur de la HEP (Leroux, 2019) et influençant les pratiques du futur enseignant en lui servant de modèle (Boutet, 2002 ; Goodnough et al., 2009). Toutefois, dans le contexte états-unien, Clarke et al. (2014), à travers leur recension des écrits, relèvent quelques limites à ce fonctionnement ; entre autres, le fait que l'accent soit mis sur les dimensions techniques de l'enseignement, plaçant ainsi les maitres de stage dans une posture de modélisateurs de l'enseignement et de défenseurs de la pratique. Les auteurs relèvent également chez les maitres de stage le sentiment de manquer d'une préparation spécifique susceptible d'offrir aux stagiaires un soutien de haute qualité contribuant ainsi à leur développement. Un autre constat est pointé dans cette contribution, à savoir que la politique de sélection des maitres de stage opérée par les instituts de formation ne garantit pas le choix des meilleurs maitres de stage possible afin d'accompagner le développement professionnel des futurs enseignants ; une piste de solution évoquée serait de les investir davantage dans la formation des futurs enseignants et de les soutenir dans cette tâche. En réponse à cette

difficulté, Correa Molina plaidait déjà en 2007 pour une formation spécifique des maitres de stage, au Québec.

Leroux (2019) insiste encore, actuellement, sur la nécessité de renforcer la reconnaissance du rôle d'accompagnateur de stagiaires, de lui offrir une formation aux gestes spécifiques à l'accompagnement et de partager les ressources afin de soutenir son développement professionnel. Toujours selon cette auteure, une harmonisation des pratiques d'évaluation entre les différents acteurs impliqués est également nécessaire et doit aboutir à une plus grande collaboration entre ceux-ci. Un autre élément relevé par Gouin et Hamel (2019) est le renforcement de la collaboration entre les différents acteurs accompagnant l'étudiant, à savoir les formateurs, les maitres de stage et les superviseurs ; cette collaboration est nécessaire, entre autres, afin de s'assurer d'une compréhension partagée des compétences professionnelles à acquérir. Un autre élément intéressant est soulevé par Goodnough et al. (2009), en conclusion d'une étude, à savoir que si le stagiaire apprend de par l'accompagnement qu'il reçoit du maitre de stage, ce dernier peut également apprendre de la rétroaction fournie par le stagiaire ainsi que du processus lui-même. Nous relevons, de ces quelques résultats de recherches consacrées au maitre de stage, la nécessité d'une formation spécifique à cette fonction ainsi qu'une plus grande collaboration entre les acteurs de l'accompagnement afin de s'assurer d'une compréhension commune du référentiel de compétences à acquérir par l'étudiant et d'une meilleure harmonisation des pratiques d'évaluation. En ce qui concerne les maitres de stage, nous retenons l'intérêt de continuer à documenter la recherche autour de ces acteurs afin de répondre aux constats, limites et difficultés identifiés dans cette section, à savoir le manque de formation et de reconnaissance liées à cette fonction ainsi que les limites des procédures de sélection par les instituts de formation.

4.7 Le superviseur, l'accompagnateur institutionnel

Et enfin, le superviseur, dernier membre de la triade, est également au centre de différentes publications, entre autres afin de préciser ses rôles (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) ; comme cela a déjà été évoqué, ceux-ci sont multiples. En effet, à la lumière du modèle proposé par Enz et al. (1996), nous pouvons relever trois rôles différents qui incombent au superviseur : celui de médiateur entre les différents acteurs impliqués dans le stage, celui de personne-ressource au service du maitre de stage dans une dynamique de coformation et celui d'accompagnateur de stagiaire tout au long du processus de supervision. Chaliès et Durand (2000) identifient trois fonctions en lien avec cet accompagnement que sont le soutien au développement des compétences à enseigner, l'aide à la construction d'une identité professionnelle et l'accès facilité à une culture professionnelle.

Afin de s'acquitter de cet accompagnement, le superviseur réalise différentes actions à destination du stagiaire que ce soit l'observer et rétroagir avec lui, ou le soutenir et l'encourager, ou bien encore l'évaluer (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Différentes études ont éprouvé ces différents rôles et actions. Ainsi, Correa Molina (2008a) met en évidence que les superviseurs ont une vision claire de

leurs rôles et de ceux des maitres de stage ; ils perçoivent que leur travail est complémentaire de celui des maitres de stage qui accompagnent de façon plus soutenue les étudiants tout au long de leur stage. Le maitre de stage est ainsi considéré comme le formateur principal par les superviseurs interrogés ; ils se voient, quant à eux, comme des accompagnateurs permettant au stagiaire de progresser dans son processus de développement professionnel. Correa Molina (2008b) interroge les qualités, ou ressources personnelles dont doit faire preuve le superviseur lors des entretiens postobservation ; il ressort d'abord de cette étude que ce type d'entretien est pertinent et utile pour le futur enseignant, car il répond à ses besoins, selon son niveau de développement professionnel. Selon cet auteur, cela nécessite des qualités telles que la convivialité, la confiance et la complicité afin de faire émerger une relation propice au développement d'une expérience professionnelle bénéfique à l'étudiant. Cette étude souligne également l'importance de soutenir les superviseurs dans leur développement professionnel et de les former en leur permettant de conceptualiser le savoir issu de leur expérience et d'intégrer le savoir venant de la recherche.

D'autres études réalisées par le GRAPPE, dans le contexte belge francophone, mettent en évidence des éléments permettant de préciser le genre superviseur, principalement dans le contexte de la visite de stage. L'une de ces études (Van Nieuwenhoven et al., 2016) envisage la supervision comme un nouveau métier en s'appuyant sur les dimensions constitutives proposées par Clot (2007) : la dimension impersonnelle faisant référence au prescrit défini par l'institution ; la transpersonnelle englobant les gestes partagés par les superviseurs qui constituent le genre (Clot et Faïta, 2000) ; l'intrapersonnelle, en lien avec le style (Clot et Faïta, 2000), transformant le genre pour l'adapter à la singularité de chaque situation.

Cette recherche met également en évidence une série de tensions rencontrées par le superviseur lors de l'entretien à chaud (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010) : être ressource pour l'étudiant et/ou le maitre de stage ; observer ce qui est prévu et planifié ou les imprévus auxquels le stagiaire doit faire face ; évaluer ce qui est observé ou l'analyse réflexive de l'activité par l'étudiant ; formuler une rétroaction exhaustive ou cibler les principaux défis à relever ; laisser émerger les éléments d'analyse ou les formuler ; évaluer (quoi ?) sur la base de son observation uniquement ou sur l'ensemble du stage. Une autre recherche menée par ce groupe (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018) éclaire la perception qu'a le superviseur de son accompagnement ; se dégagent deux conceptions dominantes, à savoir : l'accompagnement de l'étudiant (Paul, 2016) et le soutien au développement professionnel de l'étudiant. Cette étude a également permis de préciser le genre « agir superviseur » au travers d'une série de gestes professionnels fondamentaux partagés par les superviseurs interrogés ; ceux-ci se structurent au niveau de trois dimensions de l'accompagnement : la relationnelle, la pédagogique et l'institutionnelle. Cette recherche laisse, une nouvelle fois apparaitre, la nécessité de soutenir et de former les superviseurs à cette démarche spécifique qui dépasse leur mission première d'enseignement.

Les travaux du GRAPPE, quant à eux, présentent la supervision comme un nouveau métier (Van Nieuwenhoven et al., 2016) pour lequel il est nécessaire d'accompagner le superviseur et aussi de le former (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018). Cela nécessite aussi de le reconnaitre afin de lui permettre

d'amorcer son processus de développement professionnel (Leroux, 2019). Les résultats laissent également apparaitre la nécessité de nourrir la dimension interpersonnelle encore peu développée aujourd'hui (Gouin et Hamel, 2015 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) et de baliser la dimension transpersonnelle pour permettre le développement d'un collectif professionnel ainsi que l'émergence de la dimension intrapersonnelle. Ce que confirme Correa Molina (2008b) en concluant sa réflexion sur le superviseur en insistant sur la nécessité de continuer à s'intéresser à cet acteur afin de contribuer à l'amélioration de la formation des futurs enseignants, entre autres, en s'intéressant à l'analyse de pratique au cœur du stage pouvant soutenir le développement professionnel, tant du stagiaire que du maitre de stage.

4.8 Du jugement évaluatif au jugement professionnel

Comme évoqué précédemment, le rôle d'accompagnateur de stagiaire joué par le superviseur englobe l'évaluation (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) ; toutefois, une tension, largement documentée dans la recherche, peut apparaitre au sein de cette double posture « accompagnement » et « évaluation » (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). Entre autres, Bujold (2002) parle de rôles contradictoires que le superviseur doit jouer, celui de compagnon se transformant en juge. Dans le cadre de la coévaluation, Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) évoquent, quant à elle, l'image d'une double casquette portée par le superviseur qui se partage entre le soutien à l'étudiant et l'établissement d'une note à la fin de l'entretien. Pour Chaliès et Durand (2000), plus la part jouée par la certification est grande, plus les stratégies mises en œuvre par le superviseur risquent d'être orientées par le souci d'évaluer plutôt que de former. Le fait de zoomer sur le superviseur qui évalue, nous conduit à nous intéresser à la manière dont celui-ci construit son jugement évaluatif (Lafortune, 2008 ; Lebel, 2009 ; Lebel et al., 2015 ; Leroux et Bélair, 2015). Le processus d'évaluation, tel que schématisé par Cardinet (1975), se construit autour de quatre étapes successives que sont l'intention, la mesure, le jugement et la décision ; alors que des apports plus récents (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008, 2017) présentent le processus évaluatif comme étant dynamique. Il ne se structure donc plus autour de quatre étapes consécutives mais bien autour de quatre démarches ; par exemple, pour De Ketele (2010), il s'agit de recueillir un ensemble d'informations à confronter à un ensemble de critères afin d'attribuer une signification aux résultats de cette confrontation permettant de prendre une décision cohérente en fonction de la visée poursuivie. Mottier Lopez (2008), dans une discussion notionnelle sur les relations existantes entre jugement et évaluation, présente le jugement évaluatif comme un énoncé interprétatif qui permet de qualifier ; c'est-à-dire qu'il se trouve à la croisée entre l'interprétation des informations recueillies et la prise de décision par le superviseur. Toujours selon cette auteure, ce jugement peut prendre des formes diverses, que ce soit une échelle d'appréciation, des commentaires qualitatifs ; il peut également permettre au superviseur de fonder ses décisions qui visent soit la régulation des apprentissages (visée formative), soit la certification des acquis (visée certificative). Pour elle, le jugement n'est jamais détaché d'intentions et de finalités, de plus, il est situé et donc intimement accroché à des situations sociales et culturelles ; ce qui signifie que toute nouvelle

information recueillie par le superviseur est susceptible d'entrer dans le jugement et d'ainsi le modifier ou le confirmer.

La notion de jugement professionnel (Lafortune, 2006 ; Lafortune et Allal, 2008 ; Lebel, 2009 ; Leroux, 2016 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Mottier Lopez et Tessaro, 2016) va encore plus loin en proposant un changement de perspective quant à l'idée de jugement en évaluation (Lafortune et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) ; en effet, cette notion élargit les jugements à l'ensemble du processus (Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008). Le processus n'est donc plus linéaire et séquencé ; le jugement évaluatif final est alors précédé d'une multitude de jugements d'appréciation partiels qui contribuent à le construire (Tourmen, 2009). Ainsi à chaque étape du processus, le superviseur est amené à faire des choix pouvant témoigner de son système de valeurs ; il ne peut se contenter d'un jugement unique sur le stagiaire et doit prendre des décisions qui sont en adéquation avec l'ensemble des jugements de valeur qu'il a effectué pendant tout le processus (De Ketele, 2010). Leroux et Bélair (2015) confirment que l'exercice du jugement professionnel nécessite de prendre en compte les exigences institutionnelles, le système de valeurs de l'évaluateur ainsi que le contexte dans lequel il s'exerce. Lafortune (2008) conclut de son étude sur l'exercice du jugement professionnel dans les pratiques évaluatives au Québec, que ce dernier peut s'effectuer seul, mais il nécessite pour le développer de façon rigoureuse, cohérente et transparente de consulter et de concerter des collègues afin de chercher leur expertise permettant de prendre des décisions éclairées pouvant être lourdes de conséquences pour les évalués. Dans le contexte genevois, cette fois-ci, Mottier Lopez et Cattafi (2008) confirment, à travers les résultats de leur étude, que l'exercice du jugement professionnel en évaluation est une pratique sociale située marquée par une capacité d'ajustement et de construction d'une intelligibilité des situations ; l'évaluateur s'éloigne ainsi d'une évaluation mécanique situant l'apprenant sur une échelle de valeurs faisant fi du contexte social et culturel. Ce qu'appuient Mottier Lopez et Allal (2010) pour qui le jugement professionnel permet, en plus du cadre commun à l'ensemble des évalués, en cas d'incertitude, à l'évaluateur, afin de prendre la décision la plus pertinente, d'introduire par la triangulation des informations singulières ; l'évaluation se fonde ainsi sur une part de différenciation assumée dans le jugement professionnel produit par l'évaluateur.

Plus récemment, Serry et Tessaro (2016) mettent en évidence que les décisions prises par les évaluateurs prennent en compte la réalité de la classe et cela, au bénéfice de l'élève. À partir d'apports issus de différentes études sur le jugement professionnel, Lafortune et Allal (2008) réalisent une synthèse dont nous retenons que les apprenants peuvent être partie prenante de leur évaluation et y jouer rôle en termes d'autoévaluation. Dans le contexte plus spécifique de la formation initiale des enseignants, Lebel (2009) insiste sur le fait que l'amélioration des pratiques évaluatives exige la compréhension approfondie du fonctionnement du jugement professionnel comme raisonnement cognitif et pratique sociale ; cela nécessiterait, selon elle, d'une formation spécifique des superviseurs et maitres de stage. Pour conclure cette section, nous nous référons à Laveault (2005) pour qui le jugement professionnel permet de résoudre des problèmes complexes liés à l'évaluation et permet d'arbitrer le dilemme entre le rôle de formateur et celui d'évaluateur évoqué précédemment.

4.9 Zoom sur la coévaluation

Afin d'investiguer la construction du jugement évaluatif par le superviseur, nous avons fait le choix, dans le cadre de cette recherche, de focaliser notre attention sur une étape précise de la supervision, à savoir l'entretien de coévaluation (Gervais et Desrosiers, 2005). La coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) est le moment où le stagiaire peut confronter son autoévaluation à celle de ses formateurs (Allal, 1999). La perspective de cet entretien est double, à la fois, dans une visée régulatrice, dégager, de l'expérience de stage, des pratiques significatives ainsi que des pistes d'amélioration et, dans une visée certificative, attribuer une note au stagiaire pour l'ensemble de son stage ; cette étape laisse ainsi apparaitre d'importants enjeux évaluatifs pertinents à questionner. Dans ce contexte, les résultats des recherches menées par le GRAPPE laissent apparaitre, auprès de superviseurs issus d'un même institut de formation, des conceptions différentes de cet entretien allant d'une logique de vérification à une logique d'échange entre les différents acteurs ; ces logiques influencent la posture prise par le superviseur au cours de l'entretien. Des gestes communs partagés par l'ensemble des superviseurs ont été relevés, au même titre que des variations ont également été identifiées. Dans une autre recherche, Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) ont également interrogé ce temps de coévaluation qu'elles inscrivent dans une perspective d'épreuve de professionnalité. En effet, le superviseur est ainsi amené à reconnaitre le stagiaire dans ses apprentissages tout en lui permettant de prendre conscience de ce qu'il doit encore accomplir afin de se développer. Les résultats laissent apparaitre qu'un certain nombre de superviseurs interrogés reconnaissent la pertinence de cet entretien de coévaluation tout en le redoutant vu la complexité et la variabilité de sa mise en œuvre ; l'inconfort ainsi généré est renforcé par le peu de formations actuellement offertes aux superviseurs. Un autre apport corroborant les résultats de l'étude précédente concerne les conceptions qu'ont les superviseurs de la coévaluation ; celles-ci oscillent entre, d'une part, la visée formative et, d'autre part, la visée certificative de celle-ci.

Les résultats laissent également apparaitre la présence d'une tension, déjà évoquée, liée à la double posture vécue par le superviseur allant de l'accompagnement dans une logique de soutien de l'étudiant à l'évaluation dans une logique d'attribution de la note finale, avec cette idée de double casquette évoquée précédemment (Colognesi et al., sous presse ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). De plus, l'idée de « vérification » et de « visée certificative » dans la perception qu'ont certains superviseurs de la coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) rejoint les propos de Chaliès et Durand (2000) pour qui plus les superviseurs sont actifs dans la certification, plus les stratégies mises en œuvre sont portées par le souci d'évaluer. Des difficultés rencontrées par les superviseurs dans ce contexte de coévaluation émergent également des résultats. Ces difficultés peuvent être intra-individuelles (liées, par exemple, au sentiment de compétence par rapport à un superviseur plus expérimenté), interindividuelles (par exemple, celles rencontrées dans la relation avec un étudiant en difficulté), liées aux conditions spatiotemporelles (comme, par exemple, le fait de réunir tous les acteurs concernés au même moment) et, enfin, en lien direct avec le dispositif de coévaluation (par exemple, le manque de clarté dans les buts poursuivis et les rôles de chacun). Il ressort enfin de cette étude que les superviseurs sont les personnes

qui connaissent le mieux le stagiaire et son potentiel d'évolution, même si leur rôle d'accompagnateur reste vécu comme une tâche nouvelle, complexe et inédite ; ce qui rejoint l'idée de nouveau métier évoqué par Van Nieuwenhoven et al. (2016).

5. La place du jugement professionnel du superviseur lors de l'entretien de coévaluation

Le choix de focaliser notre attention sur le superviseur est, à la fois, motivé par notre parcours professionnel ainsi que par ce constat fait par plusieurs auteurs à savoir que « les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées » (Gouin et Hamel, 2015, p. 15) et que « continuer à se pencher sur ces formateurs ne peut que contribuer à la formation des futurs professionnels de l'enseignement » (Correa Molina, 2008b, p. 217). Ce que soulignent également Spallanzani et al. (2017, p. 4) : « nous en savons très peu sur la manière dont les mandataires s'acquittent réellement de leurs tâches et encore moins sur la façon dont les stagiaires perçoivent le bénéfice de leurs actions ». Un autre argument plaidant pour ce choix trouve son origine dans la figure proposée par Malo (2008), après une recension des écrits, afin de synthétiser le portrait du champ de la recherche sur la formation des enseignants ; à savoir l'absence du superviseur dans la figure. En s'appuyant sur les écrits au cœur de sa recension, l'auteure met ainsi l'accent sur les aspects de l'apprentissage à enseigner documentés : « le programme de formation, le contexte de stage, la classe de stage, l'expérience de vie personnelle du stagiaire, le contexte de pratique de l'enseignement et l'enseignant qui accompagne le stagiaire à titre de mentor » (Malo, 2008, p. 107), mais elle n'y intègre pas le superviseur confirmant ainsi les propos ci-dessus.

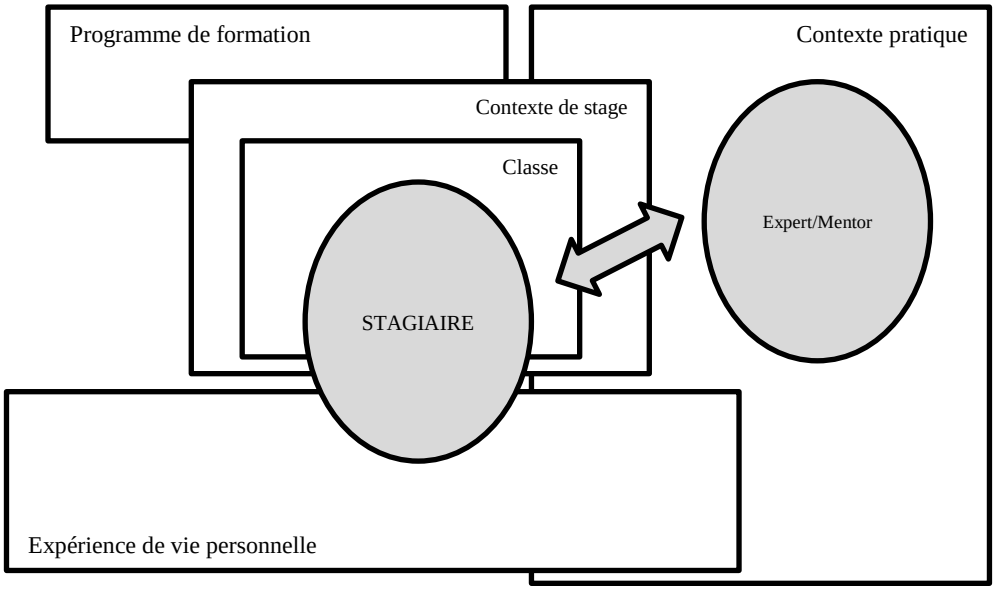


Figure 1. Portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement (Malo, 2008, p. 107)

Dans notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement au rôle d'accompagnateur dans lequel le superviseur observe le stagiaire, lui fournit une rétroaction, le soutien et l'encourage et l'évalue (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Ce choix s'est imposé, entre autres, par le fait que ce rôle englobe les interactions directes entre le superviseur et l'étudiant en lui permettant, à travers son accompagnement de développer son identité et ses compétences professionnelles (Bélair, 2001 ; Correa Molina et al., 2008 ; Gervais et Leroux, 2011 ; Goyette et Martineau, 2018 ; Lebel, 2009 ; Nitonde et Paquay, 2011 ; Ouellet, 2008 ; Roux-Perez, 2007). Constat qui, à nouveau, fait écho à nos propres expériences professionnelles. De plus, le choix du rôle d'accompagnateur englobant l'évaluation du stagiaire nous permet d'investiguer plus directement la tension, plusieurs fois évoquée, entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur (Brau-Antony et Mieusset, 2013 ; Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019 ; Laveault, 2005 ; Mieusset, 2013).

L'acteur et le rôle étant définis, nous précisons le décor de notre recherche ; à savoir l'entretien de coévaluation, parce que, comme cela a été développé plus avant, il s'agit de l'étape de la supervision où les enjeux évaluatifs sont les plus importants et donc intéressants à questionner. Pour rappel, la perspective de cet entretien est double, d'une part, dégager des pistes de régulation et, d'autre part, attribuer la note finale à l'étudiant (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). En lien avec le paragraphe précédent, les résultats de la recherche menée par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) ont fait apparaitre, durant l'entretien de coévaluation, la tension émergeant de la double posture d'accompagnateur et d'évaluateur. De plus, si l'entretien de coévaluation semble être un lieu privilégié pour soutenir le développement du stagiaire en lui permettant de confronter son autoévaluation à l'évaluation de ses formateurs (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017), les résultats de cette recherche font apparaitre d'importantes disparités dans les conceptions que les superviseurs en ont. De même, au-delà de la tension évoquée, les superviseurs interrogés évoquent une série de difficultés inhérentes à ce temps de coévaluation qui mériteraient d'être davantage investiguées.

Le fait de nous intéresser à la tension entre accompagnement et évaluation lors de l'entretien de coévaluation implique d'interroger le jugement évaluatif produit par le superviseur et, plus particulièrement, sa construction. Ce qui nécessite de documenter le processus évaluatif en jeu lors de cet entretien et d'interroger les démarches mises en œuvre par le superviseur. Cela éveille une série de questionnements appuyés par les résultats partagés plus avant. Entre autres, le jugement ainsi produit s'inscrit-il dans la perspective d'un jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) ? Le processus évaluatif est-il dynamique et itératif (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008, 2017) ? Est-il construit sur la base de jugements d'appréciation provisoires (Tourmen, 2009) ? S'inscrit-il dans une perspective située prenant en compte la singularité de contexte (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) ?

En résumé, notre recherche doctorale vise également à produire et à diffuser de la connaissance sur les pratiques de supervision peu connues et peu partagées (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017), et, plus particulièrement, sur la construction du jugement évaluatif lors de l'entretien de coévaluation qui clôture le processus de supervision. De plus, elle s'ancre dans le contexte de la formation initiale en Belgique francophone, avec comme perspective d'alimenter la réflexion autour de l'implémentation de la réforme de la formation initiale, plus précisément, en questionnant et en documentant l'activité évaluative du superviseur.

Notre objectif, en tant que chercheur, est de mieux comprendre les pratiques des superviseurs des HEP. Pour cela, nous cherchons à découvrir la dynamique (Savoie-Zajc, 2011) de construction du jugement évaluatif (Lafortune, 2008 ; Lebel, 2009 ; Lebel et al., 2015 ; Leroux et Bélair, 2015) des superviseurs lors de l'entretien de coévaluation. Nous nous intéressons donc au processus évaluatif qui se met en place durant cet entretien. Ce processus est souvent décrit en quatre démarches (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008, 2017). Nous tentons ainsi de caractériser le jugement évaluatif produit afin d'observer si celui-ci rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Lafortune, 2006 ; Lafortune et Allal, 2008 ; Lebel, 2009 ; Leroux, 2016 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Mottier Lopez et Tessaro, 2016).

Cadre conceptuel

Cadre conceptuel

1. Le stage, toile de fond de la recherche

Dans cette section, nous précisons la toile de fond de cette recherche, à savoir le stage. Pour cela, nous construisons une compréhension commune du terme ; nous le contextualisons ensuite à la formation initiale des enseignants ; nous terminons en développant l'accompagnement comme composante indispensable du stage.

1.1 Le stage, vers une compréhension du terme

De nombreux auteurs ont tenté de circonscrire ce qu'on entend par « stage » ; tout d'abord dans le contexte général de la formation. Villeneuve (1994) le définit comme :

> Une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage accompagnée visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession (p. 19).

Cela est confirmé par Pétignat (2009, p. 11), pour qui « toute formation professionnelle initiale, quel que soit le métier concerné, considère une expérience de travail en situation concrète comme un élément constitutif du développement des compétences et de l'identité professionnelle ». Villeneuve et Moreau (2010, p. 447) renforcent cette vision du stage en le présentant comme « une activité pédagogique structurée, réalisée dans un milieu de travail ». Ces auteures proposent la typologie de stage suivante : observation, immersion et intervention. Ce qui caractérise principalement chaque type de stage est le degré d'implication du stagiaire, de la simple présence en classe à une prise en charge autonome. Nous précisons, ci-dessous, chaque type de stage tel que l'envisagent Villeneuve et Moreau (2010) :

- **le stage d'observation** vise la familiarisation du stagiaire avec son futur terrain professionnel en l'initiant au système organisationnel, aux diverses activités professionnelles et en lui permettant d'observer, de questionner et de parfois co-intervenir ;
- **le stage d'immersion** envisage une intervention autonome progressive de l'étudiant qui peut se situer en amont de la réalisation d'un projet dans le milieu de stage ;
- **le stage d'intervention** (aussi appelé d'intégration) cible l'exercice de la profession par l'étudiant, sous la supervision de son maitre de stage, lui permettant ainsi d'intégrer et d'utiliser de façon compétente et autonome les connaissances et les actions professionnelles développées.

Dans le contexte de la formation des enseignants, cette activité pédagogique peut prendre des formes variées tant au niveau des acteurs impliqués que des modalités pratiques de mise en œuvre (Gervais et Desrosiers, 2005). Lebel (2009) précise qui sont les acteurs impliqués, en présentant le stage comme permettant aux accompagnateurs, maitre de stage et

superviseur, d'observer l'accompagné, étudiant, dans des situations qui sont représentatives de la pratique enseignante réelle (Legendre, 2007), mais aussi d'accéder à son raisonnement. Ce que confirme Leroux (2019, p. 106) qui met en évidence que « le stage sollicite l'intervention d'une diversité d'acteurs du milieu de la formation universitaire et du milieu de la pratique (accompagnateurs) et l'engagement actif de l'étudiant ou des étudiants (accompagnés) ». Tominska et al. (2017) amènent, quant à elles, l'idée d'une articulation entre la théorie et la pratique en situant le stage comme une occasion offerte aux futurs professionnels de s'initier au métier auquel ils aspirent en leur permettant d'expérimenter et de transférer les savoirs issus de leur formation sur le terrain.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que le stage joue donc le rôle de milieu de pratique supervisée (Guillemette et Lapointe, 2011) indispensable au développement professionnel du futur enseignant (Oudet, 1999) et lui permettant de découvrir toutes les facettes du métier tant dans la classe qu'au sein de l'école (Correa et al., 2015 ; Richards et al., 2013).

Le terme étant précisé, nous nous interrogeons maintenant sur la place occupée par ce dernier dans la formation des enseignants aujourd'hui.

1.2 La place du stage dans la formation des futurs enseignants

Dans de nombreux pays, le stage est devenu un élément incontournable des curriculums des futurs enseignants (Maubant et al., 2011), un moment privilégié de formation (Leroux, 2019). Trois catégories d'arguments plaident en faveur de son importance (Nitonde et Paquay, 2011) : le développement de compétences professionnelles chez les futurs enseignants et la construction de leur identité professionnelle ; l'acquisition d'une image réaliste du métier d'enseignant ; et la socialisation des futurs enseignants à la profession.

En référence à ces trois catégories, la formation des enseignants, d'une part, tend vers la professionnalisation des étudiants par la construction de compétences (Goyette et Martineau, 2018), et, d'autre part, vise à s'inscrire dans une logique d'alternance (Kaddouri, 2008 ; Lebel, 2007 ; Malo, 2019 ; Pentecouteau, 2012). Nous nous intéressons, dans un premier temps, au volet « professionnalisation » et, ensuite, nous développons le volet « alternance » au cœur du stage.

1.2.1 Le stage, chemin vers la professionnalisation des futurs enseignants

Le stage est donc, pour le futur enseignant, l'occasion de pratiquer le métier, de s'assurer de ses aptitudes à le gérer et de se construire une compréhension réaliste et concrète de ce dernier dépassant certaines représentations construites sur la base de son expérience d'élève (Cividini et Zourhlal, 2013). L'étudiant, au travers du stage, peut ainsi accumuler des « heures de vol » (Boutet, 2002, p. 84) face à une classe avec, comme pilote expérimenté aux commandes, le maitre de stage. Le stagiaire étant mis en présence de situations représentatives de la pratique enseignante (Lebel, 2009), le stage devient ainsi, pour lui,

l'occasion de développer son identité professionnelle et les compétences liées à celle-ci (Boutet, 2002 ; Correa Molina et al., 2008 ; Lebel, 2007 ; Nitonde et Paquay, 2011 ; Ouellet, 2008). Plusieurs auteurs (Cattonar, 2012 ; Coppe et al., soumis ; März et al., 2019) insistent toutefois sur le fait que si la formation initiale constitue une période essentielle de la construction de l'identité professionnelle, d'autres expériences y contribuent aussi, qu'elles soient scolaires, familiales ou professionnelles.

Pour Roux-Perez (2003), l'identité professionnelle est ce qui permet aux enseignants et futurs enseignants de se reconnaitre eux-mêmes mais également d'être reconnus dans cette spécificité à l'extérieur de la profession. La construction de l'identité professionnelle est davantage à envisager comme un processus plutôt que comme un produit (Ouellet, 2008). Ce point de vue est également partagé par Perez (2006) qui considère l'identité professionnelle comme un processus qu'elle qualifie de complexe et dynamique. « Elle se construit à partir d'éléments individuels et de l'adhésion à l'identité et aux valeurs d'un groupe » (Ouellet, 2008, p. 91) et s'articule autour de trois axes principaux qui sont plus ou moins en tension :

- le sentiment de rester le même au fil du temps tout en étant obligé de s'adapter, en fonction de ce qui est souhaité, voire contrôlé ;
- l'élaboration d'une image de soi en relation (en accord, tension, contradiction) avec celle qu'il pense que les autres lui attribuent ;
- la conservation d'une cohérence interne (unité) tout en développant d'autres facettes (diversité) nécessaires afin de s'adapter aux situations changeantes (Perez, 2006).

Un lien peut être établi entre cette vision du stage et la définition de développement professionnel proposée par Mukamurera (2014, p. 12) qui l'envisage comme :

> Un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilité professionnelle qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise.

Comme cela vient d'être développé, le stage constitue donc, pour le futur enseignant, une occasion de développer son identité professionnelle, mais il est également propice au développement des compétences qui y sont liées. La notion de compétences permettant au stagiaire d'accomplir les tâches liées à son rôle et son statut s'inscrit d'ailleurs dans la perspective de construction identitaire évoquée ci-dessus (Ouellet, 2008). Bélair (2001) identifie cinq champs de compétences à développer lors de la formation initiale :

- les compétences en lien avec la vie de la classe ;
- les compétences mises en œuvre dans le rapport aux élèves et à leurs spécificités ;
- les compétences inhérentes aux disciplines qui sont enseignées ;
- les compétences nécessaires par rapport à la société ;
- les compétences liées à la personne de l'enseignant.

Toujours selon cette auteure, le stagiaire est ainsi amené à couvrir, dans un contexte plutôt personnalisé à l'intérieur duquel les cours servent de référence aux réflexions issues de la pratique, ces différents champs de compétences en fonction de ses besoins, de ses forces ainsi

que de ses faiblesses. Il doit ainsi, sans tous les atteindre, les parcourir et prévoir un plan de formation personnelle afin de s'assurer de se les approprier tout au long de sa carrière. Pour Guillemette et Gauthier (2008), à l'occasion des stages, les étudiants apprennent à mobiliser des ressources dans l'action. Toujours selon eux, l'approche par compétences semble indissociable d'une formation pratique ; ils le justifient par le fait que la compétence est elle-même indissociable de l'action.

Toutefois, cette approche « ne peut être réduite à un apprentissage qui se réaliserait comme par magie, dans le simple fait d'agir ou d'exercer le rôle professionnel à l'occasion des stages » (Guillemette et Gauthier, 2008, p. 130). Même si Portelance et Jeffrey (2006) identifient le stage comme un lieu de confirmation du niveau de développement des compétences professionnelles par le futur enseignant ; il faut cependant, à l'instar de Cividini et Zourhlal (2013), rester prudents, car rien ne permet de soutenir qu'un grand nombre d'heures passées en stage garantit nécessairement l'acquisition des compétences professionnelles au terme de la formation initiale. Cela peut s'expliquer, d'une part, parce que le stage ne sera formateur que s'il fait l'objet d'une critique et d'une analyse (Guillemette et Gauthier, 2008) pour lesquelles l'étudiant est accompagné (Ouellet, 2008) et, d'autre part, parce que le stage peut dérailler (Desbiens et al., 2013). Ce « déraillement » peut ainsi conduire l'étudiant à abandonner sa formation et à mettre de côté la carrière professionnelle d'enseignant (Gagnon, 2013). Chaque cas nécessite alors d'être envisagé de façon singulière en prenant en compte les caractéristiques personnelles de l'étudiant, les lacunes identifiées au niveau de ces habiletés ou compétences professionnelles, mais aussi des facteurs contextuels et pour terminer les facteurs liés au développement de l'identité professionnelle évoquée plus avant (Cividini et Zourhlal, 2013).

1.2.2 Le stage, aller-retour entre deux milieux de formation

Les compétences professionnelles se construisent donc à l'intérieur d'une articulation entre le savoir d'expérience[3] produit par l'étudiant lors des stages et les savoirs de formation[4] acquis auprès de l'institut de formation (Gervais et Leroux, 2011). Le stage est ainsi un « catalyseur de la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques lors de la réalisation de tâches authentiques » (Leroux, 2019, p. 106) qui constitue ainsi un espace de transition leur permettant un aller-retour entre ces deux milieux (Correa Molina et Gervais, 2008). Ce qui explique que « de nombreuses conceptions de programmes se sont éloignées des formats et modèles traditionnels dans lesquels la théorie est d'abord transférée à l'enseignant en formation par le biais de cours universitaires avant que les étudiants n'aient des expériences en milieu scolaire[5] » (Goodnough et al., 2009, p. 286).

[3] Pour Malo (2010), le savoir d'expérience rassemble l'ensemble des savoirs acquis et requis lors de la pratique du métier.

[4] Pour Malo (2010), les savoirs de formation, dispensés par l'institut de formation, englobent les savoirs disciplinaires à enseigner, les savoirs curriculaires faisant référence aux programmes scolaires et les savoirs pédagogiques relevant des sciences de l'éducation.

[5] Traduction libre de *many program designs have moved away from traditional formats and models in which theory is first transferred to the pre-service teacher through university-based courses before students have school-based experiences*.

Cette vision du stage l'inscrit donc dans une logique d'alternance. Et pour qu'elle ne se limite pas à un simple va-et-vient entre différents lieux et différents moments de la formation professionnelle, Pentecouteau (2012) plaide pour que le stage dépasse une simple alternance juxtapositive, appelée fausse alternance par Malglaive (1990), en faveur d'un modèle intégratif à l'intérieur duquel les liens entre les deux lieux de formation sont favorisés par l'utilisation des expériences mutuelles à l'intérieur de chacun d'entre eux. Une formation en alternance, telle qu'un stage, devient alors une tentative concrète visant à rendre cohérentes les réflexions théoriques à la lumière de la pratique et inversement (De Lièvre, 2019).

Kaddouri (2008) présente l'alternance comme un espace de transition identitaire à l'intérieur duquel l'apprenant est amené à se construire, passant ainsi d'une identité antérieure à une identité à venir. Pour lui, l'alternance poursuit un double objectif, à savoir : l'acquisition des capacités et compétences requises dans l'exercice des tâches professionnelles, ainsi que l'intériorisation d'un modèle identitaire. « Le contexte de formation professionnelle en alternance place les stagiaires dans une double position : praticien et apprenant » (Malo, 2010, p. 81). Les étudiants alternent ainsi des moments d'apprentissage sur leur futur terrain professionnel et au sein de leur institut de formation (Tominska et al., 2017). Dans cette logique d'alternance, le stage peut donc être à l'origine d'une situation d'apprentissage authentique pour autant que l'étudiant s'y engage suffisamment avec l'intention d'apprendre et que celui-ci reçoive un encadrement et des ressources appropriées de la part du milieu d'accueil ainsi que de son institut de formation (Desbiens et al., 2013).

L'évaluation des compétences professionnelles évoquées ci-dessus s'inscrit dans une logique d'alternance. En effet, l'évaluation de compétences professionnelles nécessite des pratiques évaluatives prenant en compte l'évolution de l'étudiant dans diverses situations et faisant une large place à l'autoévaluation et à la coévaluation (Bélair, 2007). Lebel (2009), dans le contexte québécois, met en évidence la difficulté d'évaluer des compétences professionnelles dans le contexte de la classe universitaire, à l'intérieur de cours, d'une part, pour un souci organisationnel lié à l'aménagement des cours par crédits, d'autre part, par la difficulté de confronter les étudiants, futurs enseignants, à des situations fictives qui seraient un peu l'équivalent de l'enseignement. Portelance et Jeffrey (2006, p. 269) le confirment : il est « présomptueux de prétendre à une évaluation des compétences professionnelles dans le cadre des cours, en partie parce qu'ils ne mettent pas les étudiants dans des situations professionnelles complexes ». Ces situations fictives ne permettent à l'enseignant de l'institut de formation, grâce aux différents indices qu'il aura récoltés dans les travaux demandés, que de prédire les compétences (Bélair, 2008). Pour autant, cela n'empêche pas aux cours de contribuer au développement de ces compétences selon des modalités diverses et à des degrés variables (Portelance et Jeffrey, 2006). Pour Lebel (2009), la problématique est différente dans une logique de stage puisque ce dernier est le lieu par excellence de confirmation du développement de compétences par le futur enseignant.

La réflexion qui vient d'être posée sur le stage comme lieu de développement de la professionnalisation des futurs enseignants et d'articulation possible du savoir d'expérience et des savoirs de formation soulève la question de l'encadrement et de l'accompagnement du futur enseignant.

1.3 L'accompagnement, composante indispensable du stage

Ouellet (2008) insiste sur l'importance d'accompagner le futur enseignant dans sa construction identitaire ; il doit, par exemple, être en mesure de maitriser la base de son rôle d'enseignant et des exigences de la profession. Cet accompagnement doit ainsi lui permettre, d'une part, de dépasser ses représentations initiales de la profession évoquées ci-dessus et, d'autre part, de découvrir les différentes facettes de celle-ci ainsi que les valeurs communes aux enseignants qui la pratiquent. Le stage étant un lieu propice à cette construction identitaire, la logique d'encadrement et d'accompagnement fournie aux étudiants dans ce contexte s'est donc invitée au cœur de la recherche depuis plusieurs décennies.

En effet, de nombreux auteurs se sont intéressés à l'accompagnement accordé à l'étudiant que ce soit par le milieu d'accueil ou l'institut de formation (entre autres Boutet et Pharand, 2008 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Correa Molina, 2008a, 2008b ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Correa Molina et al., 2008 ; Desbiens et al., 2013 ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Certaines de ces recherches mettent plus particulièrement en évidence les difficultés et les tensions rencontrées par les accompagnateurs, qu'ils soient maitres de stage ou superviseurs issus de l'institut de formation (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Mieusset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017). Mais avant de nous centrer sur l'accompagnement à offrir à l'étudiant dans le contexte d'un stage et sur les difficultés que ce dernier peut engendrer, il nous parait utile de préciser le concept d'accompagnement tel qu'il est développé dans les écrits.

1.3.1 L'accompagnement, vers une compréhension du concept

À la suite de Paul (2002), nous envisageons l'accompagnement comme une nébuleuse ; ce qui rejoint également les propos de Dupriez et Cattonar (2018) qui le présentent comme un concept polysémique pouvant renvoyer à des réalités différentes. Ce concept a été largement documenté (voir notamment Biémar, 2012 ; Jorro, 2012 ; Le Bouëdec, 2001 ; Paul, 2004, 2009, 2016 ; Van Nieuwenhoven et al., 2018 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 35) expliquent qu'« accompagner signifie : se joindre à quelqu'un pour aller là où il va ; aller en compagnie de lui ». Ces auteurs envisagent l'accompagnement comme un art qui consiste « à trouver là où va celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 35). Paul (2009, p. 95-96) repart de cette définition et y adjoint l'idée d'une double dimension présente dans l'accompagnement : « […] se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée ». De cette définition évolutive se dégage un principe de base qui est que « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (Paul, 2009, p. 96) ;

cette dimension met en évidence la prise en compte de la singularité de chaque situation. Ce point de vue est partagé par Jorro (2012, p. 5) pour qui « perçue comme souple et évolutive, cette modalité rompt avec les démarches de formation qui planifiaient le parcours du formé ».

Afin de compléter cet éclairage conceptuel, nous présentons les quatre caractéristiques de l'accompagnement auxquelles renvoie Paul (2009, p. 59) :

- une idée de secondarité : celui qui accompagne est second au sens littéral du terme (issu de secundus), c'est-à-dire « suivant » : il n'a pas la primauté. Est second celui qui aide quelqu'un, s'adjoint, assiste, collabore. S'il vient avec ou après celui qui est accompagné, s'il ne constitue qu'un recours ou un appui, il ne peut pour autant être accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans binôme initial ;
- un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie, l'accompagnement vise à produire une unité impliquant des relations entre les éléments de ce binôme ;
- l'idée de cheminer ou de faire route ensemble inclut l'idée de direction ou d'orientation, d'une distance à parcourir, d'étapes pour y parvenir, le plus souvent avec le sens d'une progression ;
- l'idée de transition : lié à une circonstance, une actualité, un évènement, une situation, un état des choses présent à un moment donné, l'accompagnement est temporaire, occasionnel.

S'appuyant sur ces quatre caractéristiques, Mieusset (2013) en propose une cinquième qui est le changement d'état. Pour elle, dans tout accompagnement, la transformation de l'accompagné est en jeu que ce soit à travers un apprentissage, un changement physique ou mental, l'intégration de nouvelles valeurs ou bien encore la construction de compétences. L'auteure décline cette caractéristique en deux points qui sont la demande de changement formulée par l'accompagné et le projet de ce dernier.

Le concept étant éclairé par différents apports, nous nous intéressons, dans la section suivante, à son opérationnalisation.

1.3.2 L'accompagnement, vers une opérationnalisation du concept

Biémar (2012) insiste sur le fait que l'accompagnement émerge dans un contexte de développement, ce qui est le cas pour le stage comme évoqué précédemment. Pour cette auteure, il ne peut exister un accompagnement que si la personne accompagnée identifie soit un besoin, soit une volonté de changement, ce qui rejoint l'idée développée ci-dessus par Mieusset (2013). Dans ce contexte, l'accompagnement se caractérise donc par une position active et réactive de la part des deux acteurs qui s'inscrivent ainsi dans une relation de coopération (Biémar, 2012).

Biémar (2012, p. 21) identifie cinq actions permettant à l'accompagné de rester à la manœuvre de son projet :

- recueillir de l'information à propos de sa situation ;
- analyser sa situation pour identifier des demandes, des attentes et des besoins ;
- se donner des objectifs d'action ;
- prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif ;

- réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer.

L'accompagnateur vise, quant à lui, à développer et entretenir l'adhésion de la personne accompagnée tout en poursuivant son autonomisation afin de lui permettre de rester propriétaire de son projet (Biémar, 2012). Pour cela, Vial et Caparros-Mencacci (2007) proposent, sous la forme de conseils à l'accompagnateur, d'être attentif à ne pas précéder l'accompagné, à ne pas lui montrer le chemin ou à ne pas le tirer vers l'avant afin de ne pas lui montrer notre chemin plutôt que le sien ; tout comme, ils invitent l'accompagnateur à ne pas pousser l'accompagné afin de ne pas chercher à le faire avancer sans savoir vers quoi. La dimension singulière de l'accompagnement est donc bien présente dans la réflexion de ces auteurs.

Après avoir apporté quelques pistes permettant d'opérationnaliser l'accompagnement tel que cela est proposé par les auteurs convoqués, nous contextualisons maintenant cet accompagnement aux stages en formation initiale des enseignants.

1.3.3 L'accompagnement dans un contexte de stage

Dans ce contexte précis, plusieurs écrits (Allen et al., 2014 ; Boutet, 2002 ; Courcy, 2002 ; Goodnough et al., 2009 ; Gouin et Hamel, 2019) présentent l'accompagnement comme un modèle triadique. Hart (2018, p.2) précise les différents acteurs clés qui la composent : « le superviseur universitaire, l'enseignant coopérant, également connu sous le nom d'enseignant mentor, et l'enseignant stagiaire[6] ». Gouin et Hamel (2019) mettent en évidence que les superviseurs et les maitres de stage sont amenés à jouer au sein de cette triade des rôles à la fois différents et complémentaires. Hart (2018) précise ces rôles :

> Les enseignants coopérants offrent un environnement stable et éducatif dans lequel les bonnes pratiques sont modelées pour l'enseignant stagiaire ; les enseignants stagiaires planifient, mettent en œuvre et réfléchissent à l'enseignement sous la direction constante du mentor ; et les superviseurs servent de liaison entre l'université et le déroulement du stage, en fournissant aux enseignants stagiaires un retour d'information sur les performances observées[7] (p. 2).

Nous retenons de cet apport l'importance d'un environnement stable et éducatif pour le stagiaire ; toutefois, nous nuançons le point de vue de Hart (2018) quant au modelage des bonnes pratiques en nous appuyant, entre autres, sur le propos de Boutet (2002) pour qui il est nécessaire de dépasser la métaphore de « l'apprenti » pour décrire la situation du futur enseignant en stage. L'étudiant va ainsi chercher, au contact de son maitre de stage, un savoir d'expérience qui n'est accessible que dans la complexité de la classe, mais l'auteur insiste également sur le fait que l'étudiant possède déjà un bagage de connaissances à la fois générales et spécialisées pouvant influencer la lecture qu'il a de la réalité. L'auteur poursuit en pointant également le changement de posture qui s'opère amenant l'étudiant à percevoir

[6] Traduction libre de *the university supervisor; the cooperating teacher, also known as the mentor teacher; and the student teacher*.
[7] Traduction libre de *mentor teachers provide a stable, educative environment in which good practices are modeled for the student teacher; student teachers plan, implement, and reflect on teaching under the mentor's constant guidance; and supervisors serve as liaisons between the university and the goings on of the practicum, providing student teachers with feedback on observed performance*.

la réalité scolaire d'un autre point de vue, passant ainsi d'une logique de réception du message éducatif à celle d'émission de ce dernier.

Le premier point d'attention évoqué par Boutet (2002) conduit à établir un lien avec l'approche non déficitaire telle qu'envisagée par Malo (2008, 2010, 2019) ; à savoir partir de ce que sait l'étudiant au départ afin de pouvoir se centrer sur la marge de manœuvre dont il dispose dans la construction du savoir (Malo, 2008). L'auteure s'appuie à la fois sur la théorie de l'agir professionnel tel que défini par Schön (1983, 1987) et sur la perspective interactionniste stratégique envisagée par Pépin (2004). En ce qui concerne la théorie de l'agir professionnel, il s'agit de partir des compétences que mobilise le stagiaire pour ajuster ses interventions à la singularité de la situation avec l'objectif de produire un changement pouvant être considéré comme satisfaisant (Malo, 2010). Le stagiaire fonctionne ainsi comme un praticien réflexif appréciant ses interventions en fonction des résultats qu'il obtient, et non « de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde » (Malo,2010, p. 81). Cette façon de regarder l'activité du stagiaire permet donc d'identifier les apprentissages qu'ils réalisent, et ce au-delà des référentiels de compétences ou des prescriptions institutionnelles (Malo, 2019).

La perspective interactionniste stratégique de Pépin (2004) permet quant à elle de documenter non pas les apprentissages correspondant à la norme retenue, mais plutôt les apprentissages que le stagiaire effectue parce que son répertoire actuel ne lui permet pas d'atteindre les buts visés (Malo, 2008). Pépin (2004) fait appel au concept de viabilité afin de pouvoir conceptualiser les apprentissages réalisés, les transformations du répertoire. Un apprentissage est jugé viable par l'étudiant tant qu'il lui permet d'atteindre les buts visés. Ce concept de viabilité prend en compte le caractère personnel et contextuel de cette appréciation (Malo, 2010). C'est donc bien le stagiaire qui juge du résultat de cette adaptation à la situation à laquelle il est confronté. Pépin (2004) adjoint à ce concept les notions de couts et de bénéfices. Ces notions permettent ainsi de mieux comprendre les raisons pour lesquelles le stagiaire conserve ou rejette cette transformation de son répertoire. Cela nécessite donc bien de reconnaitre le stagiaire comme un acteur compétent (Giddens, 1987), ce qui nous renvoie donc au premier point d'attention évoqué par Boutet (2002) visant à ne pas se limiter à l'usage de la métaphore de « l'apprenti » pour décrire la situation de l'étudiant en stage.

Le concept d'accompagnement étant précisé, opérationnalisé et contextualisé au stage, nous présentons, avant de nous focaliser sur le superviseur, le maitre de stage, l'autre acteur de cet accompagnement de l'étudiant.

1.3.4 Le maitre de stage, membre de la triade et acteur de cet accompagnement

Comme évoqué ci-dessus, l'accompagnement offert à l'étudiant s'exerce au sein d'une triade. Cet accompagnement est donc pris en charge, de concert, par le maitre de stage, référent de terrain accueillant l'étudiant au sein de sa classe ainsi que par le superviseur, référent de l'institut de formation. Le superviseur étant l'acteur central de notre recherche, nous avons fait le choix de lui consacrer la section suivante. Nous présentons donc

brièvement, dans cette section, le maitre de stage et l'accompagnement qu'il offre au stagiaire.

Le maitre de stage est présenté par Leroux (2019) comme « le praticien du milieu professionnel qui assure la coformation en collaboration avec le superviseur » ; pour cela, il :

> Accompagne l'étudiant durant l'ensemble des activités prévues dans le stage (accueil de l'étudiant, communique les informations au sujet du milieu, attentes ou objectifs de l'étudiant, activités d'apprentissage, observations, évaluation formative et régulations, etc.), participe aux rencontres avec le superviseur de stage (bilan de stage, évaluation certificative) (p. 107).

Plusieurs auteurs mettent en évidence le rôle essentiel et déterminant joué par le maitre de stage dans la formation de ses futurs collègues et leur réussite (Clarke et al., 2014 ; Correa Molina, 2007 ; McIntyre et al., 1996). En effet, il est un acteur qui influence de façon déterminante les pratiques futures de l'étudiant ; il lui sert de modèle et il accorde la priorité aux attentes formulées par celui-ci (Boutet, 2002). Cette idée est partagée par Goodnough et al. (2009), pour qui :

> Dans le cadre du modèle traditionnel de l'expérience sur le terrain, les étudiants-enseignants sont soutenus par un encadrement ciblé de la part d'un enseignant coopérant qui offre des possibilités de modelage, de coplanification, de retour d'informations fréquent, d'occasions répétées de pratiquer et de réfléchir sur la pratique, tandis que l'étudiant-enseignant assume progressivement une plus grande responsabilité dans l'enseignement[8] (p. 285).

Il joue également un rôle joué essentiel afin de favoriser les échanges constructifs entre eux et le développement de la pratique réflexive par le stagiaire (Boutet et Pharand, 2008). Gouin et Hamel (2019, p. 2) renforcent cette dimension du rôle du maitre de stage : « l'enseignant associé aide le stagiaire à développer ses capacités réflexives, découvrir son « propre style », à exploiter des ressources variées pour mobiliser ses compétences professionnelles et à s'intégrer à l'équipe-école ».

1.4 Pour l'essentiel

Nous retenons, de cette première section, trois éléments essentiels pour notre recherche : la définition du stage en enseignement, la définition de l'accompagnement dans ce contexte particulier ainsi qu'une modélisation de l'accompagnement de stage en triade.

1.4.1 Une définition du stage

Nous avons fait le choix, sur la base de notre recension des écrits, de définir le stage comme :

[8] Traduction libre de *under the traditional model of the field experience, individual student teachers are supported by purposeful coaching from a cooperating teacher who offers modeling, co-planning, frequent feedback, repeated opportunities for practice, and reflection upon practice, while the student teacher gradually assumes more responsibility for teaching*.

Une activité pédagogique accompagnée, inscrite au programme d'études dans une logique d'alternance, permettant aux stagiaires de s'initier au métier d'enseignant, au sein d'une classe, au contact d'élèves, afin de construire leur savoir d'expérience, de transférer les savoirs issus de leur formation, de développer les compétences professionnelles et d'ébaucher la construction d'une identité professionnelle.

1.4.2 Une définition de l'accompagnement dans un contexte de stage

Nous définissons, à partir des différents apports conceptuels de cette section, l'accompagnement dans un contexte de stage en enseignement comme :

Le fait, au-delà des objectifs institutionnels, de se joindre à l'étudiant dans son projet personnel de stage en prenant en compte la singularité de la situation et, dans une approche non déficitaire, le bagage de connaissances dont ce dernier dispose afin de le laisser à la manœuvre de son projet.

1.4.3 Une mise en lien des acteurs accompagnant l'étudiant, au sein d'une triade

Cette triade a déjà fait l'objet de plusieurs représentations (Allen et al., 2014 ; L'Hostie et Gagné, 2016). La figure 2 illustre la triade telle que nous l'envisageons dans le cadre de cette recherche doctorale.

Le diagramme a été privilégié afin de représenter les interactions entre les différents acteurs composant la triade. En effet, les intersections permettent de mettre en évidence l'importance des interactions entre deux acteurs à certains moments ou avec l'ensemble de la triade à d'autres moments. Un exemple parmi d'autres est l'entretien à chaud clôturant la visite du superviseur dans la classe de stage, moment fort de la supervision rassemblant souvent les trois acteurs afin de fournir à l'étudiant une rétroaction sur sa prestation (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010). Cela renforce également les rôles joués par les différents acteurs au sein de cette triade. Par exemple, celui du maitre de stage évoqué par Hart (2018) qui vise à fournir à l'étudiant un environnement stable et éducatif. Ou bien, le rôle de médiateur entre les différents acteurs joué par le superviseur mis en avant par Enz et al. (1996) ; ce dernier sera davantage développé dans la section consacrée au superviseur. Nous avons également fait le choix de faire apparaitre dans le schéma les savoirs de formation et le savoir d'expérience afin d'inscrire cette modélisation dans une perspective d'alternance intégrative au sens entendu par Pentecouteau (2012). C'est-à-dire une alternance « où les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux » (Pentecouteau, 2012, p. 5) ; ces liens sont matérialisés dans le schéma par la double flèche. La toile de fond de la recherche ayant été décrite, la section suivante est entièrement consacré à l'acteur au centre de celle-ci, à savoir le superviseur de l'institut de formation.

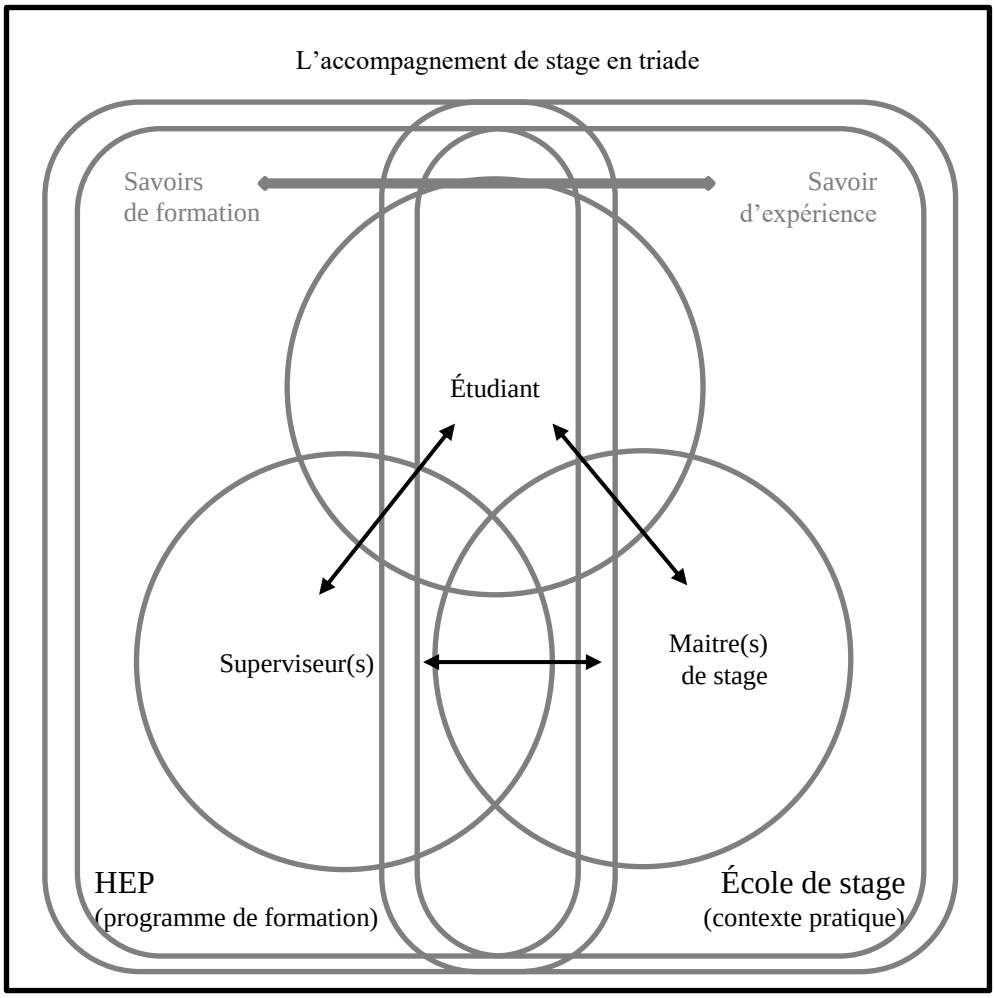


Figure 2. Modélisation de l'accompagnement de stage en triade

2. Le superviseur, acteur principal de la thèse

Dans les points suivants, premièrement, nous précisons qui est le superviseur, à la lumière de différents contextes et travaux de recherche du domaine. Deuxièmement, nous clarifions ses missions. Troisièmement, nous développons plus spécifiquement sa mission d'accompagnateur. Et quatrièmement, nous interrogeons les postures qu'il endosse pour la réaliser.

2.1 Le profil du superviseur à la lumière de quatre contextes différents

Dans le contexte belge francophone, qui est le nôtre, le superviseur est le référent institutionnel, un formateur de l'institution (soit psychopédagogue, didacticien ou maitre de formation pratique[9]), qui va, tout au long du processus de supervision, encadrer l'étudiant. Le superviseur est donc avant tout un enseignant de la haute école, engagé sur la base d'une expertise disciplinaire, qui se voit confier une tâche de supervision (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Ce qui l'amène parfois à se sentir démuni dans la prise en charge de cette tâche et principalement dans la dimension évaluative de celle-ci (Van Nieuwenhoven et al., 2016).

En plus du contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, nous avons choisi d'en investiguer trois autres, à savoir : le québécois, l'états-unien et le suisse. L'objectif de cette section n'est pas de réaliser une revue exhaustive du profil des superviseurs selon les pays, mais plutôt d'ancrer les principales ressources théoriques relatives au superviseur dans leur contexte d'origine afin de leur donner sens et de pouvoir les mobiliser dans le cadre de de cette thèse.

Dans le contexte québécois, Gervais et Desrosiers (2005) mettent en évidence que, seul un faible pourcentage de l'encadrement des stagiaires est effectué par des professeurs universitaires. Les autres superviseurs peuvent être des enseignants à la retraite ou en exercice, des conseillers pédagogiques (Correa Molina, 2008b). Lebel (2009) présente les superviseurs comme des représentants de l'institution universitaire qui se situent à l'interface des deux milieux. Ils sont choisis sur la base de leur expérience en enseignement ou en supervision ainsi que sur la base de leur connaissance du système éducatif (Gervais et Desrosiers, 2005). Comme l'évoque Correa Molina (2008b), afin d'assurer ces différents rôles, il est important que le superviseur puisse se reconnaitre et être reconnu comme un formateur possédant des ressources et des compétences spécifiques à sa fonction.

Dans le contexte états-unien, la situation est proche puisque la fonction de superviseur est prise en charge par un enseignant de l'université à qui on confie cette fonction complémentaire à la charge d'enseignement ou par un assistant d'enseignement, un éducateur auxiliaire, un directeur ou un enseignant à la retraite (Slick, 1998). L'auteure poursuit en soulignant que les enseignants universitaires, surtout les titulaires, résistent à l'idée de s'investir dans la supervision. En ce qui concerne l'enseignant qui a quitté son poste dans une école pour rejoindre l'université en tant que superviseur, il peut se sentir désorienté par les conflits qui naissent entre les rôles qui lui incombent, soit le rôle de « super-visor » que l'on pourrait traduire en « super-visiteur » amené à évaluer le futur enseignant, à faire respecter le cadre, soit celui de lien potentiel entre l'université et le monde de l'école (Slick, 1998). En effet, toujours selon cette auteure, il peut être perçu, dans son rôle d'évaluateur, comme un invité indésirable par le milieu d'accueil, une personne très éloignée du monde réel de

[9] Enseignant de terrain venant partager son expérience avec les étudiants lors d'ateliers de formation professionnelle (AFP).

l'école ; tout étant responsable de la gestion des potentielles difficultés, voire les tensions entre le maitre de stage et l'étudiant, par exemple.

Dans le contexte suisse, du moins dans le contexte genevois, lors des stages en responsabilité, les superviseurs universitaires sont des formateurs universitaires (Bota, 2020). Une grande majorité de ceux-ci sont des chargés d'enseignement à temps plein ou à temps partiel. Ce rôle peut, de façon plus occasionnelle, être dévolu à des maitres d'enseignement ou de recherche, voire à des professeurs ; c'est-à-dire des personnes ayant davantage un profil de chercheurs. Tout comme dans le contexte québécois, les superviseurs sont les garants de la transition entre les deux lieux de formation que sont l'institution de formation et l'institution professionnelle (Balslev, 2016). Le rôle des superviseurs plus distancé que celui des tuteurs[10], au-delà de rester à la disposition de l'étudiant et de son tuteur, est d'intervenir lors des deux rencontres tripartites, formative durant le stage et certificative après le stage (Balslev, 2016).

Après avoir identifié les acteurs qui assurent ce rôle dans le contexte de la Belgique francophone au cœur de cette recherche, mais également dans les différents contextes nord-américains, il est intéressant d'interroger les missions jouées par le superviseur.

2.2 De la supervision aux missions du superviseur

Afin d'évoquer les missions du superviseur, il parait utile de d'abord présenter le concept de supervision tel qu'il est envisagé dans les écrits. Pour l'expliciter, plusieurs auteurs (Bujold, 2002 ; Spallanzani et al., 2017) reviennent à l'étymologie du mot « supervision » qui signifie regarder au-dessus afin d'ancrer leur réflexion sur ce concept issu du monde du management. Villeneuve (1994, p. 27) définit la supervision comme « un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement de la compétence professionnelle ». Boutet (2002), quant à lui, précise les acteurs qui sont au centre des échanges en présentant la supervision des stages en enseignement comme la recherche de la mise en relation des différents acteurs du stage que sont le stagiaire en formation, le maitre de stage, la direction de l'école accueillante ainsi que les formateurs issus de la HEP.

La supervision peut être envisagée autour de deux dimensions, l'une de formation et l'autre de contrôle. Une supervision ne peut être considérée comme pédagogique si elle s'inscrit dans une dimension de contrôle visant une évaluation qui sanctionne ; elle doit, au contraire, comporter une dimension de formation offrant ainsi au stagiaire une possibilité d'apprentissage (Bujold, 2002) et de développement de compétences. La supervision pédagogique peut alors être définie comme « une relation d'aide dont le but est d'améliorer la qualité de l'intervention des stagiaires » (Spallanzani et al., 2017, p. 5). Ce que confirme aussi Rousseau et St-Pierre (2002) pour qui la supervision ne peut être un acte individuel poursuivant pour seul objectif l'évaluation sommative d'une performance. À l'inverse, pour

[10] Maitres de stage.

ces auteures, il doit s'agir d'un acte de construction et de co-construction de la pratique de l'enseignement. Cet acte doit reposer sur de l'encadrement, du mentoring et de la rétroaction.

Pour Bujold (2002), les interventions du superviseur ont pour objectif de favoriser le lien entre l'expérience construite en stage et les cours dispensés dans l'institut de formation, vision rejoignant, quant à elle, la réflexion autour de l'alternance, également développée dans le point précédent. En effet, le superviseur occupe ainsi une position privilégiée afin de rendre possible le rapport entre composante pratique et composante théorique. Ce qui nécessite d'inscrire la supervision dans un réel partenariat permettant de tirer parti des expertises complémentaires développées par les deux partenaires au service d'un projet commun ambitionnant de former la relève en enseignement (Rousseau et St-Pierre, 2002). Ces auteures proposent une définition du concept de la supervision de stage renforçant l'idée d'un réel partenariat entre l'institut de formation et le milieu scolaire, à savoir : « une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation » (Rousseau et St-Pierre, 2002, p. 43). Cette activité nécessite de faire preuve d'une « super vision » pour observer ce qui se passe dans la classe, d'en comprendre la signification ainsi que d'en prévoir les conséquences (Correa Molina, 2008b).

Villeneuve et Moreau (2010, p. 454-455) mettent par ailleurs en évidence trois fonctions remplies par le superviseur à l'égard de l'étudiant :

- d'ordre administratif (informer sur les politiques, procédures et fonctionnement du milieu de stage : planifier, organiser l'intervention : vérifier la qualité et la quantité des interventions) ;
- pédagogique (communiquer les notions nécessaires à l'intervention : faire le lien théorie/pratique : favoriser l'autoévaluation et l'autorégulation) ;
- et de soutien (encourager, favoriser l'ouverture, la compréhension et l'écoute, clarifier les rôles : abaisser les tensions créées par la nouveauté).

Au-delà de ces trois fonctions, Gervais et Desrosiers (2005), s'intéressant à la tâche type du superviseur, préconisent de distinguer, à l'intérieur de celle-ci, les activités d'encadrement individuelles et collectives tenues à l'université et les visites réalisées dans le milieu de stage dont le nombre varie en fonction du format et de la durée du stage. Ces auteures présentent la tâche type du superviseur comme comprenant : « l'animation de séminaires, des visites en milieu scolaire (dont le nombre s'accroit habituellement en cours de scolarité), le suivi d'un carnet de stage, la coévaluation et l'attribution de la note » (Gervais et Desrosiers, 2005, p. 22).

Enz et al. (1996), dont les travaux sont repris par Gervais et Desrosiers (2005) ou encore Correa Molina (2008a, 2008b), mettent en évidence, quant à eux, trois rôles joués par le superviseur : accompagnateur, médiateur et personne-ressource. Ces rôles dépassent le seul accompagnement du futur enseignant et englobent également les relations avec le maitre de stage et plus largement avec le milieu d'accueil. Ces rôles et les fonctions inhérentes au superviseur sont présentés dans le tableau 1, qui est une adaptation des propositions de Gervais et Desrosiers (2005), relativement au contexte de la Belgique francophone.

Tableau 1. Rôles et fonctions des superviseurs
(adaptation de Gervais et Desrosiers, 2005, p. 138)

Rôles	Actions
Accompagnateur	- Observe et rétroagit. - Fournit soutien et encouragement au stagiaire. - Anime les séminaires. - Évalue le stagiaire.
Médiateur	- Facilite les échanges entre membres de la triade. - Facilite la résolution de conflits entre maitre de stage et stagiaire, entre stagiaires, entre stagiaire et direction. - Fait le lien avec la HEP.
Personne-ressource	- Révise les responsabilités, les exigences, le calendrier de stage. - Fournit soutien et encouragement au maitre de stage. - Discute avec le maitre de stage des progrès du stagiaire. - Assiste le maitre de stage dans la préparation du rapport d'évaluation

Dans les paragraphes qui suivent, nous détaillons chacun des trois rôles présentés dans le tableau 1 :

- Dans le rôle d'accompagnateur, les actions réalisées par le superviseur se rapprochent de celles du maitre de stage, mais de façon plus ponctuelle et dans une perspective moins contextualisée (Gervais et Desrosiers, 2005). L'accompagnement du superviseur durant les périodes de stage est important pour le stagiaire (Correa Molina, 2008a) puisqu'il apporte un regard externe sur la situation, qui peut être précieux en cas de conflits émergents. Le stage regorgeant d'évènements inattendus pouvant déstabiliser le stagiaire, il semble nécessaire, d'après Jorro (2012) que ce dernier puisse faire appel au superviseur afin de disposer de repères pour agir et se former.
- Dans le rôle de médiateur, le superviseur s'assure de la qualité de la relation de formation entre l'étudiant et son maitre de stage, mais favorise également les liens entre les acquis théoriques issus de l'institut de formation et ceux construits sur le terrain (Gervais et Desrosiers, 2005). L'objectif étant d'aider le stagiaire dans sa démarche d'apprentissage, il est donc important pour le superviseur de s'assurer de la bonne communication entre les différents acteurs de la triade afin que les interventions produites soutiennent bien l'étudiant dans sa démarche de réflexion et de régulation (Correa Molina, 2008a).
- Dans le rôle de personne-ressource, le superviseur peut soutenir le maitre de stage, comme un partenaire, et ainsi pouvoir le reconnaitre comme coformateur de l'étudiant (Gervais et Desrosiers, 2005).

Celui d'accompagnateur, central dans notre recherche, est davantage développé de façon plus approfondie dans la section suivante.

2.2.1 Le superviseur dans son rôle d'accompagnateur

Dans un contexte de stage, comme le précise Correa Molina (2008a), l'accompagnement fourni par le superviseur, tel qu'envisagé par Enz et al. (1996), englobe aussi bien la rétroaction, le soutien, les encouragements que l'évaluation. En référence à ce modèle, Correa

Molina (2008a) envisage l'accompagnement comme un dispositif d'aide et de soutien du stagiaire afin de lui permettre d'atteindre la réussite, l'idée étant bien sûr de l'accompagner « dans une perspective d'autonomisation et d'émancipation sociale » (Colognesi et al., 2019, p. 19). Ce que Biémar (2012) souligne en mettant en évidence le paradoxe de tout accompagnement qui est son but ultime, à savoir de ne plus exister. Dans ce contexte, en référence à plusieurs travaux (Le Bouëdec, 2001 ; Correa Molina, 2008a ; Roux-Perez, 2007 ; Biémar, 2012), l'accompagnement du superviseur vise donc à permettre à l'étudiant :

- d'atteindre les objectifs fixés pour chaque stage (personnels et institutionnels) ;
- de construire les compétences professionnelles attendues ;
- de rester maitre d'œuvre de son projet de stage.

Cet accompagnement nécessite que l'étudiant soit également soutenu dans la réflexion sur sa pratique essentielle à son développement professionnel. Donnay et Charlier (2008) évoquent pour cela l'image du compagnon réflexif. Dans ce cadre, le superviseur est, pour ces auteurs, le professionnel inducteur de la réflexivité qui entre en interaction avec l'étudiant, le praticien en réflexivité, au sujet de sa pratique. « La posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné » (Charlier et Biémar, 2012, p. 12). Ces auteures mettent donc en évidence l'analyse des pratiques comme une compétence clé pour l'accompagnateur. Le superviseur est ainsi capable de décrire et d'analyser les situations qu'il rencontre afin de pouvoir mieux les comprendre et aussi imaginer d'autres pistes d'actions possibles.

Après avoir clarifié l'accompagnement fourni par le superviseur dans le contexte d'un stage, il parait utile de détailler les postures que le superviseur va devoir adopter lors de cet accompagnement.

2.2.2 Les postures du superviseur

La posture peut être définie, à la suite de Colognesi (2017, p. 22), comme « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche ». La dimension temporaire et située dans laquelle s'inscrit la posture met en évidence la nécessité pour le superviseur de faire preuve d'ajustement et d'adaptation. « Loin d'être figée, elle est ajustement à ce qui se joue, dans un espace et un temps donnés » (Paul, 2016, p. 88). Vivegnis (2016) met toutefois en garde sur le fait qu'au-delà de toutes les postures que le superviseur peut mobiliser, ce dernier est également influencé par une manière d'agir première qui lui est propre et qu'il a construite au travers de son parcours personnel et de ses expériences.

Plusieurs modèles mettent en évidence les postures qui peuvent être mobilisées dans le contexte d'un accompagnement de pratiques professionnelles enseignantes (Crasborn et al., 2011 ; Jorro, 2016 ; Colognesi et al., 2019). Dans le cadre de cette recherche, le choix s'est porté sur le modèle proposé par Colognesi et al. (2019), car celui-ci nous semble en phase avec l'accompagnement que peut offrir un superviseur dans le cadre d'un stage en enseignement. En effet, il présente l'intérêt d'être, à la fois, un outil théorique permettant de penser l'accompagnement en actes et un outil pratique grâce auquel le superviseur peut prendre en compte les besoins, les objectifs et les réalités de chaque accompagné afin de s'y

adapter. Les auteurs proposent cinq postures pour accompagner qui s'inscrivent dans une logique de continuum partant d'une faible autonomie de l'étudiant vers une forte autonomie de ce dernier. Les postures retenues dans ce modèle sont :

- **l'imposeur** : donne au stagiaire des consignes strictes, lui commande une marche à suivre, lui impose une façon de faire sans lui laisser d'initiative ;
- **l'organisateur** : choisit avec l'étudiant des objectifs prioritaires à atteindre, propose de travailler dans une logique de pas-à-pas ;
- **le coconstructeur** : construit avec l'étudiant une démarche d'élaboration commune des actions à mener, entre dans une discussion ouverte avec l'étudiant ;
- **le facilitateur** : intervient lorsque cela est nécessaire ou à la demande de l'étudiant afin de le soutenir ; propose des pistes ou des outils s'il est sollicité ;
- **l'émancipateur** : intervient peu, laisse une forte autonomie à l'étudiant, reste néanmoins disponible en cas de besoin.

Colognesi et al. (2019) mettent ensuite en lien trois types d'actions pouvant être mobilisées pour chaque posture. Ces actions sont réparties en trois catégories : (1) celles qui visent **la direction** que peut donner le superviseur pour permettre au stagiaire d'évoluer ; (2) celles qui entretiennent **la relation** entre le superviseur et le stagiaire ; (3) celles qui ont pour objectif de **susciter**, chez le stagiaire, **la réflexion** autour de ses pratiques.

Après nous être intéressé à comment le superviseur peut accompagner l'étudiant, nous développons maintenant la manière dont il l'évalue.

2.2.3 Quand l'accompagnateur évalue

Là où certains auteurs (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Mieusset, 2013) présentent l'accompagnement et l'évaluation comme deux rôles distincts du superviseur pouvant être en tension, le modèle d'Enz et al. (1996) tel qu'utilisé par Correa Molina (2008a, b) ainsi que par Gervais et Desrosiers (2005), englobe l'évaluation du stagiaire dans le rôle d'accompagnateur, au même titre que l'observation de ce dernier, les rétroactions, le soutien et l'encouragement qui lui sont fournis. Pour Milgrom et al. (2010), l'évaluation dans un contexte d'accompagnement nécessite la formulation et l'exploitation d'un jugement motivé portant sur l'apprentissage de l'étudiant en lien avec les objectifs qui sont poursuivis à l'intérieur de leur programme de formation.

Comme évoqué dans cette section, pour certifier les compétences de l'étudiant en stage, le superviseur doit formuler et exploiter un jugement motivé. Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont ce jugement se construit.

La place du jugement dans le processus évaluatif

Comme cela vient d'être évoqué, pour évaluer dans un contexte d'accompagnement, il est nécessaire de formuler et d'exploiter un jugement motivé (Milgrom et al., 2010). Selon Hadji (1989), le produit d'une évaluation s'exprime toujours sous la forme d'un jugement. Ce dernier vise à donner une indication sur la progression éventuelle de l'étudiant ou sur l'état de réalisation de ses apprentissages, en regard, dans le contexte des stages qui nous occupe, des compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Tourmen (2014),

s'appuyant sur les travaux de Stufflebeam (1980, p. 71), définit d'ailleurs l'évaluation « comme une production de jugements finalisés par une utilité sociale ». Mottier Lopez et Tessaro (2016) confirment que la notion de jugement est omniprésente dans le domaine de l'évaluation. En tant que processus (action de juger) et que produit (décision qui en résulte), cette notion polysémique peut, selon ces auteurs, contenir des sens à connotations positive et négative.

Pour comprendre la place et le rôle joué par le jugement évaluatif, il est nécessaire de s'intéresser au processus évaluatif. Ce dernier est structuré chez de nombreux auteurs autour de quatre démarches (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Leroux, 2016, Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008, 2017). Pour Allal (2008, p. 311), le processus évaluatif se structure comme suit : « (1) la définition de l'objet d'évaluation ; (2) la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; (3) l'interprétation des informations recueillies ; (4) la prise de décision et la communication à autrui ». Des similitudes apparaissent avec les démarches proposées par De Ketele (2010, p. 31) qui les définit de la façon suivante :

- Recueillir un ensemble d'informations (choix = processus de jugement) :
  - pertinentes dans le choix ;
  - valides pour l'exploitation ;
  - fiables dans le recueil.

- et confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations à un ensemble de critères (révélateur du système de valeurs) :
  - pertinents dans le choix (cohérent avec le référentiel) ;
  - valides dans l'opérationnalisation ;
  - fiables dans l'utilisation .

- pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation (processus d'attribution de sens) ;
- et ainsi pouvoir fonder une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (orientation vers l'action à prévoir, en cours ou achevée.

Il ressort de ces deux descriptions du processus évaluatif que celui-ci s'appuie sur le recueil d'informations pertinentes, valides et fiables ainsi que sur l'interprétation de ces dernières à la lumière de différents critères afin de prendre une décision fondée et cohérente pouvant ensuite être communiquée. Mottier Lopez (2017) ainsi que Leroux et Bélair (2015), souhaitant dépasser une conception plus ancienne articulant ces quatre démarches en quatre étapes (Cardinet, 1975), mettent en évidence que ces démarches peuvent être liées et ainsi s'articuler les unes aux autres. Cette vision s'inscrit dans une vision dynamique du processus évaluatif (Mottier Lopez, 2008). Ce que confirme De Ketele (2010) pour qui :

> Le processus évaluatif sert à fonder une prise de décision, soit pour préparer une nouvelle action (fonction d'orientation), soit pour améliorer une action en cours (évaluation formative ou de régulation), soit pour certifier socialement le résultat d'une action (évaluation certificative). Ceci ne veut pas dire que le processus évaluatif n'est pas exempt de jugement, mais ceux-ci se

trouvent à certaines étapes du processus évaluatif et non comme une finalité (l'évaluation ne peut avoir pour finalité de juger une personne) (pp 30-31).

Après avoir réfléchi à la place occupée par le jugement dans le processus évaluatif, nous nous intéressons à la construction de ce dernier par le superviseur.

La construction du jugement évaluatif par le superviseur

Mais comment se construit-il dans un contexte de stage ? Pour Lafortune (2008), le jugement évaluatif construit par le superviseur s'appuie sur des normes et des critères qui sont partagés par les différents acteurs en présence, ainsi que sur les informations qu'il a pu recueillir à chaque étape de la supervision lui permettant ainsi de prendre une décision au sujet de la réussite ou non du stage. Le superviseur est ainsi amené à porter un jugement sur les gestes professionnels du stagiaire selon différents critères : le type de stage, la complexité de la situation, les compétences ciblées par le stage ainsi que l'analyse réflexive réalisée par le stagiaire (Lebel, 2009). Pour Lebel et al. (2015), afin de pouvoir « juger » de la qualité d'un acte d'enseignement posé par un stagiaire et de le reconnaitre comme pertinent et adapté à la situation, il est nécessaire de faire appel au discernement moral ainsi qu'au sens éthique de la profession. Toujours selon ces auteures, l'évaluation d'un stagiaire entraine des jugements d'ordre holistique s'appuyant sur les conceptions personnelles de l'évaluateur, l'interprétation de la performance du stagiaire, sur les critères institutionnels d'évaluation ainsi que sur la prise en compte de la singularité du contexte.

La construction du jugement évaluatif par le superviseur étant explicitée, nous documentons maintenant les difficultés auxquelles il peut être confronté dans ce rôle d'évaluateur.

Les difficultés rencontrées par le superviseur dans la construction de ce jugement

Plusieurs auteurs ont mis en évidence les difficultés, voire les tensions vécues par le superviseur dans ce rôle d'évaluateur. Lebel (2009) met en évidence les peurs liées au risque de subjectivité, à la complexité d'évaluer un stage de façon certificative. Mieusset (2013) parle, quant à elle, de la tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur endossées par le superviseur. Bujold (2002) renforce cette tension en évoquant les rôles contradictoires que le superviseur est amené à assurer ; il évoque un rôle de compagnon qui se transforme en rôle de juge. Pour Chaliès et Durand (2000), plus le superviseur participe à la certification, plus les relations avec le stagiaire s'ouvrent à une pluralité de stratégies davantage portées par le souci d'évaluer que par celui de former. Une autre difficulté relevée par Lebel (2009) se situe dans le fait que le superviseur peut être perçu comme un intrus portant un jugement sur une situation dans laquelle le maitre de stage et le stagiaire peuvent se sentir complices (Bélair et Lebel, 2007).

2.3 Pour l'essentiel

Nous tentons de synthétiser les différents apports de cette deuxième section en proposant une modélisation de l'activité du superviseur.

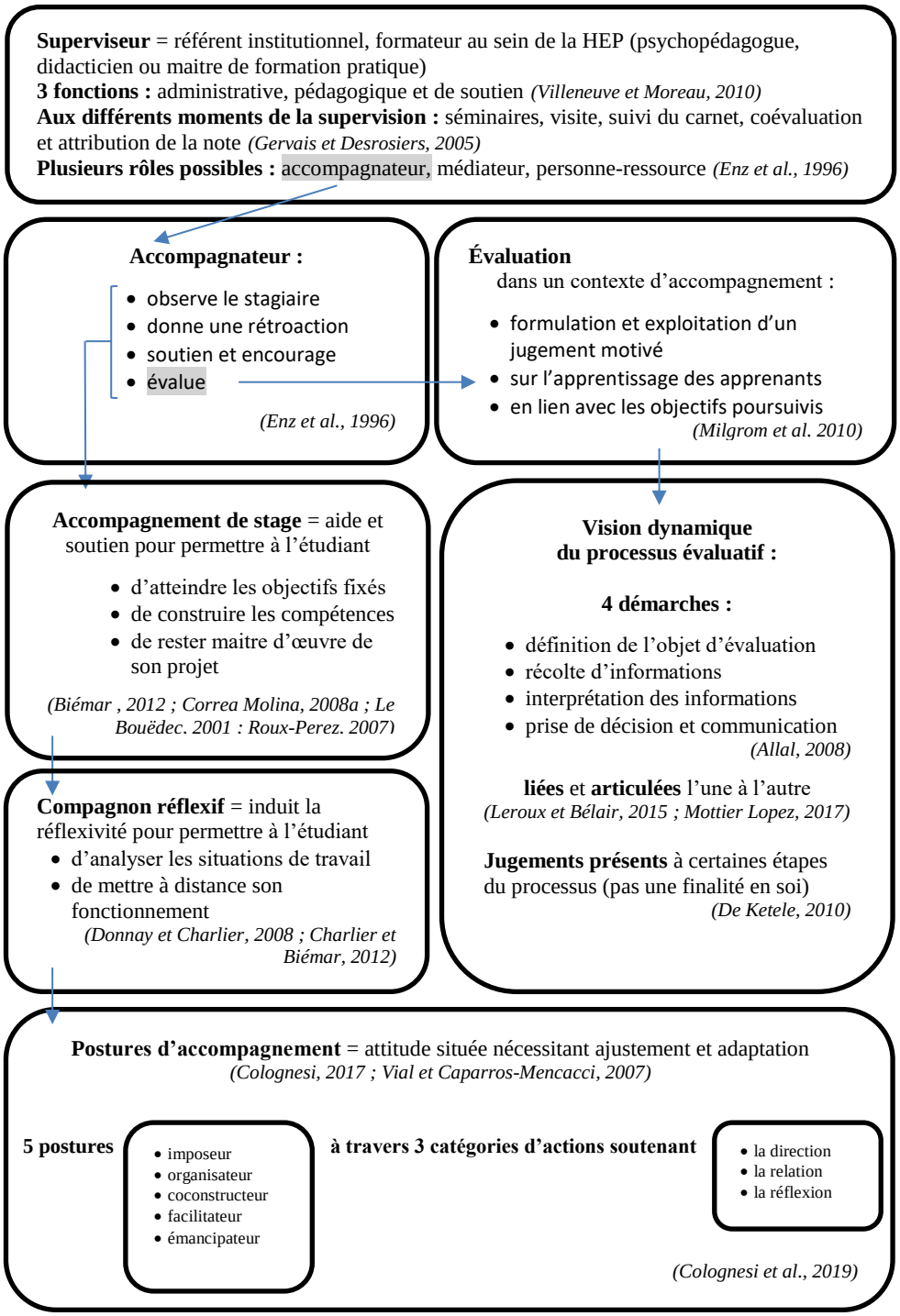


Figure 3. Modélisation de l'activité du superviseur

Les fonctions et rôles du superviseur étant précisés, nous proposons maintenant de caractériser le jugement évaluatif au cœur de son activité évaluative. Pour ce faire, nous développons le concept de jugement professionnel en évaluation.

3. Le jugement professionnel en évaluation

Comme cela a été évoqué dans la section précédente, le superviseur dans son rôle d'accompagnateur est amené à évaluer et pour cela à produire un jugement évaluatif. La présente section s'attèle à définir et à caractériser le concept de jugement professionnel en évaluation largement documenté depuis plus d'une décennie, et ce dans différents contextes : le contexte de l'évaluation des élèves par l'enseignant au sein des classes dans l'enseignement primaire et secondaire (e.a. Lafortune, 2006 ; Lafortune et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Mottier Lopez et Tessaro, 2016), mais également dans le contexte de l'enseignement supérieur et de l'accompagnement des stages (e.a. Lebel, 2009 ; Lebel et al. 2015 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Leroux, 2016).

3.1 Le jugement professionnel, vers une compréhension du concept

3.1.1 Approcher la définition de jugement professionnel

Lafortune (2006) définit le jugement professionnel comme :

Un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans la perspective de régulation (p. 22).

En cohérence avec cette définition, le concept de jugement professionnel peut être structuré en trois démarches constitutives :

- la mise en relation de plusieurs sources d'information ;
- l'interprétation de la signification des informations au regard de référentiels de différentes natures ;
- l'anticipation et l'appréciation des conséquences probables de plusieurs actions envisagées (Mottier Lopez et Allal, 2010, p. 239).

À l'instar de Baribeau (2015), Serry et Tessaro (2016) caractérisent le processus évoqué par Lafortune (2006) en le présentant comme :

> Un processus dynamique et complexe intégrant des sources d'informations diverses, et s'exerçant sur l'ensemble des opérations de l'évaluation (conception des tâches d'évaluation, interprétation et appréciation de la production de l'élève, communication des résultats et prises de décision) (p. 26).

Venant compléter ce point de vue, Mottier Lopez et Tessaro (2016) apportent une précision intéressante dans le contexte de notre recherche, à savoir que le jugement professionnel est :

> Présent tant dans les évaluations formatives ou formatrices visant à soutenir les apprentissages des élèves, que dans les évaluations sommatives ou certificatives qui contribuent à reconnaitre et certifier les apprentissages réalisés et dans les évaluations pronostiques qui fondent les décisions concernant l'avenir des élèves (p. 4).

En effet, cet apport peut tout à fait être transposé au contexte de la supervision des stages en enseignement.

En lien avec ce qui a été développé dans le point précédent, Mottier Lopez et Allal (2008, p. 466) insistent sur le fait que « Le jugement professionnel n'est pas restreint à un aspect particulier du processus évaluatif ». En effet, les enseignants sont constamment amenés à traiter des informations de source et de nature différentes ; ce qui les conduit à combiner des informations qualitatives et quantitatives tout en prenant en compte la situation de chaque étudiant (Mottiez Lopez et Allal, 2010). Ce qui, pour ces auteures, ne peut être réalisé par une évaluation « mécanique ». Le jugement professionnel va donc « au-delà d'une simple opération et vise à élargir le processus de jugement à l'ensemble des activités d'enseignement ainsi qu'à toutes les étapes de processus liées à l'évaluation des apprentissages » (Leroux et Bélair, 2015, p. 85). Toutefois, selon ces auteures, il ne faut pas confondre ce concept avec l'étape du jugement telle que décrite classiquement dans le processus d'évaluation.

Cette définition est appuyée par Serry et Tessaro (2016, p. 26) qui présentent le jugement professionnel comme un jugement évaluatif « en acte », c'est-à-dire qui « se co-constitue entre les dimensions psychologiques de l'évaluateur et les ressources et contraintes des contextes socio-culturels ».

3.1.2 Contextualiser le jugement professionnel aux stages en enseignement

Dans ce contexte particulier, Lebel (2009) ancre les fondements de ce concept en mettant en perspective la typologie de Lipman (1992) et les énoncés du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2006), à savoir : le jugement d'ordre éthique qui nécessite de recueillir des informations dans des situations complexes et de fonder son jugement sur plus d'une information ; le jugement de différence ou de similitude qui met en évidence l'impossibilité de se prononcer de façon tout à fait objective ; et enfin, le jugement d'identité qui insiste sur la nécessité de recourir à l'équipe et également de connaitre les cadres dans lesquels s'exerce le jugement professionnel.

Elle met également en évidence la nécessité pour les personnes appelées à se prononcer sur l'évaluation certificative d'un stagiaire de produire un jugement professionnel qui doit être argumenté et documenté. Cela nécessite de croiser les informations dans une démarche interprétative dépassant la simple application d'un algorithme (Allal et al., 2008). Lebel (2009) précise que :

> Le jugement professionnel est basé sur l'expertise de l'évaluateur, se caractérise par une capacité de réflexion autocritique et fait appel aux principes déontologiques et éthiques de la profession (Laveault, 2005). Il est à la fois un processus cognitif individuel et une pratique sociale située (Allal, 2007a ; Mottier Lopez, 2006) (p. 45).

3.2 Le jugement professionnel, vers une opérationnalisation du concept

3.2.1 L'exercice du jugement professionnel

Leroux et Bélair (2015) expliquent que, dans le contexte de l'évaluation de compétences en enseignement supérieur, la notion de jugement est omniprésente. En effet, l'enseignant, ou dans le cas qui nous occupe le superviseur, est amené à interpréter les informations recueillies pendant la réalisation des tâches complexes par chacun des étudiants afin de pouvoir attester ou certifier jusqu'où il a démontré la compétence attendue par le programme. Le processus de jugement engage donc à inférer le développement de la compétence à partir des informations fiables récoltées ou les manifestations clairement démontrées par l'étudiant pendant la réalisation de ces tâches complexes (Leroux et Bélair, 2015). Dans ce type d'approche, les moyens de prendre de l'information ne changent pas ; la prise d'informations passe toujours par de l'observation, la prise de notes ou la lecture de productions sur la base de critères établis (Lebel, 2009). Par contre, ce qui diffère ce sont les moyens privilégiés par l'évaluateur pour interpréter ces informations afin de démontrer le niveau de compétence du stagiaire de la façon la plus authentique possible. Toujours selon cette auteure, cela passe par une confrontation de ces moyens en fonction des contextes dans lesquels ils ont été construits. L'importance du contexte et de la multiréférentialité est mise en avant.

3.2.2 Les conditions d'application du jugement professionnel

Pour Mottier Lopez et Allal (2008, p. 466), le jugement professionnel est formulé sur la base de quatre conditions qui sont propres à la profession enseignante, à savoir :

- le jugement évaluatif s'exerce dans des situations de problèmes complexes pour lesquelles l'application de règles standardisées ne convient pas ;
- la résolution nécessite des savoirs d'expérience et la mobilisation de connaissances professionnelles ;
- des prises de décision qui relèvent de la responsabilité et d'une certaine autonomie de l'enseignant ;
- une analyse des ressources et des contraintes liées aux contextes concernés est impliquée, une réflexion critique tant individuelle que collective est suscitée, des formes d'ajustements créatifs au regard des situations singulières sont engagées.

Il est intéressant d'observer que ces conditions visent principalement le premier contexte évoqué au début de cette section, l'évaluation des élèves par l'enseignant au sein de sa classe. Toutefois, elles correspondent tout autant au second contexte, au centre de notre recherche, la supervision des stages en enseignement. En effet, le stage peut être perçu comme une occasion d'être confronté à des situations de problèmes complexes nécessitant savoirs d'expérience et connaissances professionnelles de la part du superviseur. Ce dernier bénéficie

d'une certaine autonomie dans la prise de décision, qu'il appuie sur une analyse des ressources et contraintes directement liées au contexte de stage, mais également au contexte personnel de l'étudiant. Cela passe par une réflexion critique individuelle de sa part ainsi que collective (par exemple, lors de l'entretien à chaud ou lors de la coévaluation) pouvant aboutir sur des ajustements créatifs liés aux situations singulières rencontrées. Ce dernier aspect est d'ailleurs développé plus après dans cette section.

Mottier Lopez et Allal (2008) insistent également sur le fait que le jugement professionnel ne s'exerce pas seul ; il implique les personnes directement concernées par celui-ci (e.a. l'étudiant), le groupe professionnel de proximité ainsi que de façon plus large, l'institution scolaire.

Nous avons, au travers de nos lectures, identifié cinq autres conditions nécessaires à la construction du jugement professionnel. Celles-ci sont développées ci-dessous.

Le respect de la dimension éthique du jugement professionnel

Le jugement peut être qualifié de professionnel lorsque plusieurs caractéristiques de la professionnalité enseignante se reflètent dans son exercice, comme l'éthique de la responsabilité (Weber, 1919) qui conduit l'enseignant, pour arrêter ses décisions, à envisager les conséquences pratiques et morales de ses actions, et ce malgré leur incertitude (Mottier Lopez et Allal, 2010). Une condition indispensable à l'exercice du jugement professionnel est donc la prise en compte des principes déontologiques et éthiques liés à celui-ci (Laveault, 2005, 2008). En effet, l'évaluation comme acte professionnel prend en compte l'engagement de l'enseignant à l'égard de ses élèves et de leur apprentissage (Laveault, 2005) ; transposé au contexte de la présente recherche, il s'agit de l'engagement du superviseur envers ses étudiants et leur apprentissage en stage. L'évaluation s'inscrit dans les lignes directrices fournies par les principes déontologiques du métier. Par exemple, le respect de la juste distance dans les relations en fait partie. En effet, une trop grande familiarité pourrait ainsi remettre en cause l'impartialité de l'évaluateur. Cette juste distance est une question de jugement professionnel qui nécessite de choisir ses mots, le ton utilisé pour formuler sa rétroaction. Comme l'évoque Merle (2007, p. 8), l'évaluateur « n'évalue pas seulement des compétences, il doit aussi préserver des relations pédagogiques ».

L'évaluateur doit, afin d'exercer au mieux son jugement professionnel, articuler efficacement « devoir de bienveillance » et « devoir d'honnêteté », tout en respectant toujours, comme cela a été évoqué, la juste distance des relations (Laveault, 2005). Cela peut l'amener à percevoir comme contradictoires ses rôles d'évaluateur et de formateur, surtout lorsque les conséquences sont importantes pour l'étudiant, par exemple, sanctionner le stage par un échec mettant ainsi également en échec l'année académique.

Afin d'aider l'évaluateur à légitimer son jugement professionnel, Laveault (2005) propose de se référer aux trois niveaux de légitimation d'Hadji (1997a) :

- une légitimation technique : répondant à un principe d'efficacité au niveau des moyens (évaluation conforme aux objectifs poursuivis, avec des résultats valides et fidèles) ;
- une légitimation déontologique : posant la question des actions à poser dans ce contexte d'évaluation (être utile à l'élève, se méfier de ses certitudes, être loyal) ;
- une légitimation éthique : reposant sur le principe majeur de l'éthique de l'agir évaluationnel suivant « n'exercer son pouvoir d'évaluateur que s'il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué » (Laveault, 2005, p. 104).

En matière d'évaluation, la légitimation éthique n'est possible que si elle se fonde sur les deux autres, à savoir les légitimations technique et déontologique (Laveault, 2005). « Pour qu'il soit considéré comme professionnel, le jugement de l'enseignant se doit d'être autocritique (légitimation déontologique) et fondé sur des compétences et des connaissances valides, continuellement mises à jour (légitimation technique) » (Laveault, 2005, p. 106).

En référence à Hadji (1997a), l'auteur propose également une série d'obligations, de devoirs que doit remplir l'enseignant afin de s'assurer que l'évaluation réalisée soit le résultat d'un jugement professionnel : un devoir de bienveillance, un devoir d'efficacité, un devoir de transparence, un devoir d'honnêteté, un devoir de loyauté et un devoir de modestie. Ces devoirs forment un tout indissociable ; ce qui signifie que tout manquement peut remettre en question la dimension professionnelle du jugement.

L'exercice de ce jugement professionnel peut également conduire l'évaluateur à des dilemmes moraux qui peuvent s'exprimer sous la forme de questions (Hameline, 1997, cité par Laveault, 2005) : que faut-il dire ? Que faut-il faire ? La réponse à ces dilemmes, d'après Laveault (2005), s'appuie sur des compétences, mais aussi sur une conscience déontologique, une réflexion éthique et une remise en question de ses propres croyances ; l'ensemble de ces éléments forme ainsi le jugement professionnel de l'enseignant.

L'usage de la multiréférentialité

Une autre condition essentielle est la multiréférentialité dans laquelle s'inscrit le jugement et « qui implique des cadres de référence et des repères d'ordres différents » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 466). L'usage de référentiels communs et les échanges professionnels sont des outils permettant à l'évaluateur d'ajouter une boucle de régulation supplémentaire ; en effet, ils permettent d'appuyer les jugements et ajoutent un niveau de contrôle et de complexité supplémentaire dans la prise de décision (Laveault, 2008). En lien avec cette idée de multiréférentialité, Wyatt-Smith et Klenowski (2013, p. 38), s'appuyant sur les travaux de Sadler (1985), présentent trois types de critères dont l'évaluateur peut s'emparer afin de construire son jugement, à savoir :

> (1) les critères explicites ou prescrits, (2) les critères latents ou non spécifiés précédemment qu'un enseignant appelle pendant le processus de jugement et (3) les métacritères ou les règles d'utilisation et de non-utilisation des critères explicites et latents[11].

[11] Traduction libre de *(1) explicit or prescribed criteria; (2) latent or previously unspecified criteria which a teacher calls up during the process of judging; and (3) meta-criteria or the rules for use and non-use of both explicit and latent criteria.*

Pour ces auteures, il existe entre ces trois types de critères une interaction dynamique. Il est donc possible pour l'évaluateur d'utiliser des critères supplémentaires à ceux prévus initialement, si ces derniers mal choisis ou mal définis.

Toujours en référence à Sadler (1985, p. 38), « bien que des critères donnés puissent être appropriés dans la plupart des cas, des critères non standards ou latents (ceux qui n'ont pas été anticipés) peuvent légitimement entrer en jeu dans des cas particuliers[12] ». Cela laisse la liberté à l'évaluateur de dépasser les critères définis afin de s'appuyer sur les critères latents et métacritères afin de prendre pleinement en compte les qualités de l'objet à évaluer ; les critères définis ne limitent donc pas la perspective de l'évaluateur à propos de ce qui est important comme qualité (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). Au-delà de la multiréférentialité, cet apport permet également un lien avec la prise en compte de la singularité de la situation qui est développée par ailleurs.

La prise en compte de la singularité

Mottier Lopez et Allal (2008), comme Lebel (2009), précisent que le jugement professionnel en évaluation comme un acte cognitif individuel et une pratique sociale située. Les auteures partent en effet du postulat que le jugement professionnel :

> Doit être problématisé comme un processus cognitif individuel (mise en relation d'informations diverses, raisonnement, interprétation, appréciation, prise de décision) et tout à la fois comme une pratique sociale marquée par les contextes sociaux et culturels dans lesquels il se situe (concertations avec des collègues, échanges avec les parents d'élèves entre autres) et/ou qu'il convoque plus ou moins directement (référence aux consignes et directives de l'institution scolaire, au code déontologique de la profession, notamment) (p. 467).

Encore une fois, cette réflexion porte sur l'évaluation des élèves par l'enseignant au sein des classes, mais elle peut également être transposée à celui de l'évaluation des stages en formation des enseignants. Cette perspective « incite à conceptualiser la relation entre l'individu en activité (membres qui évaluent/qui sont évalués) et le contexte de développement de cette activité » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 468). Ce dernier peut prendre différentes formes : immédiat, socioculturel, économique, voire historique plus large ; dans le cadre de notre recherche, ce dernier peut être, par exemple, lié à la culture de l'école, aux pratiques pédagogiques en vigueur dans la classe, à la qualité de la relation entre le maitre de stage et le stagiaire, au groupe classe ou au profil du stagiaire.

Leroux et Bélair (2015) renforcent la dimension située du jugement évaluatif. Pour elles, « les problèmes et les contextes se multiplient du fait que les étudiants sont tous différents » (Leroux et Bélair, 2015, p. 80). L'évaluateur est ainsi amené à évaluer les apprentissages réalisés par chacun des étudiants, mais également les analyser à la lumière des contextes, des difficultés et des cas particuliers afin de voir en quoi ils sont effectifs ; ce qui rend le processus complexe. Ce que confirme Mottier Lopez (2008, p. 184), dans le contexte de l'évaluation scolaire, « le jugement des enseignants est le fruit de décisions individuelles et

[12] Traduction libre de *although given criteria may be appropriate for most instances, non-standard or latent criteria (those which were not anticipated) may legitimately come into play in particular cases*.

autonomes : le professionnel doit faire face aux situations singulières de ses élèves pour lesquelles il n'y a pas de procédures ni « recettes » préétablies ». L'évaluateur est ainsi amené à faire preuve de souplesse et d'adaptation dans ses prises de décision. Élément que partage Lebel (2009, p. 45) dans le contexte des stages, « chaque stagiaire étant une situation singulière en dépit des similitudes qui existent d'un milieu de stage à un autre, le jugement professionnel devient un processus plus réfléchi (Allal et al., 2008) ». Cet aspect est également souligné par Allal et Mottier Lopez (2008) pour qui une des fonctions essentielles de l'évaluateur est de pouvoir adapter les procédures d'évaluation élaborées pour l'ensemble des étudiants en fonction des situations singulières rencontrées. C'est ainsi reconnaitre une construction par l'évaluateur d'une intelligibilité des situations permettant de s'éloigner d'une vision mécanique de l'évaluation.

En adaptant les attentes aux caractéristiques particulières des étudiants, la prise en compte de la singularité rejoint l'idée d'une évaluation humaniste qui vise à placer les évalués dans des conditions qui ne les pénalisent pas du fait de leur diversité (Hadji, 2019).

La mise en œuvre d'ajustements évaluatifs

La prise en compte de la singularité entraine des adaptations et des ajustements évaluatifs de la part des évaluateurs ; ce qui leur permet de considérer de façon plus différenciée les situations singulières de leurs étudiants (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ces adaptations sont, pour ces auteures, représentatives de l'exercice du jugement professionnel. Pour Allal et Holh (2008) :

> La capacité de l'enseignant d'adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différences entre les élèves, de rompre avec ses routines ou de déroger à ses propres règles afin de prendre la décision la plus adéquate possible, est un indicateur clé de posture professionnelle (p. 189).

Tourmen (2014) également met en évidence la nécessité pour l'évaluateur de constamment adapter les méthodes aux situations. « Cette adaptation est d'autant plus importante que les situations d'évaluation sont changeantes et « dynamiques », qui les rend non complètement prévisibles » (Tourmen, 2014, p. 81). L'auteure souligne d'ailleurs que certains évaluateurs démontrent un usage, à la fois, souple et opportuniste des paradigmes et méthodes en fonction du contexte.

La démarche d'ajustement envisagée nécessite une analyse critique de la situation passant par la recherche d'informations complémentaires afin d'approfondir les sources d'informations initiales. Parmi ces sources complémentaires, Mottier Lopez et Allal (2008), pointent les avis et les éclairages qui peuvent être apportés par d'autres professionnels. Les ajustements évaluatifs permettent à l'évaluateur une forme de souplesse pouvant être considérée comme étant au bénéfice de l'étudiant. Les auteures insistent sur le fait que ces ajustements ne signifient pas l'attribution de notes sans fondements. En effet, l'évaluateur est ainsi invité à vérifier ses intuitions à l'aide des informations complémentaires évoquées ci-dessus. Il peut ainsi documenter sa décision afin de pouvoir la communiquer aux différents acteurs. Une analyse réflexive de la part de l'évaluateur est également nécessaire afin de se

questionner sur ses choix, ses intentions, mais aussi de lui permettre d'exprimer la complexité de la situation et les incertitudes qu'elle entraine.

La construction de jugements d'appréciation provisoires et d'un jugement final

Le renversement de perspective envisagé par Mottier Lopez et Allal (2008) qui élargit le processus de jugement à tous les moments de l'évaluation rend ainsi le système complexe. Ce qui nous amène à envisager la construction des jugements comme progressive et dynamique (Tourmen, 2014). L'activité évaluative n'est donc pas linéaire, mais bien itérative. Cette construction s'appuie sur une triangulation progressive des informations issues de sources différentes (Allal et Mottier Lopez, 2009). Tourmen (2014) envisage donc la production des jugements finaux, non pas comme une simple évaluation, mais plutôt comme une multitude d'évaluations successives et provisoires qui s'ajustent progressivement en cours de démarche.

Tourmen (2009), s'appuyant sur les travaux de Dewey (1993), parle, pour qualifier ces évaluations successives et provisoires, de jugements d'appréciation préliminaires ou provisoires qui contribuent à la construction du jugement final. Le jugement final se différencie entre autres des jugements d'appréciation provisoire par le fait de pouvoir être justifié à partir de faits et de données précises, tout comme les critères utilisés pour sa construction. Ce qui conduit l'auteure à identifier comme différence essentielle le degré de légitimité attribuée et reconnue aux jugements qui sont énoncés par l'évaluateur.

Tourmen (2009) affirme que les jugements provisoires formulés par les évaluateurs les aident à réaliser leur activité évaluative. Ils servent effectivement aux évaluateurs à repérer les éléments manquants ou posant problème afin de leur permettre de centrer leur attention prioritairement sur certaines dimensions de l'objet à évaluer. Ils font donc, pour l'auteure, partie intégrante du processus de diagnostic/pronostic et de prise de décision.

Tourmen (2009) émet l'hypothèse que les jugements d'appréciation provisoires, même s'ils sont partiels, ne sont pas forcément faux ou non pertinents. L'auteure s'appuie pour cela sur deux raisons :

- la première, issue de ses observations, est que ces jugements s'appuient sur une première prise d'informations de l'évaluateur sur un objet qui ne lui est pas totalement inconnu ;
- la seconde est que ces jugements sont construits à partir d'analogies effectuées par l'évaluateur sur la base d'une théorie basée sur des situations du même type que celle évaluée.

En conclusion, il apparait donc, selon Tourmen (2009) que :

> Au lieu d'un processus séquencé et linéaire (définir le référent, prélever des données, comparer pour juger), il apparait que la construction du jugement final d'évaluation est précédée par la construction de multiples jugements d'appréciation partiels et provisoires qui jouent un rôle non négligeable dans l'ensemble de l'activité évaluative (p. 15).

Ces jugements peuvent donc, s'ils sont pris en considération, énoncés et débattus, trouver une place réelle dans l'évaluation en devenant une hypothèse de travail pour l'évaluateur (Tourmen, 2009).

3.2.3 Les caractéristiques du jugement professionnel

Nous présentons, dans cette section, les quatre caractéristiques fondamentales du jugement professionnel en évaluation proposées par Allal et Mottier Lopez (2008).

Les deux premières caractéristiques visent les heuristiques qui participent à la construction des raisonnements de l'évaluateur lorsqu'il attribue une note :

- « Le jugement professionnel en évaluation comprend deux démarches de base : réunir et confronter des sources d'information de nature diverse ; les combiner dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, mais ne s'y réduit pas » (Allal et Mottier Lopez, 2008, p. 225) ;
- « Le jugement professionnel s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent » (Allal et Mottier Lopez, 2008, p. 226).

Les deux suivantes font directement référence à la contextualisation du jugement posé :

- « Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel » (Allal et Mottier Lopez, 2008, p. 227) ;
- « Le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles, les stratégies pédagogiques de l'enseignant » (Allal et Mottier Lopez, 2008, p.228).

Cette modélisation est davantage ancrée dans le contexte de l'évaluation des apprentissages scolaires, mais nous proposons dans la conclusion de cette section une modélisation du jugement professionnel dans le contexte de l'évaluation des stages en formation initiale des enseignants.

3.3 Pour l'essentiel

De cette troisième section, nous retenons deux éléments essentiels, à savoir, d'une part, la définition du jugement professionnel et, d'autre part, la modélisation de ce dernier dans le contexte spécifique des stages en enseignement.

3.3.1 Définition du jugement professionnel dans le contexte des stages en enseignement

Sur la base des écrits recensés, nous définissons le jugement professionnel comme :

> Un processus complexe et dynamique qui exige de la part du superviseur rigueur, cohérence et transparence. Ce dernier s'exerce à toutes les étapes de la supervision liées à l'évaluation dans une logique itérative. Il se base sur trois démarches constitutives :
>
> - la collecte, par le superviseur, d'informations de source et de nature différentes à l'aide de moyens différents et visant la triangulation progressive de celles-ci ;
> - l'interprétation de celles-ci, dans une logique de multiréférentialité, au regard de critères prescrits (référentiels institutionnels) et de critères latents mobilisés afin de s'adapter à la singularité de la situation ;
> - la prise d'une décision tant à visée formative que certificative après avoir anticipé et apprécié les conséquences de cette dernière par le superviseur.

3.3.2 Modélisation du jugement professionnel dans un contexte de stage

Nous proposons une modélisation du jugement professionnel en évaluation nous appuyant sur la recension des écrits réalisée et en la contextualisant au stage en enseignement.

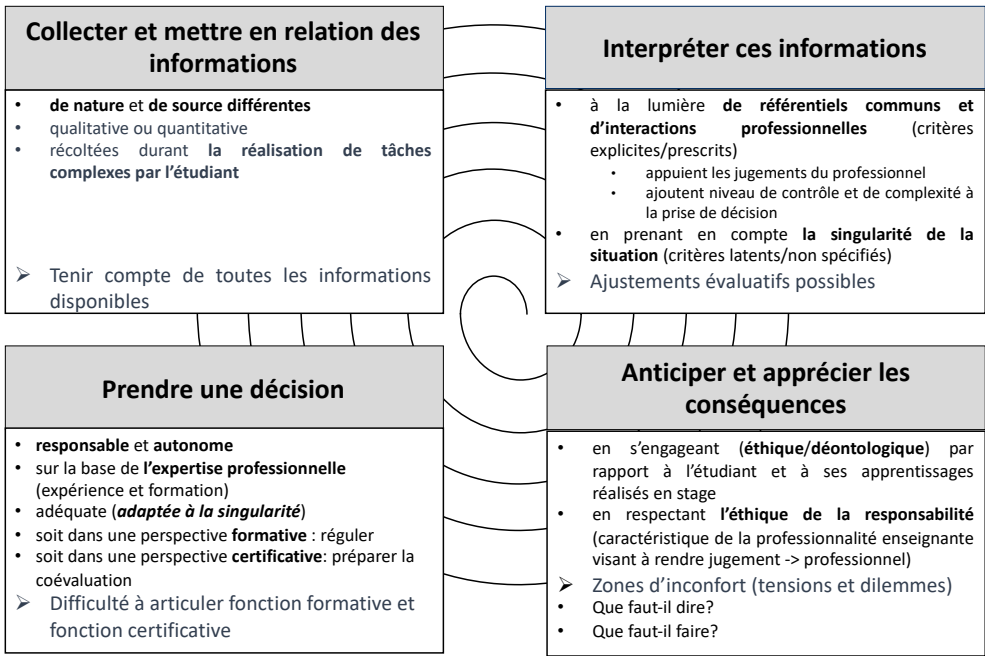


Figure 4. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (adaptée de Maes et al., 2019a)

Les quatre boites sont inspirées des différentes étapes évoquées par Lafortune (2006) ainsi que par Mottier Lopez et Allal (2010). La spirale fait référence à la dimension itérative et au changement de perspective soulevés par Mottier Lopez et Allal (2008) ainsi qu'à la construction de jugements d'appréciation provisoires qui conduisent au jugement évaluatif final (Tourmen, 2009).

La première boite, « collecter et mettre en relation des informations », met en évidence la diversité des sources et des natures des informations récoltées (Mottier Lopez et Allal, 2010) durant la réalisation de tâches complexes par l'étudiant (Leroux et Bélair, 2015). La deuxième boite, « interpréter ces informations », fait le lien avec la nécessité d'utiliser différents référentiels (Mottier Lopez et Allal, 2008) et d'ainsi pouvoir appuyer son jugement sur des critères prescrits et explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). En effet, Laveault (2008) met en évidence que l'usage de référentiels communs et les interactions professionnelles permettent d'appuyer les jugements et apportent un niveau de contrôle et de complexité supplémentaire. Dans une perspective située du jugement professionnel (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008), il est nécessaire de prendre en compte la singularité de la situation pour interpréter les informations récoltées (Mottier Lopez, 2008) en faisant usage de critères latents et non spécifiés (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). Cela peut ainsi conduire à des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008). La troisième boite, « anticiper et apprécier les conséquences » fait directement référence à la dimension éthique et déontologique du jugement professionnel (Laveault, 2005, 2008). Le superviseur s'engage envers ses étudiants et les apprentissages qu'ils réalisent en stage (Laveault, 2005) ; il envisage, à travers l'éthique de la responsabilité (Weber, 1919), les conséquences pratiques et morales afin d'arrêter ses décisions (Mottier Lopez et Allal, 2010). Ce qui peut le conduire à des dilemmes (Hameline, 1997, cité par Laveault, 2005) : que faut-il dire ? Que faut-il faire ? La quatrième boite, « prendre une décision », fait écho à la décision prise de façon responsable et autonome par l'enseignant (Mottier Lopez et Allal, 2008) sur la base de son expertise professionnelle issue de son expérience et de sa formation (Lafortune, 2006). Celle-ci doit être la plus adéquate possible (Allal et Holh, 2008) afin de s'adapter aux situations singulières (Mottier Lopez, 2008). Elle vise une régulation de l'action en cours (évaluation formative ou de régulation), la certification du résultat de l'action (évaluation certificative) (De Ketele, 2010).

Après avoir investigué le jugement professionnel afin de caractériser l'activité évaluative du superviseur, nous allons maintenant développer l'étape de la supervision qui est au centre de notre recherche, la coévaluation.

4. La coévaluation, décor principal de la recherche

Dans cette section, trois points sont abordés : premièrement, nous précisons le concept de « coévaluation » ; deuxièmement, nous nous intéressons à la perception des superviseurs par rapport à cet entretien de coévaluation ; troisièmement, nous focalisons notre attention sur les rétroactions formulées lors de celui-ci.

4.1 La coévaluation, vers une compréhension du concept

Comme été évoqué *supra*, en référence à Gervais et Desrosiers (2005), la coévaluation trouve sa place à la fin du dispositif de supervision ; elle doit d'ailleurs aboutir à l'attribution de la note. Il s'agit d'un concept ayant émergé à la fin des années nonante (Allal, 1999 ; Dochy et al., 1999 ; Minder, 1999). Nous nous intéressons d'abord au concept de coévaluation et ensuite nous approfondissons notre recension des écrits afin de le contextualiser au stage en enseignement. Avant de débuter, un premier constat peut être posé, « le concept de coévaluation est peu défini dans la littérature » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 5).

4.1.1 Approcher la définition de coévaluation

Minder (1999, p. 292) présente la coévaluation comme « une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes, mais qui répondent à une même liste de critères souvent établis en commun ». Allal (1999) partage cette idée de deux démarches évaluatrices distinctes tout en précisant les acteurs à l'origine de ces évaluations, l'étudiant venant confronter son autoévaluation à celle du formateur. La définition proposée par Dochy et al. (1999) précise la place de chacun des acteurs dans le processus :

> La coévaluation, c'est-à-dire la participation des étudiants et du personnel au processus d'évaluation, est un moyen de donner aux étudiants la possibilité de s'autoévaluer tout en permettant au personnel de conserver le contrôle nécessaire sur les évaluations finales (Hall, 1995[13]) (p.342).

Un élément à relever dans cette définition est le contrôle nécessaire à laisser à l'évaluateur. Ces auteurs insistent aussi sur l'usage possible de la coévaluation à des fins certificatives. Ils rapprochent également le concept de « coévaluation » de celui d'« évaluation collaborative » en les présentant comme synonymes. Cette dimension collaborative implique que :

> Les deux parties négocient les détails de l'évaluation et discutent de tout malentendu existant, et est conforme à l'approche moins conflictuelle de l'évaluation qui est de plus en plus recherchée, grâce au développement d'une relation continue entre l'évaluateur et la personne évaluée[14] (Dochy et al., 1999, p. 342).

Cette relation nécessite confiance et respect, mots d'ordre d'une évaluation humaniste au sein de laquelle l'évalué trouve sa place et une certaine maitrise de cette dernière (Hadji, 2019).

---

[13] Traduction libre de *Co-assessment, the participation of students and staff in the assessment process, is a way of providing an opportunity for students to assess themselves whilst allowing the staff to maintain the necessary control over the final assessments* (Hall, 1995).

[14] Traduction libre de *both parties negotiating over the details of the assessment and discussing any misunderstandings that exist, and is consistent with the less confrontational approach to assessment increasingly being sought, through the development of an ongoing relationship between the assessor and assessee*.

Deeley (2014) propose, une définition proche de celle d'Allal (1999), mais qui renforce la dimension coopérative et collaborative que peut revêtir la coévaluation : « la coévaluation est un système d'évaluation partagé, synonyme d'évaluation coopérative et collaborative. Fondamentalement, elle implique une autoévaluation en plus de l'évaluation par un autre, par exemple l'enseignant, bien qu'elle puisse également impliquer une évaluation par les pairs[15] ». Cette auteure ajoute également que :

> La coévaluation exige de l'étudiant et de l'enseignant qu'ils parviennent à une note appropriée, convenue d'un commun accord, pour le travail à effectuer, par le biais de discussions et de négociations qui doivent être étayées par des preuves et des arguments raisonnés[16] (p. 39).

Cette définition, à travers la nécessité d'arriver à un accord, rejoint l'idée d'un rapport de communication évaluatif sain que prône Hadji (2019) dans son approche humaniste de l'évaluation.

4.1.2 Contextualiser la coévaluation aux stages en enseignement

La définition fournie par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) partage les idées développées dans la section précédente, mais contextualisées aux stages en enseignement :

> Une évaluation conjointe entre un étudiant et le(s) formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non d'un référentiel externe (p. 37).

En 2017, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017, p. 5) mettent en évidence que les différentes visées poursuivies par la coévaluation dans un contexte de stage sont : (1) donner du sens à ce moment évaluatif, (2) développer les attitudes réflexives de l''étudiant, (3) faire naitre un dialogue entre les acteurs, permettant de laisser à l'étudiant un rôle actif et central.

4.2 La coévaluation des stages par le prisme de la recherche, quelques résultats

Afin de documenter ce point, nous nous appuyons sur les résultats de deux recherches menées dans notre contexte, en Belgique francophone (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). Dans la suite de cette section, nous évoquons brièvement la perception de la coévaluation par les superviseurs, leurs ressentis par rapport à ce moment évaluatif, les gestes qu'ils partagent, les variations observées ainsi que les difficultés rencontrées.

[15] Traduction libre *de Co-assessment is a shared system of assessment, synonymous with co-operative and collaborative assessment. Fundamentally, it involves self-assessment in addition to assessment by another, for example, the teacher, although it can also involve peer assessment.*

[16] Traduction libre de *Co-assessment requires the student and teacher to reach a mutually agreed appropriate grade for the assignment through discussion and negotiation which must be supported by evidence and reasoned argument*.

D'après l'étude de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), menée auprès huit superviseurs issus d'une même HEP, il apparait que la coévaluation est perçue, par certains accompagnateurs, comme un moment de vérification et, pour d'autres, comme un temps d'échange avec le stagiaire, voire même de formation. Comme l'indiquent les auteurs, ce résultat peut être mis en lien avec le dilemme entre « accompagner » et « évaluer » soulevé par Mieusset (2013).

Les résultats obtenus par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) confirment la présence de cette tension. En effet, la définition du concept par les quinze superviseurs interrogés, issus d'une même HEP, laissent également apparaitre la tension entre la dimension formative et la dimension certificative. Les verbes d'action utilisés par les participants oscillent entre, d'un côté, des verbes comme « projeter, planifier » et, de l'autre côté, un verbe comme « trancher ». Certains superviseurs utilisent une position plus centrale en utilisant des verbes comme « écouter » ou « accueillir ».

Au niveau des ressentis des superviseurs, Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) mettent en évidence une valence. Six superviseurs évoquent être stressés par l'entretien de coévaluation ; six autres disent être, à l'inverse, détendus ; et les trois autres vivent ce temps de coévaluation de façon plus neutre. Parmi les facteurs conduisant les superviseurs à être stressés, nous retrouvons l'étudiant en difficulté, le collègue plus expérimenté, le manque d'échanges préalables avec l'autre formateur et le manque de temps. Les superviseurs « détendus », quant à eux, épinglent les facteurs suivants : les étudiants sans difficulté, une bonne connaissance des consignes, une gestion efficace de l'entretien.

En ce qui concerne les gestes partagés par les superviseurs, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) en relèvent sept partagés par l'ensemble des participants. Ces gestes sont influencés par les balises institutionnelles qui structurent l'entretien. Ces derniers sont : « laisser d'abord la parole aux étudiants, réagir à ce qu'il dit, demander des compléments d'information, poser des questions pour qu'il explicite et/ou analyse, donner des conseils, établir des forces et des défis » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 22). S'appuyant sur Clot et Faïta (2000), les auteurs mettent en évidence un genre commun partagé par les superviseurs de cette institution.

À l'inverse, six variations sont identifiées quant à la façon dont les entretiens de coévaluation sont gérés : « la durée de la coévaluation, la distribution de la parole, la gestion des ressentis, l'objet des questions posées, l'utilisation des rapports, le choix des défis lancés à l'étudiant et la manière de déterminer l'appréciation finale » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 22). Les auteurs émettent l'hypothèse que ces variations viseraient une adaptation des superviseurs à la singularité de l'étudiant.

Les résultats présentés par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) laissent également apparaitre quatre catégories de difficultés rencontrées par le superviseur dans le contexte d'une coévaluation. Nous les présentons dans le tableau 2.

Tableau 2. Types de difficultés rencontrées par les superviseurs lors d'une coévaluation (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019)

Types de difficultés	Difficultés
Intra-individuelles	• Sentiment de compétence • Traits de caractère
Interindividuelles	• Interactions avec l'étudiant • Interactions avec le collègue
Liées aux conditions spatiotemporelles	• Gestion de l'agenda • Respect du timing
Liées à la structure du dispositif	• Manque de clarté des buts poursuivis et des rôles • Maitrise des outils

4.3 La rétroaction, vers une compréhension du concept dans un contexte de stage

Comme cela a été évoqué précédemment dans cette partie, la coévaluation a comme visée de permettre aux acteurs en présence d'arriver à une note appropriée prenant en compte, dans une perspective située, la singularité de la situation, ce qui est rendu possible par des discussions et négociations étayées et argumentées (Deeley, 2014). Il nous est donc apparu pertinent de nous intéresser aux rétroactions formulées par les superviseurs lors de ces discussions, celles-ci faisant d'ailleurs partie du rôle d'accompagnateur joué par le superviseur (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005).

De plus, ce focus sur les rétroactions met également en lumière l'étape de communication évoquée dans la construction du jugement évaluatif (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010). Pour cela, nous tentons, dans les sections qui suivent, de clarifier le concept de rétroaction et de le contextualiser aux stages en enseignement. Nous développons également les fonctions pouvant être jouées par celle-ci (Archer, 2010). Tout comme, nous nous intéressons, dans le cadre de notre recherche, aux principes d'une rétroaction efficace (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) ainsi qu'aux caractéristiques d'une rétroaction dans un contexte de stage (Van De Ridder et al., 2008). Nous clôturons notre réflexion en présentant deux typologies (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000) mettant en évidence les différents niveaux de rétroaction. Ces typologies nous servent, dans la partie empirique, à classer les rétroactions formulées par les superviseurs.

4.3.1 Approcher la définition de rétroaction

Winne et Butler (1994) définissent la rétroaction en situant l'apprenant au cœur de celle-ci :

> La rétroaction est une information avec laquelle un apprenant peut confirmer, ajouter, écraser, accorder ou restructurer des informations en mémoire, que cette information soit une connaissance de domaine, une connaissance métacognitive, des croyances sur soi et les tâches, ou des tactiques et stratégies cognitives[17] (p. 5740).

[17] Traduction libre de *feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies*.

Mory (2004), se basant sur divers auteurs (Carter, 1984 ; Cohen, 1985 ; Kulhavy, 1977 ; Sales, 1993), précise l'objet de la rétroaction, à savoir une procédure qui vise à informer l'apprenant quant à l'exactitude d'une réponse souvent à une question d'ordre pédagogique. Hattie et Timperley (2007, p. 81), quant à eux, complètent ces apports en développant dans leur définition les différents agents qui peuvent fournir de la rétroaction à l'apprenant : « une information fournie par un agent (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) concernant des aspects de sa performance ou de sa compréhension[18] ».

Afin d'approfondir notre compréhension du concept, au-delà de sa définition, nous développons, dans les paragraphes suivants, les deux perspectives dans lesquelles peut s'inscrire une rétroaction (Evans, 2013) ; les fonctions qui peuvent être poursuivies par une rétroaction (Archer, 2010) ainsi que les principes balisant une rétroaction efficace (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006).

Premièrement, les deux perspectives qu'envisage Evans (2013) pour une rétroaction sont la cognitiviste et la socioconstructiviste. Cet auteur présente la perspective cognitiviste comme étant directement associée à une visée directive. À l'intérieur de celle-ci, la rétroaction est perçue comme corrective ; c'est l'expert qui fournit des informations à un destinataire passif. À l'inverse, la perspective socioconstructiviste considère la rétroaction comme une forme de facilitation permettant aux destinataires de s'autoréguler grâce aux commentaires fournis, aux dialogues installés ; c'est l'expert qui aide le destinataire à acquérir de nouvelles compétences sans les lui dicter. Ces deux visées évoquées par Evans (2013) peuvent être mises en lien avec le modèle de postures (Colognesi et al., 2019) présenté *supra* ; comme, la perspective cognitiviste pourrait être apparentée à la posture d'imposeur où l'étudiant passif reçoit directement les informations du superviseur.

Deuxièmement, nous partageons les deux fonctions possibles pour une rétroaction identifiées par Archer (2010). La fonction peut soit être directive, soit être facilitatrice. « Une rétroaction directive informe l'apprenant de ce qui doit être corrigé. La rétroaction facilitatrice implique la fourniture de commentaires et de suggestions pour faciliter aux destinataires leur propre révision[19] » (Archer, 2010, p. 102). Ces deux fonctions rejoignent les deux perspectives évoquées dans la section précédente. En effet, d'une part, la rétroaction directive, dans une perspective cognitiviste, permet de communiquer de façon directive des informations à l'étudiant passif et, d'autre part, la rétroaction facilitatrice, dans une perspective socioconstructiviste, place l'étudiant au centre d'une démarche d'autorégulation grâce aux informations communiquées.

[18] Traduction libre de *feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding*.
[19] Traduction libre de *Directive feedback informs the learner of what requires correction. Facilitative feedback involves the provision of comments and suggestions to facilitate recipients in their own revision*.

Troisièmement, après avoir réalisé une clarification conceptuelle et mis en évidence les deux fonctions de la rétroaction, nous présentons les sept principes identifiés par Nicol et Macfarlane-Dick (2006, p. 205), sur la base d'une recension des écrits, comme des bonnes pratiques à mobiliser par le formateur lors de la formulation d'une rétroaction à l'étudiant.

La rétroaction :

(1) aide à clarifier ce qu'est une bonne performance (objectifs, critères, normes attendues) ;
(2) facilite le développement de l'autoévaluation (réflexion) dans l'apprentissage ;
(3) fournit aux étudiants des informations de haute qualité sur leur apprentissage ;
(4) encourage le dialogue entre les enseignants et les pairs autour de l'apprentissage ;
(5) encourage les croyances motivationnelles positives et l'estime de soi ;
(6) offre des possibilités de combler l'écart entre les performances actuelles et les performances souhaitées ;
(7) fournit des informations aux enseignants qui peuvent être utilisées pour aider à façonner l'enseignement[20].

Ces principes rejoignent certains traits d'une évaluation humaniste telle que la présente Hadji (2019). Par exemple, certains de ces principes soutiennent la nécessité d'un climat de confiance et de respect ainsi que d'un projet soutenant le développement de l'étudiant. Ces principes mettent également en évidence l'importance d'un rapport de communication évaluative sain dans lequel le souci de l'étudiant est prioritaire.

4.3.2 Contextualiser la rétroaction aux stages en enseignement

Dans le contexte particulier d'un stage, Van De Ridder et al. (2008, p. 193) présentent la rétroaction comme « une information spécifique sur la comparaison entre la performance observée d'un stagiaire et une norme, donnée dans le but d'améliorer la performance du stagiaire[21] ». Cette définition met, à la fois, l'accent sur le sixième principe développé par Nicol et Macfarlane-Dick (2006) ainsi que sur l'implication de l'étudiant dans la prise de contrôle et de la maitrise de son évaluation mise en évidence par Hadji (2019).

En plus des principes développés dans la section précédente par Nicol et Macfarlane-Dick (2006), il nous parait également pertinent de présenter, dans le cadre de cette recherche, les neuf caractéristiques à envisager lors de la formulation d'une rétroaction dans le contexte particulier d'un stage telles que Van De Ridder et al. (2008, p. 192-193) les ont construites sur la base d'une analyse de différentes définitions.

(1) le contenu de l'information qui doit être transmise : cognitif ; évaluatif ; ou concernant une norme, des résultats, des effets, un comportement ou le destinataire du retour d'information ;

[20] Traduction libre de *1. helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards); 2. facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning; 3. delivers high quality information to students about their learning; 4. encourages teacher and peer dialogue around learning; 5. encourages positive motivational beliefs and self-esteem; 6. provides opportunities to close the gap between current and desired performance; 7. provides information to teachers that can be used to help shape teaching.*
[21] Traduction libre de *Specific information about the comparison between a trainee's observed performance and a standard, given with the intent to improve the trainee's performance*.

(2) le but de la rétroaction : motivationnel, pour l'amélioration ou pour promouvoir la réflexion ;
(3) le destinataire de la rétroaction : la personne à laquelle l'information est envoyée ;
(4) la forme de l'information à communiquer : orale, écrite, spécifique, non évaluative ;
(5) la préparation avant que l'information puisse être communiquée : collecte de résultats ou observation du sujet ;
(6) la source de l'information : de la personne elle-même/(feedback interne), résultats de la tâche, d'une autre source (feedback externe) ;
(7) le fournisseur de la rétroaction : la personne qui donne l'information ;
(8) les conditions de communication : rapidité, caractère direct ;
(9) les facteurs contextuels, tels que le lieu où le retour d'information est donné[22].

Au-delà de l'aspect normatif de certaines des caractéristiques énoncées, nous pouvons tisser des liens entre la deuxième caractéristique et certains principes évoqués par Nicol et Macfarlane-Dick (2006) comme le soutien de la dynamique motivationnelle ou la promotion de la réflexion. De plus, chacune des caractéristiques évoquées par ces auteurs, dans le contexte des stages en formation médicale, peut, à notre sens, être transposée au contexte des stages en enseignement. En effet, dans les deux cas, la rétroaction formulée porte sur une pratique de l'étudiant qui a été observée lors du stage. Par exemple, pour illustrer notre propos, nous identifions bien, dans les deux cas, comme destinataire de la rétroaction l'étudiant en stage et, comme fournisseur de la rétroaction, le superviseur ayant observé l'étudiant sur son lieu de stage.

4.3.3 Les différents types de rétroaction, focus sur deux typologies

Dans le cadre de cette recherche, afin de caractériser les types de rétroaction mobilisés par le superviseur, nous avons fait le choix d'investiguer deux typologies (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000) présentant chacune quatre niveaux de rétroactions. Ce choix se justifie, d'une part, parce que ces typologies nous semblent en adéquation avec le contexte de l'entretien de coévaluation et, d'autre part, à la lecture de ces dernières, de nombreuses similitudes ont été relevées ; ce qui nous a permis de les articuler l'une à l'autre. Dans un premier temps, nous détaillons chaque typologie telle qu'elle est présentée par ses auteurs afin, dans un second temps, de pouvoir les rapprocher et les contextualiser aux stages en enseignement qui sont au centre de cette recherche.

[22] Traduction libre de *1 content of information that should be conveyed: cognitive; evaluative; or about a standard, results, effects, behaviour, or the feedback recipient; 2 aim of the feedback: motivational, for improvement, or to promote reflection; 3 feedback recipient: the person to whom the information is sent; 4 form of the information to be communicated: oral, written, specific, non-evaluative; 5 preparation before the information can be conveyed: collecting results or observing the subject; 6 source of the information: from the person him/herself (internal feedback), task results, from another source (external feedback); 7 feedback provider: the person who gives the information; 8 communication conditions: timeliness, directness, and 9 contextual factors, such as the place where feedback is given*.

Les quatre niveaux de rétroactions d'Hattie et Timperley (2007)

Hattie et Timperley (2007, p. 90) affirment « qu'il y a quatre niveaux principaux et que le niveau auquel la rétroaction est dirigée influe sur son efficacité[23] ». Afin de décrire ces quatre niveaux, nous nous appuyons sur l'article de Hattie et Timperley (2007) ainsi que sur l'ouvrage de Hattie (2011).

- **Le premier niveau porte sur la tâche**, c'est-à-dire sur la manière dont une tâche est accomplie (par exemple, le travail réalisé est correct ou incorrect). Il fournit des informations et permet la construction de connaissances de surface. D'après les auteurs, c'est le niveau le plus fréquemment utilisé. Ces rétroactions sont également appelées rétroactions correctives.
- **Le deuxième niveau porte sur le processus utilisé afin de réaliser la tâche**. C'est le traitement de l'information est au centre de ce niveau (par exemple, le retour d'information peut consister à proposer des processus alternatifs ou à aider à mieux détecter les erreurs). La rétroaction sur le processus semble plus efficace que celle sur la tâche afin d'améliorer, chez l'apprenant, un apprentissage approfondi. En effet, le fait de fixer des objectifs semble plus direct et plus puissant pour façonner la stratégie de travail de l'apprenant.
- **Le troisième niveau porte sur la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage**. C'est la façon dont l'apprenant surveille, dirige et règlemente ses actions afin d'atteindre l'objectif fixé (par exemple, le retour d'information peut ainsi aider l'étudiant à accroitre sa capacité d'autoévaluation et à augmenter sa confiance en lui). Ce niveau nécessite une interaction entre engagement, contrôle et confiance.
- **Le quatrième niveau touche directement la personne de l'étudiant** et comprend la notion de "félicitations". Ce niveau est nécessaire pour rassurer et encourager, mais il ne doit pas remplacer les trois autres niveaux. Ce type de rétroaction est trop souvent utilisé au détriment des trois autres niveaux. Il ne contient que peu d'informations liées à la tâche et ne permet d'engagement de la part de l'apprenant. Il est toutefois utile de faire la distinction entre la rétroaction qui détourne l'attention de la tâche vers soi-même de celle qui poursuit l'autorégulation, l'engagement ou les processus visant l'exécution de la tâche.

Les quatre contenus de la rétroaction selon Rodet (2000)

Pour Rodet (2000, p. 49), le contenu de la rétroaction doit « permettre l'apprenant de faire le point sur ses connaissances et de lui indiquer des pistes d'approfondissement sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif ». Il ajoute également un plan affectif. Ce sont donc les contenus évoqués dans cet article (Rodet, 2000) que nous développons ci-dessous.

[23] Traduction libre de *that there are four major levels and that the level at which feedback is directed influences its effectiveness*

- **Le contenu de type cognitif** se rapproche de la correction académique et vise le contrôle des connaissances. Souvent, la rétroaction aboutit à l'attribution d'une note ; l'appréciation souvent concise arrive en second lieu afin d'illustrer la note. Dans une démarche constructiviste, la rétroaction sur le plan cognitif exige un travail plus complexe visant à repérer la façon dont l'apprenant organise, structure et présente ses connaissances. De ce travail découlera la note.
- **Le contenu de type métacognitif** s'intéresse au processus dans lequel l'apprenant est engagé. L'évaluateur est ainsi amené à situer la connaissance de l'apprenant dans un cadre plus large intégrant entre autres le cursus, le projet pédagogique et professionnel de l'apprenant. Ce type de rétroaction incite donc l'apprenant à devenir son propre évaluateur.
- **Le contenu de type méthodologique** poursuit l'objectif de faire progresser l'apprenant sur le plan méthodologique en soulignant la pertinence ou non des stratégies utilisées. La perception de la pertinence des stratégies se voit donc renforcée chez l'apprenant.
- **Le contenu de type affectif** est un acte de communication permettant de personnaliser la rétroaction afin de l'adapter aux caractéristiques de l'apprenant. Ce type de rétroaction joue un rôle affectif certain ; en effet, un apprenant n'est pas insensible à ce que l'évaluateur peut penser de son travail. Comme cela a déjà été évoqué précédemment, une attention particulière doit être portée aux termes et au ton choisis pour formuler la rétroaction.

Nous avons fait le choix, dans le cadre de cette recherche, des niveaux de rétroaction (Hattie et Timperley, 2007) et des contenus de la rétroaction (Rodet, 2000), d'une part, du fait des similitudes apparaissant dans ces deux typologies et, d'autre part, parce qu'elles peuvent être facilement contextualisées au stage (travail qui sera réalisé dans la section suivante).

Un essai de contextualisation des typologies à la coévaluation de stage

Nous souhaitons rapprocher et tenter d'articuler, à l'intérieur du tableau 3, les deux typologies mobilisées (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000) dans le cadre de cette recherche. Ensuite, dans une troisième colonne, nous contextualisons ce travail au contexte des stages en enseignement.

Tableau 3. Typologie des rétroactions contextualisée au stage en enseignement (Maes et al., 2020)

Rodet (2000)	**Hattie et Timperley (2007), Hattie (2017)**	**Contextualisation à la supervision de stages**
Contenu de type cognitif	Rétroaction sur la tâche	Rétroaction sur les compétences évaluées lors du stage
Nécessite de repérer la façon dont l'étudiant organise, structure et présente ses connaissances afin de se faire une idée de sa situation cognitive pour pouvoir lui attribuer une note[24]	Porte sur la façon dont la tâche est accomplie (distinction entre bonnes et mauvaises réponses, acquisition d'informations différentes et nombreuses, développement de connaissances de surface)	Le superviseur formule une rétroaction portant sur la tâche (l'ensemble des compétences que l'étudiant doit développer à la lumière des grilles d'évaluation institutionnelles) afin de, par exemple, mettre en évidence si le stagiaire a atteint les compétences ou pas (= note)
Contenu de type méthodologique	Rétroaction sur le processus	Rétroaction sur les stratégies mises en œuvre durant le stage
Permet à l'apprenant de progresser sur le plan méthodologique en renforçant la perception par l'étudiant des stratégies (significatives ou non)	Porte sur le processus utilisé pour accomplir la tâche et propose des processus de rechange ainsi que des stratégies pour déceler ses erreurs et apprendre d'elles	Le superviseur formule une rétroaction portant sur les stratégies mises en œuvre par l'étudiant pour accomplir la tâche (les compétences attendues), renforce les stratégies significatives et propose, le cas échéant, des stratégies de rechange (pistes de régulation, objectifs pour le stage suivant)
Contenu de type métacognitif :	Rétroaction sur l'autorégulation :	Rétroaction sur la réflexivité
Provoque une réflexion et des activités métacognitives chez l'étudiant	Porte sur la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage et peut accroitre sa capacité à s'autoévaluer, augmenter sa confiance et permettre d'accepter la rétroaction	Le superviseur formule une rétroaction axée sur l'autorégulation permettant à l'étudiant, dans une perspective d'autonomisation, de renforcer ses compétences d'autoévaluation/sa confiance afin de l'aider à s'engager plus avant dans la tâche
Contenu de type affectif	Rétroaction sur la personne	Rétroaction sur l'étudiant en tant que personne
Joue un rôle affectif en s'adaptant aux caractéristiques de l'étudiant	Porte sur l'étudiant, sous la forme de « félicitations » (risque de détourner l'attention des trois autres niveaux)	Le superviseur formule une rétroaction s'adressant directement au « soi » de l'étudiant/à sa personne (questions d'évaluation personnelle/affect) souvent sans rapport avec la performance dans la tâche

4.4 Pour l'essentiel

De cette quatrième section, nous retenons deux éléments essentiels : la définition de la coévaluation et celle de rétroaction contextualisées à notre recherche.

4.4.1 Une définition de la coévaluation dans un contexte de stage

Sur la base des écrits recensés, nous définissons la coévaluation comme :

> Un processus d'évaluation partagé qui implique les acteurs de la triade de supervision, à savoir l'étudiant, les superviseurs de l'institution de formation et le maitre de stage (présent par l'intermédiaire de son rapport). Cette dernière permet de confronter l'autoévaluation de l'étudiant à l'évaluation des formateurs, et nécessite d'arriver à une note obtenue d'un commun accord, après discussions et négociations. L'étudiant est ainsi l'acteur central de son évaluation tout en permettant aux formateurs de garder le contrôle sur le jugement final.

[24] Le niveau cognitif est le seul niveau pour lequel Rodet (2000) fait référence à l'attribution d'une note.

4.4.2 Une définition de la rétroaction dans le contexte d'une coévaluation

En lien avec le concept de rétroaction, nous définissons la rétroaction dans un contexte de coévaluation comme :

> Une information spécifique communiquée par le superviseur à l'étudiant afin de lui permettre de progresser dans la compréhension de sa performance afin de pouvoir améliorer celle-ci. L'information communiquée se base sur la comparaison entre la performance observée chez le stagiaire et la norme institutionnelle attendue dans le cadre de ce stage tout en prenant en compte les éléments de singularité. Cette démarche permet au stagiaire de confirmer, d'éliminer, d'adapter ou de structurer les informations personnelles, relatives à sa performance, dont il dispose en mémoire.

Méthodologie

Méthodologie

1. Ancrage épistémologique

L'objectif de notre recherche est de comprendre la dynamique (Savoie-Zajc, 2011) de construction du jugement évaluatif par le superviseur pendant l'entretien de coévaluation clôturant le stage du futur enseignant. C'est qui nous intéresse, en tant que chercheur, c'est la réalité du superviseur interrogée dans son milieu naturel (Savoie-Zajc, 2011), à savoir l'entretien de coévaluation. Nous interrogeons le point de vue des superviseurs participants, le sens qu'ils donnent à la construction du jugement évaluatif et la manière dont ceux-ci perçoivent la coévaluation (Anadón, 2006 ; Bogdan et Biklen, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994 ; Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, nous avons opté pour une approche qualitative permettant une souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude ainsi qu'un ajustement aux caractéristiques et à la complexité du phénomène étudié (Anadón, 2006). Plus précisément, notre choix s'est porté sur un paradigme interprétatif (Crotty, 1998 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Les caractéristiques des épistémologies dominantes proposées par Savoie-Zajc et Karsenti (2011) permettent de justifier ce choix méthodologique :

- La **vision de la réalité**, selon ce paradigme, est construite par les acteurs, en l'occurrence les superviseurs des HEP qui sont au centre de notre questionnement. Elle est abordée de façon globale afin de nous permettre de comprendre la dynamique de la construction du jugement professionnel par le superviseur durant la coévaluation.
- La **nature du savoir** produit est directement rattachée aux contextes dans lesquels il a été construit, à savoir les stages en formation initiale des enseignants en Belgique francophone et, plus particulièrement, l'entretien de coévaluation tel qu'il est vécu au sein des deux HEP participantes.
- Comme rappelé ci-dessus, la **finalité de notre recherche** vise à comprendre la dynamique mise en œuvre par le superviseur pour construire son jugement professionnel lors de l'entretien de coévaluation.
- Notre **place de chercheur dans cette recherche**, nous a amené à rester attentif à notre part de subjectivité influencée par nos valeurs, notre expérience afin de nous permettre d'objectiver nos données et d'ainsi répondre au questionnement au centre de cette recherche.

Le superviseur est au cœur du recueil de données ; il est, en effet, détenteur d'informations utiles à la compréhension du processus (Van der Maren, 2004). Cette compréhension n'est possible qu'à partir des significations que le superviseur accorde aux situations vécues, c'est-à-dire, dans le contexte de notre recherche, aux entretiens de coévaluation. Selon Vivegnis (2016), dans notre posture de chercheur, nous sommes ainsi amenés à être l'interprète du phénomène vécu par le participant ainsi que des significations que lui attribue ce dernier. L'auteure présente le chercheur comme un médiateur ou un interprète du phénomène vécu, par le biais du recul offert au praticien, propriétaire de ce dernier. Ce travail d'interprétation est rendu possible à la lumière de référents théoriques offrant les grilles de lecture nécessaires.

À l'instar de Van der Maren (2004), nous envisageons, dans le cadre de notre travail, la recherche de la connaissance dans une visée plus compréhensive qu'explicative. Ce positionnement épistémologique nous rapproche, en tant que chercheur, de notre objet d'étude, et ce pour trois raisons (Schurmans, 2009). Premièrement, nous appartenons à la collectivité étudiée, de par nos interactions avec celle-ci. Deuxièmement, notre identité de chercheur est le fruit de notre expérience vécue qui est influencée, entre autres, par la participation de l'extériorité à la construction de notre intériorité. Troisièmement, conséquence des deux premières raisons, le mouvement d'intériorisation de l'extériorité qui vient d'être évoqué influence, à son tour, à travers les interactions réalisées, l'extériorité. En résumé, toujours selon Schurmans (2009), quel que soit notre objet d'étude et quelle que soit notre méthodologie, notre démarche de chercheur nous affecte ainsi qu'autrui et le monde auquel nous participons. Dans ce contexte, l'objectif que nous poursuivons est de tenter de « dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes » (Van der Maren, 2004, p. 35) et non d'énoncer « des lois permettant des prédictions » (Van der Maren, 2004, p. 35). Le retour aux acteurs s'effectuera donc autour de points d'attention plutôt que de prescriptions dont le chercheur ne peut être certain.

De par son ancrage au sein du GRAPPE, cette recherche s'inscrit également dans une dimension collaborative visant à « faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens » (Desgagné et al., 2001, p. 33), envisageant ainsi le superviseur comme un acteur compétent (Giddens, 1987). La force de ce type de recherche résulte dans sa capacité d'influencer la pratique, tout en permettant au chercheur de récolter des données dans une rétroaction constante rendant possible l'évaluation des résultats et, éventuellement, le parcours de la recherche (Anadón, 2006). Afin d'ancrer notre recherche dans cette visée collaborative, nous nous appuyons sur la triple dimension de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997), à savoir : la co-construction de l'objet par les praticiens et les chercheurs, la participation de tous les acteurs en tant que co-constructeurs et, enfin, une médiation entre ces deux mondes. Cela permet, en effet, de viser, à la fois, la production de connaissance et le développement de tous les acteurs participants (Bednarz, 2013).

L'ancrage épistémologique étant précisé, nous développons, dans la section suivante, la méthodologie mise en œuvre.

2. Éléments de méthodologie

Notre recherche s'inscrit donc dans une approche qualitative rencontrant les principales caractéristiques énoncées par Pirès (1997), à savoir : la souplesse d'ajustement tout au long du processus, y compris en ce qui concerne la construction progressive de l'objet de recherche ; la capacité de s'occuper d'objets furtifs voire difficiles à appréhender ; la capacité d'incorporer des données hétérogènes pouvant avoir été recueillies à l'aide de différentes techniques ; la capacité de rendre compte du point de vue de l'intérieur et ainsi de décrire en profondeur l'expérience vécue ; la valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation. L'épithète « qualitatif » est donc utilisée en référence aux caractéristiques

correspondant aux types de données qui sont analysées, à savoir des données qui se mesurent difficilement (Savoie-Zajc, 2011).

En lien avec cette approche, notre objectif de chercheur est de comprendre la réalité des superviseurs ; la perspective ainsi adoptée est systémique et interactive. La recherche se réalise dans le milieu naturel des participants (Denzin et Lincoln, 1994 ; Savoie-Zajc, 2011), dans le cas de notre recherche, la supervision des stages et, plus particulièrement, l'entretien de coévaluation. Le savoir produit est donc envisagé comme « enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Notre démarche partage les deux facteurs principaux liés à une approche qualitative, présentés par cette auteure : d'une part, elle se veut être avec et pour les superviseurs afin de leur permettre s'y reconnaitre et, d'autre part, elle prend en compte les interactions que les superviseurs établissent entre eux et avec leur environnement.

Dans les sections qui suivent, nous présentons, d'abord les outils de recueil utilisés. Ensuite, nous précisons les outils d'analyse qui ont été utilisés, c'est-à-dire l'analyse de contenu, l'étude de cas et le synopsis. Plus loin, nous détaillons le contexte ainsi que les participants de notre recherche. Nous terminons cette section en réalisant un focus sur les différentes études. Après les avoir articulées les unes aux autres, nous avons rédigé, pour clôturer ce chapitre méthodologique, une fiche descriptive synthétique pour chacune d'entre-elles.

2.1 Outils de recueil utilisés

Tout d'abord, cette section présente les outils de recueil de données mobilisés dans les différentes études qui composent cette recherche, à savoir les traces objectivées, l'instruction au sosie et l'entretien semi-directif. Nous avons multiplié les outils, les lieux et les temps de recueil afin, dans une stratégie de triangulation (Denzin, 1978 ; Savoie-Zajc, 2011 ; Schwandt, 1997), d'une part, de pouvoir explorer le plus de facettes de notre objet de recherche et, d'autre part, de favoriser l'objectivation du sens produit tout au long du processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Schwandt (1997) présente la triangulation comme une procédure permettant de s'assurer que le critère de validité est bien rencontré.

2.1.1 Traces objectivées – enregistrement entretiens de coévaluation

Afin d'interroger l'activité réalisée (Clot, 2001) des superviseurs, dans un contexte de coévaluation, nous avons recouru à des traces objectivées (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995). Celles-ci prennent la forme d'enregistrements audios d'entretiens de coévaluation au sein de deux HEP. Pour Guigue-Durning (1995, p. 178), en opposition aux traces produites, les traces objectivées « sont ce qui reste des pratiques, elles les ont accompagnées, elles y participaient, leur existence se justifiait par les modalités de fonctionnement propres au terrain, en dehors de toute stratégie de recherche ». Les traces objectivées récoltées permettent au chercheur d'appréhender l'activité réalisée (Clot, 2001), ou, comme le dit Van der Maren (2006), la réalité de l'activité. C'est-à-dire le travail qui a été réalisé (Van der Maren, 2006), qui n'est qu'une partie de ce qui aurait pu être, avec sa

part de possibles non réalisés (Clot, 2001 ; Durand, 2009). Ce type de données ne permet donc pas d'atteindre l'activité « empêchée », « contrariée » ou « suspendue » qui vient compléter le réel de l'activité (Clot, 2001 ; Durand, 2009) ; or, pour analyser l'activité du superviseur, il est tout autant utile de s'intéresser à la partie non réalisée qu'à la partie réalisée (Durand, 2009).

2.1.2 Instruction au sosie

Pour approcher du réel de l'activité (Clot, 2001 ; Van der Maren, 2006) du superviseur et de l'amener à s'exprimer aussi bien sur son activité réalisée que sur son activité empêchée, nous avons aussi fait le choix d'aussi recueillir des données à de l'aide l'instruction au sosie (Oddone et al., 1981). D'après Clot (1999), l'instruction au sosie est une technique permettant l'élaboration de l'expérience professionnelle. Celle-ci :

> Adopte le principe du « dédoublement » de l'action qui consiste à expliquer à quelqu'un d'autre (le sosie) comment réaliser une activité maintes fois vécue de manière suffisamment précise pour que ce sosie soit en mesure de l'accomplir à sa place (Forget, 2013, p. 64-65).

La représentation de l'activité ainsi recueillie ne correspond pas à l'activité réelle, mais elle présente l'avantage d'être celle du sujet. De plus, l'activité relatée par les superviseurs s'appuie sur des situations singulières, choisies par ces derniers, et donc, situées. Élément intéressant pour le chercheur qui peut ainsi croiser, dans une logique de triangulation (Savoie-Zajc, 2011), l'instruction au sosie avec la retranscription d'un entretien de coévaluation.

2.1.3 Entretiens semi-directifs

Nous avons également recueilli des informations à l'aide d'entretiens semi-directifs. L'objectif ainsi poursuivi rejoint la définition de l'entretien proposée par Savoie-Zajc (2009, p. 339) : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». En effet, dans notre posture de chercheur, l'intérêt se situe dans le fait de compléter le recueil déjà réalisé en développant une série de thèmes en lien avec la recherche lors d'un entretien avec les participants. Le guide d'entretien semi-directif élaboré par le chercheur (Albarello, 2012) permet ainsi d'assurer une certaine constance (Savoie-Zajc, 2011) dans les thèmes abordés avec les différents superviseurs interrogés.

2.2 Outils d'analyse mobilisés

Nous présentons, ici, les choix qui ont été opérés afin d'analyser les données des différentes études qui structurent cette recherche. Chaque outil est décrit avec, d'une part, un ancrage méthodologique et, d'autre part, une justification du choix de celui-ci. Le lien entre l'outil et chacune des études est développé, comme cela a déjà été annoncé, à la fin du chapitre méthodologique, dans les fiches descriptives présentant chacune des études.

2.2.1 Analyse de contenu

Nous avons principalement opté pour l'analyse de contenu telle que la définit L'Écuyer (1990), à savoir :

> Une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel (p. 120).

Pour cet auteur, elle repose sur l'inférence ; c'est-à-dire, dans le cadre de notre recherche, que le chercheur part du discours du superviseur et déduit de façon logique des connaissances sur ce dernier et sur son environnement. Pour L'Écuyer (1990, p. 14), « l'objectif ultime de toute analyse de contenu est de déterminer la signification exacte du message étudié ». Le chercheur cherche donc à comprendre la signification du message analysé, non pas à partir de son interprétation subjective, mais bien en rapport avec le point de vue du superviseur.

L'auteur structure l'analyse de contenu autour de six étapes :

- étape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés ;
- étape 2 : Choix et définition des unités de classification […] ;
- étape 3 : Processus de catégorisation et de classification […] ;
- étape 4 : Quantification et traitement statistique ;
- étape 5 : Description scientifique comprenant l'analyse quantitative et l'analyse qualitative ;
- étape 6 : Interprétation des résultats (L' Écuyer, 1990, p. 57)

L'intérêt du modèle général de L'Écuyer (1987, 1990) réside dans la proposition, à l'étape de catégorisation et de classification, de trois modalités de catégorisation : modèle ouvert (pas de catégories préalablement établies et donc directement induites de l'analyse) ; modèle fermé (catégories préexistantes construites sur la base de la théorie) ; et modèle mixte (catégories préexistantes et catégories induites de l'analyse). Ces trois modèles envisagent des sous-étapes de catégorisation différentes mobilisées dans nos études. Nous les détaillons dans le tableau 4. Comme explicité dans le détail des analyses, nous avons, en fonction des études menées, mobilisé les trois modèles proposés par l'auteur.

Tableau 4. Sous-étapes des trois modèles d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990)

Modèle a – modèle ouvert
- Sous-étape a. Organisation des premiers regroupements en catégories préliminaires
- Sous-étape b. Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes
- Sous-étape c. Identification définitive et définition des catégories constituant la grille finale d'analyse
- Sous-étape d. Classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse
Modèle b – modèle fermé
- Sous-étape a. Regroupement préliminaire des énoncés dans les catégories prédéterminées
- Sous-étape b. Classification finale de tous les énoncés
Modèle c – modèle mixte
- Sous-étape a. Premiers regroupements des énoncés dans les catégories préexistantes et, éventuellement, dans de nouvelles catégories préliminaires
- Sous-étape b. Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes
- Sous-étape c. Identification définitive et définition des catégories constituant la grille finale d'analyse
- Sous-étape d. Classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse

2.2.2 Étude de cas

L'utilisation de l'étude de cas se justifie par l'objet même de notre recherche. En effet, afin de comprendre la dynamique de construction du jugement évaluatif par le superviseur dans un contexte de coévaluation, il est indispensable de prendre en compte la singularité de chaque situation (tant au niveau des personnes que des contextes). Ce que souligne Gagnon (2012, p. 2) : « l'étude de cas permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus, les composants et des personnes y prenant part ». Utiliser l'étude de cas comme méthode de recherche est particulièrement adéquat afin de décrire et expliquer un processus ou un phénomène (Gagnon, 2012 ; Yin, 1994). Cette méthode nécessite de considérer, à la fois, le phénomène étudié et le contexte dans lequel il s'inscrit, l'un ne pouvant être analysé sans l'autre (Albarello, 2011).

Afin de rester en adéquation avec notre positionnement épistémologique de départ, nous avons choisi d'inscrire nos études de cas dans une visée interprétative telle qu'envisagée par Merriam (1988). De plus, cette auteure confirme également notre choix en ancrant l'étude de cas dans le contexte de la recherche qualitative. L'étude de cas interprétative décrit de façon détaillée le cas et les données permettent soit d'établir des catégories conceptuelles, soit d'illustrer, de soutenir ou de réfuter les postulats théoriques qui ont été adoptés avant le recueil de données (Merriam, 1988). Nous avons donc, en tant que chercheur, collecté un maximum d'informations liées au phénomène étudié afin de pouvoir l'interpréter et tenter de le modéliser.

Merriam (1988) caractérise ainsi l'étude de cas en quatre mots-clés : particulariste, descriptive, heuristique et inductive. L'objet sur lequel porte notre recherche étant restreint, l'étude de cas est donc bien particulariste. Le cas devient ainsi central, d'une part, pour ce qu'il révèle sur le phénomène étudié et, d'autre part, pour ce qu'il peut représenter. Le résultat final visé par nos différentes études étant une description détaillée du cas, à savoir l'entretien de coévaluation analysé, elle est descriptive. Tout au long de notre cheminement, le phénomène a été redéfini à la suite de la meilleure compréhension des cas étudiés et à l'émergence de nouvelles interactions, elle est alors bien heuristique. Dépendant en grande partie du raisonnement du chercheur basé sur l'observation des faits, l'étude de cas, telle qu'envisagée dans cette recherche, est également inductive. Contrairement à Yin (1994), l'auteure envisage donc la généralisation, les concepts et les hypothèses comme émergeant directement de l'analyse des données et non comme le point de départ de la recherche ; il ne s'agit donc pas de chercher à vérifier les hypothèses préétablies, mais bien de découvrir les interactions et les concepts.

Pour répondre à certaines questions de recherche, nous avons opté pour une étude multicas (Merriam, 1988) présentant l'avantage de dépasser l'investigation du cas unique (Karsenti et Demers, 2011) ce qui permet de développer la compréhension du phénomène étudié par le biais de l'examen de chaque cas et de son articulation avec le contexte (Hamel, 1997).

2.2.3 Synopsis

Dans le cadre d'une de nos études, afin d'analyser les données recueillies pour répondre à l'une des questions de recherche posée, nous avons eu recours à un outil directement inspiré du synopsis (Dolz et al., 2018). Il s'agit d'un « outil de réduction des données et de soutien heuristique à l'analyse » (Dolz et al., 2018, p. 102). Ces auteurs, en s'appuyant sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2009), présentent le synopsis comme le résultat d'une activité interprétative qui rend compte du caractère dynamique de la démarche d'élémentarisation. Il permet, en effet, d'appréhender l'entretien dans sa globalité et de condenser les verbatims en une unité compréhensible.

Grâce à lui, nous avons pu reconstituer la structure, dans notre cas, d'un entretien de coévaluation afin de pouvoir le comparer à d'autres ; de comprendre la façon dont les suites d'activités « élémentarisent » l'objet de l'étude dans ses différentes composantes ; de présenter le caractère dynamique de cette démarche qui est le résultat d'une activité interprétative ; de dégager des outils spécifiques du superviseur, pour notre recherche, en procédant par comparaison des démarches (Dolz et al., 2018).

2.3 Structure de la partie empirique

La présentation de la partie empirique est structurée autour des six études réalisées ayant chacune fait l'objet de l'écriture d'un article scientifique. Cinq articles ont déjà fait l'objet d'une publication dans des revues scientifiques avec évaluation à l'aveugle par les pairs. Nous avons été attentif à maintenir un fil conducteur structurant l'ensemble des études ; ce dernier est explicité dans la section « articulation des études ». Les résultats, en plus d'être discutés au sein des articles, font l'objet d'une discussion générale visant à renforcer les liens entre les différentes études afin de dégager des pistes de réponse aux questions de recherche posées.

3. Contextes et participants

3.1 Ancrage collaboratif

Comme précisé plus avant, cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre des recherches menées par le GRAPPE, et plus particulièrement du groupe collaboratif s'intéressant à l'activité du superviseur (Colognesi et al., sous presse). Ce dernier est composé de superviseurs issus de trois HEP, de chercheurs universitaires et d'étudiants-chercheurs.

3.2 Contextes et participants

3.2.1 Cadre légal

Le décret (FWB, 2000) définissant la formation initiale des enseignants, en vigueur au moment de nos recueils de données, prévoit, à l'article 10, des stages pratiques d'enseignement organisés en situation réelle afin d'acquérir le savoir-faire qui repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Ces stages se répartissent sur les trois années de

la formation. En première année, il s'agit d'activités d'observation participante, durant lesquelles, l'étudiant peut être amené, en étroite collaboration avec son maitre de stage, à prendre en charge la classe. En deuxième et troisième années, l'étudiant prend en charge la classe de façon autonome. La grille horaire imposée par ce décret (FWB, 2000) prévoit deux semaines de stage en première année, quatre semaines en deuxième année et dix semaines en troisième année. Les stages sont envisagés, par le décret, en parallèle des ateliers de formation professionnelle qui contribuent également à l'acquisition du savoir-faire et des activités interdisciplinaires qui participent à la construction de l'identité professionnelle.

3.2.2 Contextes institutionnels

Les données ont été recueillies auprès de deux HEP, en Belgique francophone, ayant intégré la coévaluation au sein de leurs dispositifs de supervision. Il s'agit de deux HEP partenaires du GRAPPE ; l'une se situe à Bruxelles et l'autre dans la province du Brabant Wallon. Nous avons fait le choix de focaliser notre attention, au sein de chacune des institutions, sur la formation des futurs instituteurs primaires.

Le tableau 5 présente l'organisation des stages, dans le respect du décret (FWB, 2000), dans chacune des deux HEP participantes. En grisé, les stages ayant fait l'objet des deux derniers recueils de données.

Tableau 5. Organisation des stages sur les trois années de formation au sein des deux HEP participantes

	Bloc 1	**Bloc 2**	**Bloc 3**
HEP 1	1 stage de 2 semaines en binôme dans une classe de 2e, 3e ou 4e primaire	2 stages de 2 semaines au sein de la même classe (premier stage à visée formative – second stage à visée certificative) de 5e ou 6e primaire	2 stages longs : 4 semaines en 1re primaire et 3 semaines dans l'enseignement spécialisé ou à l'étranger (dimension interculturelle) + 1 stage dans le cadre du projet professionnel de fin d'études
HEP 2	1 stage de 2 semaines (+/- 20 présences en classe, soit ½ journée ou journée entière) en binôme dans une classe de 2e, 3e, 4e, 5e ou 6e primaire	2 stages de 2 semaines (les deux stages sont à visée certificative) dans une classe de 2e, 3e, 4e, 5e ou 6e primaire	2 stages longs : 4 semaines en 1re primaire et 6 semaines dans une classe de 2e, 3e, 4e, 5e ou 6e primaire (visant la mise en œuvre d'un dispositif de différenciation pédagogique)

Le dispositif de supervision et d'accompagnement proposé aux étudiants est proche d'une HEP à l'autre ; l'accompagnement débute avant le stage et se termine au moment de la coévaluation. Des visites des superviseurs des HEP sont organisées sur le terrain de stage, dans le respect du prescrit légal (FWB, 2000) ; elles sont suivies d'un entretien à chaud (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010). La principale différence réside dans la mise en place, au sein de la HEP 2, d'un entretien réflexif entre l'étudiant et le superviseur ; l'objectif étant de développer la pratique réflexive de l'étudiant afin de lui permettre de préparer son autoévaluation en amont de l'entretien de coévaluation. La figure 5 clarifie l'organisation de la supervision au sein de chacune de ces HEP.

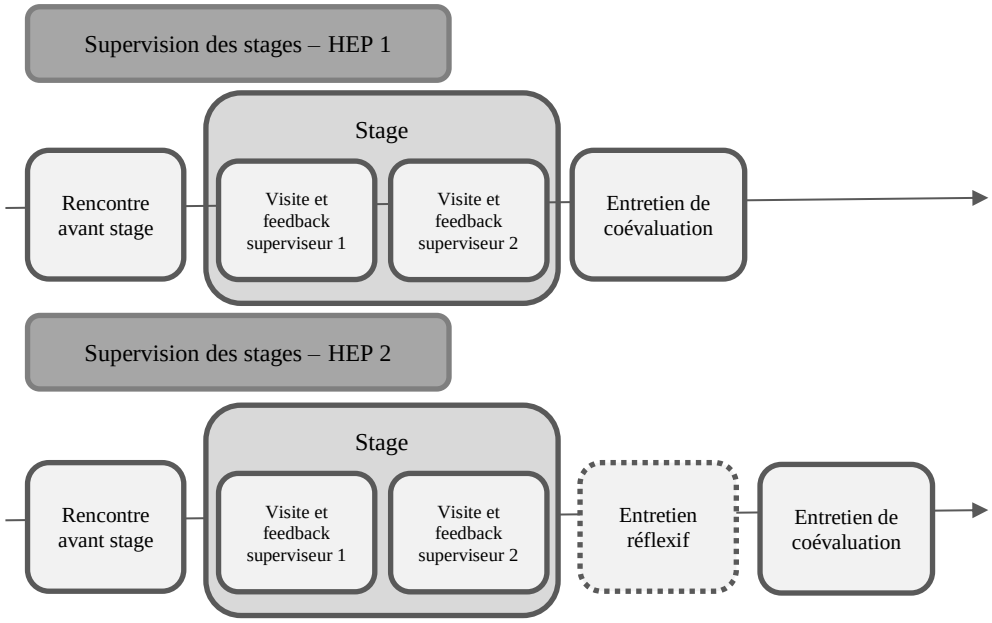


Figure 5. Organisation de la supervision au sein des deux HEP participantes

Une autre différence significative entre les deux institutions, dans le cadre de cette recherche, est la visée de l'entretien de coévaluation. En effet, au sein de la HEP 1, les données ont été recueillies entre les deux stages de la deuxième année de formation ; les deux stages, de quinze jours, étant réalisés dans la même classe de stage, l'entretien de coévaluation a une visée formative et pointe les objectifs pour le stage suivant (pistes de régulation à mettre en œuvre ou bonnes pratiques à reconduire). Tandis que dans le cas de la HEP 2, la visée des entretiens de coévaluation récoltés est certificative ; le stage est ainsi validé par une note construite durant l'entretien de coévaluation et communiquée à l'étudiant.

3.2.3 Recueils de données et participants

L'acteur au centre de nos préoccupations de chercheur est le superviseur. Nous nous donc sommes tournés vers les superviseurs des deux HEP participantes. Trois recueils de données ont été effectués afin de mener les six études qui composent cette recherche. Le premier recueil a été réalisé, en 2014, auprès de dix-huit superviseurs des deux HEP partenaires ; les deux suivants ont été menés en 2016, l'un auprès de huit superviseurs de la HEP 1 et l'autre auprès de quatorze superviseurs de la HEP 2.

Certains superviseurs ont ainsi participé à plusieurs recherches. Dans la section suivante, le nombre de participants à chacune des six études ainsi que la HEP dont ils sont issus sont précisés. En fonction des questions de recherche des différentes études menées, notre attention s'est portée sur des profils différents (superviseurs des deux HEP, superviseurs novices et expérimentés, psychopédagogues et didacticiens). Le détail des participants, pour

chaque étude, est précisé sur les fiches descriptives synthétiques présentées à la fin de ce chapitre méthodologique.

4. Focus sur les études

Dans cette section, nous présentons et articulons les différentes études réalisées dans le cadre de cette recherche en tentant de donner à voir le raisonnement qui nous a guidé en tant que chercheur.

4.1 Présentation des questions de recherche générales

Avant d'entrer dans le détail des différentes études, nous souhaitons préciser les questions de recherche générale qui ont été investiguées afin de rencontrer notre objectif de recherche, à savoir comprendre la dynamique de construction du jugement évaluatif par le superviseur pendant l'entretien de coévaluation clôturant le stage du futur enseignant.

Pour ce faire, d'abord, nous avons interrogé les difficultés, les préoccupations et les tensions vécues par le superviseur lors d'un entretien de coévaluation :

- Quelles sont les tensions auxquelles ce dernier est soumis durant l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les préoccupations auxquelles ce dernier est confronté lors de la gestion d'un entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par le superviseur dans la gestion de l'entretien de coévaluation ?

Ensuite, nous nous sommes intéressés à la construction et aux caractéristiques du jugement évaluatif produit par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation :

- Comment le superviseur construit-il son jugement évaluatif lors de l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les caractéristiques du jugement professionnel mobilisées par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation ?

4.2 Présentation chronologique des études

Cette section a pour objectif d'offrir une vision chronologique de notre recherche en y situant les différentes études, différents articles, qui ont jalonné notre parcours de chercheur. Nous proposons, à travers la figure 6, une vision chronologique sous la forme d'une ligne du temps.

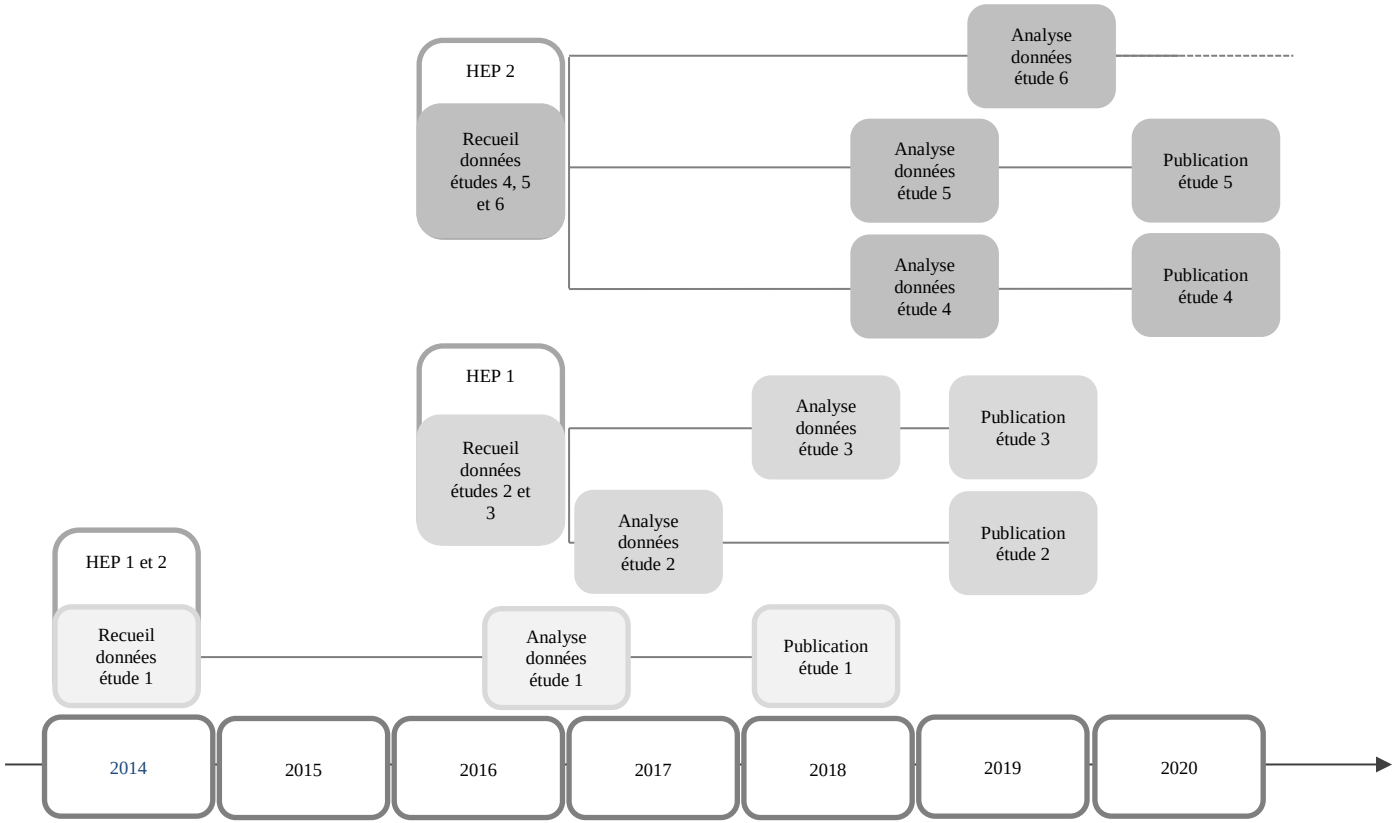


Figure 6. Ligne du temps structurant les différentes études de la recherche

Tableau 6. Présentation chronologique des différentes études – des différents articles

	Études	Participants	Type de recueil et d'analyse	Statut de publication
1	***« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?***	**HEP 1 et HEP 2 :** 18 superviseurs (9 psychopédagogues et 9 didacticiens)	• Entretiens semi-directifs • Analyse de contenu (modèle ouvert)	Publié en 2018 dans *Éducation et formation*
2	***Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement***	**HEP 1 :** 8 superviseurs (4 psychopédagogues et 4 didacticiens)	• Entretiens semi-directifs • Instruction au sosie • Analyse de contenu (modèle mixte)	Publié en 2019 dans *Mesure et évaluation en éducation*
3	***Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement***	**HEP 1 :** 8 superviseurs (4 psychopédagogues et 4 didacticiens)	• Étude multicas • Traces objectivées • Analyse de contenu (modèle ouvert)	Publié en 2019 dans *Revue suisse des sciences de l'éducation*
4	***La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement***	**HEP 2 :** 2 superviseurs (1 psychopédagogue et 1 didacticien)	• Étude multicas • Traces objectivées • Analyse de contenu (modèle mixte) • Synopsis	Publié en 2020 dans *Revue canadienne de l'éducation*
5	***La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP***	**HEP 2 :** 4 superviseurs (2 psychopédagogues novices et 2 expérimentés)	• Étude multicas • Entretiens semi-directifs • Traces objectivées • Analyse de contenu (modèle ouvert)	À paraitre dans *Revue e-JIREF*
6	***What type of feedback on their internship do university supervisors give to student teachers in a co-assessment situation?***	**HEP 2 :** 15 entretiens de coévaluation (14 superviseurs dont 6 psychopédagogues et 8 didacticiens)	• Traces objectivées • Analyse de contenu (modèle fermé)	À soumettre à *Studying Teacher Education*

Tout d'abord, nous avons, à travers l'étude 1, questionné la tension qui existe entre les dimensions d'accompagnement et d'évaluation présentes lors de la supervision des stages en formation initiale des enseignants (Maes et al., 2018); cette question était alors au cœur de notre pratique de superviseur en HEP. Les résultats ont permis de nous rendre compte que c'est lors de la coévaluation que la tension était la plus importante.

Sur la base de ce constat, nous nous sommes intéressés, dans l'étude 2, à la construction du jugement évaluatif par les superviseurs lors de l'entretien de coévaluation (Maes et al., 2019a).

Ensuite, en rapprochant les caractéristiques du jugement évaluatif produit par le superviseur de celles du jugement professionnel en évaluation (Lafortune, 2006; Allal et Mottier Lopez, 2008), nous avons été conduits à questionner, dans l'étude 3, la prise en compte de la singularité dans la production du jugement évaluatif (Maes et al., 2019b).

À travers l'étude 4, nous avons ensuite examiné une autre caractéristique du jugement professionnel (Maes et al., 2020), à savoir son caractère dynamique et itératif (Allal et Mottier Lopez, 2009).

Il nous est alors apparu important, à ce stade de notre parcours, de questionner à nouveau les superviseurs sur les préoccupations, les difficultés et les tensions qu'ils rencontrent, mais, cette fois-ci, uniquement dans le contexte de la coévaluation; ce que nous avons fait dans l'étude 5 (Maes et al., sous presse). Cela a permis d'appuyer les résultats de l'étude 1 et de donner sens à notre réflexion sur la construction du jugement évaluatif.

Enfin, dans l'étude 6, nous avons analysé des entretiens de coévaluation afin de voir, toujours dans le souci de documenter le jugement évaluatif du superviseur lors de la coévaluation, le type de rétroactions qui étaient formulées à l'intention des étudiants.

4.3 Articulation des études

Après avoir présenté les études dans une logique séquentielle, nous tentons de leur donner sens en les articulant à l'intérieur de notre parcours doctoral. Dans cette logique, nous scindons, d'une part, les études qui ont documenté les préoccupations, les difficultés, les tensions et les dilemmes rencontrés par les superviseurs dans leur travail de supervision et, plus particulièrement, lors de l'entretien de coévaluation (études 1 et 5) et, d'autre part, les études qui se sont intéressés à la construction du jugement évaluatif par les superviseurs (études 2, 3, 4 et 6). C'est cette organisation qui a été retenue afin de structurer la suite de cette thèse.

Les premières (études 1 et 5) ont pour objectif de légitimer notre recherche, de l'ancrer dans la réalité des acteurs, dans leurs préoccupations, dans les difficultés et les tensions qu'ils rencontrent dans leur pratique de supervision. L'étude 1 (Maes et al., 2018), à visée exploratoire, s'est attelée à documenter la tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur, et ce, tout au long du dispositif de supervision. L'étude 5 (Maes et al., sous presse) poursuit le même objectif, mais en mettant le focus sur l'entretien de coévaluation. Les résultats, développés ci-après dans les articles et la discussion finale, ont souligné l'intérêt d'investiguer la construction du jugement évaluatif par le superviseur.

Les secondes (études 2, 3, 4 et 6) se sont assez logiquement articulées autour de la modélisation du jugement professionnel proposée dans le cadre conceptuel. En effet, l'étude 2 (Maes et al., 2019a) a rapproché les caractéristiques du jugement évaluatif produit par le superviseur dans un contexte de coévaluation de celles du jugement professionnel en évaluation telles que présentées dans la recension d'écrits (entre autres par Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lafortune, 2006 ; Laveault, 2005 ; Leroux, 2016), ce qui a permis d'interroger la modélisation dans un contexte de coévaluation. Ensuite, à travers les études 3, 4 et 6, nous avons mis le focus sur différents éléments de la modélisation. Nous proposons d'aborder, de façon visuelle l'articulation des trois dernières études (études 3,4 et 6) autour de cet essai de modélisation.

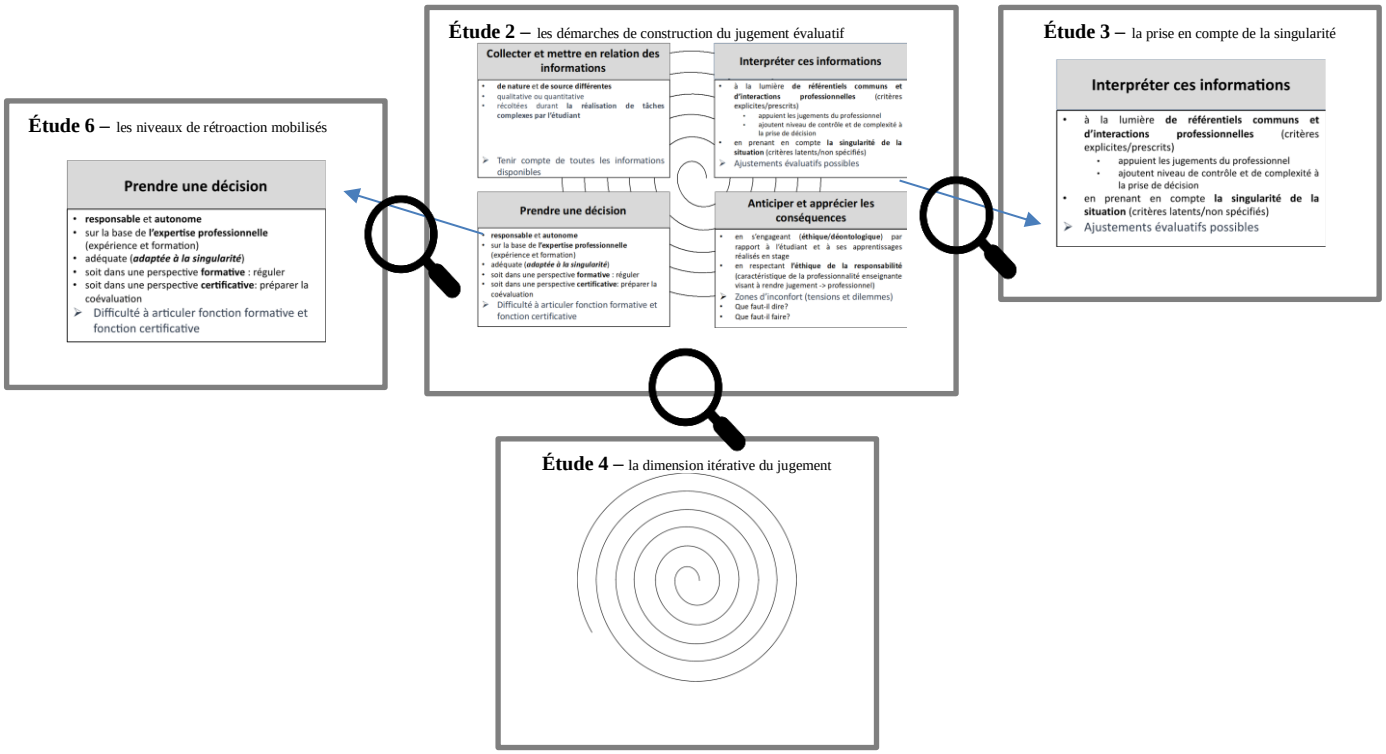


Figure 7. Articulation des études autour de la modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (adaptée de Maes et al., 2019a)

L'étude 3 (Maes et al., 2019b) a interrogé la prise en compte de la singularité du contexte ou de l'étudiant dans la construction du jugement évaluatif du superviseur. L'étude 4 (Maes et al., 2020) a, quant à elle, questionné la dimension itérative et dynamique du processus évaluatif mis en œuvre par le superviseur lors de la coévaluation. L'étude 6 a analysé les types de rétroactions mobilisés par les superviseurs dans cette logique de construction d'un jugement évaluatif.

4.4 Détail des études

Cette section a pour objectif de présenter de façon synthétique chacune des études composant cette recherche doctorale en précisant entre autres les questions de recherche visée, les outils de recueil et d'analyse des données mobilisés, les participants.

Tableau 7. Détail des études

Étude 1	« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?
Questions de recherche	La tension « accompagner » vs « évaluer » est-elle présente dans le discours des superviseurs interrogés ? Et sous quelle forme ? Quelles sont les difficultés relatives à ce dilemme qu'identifient les superviseurs, qu'ils soient psychopédagogues ou didacticiens ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011)
Recueil de données	Entretiens semi-directifs (Albarello, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle ouvert
Participants	18 superviseurs : 8 de la HEP 1 et 10 de la HEP 2 / 9 psychopédagogues et 9 didacticiens
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation, 308*(1), 95-106. http:// revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=28&idRes=302
Statut	Publié (2018)
Étude 5	La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP
Questions de recherche	Quelles sont les préoccupations des superviseurs lorsqu'ils sont en situation d'entretien de coévaluation ? À quelles difficultés sont-ils confrontés dans cette tâche professionnelle ? Quelles tensions peuvent-ils vivre durant ces entretiens de coévaluation ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011) – étude multicas (Merriam, 1988)
Recueil de données	Entretiens semi-directifs (Albarello, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011) Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle ouvert
Participants	4 superviseurs de la HEP 2 : 2 psychopédagogues novices et 2 psychopédagogues expérimentés
Publication	Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (sous presse). La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*.
Statut	Article accepté (sous presse)
Étude 2	Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement
Questions de recherche	Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle ce jugement évaluatif ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011)
Recueil de données	Entretiens semi-directifs (Albarello, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011) Instruction au sosie (Clot, 1999 ; Oddone et al., 1981)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle mixte Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4 (QSR International, 2017)
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation, 42*(1), 35–61. https://doi.org/10.7202/1066597ar
Statut	Publié (2019)

Étude 3	Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement
Questions de recherche	Comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur ? Quels types d'informations complémentaires alimentent cette dimension singulière ? Comment celles-ci contribuent-elles à l'émergence d'ajustements évaluatifs de la part du superviseur ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011) – étude multicas (Merriam, 1988)
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle ouvert Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4 (QSR International, 2017)
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 41*(2), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13
Statut	Publié (2019)
Étude 4	La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement
Questions de recherche	Comment le jugement évaluatif se construit-il dans un contexte de coévaluation ? Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011) – étude multicas (Merriam, 1988)
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle mixte Synopsis (Dolz et al., 2018)
Participants	2 entretiens de coévaluation / 4 superviseurs de la HEP 2 : 2 psychopédagogues et 2 didacticiens
Publication	Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation, 43*(2), 522-547.
Statut	Publié (2020)
Étude 6	What type of feedback on their internship do university supervisors give to student teachers in a co-assessment situation?
Questions de recherche	Comment sont organisés les entretiens de coévaluation ? Quels sont les niveaux de rétroaction mobilisés par les superviseurs lors des entretiens de coévaluation ? Quelle est la perspective adoptée par cette rétroaction ?
Visée de la recherche	Étude qualitative à visée interprétative (Crotty, 1998 ; Savoie-Zajc, 2011)
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995)
Analyse des données	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) – modèle fermé
Participants	14 entretiens de coévaluation / 15 superviseurs de la HEP 2 : 6 psychopédagogues et 8 didacticiens
Publication	Studies in Educational Evaluation
Statut	À soumettre

Partie empirique

Étude 1

« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier »

Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?

Résumé

Cette contribution vise à mettre au jour la tension « accompagner » vs « évaluer » rencontrée par les superviseurs durant l'entretien consécutif à la visite de stage. Nos questions de recherche sont les suivantes : cette tension est-elle présente dans le discours des superviseurs interrogés ? Quelles sont les difficultés relatives à cette tension qu'identifient les superviseurs ? Afin d'y répondre, un recueil de données a été réalisé auprès de dix-huit superviseurs issus de deux institutions : nous avons soumis chaque superviseur à un entretien. L'analyse de contenu des données met en évidence que 2/3 des acteurs interrogés évoquent cette tension. Quatre difficultés ont pu être identifiées : la double posture d'accompagnateur et d'évaluateur, le maintien de la relation avec l'étudiant, l'objectivité de l'évaluation et enfin la dimension transversale de cette tension couvrant l'ensemble de la supervision.

Mots-clés : accompagner, évaluer, stagiaires, superviseurs

Référence

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/ vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation, 308*(1), 95-106.
http:// revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=28&idRes=302

1. Problématique

En Belgique francophone, comme dans d'autres pays, la formation initiale des enseignants[25] prévoit l'organisation de stages pédagogiques tout au long du cursus1 dans une perspective d'alternance intégrative (Merhan et al., 2007 ; Pentecouteau, 2012). Une liberté importante est laissée aux instituts de formation quant à la mise en œuvre des temps de pratique avec, comme seule contrainte, celle que les étudiants soient accompagnés à la fois par un maitre de stage[26] provenant du terrain d'accueil et par un ou plusieurs superviseurs issus de la haute école pédagogique (HEP), comme le mentionnent Gervais et Desrosiers (2001). Pour ces acteurs entourant l'étudiant, aucune précision des tâches et des fonctions attendues ne sont précisées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2000) ; ce qui amène les acteurs à avancer avec leur bon sens, mais sans balises communes et spécifiques à cette activité professionnelle qu'est l'accompagnement des étudiants (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Dans cet article, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux superviseurs de la HEP, car peu de recherches décrivent leur fonction ou leur mode d'intervention (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017). Les superviseurs ont tout d'abord une fonction principale qui est d'enseigner aux étudiants et de partager avec eux l'expertise relative à leur formation disciplinaire (ils sont soit didacticiens, psychopédagogues ou maitres de formation pratique[27]). Ils ne sont donc pas embauchés sur la base de leurs compétences à la supervision des étudiants en stage bien que cela soit une partie intégrante de leur charge de travail. Aucune formation spécifique n'est d'ailleurs exigée pour exercer cette fonction de supervision. Toutefois, même si elles sont peu nombreuses, des initiatives comme le certificat universitaire d'accompagnement des pratiques professionnelles[28] voient le jour afin de pallier les difficultés rencontrées par ces formateurs qui se disent démunis face à ces tâches de supervision (Van Nieuwenhoven et al., 2016), spécifiquement lorsqu'ils sont amenés à passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur, tension déjà mise en exergue dans des travaux comme ceux de Bujold (2002), Chaliès et Durand (2000) ou, plus récemment, Mieusset (2013).

C'est justement sur cette tension entre l'accompagnement offert à l'étudiant durant le processus de supervision et le passage à l'évaluation que nous portons notre attention dans cette contribution. En effet, le superviseur est amené à rencontrer l'étudiant avant le stage, à l'observer dans son contexte de stage, à lui donner une rétroaction sur sa prestation, à le soutenir et à l'encourager, mais aussi, en fin de parcours, à l'évaluer de manière certificative et à déterminer une mesure de la qualité du stage. Et si l'évaluation fait alors partie intégrante de l'accompagnement, de manière formative, la tension se pose bien, comme l'explique

[25] Pour l'instant la formation des enseignants est dispensée en trois années. Un décret est en cours d'élaboration pour allonger la formation en 4 ans obligatoire, avec une cinquième année additionnelle.

[26] Enseignant associé au Québec, enseignant formateur en Suisse.

[27] Enseignants de terrain venant partager leur expertise avec les étudiants dans le cadre des ateliers de formation professionnelle.

[28] CAPP, certificat initié par l'Université catholique de Louvain et trois HEP (HELHa, HE Galilée, HE Léonard de Vinci).

Mieusset (2013) dans le changement de posture entre l'accompagnateur formateur et celle d'évaluateur certificatif. Bujold (2002) exprime, quant à lui, cette tension en faisant référence aux différents rôles remplis par le superviseur et pouvant devenir contradictoires, à savoir un rôle de compagnon se transformant en juge. Chaliès et Durand (2000) mettent en évidence que :

> Plus les tuteurs participent à la certification (par leurs rapports, leurs notes ou leurs évaluations de leçons) plus leurs relations avec les enseignants en formation s'ouvrent à une pluralité de stratégies, finalisées moins par le souci de former que par celui d'évaluer (p. 159).

C'est cette complexité inhérente à la tension que nous avons interrogée en laissant la parole à dix-huit superviseurs issus de deux HEP en Fédération Wallonie-Bruxelles pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent dans le contexte de « l'entretien à chaud » en contexte de stage, c'est-à-dire « l'entretien avec un stagiaire qui fait suite à une observation en classe » (Correa Molina, 2008a, p. 81). Nos questions de recherche visent l'identification de la tension « accompagner » versus « évaluer » dans le discours des superviseurs faisant partie de notre échantillon occasionnel à travers les difficultés rencontrées lors de ce temps de supervision.

Nous abordons successivement, dans les points suivants, le cadre conceptuel en mettant la focale sur le rôle d'accompagnateur endossé par le superviseur et la posture d'évaluateur que ce dernier est amené à prendre, la méthodologie, la présentation et la discussion des principaux résultats.

2. Cadre conceptuel

Quatre concepts méritent d'être explorés dans le cadre de cette contribution portant sur le dilemme entre accompagnement et évaluation. Ainsi, premièrement, nous présentons ce que la recension d'écrits met en exergue sur le superviseur au travers de ses différents rôles et fonctions. Deuxièmement, nous précisons la notion d'accompagnement en lien avec le travail du superviseur. Troisièmement, en parallèle de celui d'accompagnement, nous déplions le concept d'évaluation spécifique au contexte de supervision de stage. Et quatrièmement, nous caractérisons ce que nous entendons par tension.

▪ Le superviseur

Le décret définissant la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2000) définit le superviseur comme étant le référent institutionnel chargé de superviser l'étudiant durant toute la période de son stage. Il peut être un psychopédagogue, un didacticien ou un maitre de formation pratique5 appartenant à l'institut de formation.

Enz et al. (1996) ainsi que Gervais et Desrosiers (2005) soulignent que le superviseur doit s'acquitter de trois rôles. Le premier rôle, certainement le plus conséquent, consiste à accompagner l'étudiant en le rencontrant avant le stage, en allant sur le terrain d'accueil pour effectuer une visite de stage et lui donner un feedback, en assurant un suivi au stage via une coévaluation et l'attribution d'une note. C'est celui-ci qui focalisera notre attention dans le cadre de cette contribution. Le deuxième rôle est d'assurer la médiation entre les différents

acteurs en présence ; c'est-à-dire soit, HEP dans une dimension institutionnelle, entre l'école d'accueil et la HEP, soit entre l'étudiant et son maitre de stage en cas de tension. Tandis que le troisième rôle est d'être une personne-ressource pour le maitre de stage accueillant l'étudiant dans sa classe et avec qui le superviseur fait équipe afin d'assurer l'accompagnement du stagiaire.

- **Accompagner l'étudiant**

En ce qui concerne l'accompagnement, Paul (2009, p. 95-96) explique qu'il s'agit de « [...] se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée ». Pour elle, le principe même de l'accompagnement est que « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (Paul, 2009, p. 96). C'est ainsi que Vial et Caparros-Mencacci (2007) retiennent qu'accompagner quelqu'un, c'est un art : l'art de trouver là où va celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui.

Dans le contexte de stage qui nous occupe, par accompagnement, nous entendons tout dispositif de soutien et d'aide mis en œuvre afin de permettre à l'étudiant de se développer professionnellement, d'atteindre les objectifs fixés et de construire les compétences nécessaires à la profession, tout en restant maitre d'œuvre de son projet (Le Bouëdec, 2001 ; Roux-Perez, 2007 ; Correa Molina, 2008a ; Biémar, 2012). Charlier et Biémar (2012) estiment que pour assurer un tel accompagnement, le superviseur est amené à être ce qu'elles appellent un « compagnon réflexif », c'est-à-dire un inducteur de réflexivité permettant à l'étudiant en stage d'analyser des situations professionnelles et de mettre à distance son fonctionnement.

La fonction d'accompagnement allouée au superviseur nécessite de sa part de naviguer entre différentes postures (Paul, 2016). Sur la base de différents travaux de recherche (Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Mieusset, 2013 ; Bucheton, 2014), Colognesi (2017, p. 3) retient qu'une posture est « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche », d'un rôle qu'il veut jouer. La posture exige donc un ajustement et une adaptation en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné, accueilli en tant que personne (Paul, 2016 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016). Cette fonction s'articule autour de quelques principes définis par Paul (2016) : une posture de non-savoir afin de ne pas se placer dans une position de toute-puissance en privilégiant une intelligence naissant des échanges et du dialogue avec l'autre; une posture de dialogue permettant à un échange de sujet à sujet et non de professionnel à usager; une posture d'écoute qui au-delà d'être attentif permet aussi d'interagir, de répondre, de solliciter et de dynamiser un questionnement; une posture tierce permettant à l'accompagnateur de se tenir à distance à la fois, du cadre institué, de la commande, mais aussi de la relation à l'écoute d'une demande; une posture émancipatrice plaçant l'accompagnateur dans un continuum entre une attitude d'expert ou celle de facilitateur et permettant ainsi d'ouvrir un espace de possibilité prenant en considération la complexité de la situation.

Jorro (2016) envisage quant à elle cinq postures afin de caractériser l'activité du superviseur en situation d'entretien à chaud. La première est celle du pisteur qui vise à baliser l'entretien afin de permettre au futur enseignant, en ayant trouvé ses repères et en comprenant les règles du jeu, de réfléchir dans de bonnes conditions à son activité. Ensuite vient celle du contradicteur traduisant la façon dont le superviseur entre dans une écoute à la fois active et constructive en cherchant à interpeler de manière critique, bienveillante et exigeante le futur enseignant autour de ses évidences et de ses idées préconçues. La troisième est pour Jorro une posture importante, celle du traducteur permettant d'expliciter au futur enseignant des notions ou aspects qui échappent à la compréhension du superviseur. La posture du médiateur est, quant à elle, marquée par la volonté de faire le lien entre l'étudiant et les ressources, qu'elles soient matérielles ou humaines, utiles à son activité, mais aussi de soutenir les efforts accomplis. La dernière est celle du régulateur permettant au superviseur, en mobilisant des gestes de valorisation et d'ajustement, de mettre le stagiaire en situation d'autoévaluation ou de coévaluation.

Cette approche conceptuelle de l'accompagnement de l'étudiant met en évidence la nécessité, pour le superviseur qui doit s'ajuster et s'adapter à la situation, de naviguer entre différentes postures. Afin de clarifier ces dernières, nous faisons référence aux principes liés à cette fonction tels que définis par Paul (2016) ainsi qu'aux postures d'accompagnateur dans un contexte d'entretien à chaud identifiées par Jorro (2016) sur la base desquelles nous appuyons une partie de notre analyse.

- **Quand il s'agit d'évaluer un stagiaire**

C'est donc dans cet accompagnement que s'installe la tension pour le superviseur, dont l'enjeu, qu'il soit dans l'une ou l'autre des postures développées ci-dessus, est de s'inscrire dans une logique d'évaluation de l'étudiant : soit une évaluation formative pour amener les régulations nécessaires, soit, en bout de course et en fonction du type de stage, une évaluation certificative permettant de faire un bilan du stage.

Leroux et Bélair (2015) expliquent que l'évaluation est un processus de nature fort complexe nécessitant du professionnalisme de la part du superviseur de stage. Il s'agit en effet de recueillir de l'information, d'apprécier l'acquisition de connaissances et de compétences afin de permettre la prise d'une décision la plus juste et la plus éclairée possible. Cette décision va être influencée par le type d'évaluation du stage soit à visée formative ou certificative. Dans le cas d'une évaluation formative, c'est la régulation de l'activité de l'étudiant afin de favoriser sa progression vers les objectifs de la formation qui est visée. Tandis que dans le cas d'une évaluation certificative, l'accent est mis sur le bilan certifiant les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant (Allal, 2007b).

Ainsi, d'après Leroux (2016), se référant aux travaux de Cardinet (1975), l'évaluation des apprentissages renvoie à une démarche évaluative comprenant différentes opérations qui s'articulent les unes aux autres, à savoir : la mesure visant à évaluer les compétences en utilisant les moyens adéquats et nécessitant de recueillir des informations ; le jugement permettant d'interpréter les informations récoltées dans une perspective formative (visant à réguler) ou certificative ; la prise de décision qui se veut transparente, équitable et éclairée

pour soutenir ou certifier. Dans ce cadre, le jugement est considéré comme une opération centrale suivant l'interprétation et précédant la décision. Il consiste à donner un avis sur la progression, la non-progression ou l'état de réalisation des apprentissages.

Évaluer un stagiaire, c'est donc tout à la fois l'accompagner avant et pendant le stage, mais aussi après le stage dans l'optique de réaliser un bilan et d'aboutir à une note. C'est bien ce changement de posture – d'aucuns diront de casquette – entre la visée formative et certificative qui se pose comme tension majeure pour les superviseurs.

- **Quand il est question de tension**

Le concept de tension est central à notre problématique. Si nous nous référons aux travaux de Mieusset (2013), la tension nait de la mise en concurrence de deux possibilités d'action. Le superviseur est donc face à au moins deux actions possibles qui sont souvent fondées sur des postures ou des valeurs relativement opposées. Cette tension peut aboutir à un dilemme l'amenant à prendre une décision compliquée en fonction de l'appréciation qu'il se donne de la situation dans son contexte. Et cela, même si, pour lui, cette décision peut être contre nature ou lui donner le sentiment, par exemple, de ne pas répondre à la demande d'autres acteurs influents dans la situation rencontrée, que ce soit l'étudiant ou le maitre de stage.

Mieusset (2013) a mis, dans ses recherches, la focale sur un autre acteur de l'accompagnement de l'étudiant qui est le maitre de stage. Elle a épinglé une série de difficultés, de tensions et de dilemmes rencontrés par cet autre accompagnateur du stagiaire. Parmi ceux-ci, se trouve le dilemme « soutenir l'étudiant stagiaire ou l'évaluer » (Mieusset, 2013, p.221) ou pour le dire autrement, avoir une approche formative (soutenir, réguler, etc.) versus une approche certificative (mesurer, noter, etc.). C'est la tension à l'origine de ce dernier qui est interrogée dans cette contribution au niveau, cette fois-ci, du superviseur.

3. Méthodologie de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du GRAPPE[29]6, qui englobe plusieurs groupes de recherches collaboratives et, plus particulièrement, dans ceux du groupe se concentrant sur le travail du superviseur. Ce dernier est composé d'une dizaine de superviseurs issus de plusieurs hautes écoles pédagogiques, de trois chercheurs et de deux étudiants-chercheurs, qui évoluent ensemble dans la récolte, l'analyse et l'interprétation des données. Les questions de recherche dont nous nous saisissons ici afin de mieux comprendre le travail du superviseur ainsi que les difficultés qu'il rencontre sont les suivantes : la tension « accompagner » vs « évaluer » est-elle présente dans le discours des superviseurs interrogés, et sous quelle forme ? Quelles sont les difficultés relatives à ce dilemme qu'identifient les superviseurs, qu'ils soient psychopédagogues ou didacticiens ?

[29] Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.

▪ Échantillon

L'échantillon est composé de 18 superviseurs issus de deux HEP. Le choix s'est porté sur neuf didacticiens et neuf psychopédagogues; ce qui exclut donc les maitres de formation pratique. Ces didacticiens et psychopédagogues supervisent les stages des étudiants de BLOC 2 et de BLOC 3[30] des futurs instituteurs préscolaires et primaires, ainsi que parmi le programme des étudiants adultes en reprise d'études. La ventilation de l'échantillon est présentée dans le tableau 8.

Tableau 8. Étude 1 : répartition des dix-huit superviseurs – DD : didacticien, PP : psychopédagogue

	Préscolaire				Primaire					
	Bloc 2		Bloc 3		Bloc 2		Bloc 3		Passerelles	
	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP
HEP 1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0
HEP 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

▪ Outils de recueil et d'analyse des données

Cette étude qualitative s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). C'est le point de vue des superviseurs qui nous intéresse, le sens qu'ils donnent à la supervision et au dilemme dont il est question ici ainsi que leur perception de la situation (Bogdan et Biklen, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994).

Pour récolter les données nécessaires à notre investigation, nous avons réalisé des entretiens semi- directifs (Albarello, 2012) en posant à chacun des superviseurs quatre questions : Qu'est-ce que pour toi superviser ? Quelles difficultés rencontres-tu quand tu supervises un étudiant en stage ? Qu'est-ce qui est facilitant ? Quels outils t'aident à superviser ?

Tous les entretiens ont été retranscrits. Nous avons appliqué une analyse de contenu aux verbatims ainsi recueillis en respectant les six étapes mises en avant par L'Écuyer (1987), comme le montre le tableau 9. Pour rappel, ce sont bien tous les acteurs du groupe collaboratif des superviseurs du GRAPPE qui ont réalisé l'analyse.

[30] Anciennement deuxième et troisième année de formation.

Tableau 9. Étude 1 : démarche méthodologique pour l'analyse du contenu (d'après L'Écuyer, 1987)

Étapes	Démarche méthodologique
Étape 1 : lectures préliminaires	L'ensemble des dix-huit entretiens retranscrits ont été lus afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en restant attentifs aux particularités de chacun.
Étape 2 : définition des unités de sens	Le matériau recueilli a été découpé en unités de sens permettant de circonscrire ce qui était utile pour le travail d'analyse.
Étape 3 : catégorisation	Ces unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs identifiés par le groupe. Lesdites catégories ont permis de faire émerger les difficultés rencontrées par les superviseurs et également la présence du dilemme « accompagner » vs « évaluer ».
Étape 4 : quantification	Sur la base des catégories définies, nous avons dénombré la fréquence avec laquelle les unités de sens sont accumulées dans chacune d'entre elles.
Étape 5 : description et présentation des données	À l'issue du codage, nous avons veillé à présenter les données de la façon la plus claire possible afin d'en faciliter l'organisation et l'interprétation.
Étape 6 : interprétation des résultats	Une fois les données traitées et analysées, nous avons interprété les résultats. Cela nous a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 2004, p. 466).

Afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à un accord interjuges. Un chercheur a codé en parallèle quatre des dix-huit verbatims. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,7876; ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

4. Présentation des principaux résultats

Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche en illustrant nos propos par des extraits emblématiques de verbatims. Mentionnons comme préalable que notre analyse n'a pas mis en exergue une différence de positionnement entre les propos des psychopédagogues et des didacticiens. Nous avons donc fait le choix de garder le terme générique « superviseurs », sans distinction spécifique.

D'emblée, il ressort de notre analyse que le dilemme « accompagner » vs « évaluer » interrogé dans la première question de recherche est bien présent dans le discours des superviseurs. En effet, douze des dix- huit superviseurs interrogés le mentionnent au moins une fois et mettent en évidence cette tension se situant entre l'accompagnement qu'ils offrent à l'étudiant durant la durée de leur supervision et l'évaluation qu'ils sont amenés à réaliser au terme de celle-ci.

> Moi, je vois quand même le superviseur comme un **accompagnant**. (Silence) (…) la **sanction de la note**, oui évidemment, **boum, c'est moi qui vais la mettre**… (S7)
>
> J'ai l'impression qu'on **accompagne un étudiant dans un projet professionnel**, et qu'on **l'outille** au fur et à mesure en étant à l'écoute de là où il est. Et donc pour moi, superviser, c'est ça. (…) Et après, euh…, **malheureusement, superviser, c'est aussi évaluer**. (S9)
>
> Y a un moment où (hésitations), tu dois sortir de l'accompagnement pour être dans l'évaluation. Euh… (S18)

Ensuite, nous proposons, en lien avec notre deuxième question de recherche, d'identifier les difficultés relatives à ce dilemme rencontrées par les superviseurs.

Une première difficulté évoquée est le manque de formation des superviseurs à l'accompagnement des étudiants. Le peu d'outils dont ils disposent pour entrer dans un rôle auquel ils sont peu habitués, voire pas formés est épinglé.

> Le boulot de superviseur est un boulot d'accompagnement, et que nous sommes finalement **peu outillés pour passer d'un rôle d'évaluateur auquel nous sommes habitués, à un rôle d'accompagnement auquel nous ne sommes pas habitués**. Et qui est hyper important. (S17)
>
> **Théoriquement, non**. Euh... Par rapport à des aspects euh... Je me sens outillé au niveau, au niveau « péda », et au niveau euh... clarté des consignes et infos de l'école normale. Ça, oui […] Maintenant, **une formation à l'accompagnement**, à l'écoute d'activités, ou à ce genre de chose, non, **je n'ai pas**. (S18)

Les stratégies mises en œuvre pour pallier ce manque d'outils et de formation sont également évoquées.

Ces stratégies relèvent pour certains du bricolage, du feeling, du bon sens, ou d'un travail sur soi.

> On bricole tous **en fonction** de son... (hésitation), **de son expertise** au départ et **de ce qu'on pense être le rôle de superviseur** (silence). (S11)
>
> Non, c'est quand même **on travaille beaucoup au feeling**, hein. Non seulement on travaille au feeling, euh... Et on travaille beaucoup à... sur **la base de ses propres perceptions** et **de ses propres conceptions** de ce que peut être une observation, une supervision. (S15)
>
> Bon, je pense que déjà le fait d'avoir fait **tout un travail personnel** euh..., **développement personnel**, et **des outils** que je donne aux étudiants pour s'analyser eux-mêmes m'aident aussi à m'analyser. (S16)

À l'inverse, certaines formations initiales ou formations complémentaires équipent les superviseurs en termes d'outils. Les formations auxquelles ces superviseurs font référence mettent l'accent sur l'accompagnement et l'analyse de pratiques au centre du travail du superviseur.

> Mais en fait, je me rends compte que **je suis outillée de par ma formation**, euh... plus lors de ma formation clinicienne, quoi. Je sens vraiment que j'ai été chercher des outils à ce niveau-là. (S5)
>
> Puis euh... j'ai suivi l'année passée euh... toute une année euh... **d'analyse réflexive de pratiques à Namur**. Donc ça, ça m'a beaucoup aidé. (S12)

Une autre difficulté évoquée est que la conception majeure qui ressort quand il s'agit d'évaluation est celle d'une évaluation certificative aboutissant à l'attribution d'une note.

> Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur ; le problème, c'est que c'est quand même **lui qui met la note à la fin**. (S1)
>
> On gomme complètement l'idée de superviseur puisqu'on devient vraiment des évaluateurs, **c'est les groupes de superviseurs qui donnent la cote finale, finalement**. (S15)

Par ailleurs, les propos des superviseurs permettent également de saisir que, pour eux, l'accompagnement et l'évaluation sont fondés sur des postures différentes, voire opposées, qu'il s'agit d'adopter et d'articuler.

Donc euh… trop peu de stages. Et finalement, **on est dans une posture** euh… Tu es dans **une posture d'évaluatrice** avant tout. (S9)

Pour renforcer cette difficulté à articuler les différentes postures, quatre superviseurs de l'échantillon évoquent soit l'image de plusieurs casquettes qu'ils sont amenés à porter et la difficulté à jongler avec celles- ci ou un autre utilise l'image de paires de lunettes différentes à mettre. L'usage de ces métaphores appuie l'idée de deux postures en concurrence, voire en opposition. L'idée d'une articulation entre ces dernières est donc absente privilégiant davantage l'idée d'une rupture.

C'est pas… c'est pas facile parce que **les casquettes se mélangent**. La casquette d'évaluateur et la casquette de coach. (S5)

Je suis quand même un peu ennuyé sur ce côté **double casquette** qu'on nous impose. (S15)

Superviser, c'est d'abord être dans la **casquette de l'accompagnement**. Donc c'est d'abord accompagner, pour moi. Euh… Donc aider, euh…, donner des pistes, euh… C'est aussi aider, enfin euh… **C'est aussi évaluer**. (S16)

Que tu as été dans une **posture d'accompagnement** pendant tout le temps, et puis à un moment donné, c'est comme tu disais tout à l'heure, **tu mets ta casquette** de : « OK, et bien, comment est-ce que l'étudiant est évalué avec tout ce que j'ai à ma disposition là maintenant ? » (S17)

Donc l'évaluateur a complété la grille avec toutes les compétences, le superviseur a approché le stage **avec d'autres lunettes**, j'ai envie de dire. Et puis finalement, c'est le rapport d'évaluation, enfin la grille de compétences qu'il va falloir compléter. Et donc, je sais bien qu'au début je faisais les deux. (S11)

La difficulté de relation entre les superviseurs et les étudiants accompagnés est également pointée par les acteurs interrogés. Les données analysées laissent en effet apparaitre que cette difficulté relationnelle peut engendrer le sentiment de ne pas toujours répondre aux attentes des futurs enseignants qu'ils accompagnent, avec en creux, l'idée d'une confusion des rôles qui est envisagée aux yeux des superviseurs comme une "tromperie" liée au changement de posture.

Donc je trouve que c'est pas toujours facile, vu la situation de communication, qui reste une situation d'évaluation à la fin euh…, même si la volonté est d'abord d'accompagner, d'abord de permettre un développement, d'aller plus loin dans… (hésitations) dans cette formation professionnelle, moi, je crois qu'il y a quelque chose au niveau de **la situation de communication** qui reste un peu **un écran**. (S13)

Mais, euh… (Silence) Donc on… Moi… On en a parlé, mais je trouve vraiment qu'au niveau des étudiants, euh… il faudrait pouvoir **gommer** euh… **cette confusion de rôles**, hein, comme ça… Et, je crois que… Alors, les étudiants euh…, sachant qu'ils ont un superviseur qui n'intervient absolument pas dans l'évaluation, auront peut-être… pas tous, et c'est, et tous n'en ont pas besoin, hein… euh… une…, l'envie, le besoin, la nécessité d'aller plus vers leur superviseur pour demander euh… pour conseil, ou avis, ou soutien, ou etc. (S15)

C'est le mot « supervision » qui n'est pas tout à fait juste. C'est un peu **une tromperie**. Donc euh… On peut appeler un chat un chat. C'est l'évaluateur principal, c'est le superviseur. (S9)

La difficulté de fournir une évaluation objective des étudiants accompagnés, à la croisée des deux difficultés évoquées précédemment, ressort également de l'analyse des données recueillies. Cet extrait souligne la force de la relation qui peut s'établir entre l'accompagnateur et l'accompagné rendant difficile la posture d'évaluateur.

> Je pense qu'en fait il faudrait peut-être même ne pas devoir évaluer les étudiantes quand on est superviseur, parce qu'y a vraiment, on a envie que l'étudiante réussisse. On l'a tellement poussée pendant toute l'année que euh… quoi qu'il arrive, on a vraiment envie que, que ça se passe très bien pour elle. Donc je pense qu'à un moment, **on n'est peut-être plus très objectives** parce que, **parce qu'on les pousse beaucoup**. Et c'est un peu notre travail aussi euh… en même temps. (S4)

Il est intéressant d'observer que quatre superviseurs dépassent le cadre de l'entretien à chaud afin de prolonger leur réflexion sur ce dilemme jusqu'au moment de la coévaluation mettant ainsi en évidence l'idée d'une tension, d'une réelle difficulté à passer d'une posture à l'autre.

> Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur. Le problème, c'est que c'est quand même lui **qui met la cote à la fin**. (S1)
>
> Oui, c'est une tension, parce que fi… Au final, c'est quand même toi qui vas déterminer le, quel est le… **L'évaluation finale**, c'est **toi qui la mets en place**. (S17)

L'extrait, ci-dessous, renforce également l'idée d'une évaluation à visée principalement certificative où l'enjeu est davantage orienté vers l'attribution de la note provoquant une rupture avec la dynamique d'accompagnement et de régulation de l'expérience de l'étudiant.

> Ce qui est le plus difficile, c'est établir une note à la fin de la coévaluation. Donc, c'est vraiment, ce rapport chiffré, de se dire : « **on a été dans l'accompagnement**, dans l'encouragement, de faire émerger des solutions de construire des outils euh… avec l'étudiant. Et puis, **en une fois**, on… **on arrête** euh… » Voilà, pour moi, je pense que **cette casquette d'évaluateur** est **plus difficile** à certains moments. (S5)

À l'image de ces derniers extraits, la tension « accompagner/former » vs « évaluer/ vérifier » semble traverser l'ensemble du processus de supervision et n'est donc pas limitée à l'entretien à chaud.

5. Discussion des résultats

Notre première question de recherche visait à vérifier la présence de la tension « accompagner » vs « évaluer » dans les propos des superviseurs interrogés. Nous pouvons répondre positivement pour les 2/3 des dix-huit superviseurs interrogés. Comme nous l'avons montré au travers des extraits choisis, ils mettent en évidence le fait d'être confrontés à la mise en concurrence des deux possibilités d'action que sont l'accompagnement et l'évaluation. Cette mise en concurrence entraine chez eux une tension entre l'accompagnement qu'ils désirent offrir aux étudiants et l'évaluation attendue par l'institution. Nous rencontrons plusieurs éléments de la définition du dilemme proposée par Mieusset (2013). Toutefois, les superviseurs ne semblent pas pouvoir bénéficier de la

possibilité de répondre à cette tension par un choix puisque l'évaluation fait partie du prescrit. En lien avec les résultats observés par Mieusset (2013) auprès des maitres de stage, cette tension s'installe principalement dans l'échange entre le superviseur et le stagiaire ainsi que le respect des balises institutionnelles. Par rapport à cela, certains superviseurs interrogés expriment vouloir revoir le cahier des charges du superviseur en le libérant totalement du volet évaluatif afin de lui permettre de se concentrer sur l'accompagnement qu'il fournit à l'étudiant.

La deuxième question de recherche cherchait à identifier les difficultés alimentant cette tension. Plusieurs difficultés sont apparues à la lecture des verbatims. La première est ciblée sur les deux postures différentes, voire opposées que doivent endosser les superviseurs. Ils pointent la difficulté rencontrée à passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur. Le principe de la posture émancipatrice proposée par Paul (2016) semble mis à mal. En effet, le moment de l'évaluation fragilise, voire brise, chez les superviseurs, la dynamique de continuum entre l'attitude d'expert et celle de facilitateur. Ils évoquent le passage d'une attitude de pair exprimant son avis, proposant et ouvrant des perspectives à celle d'expert dominant la situation et transmettant des informations, voire des solutions. Les différentes images utilisées (la double casquette, les différentes paires de lunettes) viennent renforcer l'écart perçu par les superviseurs entre ces deux attitudes. Cette difficulté est bien résumée par Bujold (2002) pour qui le superviseur est amené à remplir plusieurs rôles qui, dans certaines situations, peuvent aller jusqu'à devenir contradictoires. En effet :

> La personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession » (Bujold, 2002, p. 9).

Le fait que la visée de l'évaluation soit certificative et que l'attente de l'institution soit l'attribution d'une note semble empêcher les superviseurs d'accéder totalement à la posture de régulateur (Jorro, 2016) visant la mise en réflexion de l'enseignant stagiaire dans une perspective de coévaluation. De même, les superviseurs semblent mis en difficulté dans leur posture de médiateur (Jorro, 2016) lorsqu'ils se sentent obligés de quitter leur rôle de soutien au moment d'attribuer la note.

Une deuxième difficulté liée à cette tension se situe dans la relation avec l'étudiant accompagné. L'image de l'écran entre les deux acteurs présente dans un extrait illustre bien cette difficulté rencontrée par l'étudiant de se tourner vers son superviseur pour, par exemple, lui demander de l'aide alors qu'il sait que ce dernier va être amené à l'évaluer. Cette image souligne bien l'ambigüité de cette relation et rejoint les propos de Chaliès et Durand (2000, p. 160) : « ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluation, engendre des difficultés de relation ». Plusieurs superviseurs interrogés évoquent même l'idée de « tromper » l'étudiant. La solution réside, pour Chaliès et Durand, dans la capacité « de maintenir la distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide) » (2000, p. 160). D'où toute l'importance, pour les superviseurs, d'entrer dans une posture de pisteur (Jorro, 2016) en balisant l'entretien afin de permettre à l'étudiant de trouver ses repères et de comprendre les règles du jeu.

La troisième difficulté mise en avant par un des superviseurs interrogés réside dans le fait de pouvoir fournir une évaluation objective à un étudiant que l'on a accompagné durant toute l'année et qu'on a envie de voir réussir. Cela renforce l'idée que le superviseur est amené à prendre une décision difficile en fonction de l'appréciation qu'il se fait de la situation en contexte (Mieusset, 2013). Cette réflexion autour de l'objectivité de l'évaluation pose la question de la construction du jugement évaluatif (Cardinet, 1975, Bélair, 2011a, Leroux et Bélair, 2015).

La quatrième difficulté mise en évidence par plusieurs superviseurs autour de cette tension « accompagner » vs « évaluer » est que celui-ci dépasse le contexte de cette recherche, c'est-à-dire l'entretien à chaud consécutif à la visite de stage. Les superviseurs relatent sa présence jusqu'au moment de l'attribution de la note, au terme du processus de coévaluation pour les deux institutions concernées; ce qui renforce la prise en compte de la dimension certificative de l'évaluation visant le bilan permettant de certifier les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant (Allal, 2007b) dans le contexte de son stage.

6. Conclusion et perspectives

Il ressort de cette analyse que, parmi les dix-huit superviseurs interrogés, douze font part d'une tension liée aux postures d'accompagnateur et d'évaluateur qu'ils sont amenés à prendre dans le cadre de la supervision de futurs enseignants en stage. Ces superviseurs sont issus des deux institutions constituant notre échantillon. L'analyse nous a également permis d'identifier et de mieux comprendre quatre difficultés en lien direct avec cette tension. La première souligne la difficulté pour le superviseur de passer d'une posture à l'autre. La deuxième pointe le risque de mettre à mal la relation avec l'étudiant accompagné. La troisième met en avant le danger de subjectivité de l'évaluation d'un étudiant que l'on a accompagné et que l'on désire voir réussir. Et enfin, la quatrième relève l'aspect transversal de ce dilemme à l'ensemble du processus de supervision ne se limitant donc pas à l'entretien à chaud suivant la visite de stage.

Plusieurs perspectives se dégagent de cette recherche, la troisième difficulté, posant la question de l'objectivation de l'évaluation, nous amène à nous poser la question de « quels aspects participent à la construction du jugement évaluatif du superviseur ? » Pourquoi est-il compliqué pour lui de passer de cette posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur, alors qu'un modèle comme celui de Enz et al. (1996) présente l'évaluation comme faisant partie intégrante du rôle d'accompagnateur du stagiaire ?

Par ailleurs, afin de dépasser une limite de cette recherche, la réflexion sur le jugement évaluatif, en référence à la quatrième difficulté mise en lumière dans cette recherche, devrait être posée sur l'ensemble des fonctions de la supervision telles que proposées par Gervais et Desrosiers (2005) : la rencontre avant le stage, la visite dans le milieu d'accueil, le suivi du dossier de stage, la coévaluation et l'attribution de la cote.

Par conséquent, nous allons, dans ce projet de recherche, multiplier les outils de recueil de données (entretiens semi-directifs, instructions au sosie, traces objectivées) afin d'assurer la triangulation des résultats obtenus auprès de superviseurs constituant notre échantillon.

Ces futurs travaux s'intégreront aux autres recherches (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016) portées par la dynamique collaborative du GRAPPE et visera à alimenter la réflexion de ce groupe sur la mise en place d'un module de formation pour les superviseurs mettant l'accent sur la construction de ce jugement évaluatif dans une perspective liée au jugement professionnel tel qu'envisagé par Allal et Mottier Lopez (2009). Les nouvelles connaissances issues de ces explorations pourront nous amener à aller plus loin dans des modules de formation visant le développement professionnel des superviseurs.

Étude 5

La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP

Résumé

Dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cet article tente, au travers d'une étude de cas, de documenter les préoccupations, les difficultés et les tensions perçues par les superviseurs des Hautes Écoles Pédagogiques durant l'entretien de coévaluation venant clôturer le dispositif de supervision des stages des futurs instituteurs primaires. Cette étude porte sur quatre cas, à savoir : deux superviseurs novices et deux expérimentés issus d'un même institut de formation. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de contenu à partir d'entretiens semi-directifs et de traces objectivées, à savoir des entretiens de coévaluation enregistrés et retranscrits. D'abord, nous présentons la problématique ancrée dans l'actualité ; ensuite, nous développons le cadre conceptuel ; troisièmement, nous précisons les choix méthodologiques opérés ; pour enfin, présenter les principaux résultats et les discuter, avant de conclure. Les résultats laissent apparaitre des nuances entre les préoccupations et les difficultés perçues par les novices ou les expérimentés. En ce qui concerne les tensions, seul, un superviseur novice évoque la tension, déjà documentée dans la littérature, entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur.

Mots-clés : stages en enseignement, superviseur, coévaluation, enjeux, difficultés, tensions

Référence

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (sous presse). La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*.

1. Problématique

Depuis plusieurs années, une série de travaux (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Maes et al., 2018 ; Mieusset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017) mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent les accompagnateurs de stagiaires, et spécifiquement en formation initiale des enseignants (FIE). De plus, ces difficultés sont à la fois vécues par les maitres de stage et les superviseurs des hautes écoles pédagogiques (HEP).

Par exemple, dans le contexte spécifique de la visite de stage, Van Nieuwenhoven et al. (2016) identifient six tensions vécues par le superviseur des HEP : est-il une personne-ressource pour l'étudiant ou pour le maitre de stage ; observe-t-il de façon « didactique » ce qui est planifié versus les « imprévus » ; évalue-t-il l'activité observée ou ce que l'étudiant en dit ; formule-t-il un feedback complet ou relève-t-il plutôt les défis à dépasser ; fait-il émerger les éléments d'analyse ou les communique-t-il lui-même ; et évalue-t-il à partir de la « photo » qu'il a prise ou du « film » complet du stage.

Quant à elle, Mieusset (2013), s'intéressant aux maitres de stage, épingle huit dilemmes rencontrés par ceux-ci : intervenir (faire à la place) versus s'effacer (laisser faire) ; transmettre le métier versus faire réfléchir sur le métier ; établir le parcours de l'étudiant versus laisser une liberté de gestion ; pointer les forces et faiblesses versus les laisser émerger ; guider, imposer versus laisser le stagiaire libre de ses choix ; former et aider versus valider et contrôler ; être collègue versus être formateur ; et enfin, soutenir versus évaluer.

Nous avons également mis en évidence cette tension, chez le superviseur, apparaissant lorsque ce dernier passe d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur amené à certifier le stage (Maes et al., 2018) et le plaçant ainsi face à au moins deux actions possibles souvent fondées sur des postures ou des valeurs opposées (Mieusset, 2013). En effet, comme le mentionnent Portelance et Caron (2017), le formateur qui se prononce sur les acquis de formation et sur l'atteinte des objectifs a, durant le processus de supervision, été un acteur de la progression du stagiaire.

À la lumière des travaux de Progin et al. (2014), Zinguinian et André (2017) évoquent, pour parler de ce travail de certification, l'idée d'un « dur travail », en ce sens qu'il requiert de la part des maitres de stage un investissement subjectif important. Évaluer est une tâche nécessaire, mais ce n'est pas celle qui les a amenés à s'engager dans ce rôle. Elle peut ainsi être perçue comme compliquée.

Il nous est donc apparu important, avec l'aide du groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE[31]) constitué de superviseurs de la haute école pédagogique (HEP), de maitres de stage et de chercheurs, de continuer à explorer ces tensions, et plus particulièrement celle liée à ce changement de posture, en nous focalisant sur le superviseur. Cet acteur, dans notre contexte des HEP, est avant tout engagé pour enseigner sur la base de son expertise disciplinaire et se dit parfois

[31] Les travaux du GRAPPE sont consultables via ce lien : https://greffe-formation.be/.

peu outillé voire démuni face à cette mission de supervision (Van Nieuwenhoven et al., 2016), plus particulièrement lorsqu'il est amené à endosser la posture d'évaluateur (Maes et al., 2018).

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) menée par le sous-groupe du GRAPPE s'intéressant aux superviseurs. L'objet de cette dernière est, d'une part, de continuer à documenter l'activité réelle (Clot, 2001) du superviseur lors des entretiens de coévaluation de stage et, d'autre part, de préciser les préoccupations, les difficultés, voire les tensions liées à cette tâche professionnelle. Notre étude est déclinée en trois questions de recherche :

- Quelles sont les préoccupations des superviseurs lorsqu'ils sont en situation d'entretien de coévaluation ?
- À quelles difficultés sont-ils confrontés dans cette tâche professionnelle ?
- Quelles tensions peuvent-ils vivre durant ces entretiens de coévaluation ?

Notre étude, en plus de s'inscrire dans une visée d'amélioration des connaissances pour la recherche, s'inscrit dans un contexte particulier, celui d'une réforme de la formation initiale des enseignants (FIE). En effet, en Belgique francophone[32], cette formation passe à quatre ans au lieu de trois et s'organise en codiplomation entre Universités et les HEP. Cela amène à repenser les stages et leur accompagnement. La présente contribution vise donc aussi à apporter des connaissances nécessaires à l'amélioration des pratiques d'encadrement des stages.

Pour traiter nos questions de recherche, nous avons fait le choix de l'étude de cas qui nous a permis d'investiguer auprès de deux superviseurs novices et deux superviseurs expérimentés issus d'une même HEP.

L'article présente successivement : les concepts mobilisés, la méthodologie mise en œuvre pour le recueil et l'analyse des données, la présentation et une discussion des principaux résultats et pour terminer par quelques éléments de conclusion et de mise en perspective.

2. Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'articule en trois parties. La première développe la dimension d'accompagnement de l'étudiant par le superviseur. La deuxième explicite la dimension visant à certifier les compétences acquises par l'étudiant lors du stage. Ces deux missions s'inscrivent dans les tâches professionnelles du superviseur, déterminées par Gervais et Desrosiers (2005), à savoir la rencontre avec le stagiaire avant son départ en stage, la visite sur son lieu de stage, la rétroaction qui lui est offerte au terme de cette visite, le suivi de son dossier ainsi que la coévaluation de son stage, aboutissant à une note. La troisième partie précise, quant à elle, l'entretien de coévaluation, au cœur de cette étude.

[32] Le décret fixant le cadre de cette réforme a été voté le 7 février 2019.

▪ Accompagner le stagiaire

La première dimension envisagée dans ce cadre conceptuel est celle de l'accompagnement contextualisé au stage. À la suite de Paul (2009), accompagner signifie se joindre au stagiaire pour aller là où il va, et ce, en même temps que lui. Colognesi, Beausaert et Van Nieuwenhoven (2018) précisent que tout accompagnement, et spécifiquement en contexte de stage, se détermine autour de quatre caractéristiques clés : premièrement, il est soutenu par le réseau professionnel ; deuxièmement, il s'articule autour d'apprentissages tant formels qu'informels ; troisièmement, il prend en compte les talents des enseignants ; et enfin, quatrièmement, il est personnalisé et responsabilise le stagiaire.

Au final, accompagner l'étudiant c'est lui fournir l'aide et le soutien dont il a besoin pour atteindre les objectifs fixés, développer les compétences attendues tout en restant aux commandes de son projet (Biémar, 2012 ; Correa Molina, 2008a ; Le Bouëdec, 2001 ; Roux-Perez, 2007). C'est également lui permettre de développer sa réflexivité afin qu'il puisse accéder à l'analyse de son activité et ainsi mettre son fonctionnement à distance (Charlier et Biémar, 2012 ; Donnay et Charlier, 2008). En référence à la modélisation de l'agir superviseur (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018), l'accompagnement offert à l'étudiant se situe donc principalement dans les dimensions relationnelle et pédagogique.

Cet accompagnement s'inscrit dans une approche située (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) ce qui nécessite ajustement et adaptation de la posture prise par l'accompagnateur (Paul, 2004 ; Colognesi et al., 2019). Colognesi et al. (2019) ont identifié cinq postures pouvant être mobilisées dans une situation d'accompagnement :

- l'imposeur qui donne des consignes strictes et non modifiables ;
- l'organisateur qui choisit des objectifs prioritaires et conduit l'étudiant vers ceux-ci ;
- le co-constructeur qui élabore avec l'étudiant des actions pédagogiques à mettre en œuvre ;
- le facilitateur qui soutient l'étudiant à sa demande ou lorsque cela est nécessaire ;
- l'émancipateur qui prend distance pour favoriser l'autonomie, tout en restant disponible en cas de besoin.

▪ Faire le bilan certificatif du stage

La deuxième dimension à explorer est celle de la certification puisque, comme évoqué précédemment, le superviseur est amené à évaluer les acquis de la formation ainsi que l'atteinte des objectifs du stage. Dans la continuité du contexte d'accompagnement développé ci-avant, cette dimension nécessite de formuler et d'exploiter un jugement motivé à propos de l'apprentissage réalisé par l'étudiant dans le cadre de son stage et en lien avec les objectifs ayant été définis (Milgrom et al., 2010).

Au terme d'un stage, le superviseur construit son jugement évaluatif (Lafortune, 2008). C'est-à-dire que, sur la base de normes et de critères partagés par les différents acteurs ainsi qu'à partir des informations recueillies à chaque étape de la supervision, il prend une décision au sujet de la réussite ou non du stage ; ce qui permet de reconnaitre le développement, de la part de l'étudiant, des compétences attendues par l'institution de formation.

Nos travaux antérieurs (Maes et al., 2019a ; 2019b) ont permis de rapprocher les caractéristiques du jugement évaluatif construit par le superviseur, dans le cadre d'un entretien de coévaluation, avec celles d'un jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015). Ce jugement professionnel se caractérise par un processus complexe, dynamique et itératif qui nécessite rigueur, cohérence et transparence pour aboutir à une décision juste et éclairée du superviseur. Pour cela, il s'appuie sur son expertise. Le superviseur, après avoir collecté les informations, va les mettre en relation et les interpréter au regard des référentiels institutionnels et des échanges professionnels vécus lors de la coévaluation afin de réaliser un bilan du stage. En effet, selon Mottier Lopez et Allal (2008), le jugement professionnel ne s'exerce pas seul et s'appuie sur le groupe professionnel de proximité, et donc, plus particulièrement, dans le cadre d'un entretien de coévaluation, au centre de notre étude, sur le formateur qui a également observé l'étudiant en stage, le professeur visiteur. Cette interprétation nécessite également de prendre en compte la globalité et la complexité des situations (Lebel et Bélair, 2018). En effet, malgré les similitudes existantes entre les différents milieux de stage, chaque stagiaire se trouve dans une situation singulière (Lebel et Bélair, 2018) qui implique des ajustements évaluatifs (Maes et al., 2019b ; Mottier Lopez et Allal, 2008). Le superviseur va ensuite anticiper les conséquences de la décision qu'il prend en faisant appel à l'éthique des responsabilités (Mottier Lopez et Allal, 2008) ; cela étant fait, il prend une décision orientée vers la régulation dans une perspective formative ou vers une note dans une perspective certificative. Toujours en lien avec le modèle de l'agir superviseur (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018), cette étape de certification qui lui incombe au terme du stage s'inscrit davantage quant à elle dans la dimension institutionnelle.

- **Gérer l'entretien de coévaluation**

La coévaluation est une modalité d'évaluation qui clôture le processus de supervision et aboutit à la construction du jugement évaluatif final par le superviseur, qui peut prendre la forme de l'attribution d'une note (Gervais et Desrosiers, 2005) dans une visée certificative. Elle nécessite, de la part du superviseur, de s'appuyer sur les référentiels institutionnels ainsi que sur les échanges entre les différents acteurs. La coévaluation, dans un contexte de stage, est vue comme une évaluation conjointe, partagée entre le stagiaire et ses évaluateurs afin d'engager un dialogue sur les écarts d'appréciation éventuels (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). Cet entretien permet de donner du sens à l'évaluation et de renforcer la réflexivité de l'étudiant (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Pour Deeley (2014), cela implique, de la part de l'étudiant, de fournir une autoévaluation à confronter à l'évaluation des formateurs. Toujours selon cette auteure, le processus exige que les différents acteurs aboutissent, après discussion et négociation, à une note obtenue de commun accord.

Les différents concepts au centre de notre recherche, l'accompagnement, la certification et la coévaluation, ayant été clarifiés, la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette étude est ensuite présentée.

3. Cadre méthodologique

Dans cette section, sont présentés successivement : les choix épistémologiques posés, le contexte dans lequel cette étude s'inscrit, les cas étudiés ainsi que les outils de recueil et d'analyse des données.

▪ Choix épistémologiques

Pour répondre aux trois questions de recherche présentées dans la première section, c'est une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui a été mobilisée. Nous avons opté pour une étude multicas (Merriam, 1988) qui présente l'avantage de permettre de développer la compréhension du phénomène étudié au travers de l'examen de chaque cas et de son articulation avec le contexte (Hamel, 1997) en dépassant l'investigation du cas unique (Karsenti et Demers, 2011).

Plus largement, cette étude s'inscrit, de par son ancrage au sein du GRAPPE (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015), dans une perspective collaborative reconnaissant les superviseurs comme acteurs compétents (Giddens, 1987) et les incluant ainsi à la recherche (Desgagné et al., 2001). La triple dimension de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) a guidé nos choix, à savoir : la co-construction de l'objet par les praticiens et les chercheurs, la participation de tous les acteurs en tant que co-constructeurs et une médiation entre ces deux mondes. Cela permet, en effet, de viser à la fois, la production de connaissances et le développement de tous les acteurs participants (Bednarz, 2013).

▪ Éléments de contexte

Cette section vise à expliciter le contexte dans lequel l'étude a été menée. Nous développons ce contexte, d'abord, au niveau macro, ensuite, au niveau de l'institution participante, pour, enfin, nous focaliser sur le fonctionnement de l'entretien de coévaluation au sein de cette institution.

• Organisation des stages en Belgique francophone

Comme dans de nombreux autres pays francophones, la FIE est organisée, en Belgique francophone, dans une perspective d'alternance intégrative (Balslev et al., 2017 ; Pentecouteau, 2012).

Les stages pédagogiques sont actuellement répartis sur l'ensemble du cursus de la façon suivante : deux semaines d'observation participante en 1re année, quatre semaines de stage actif en 2e année et 10 semaines en 3e année. Le décret actuel (FWB, 2000) prévoit que les étudiants soient accompagnés à la fois par un superviseur[33] de la HEP et par un maitre de stage issu du terrain professionnel d'accueil. Au-delà de l'obligation d'un accompagnement, très peu de balises sont fixées par le prescrit quant aux tâches et fonctions attendues de ces deux acteurs essentiels dans la formation des futurs enseignants (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

[33] Formateur de la HEP (psychopédagogue, didacticien ou maître de formation pratique) qui, en plus de sa charge de cours, se voit attribuer un rôle de supervision dans le cadre des stages.

- **Organisation de la supervision en bloc 2**[34]

Vu la liberté laissée par le décret quant à l'organisation des stages, l'institut de formation choisi pour cette étude a privilégié, dans le cadre de la 2e année de formation, deux fois deux semaines de stage à visée certificative, comme le présente la première ligne de la figure 8. La deuxième ligne envisage, quant à elle, les différentes étapes de la supervision. En effet, le superviseur identique pour les deux stages rencontre ainsi l'étudiant avant son départ en stage, réalise une visite durant le stage, rencontre l'étudiant lors de l'entretien réflexif à visée formative et enfin, pour clôturer le dispositif, retrouve l'étudiant et le professeur visiteur, lors de l'entretien de coévaluation.

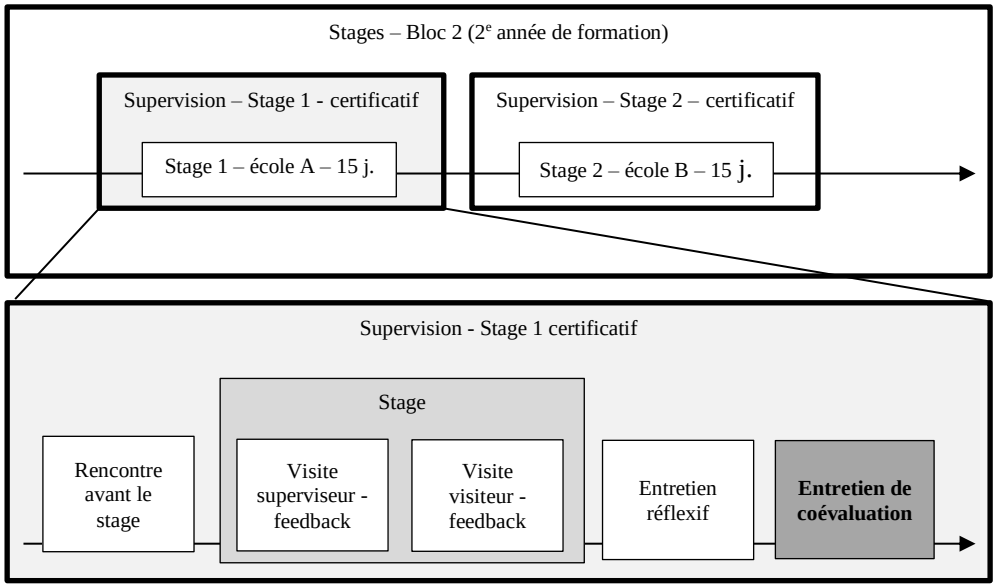


Figure 8. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2

- **Organisation de l'entretien de coévaluation**

Dans le contexte spécifique de la supervision de stage en FIE en Belgique francophone, d'après Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), la coévaluation rassemble les formateurs de la HEP qui ont supervisé le stage et l'étudiant. Ce moment vise à réaliser un bilan global du stage, afin de faire apparaitre le sens de l'évaluation, favoriser une logique de dialogue donnant un rôle actif à l'étudiant, le pousser à accroitre sa réflexivité, soutenir une démarche aussi bien d'autoévaluation que d'autoformation de l'étudiant.

Les entretiens de coévaluation analysés dans le cadre de cette recherche portent sur un stage à visée certificative et évaluent les différentes composantes de la grille d'évaluation institutionnelle afin d'attribuer une appréciation à l'étudiant pour l'ensemble de sa prestation.

[34] 2e année de la formation.

Ainsi, au-delà de la visée régulatrice, l'entretien de coévaluation en question ici vise également à certifier le stage de l'étudiant en lui attribuant une note.

▪ Cas étudiés

Dans le cadre de cette contribution, le choix d'un échantillon non probabiliste (Ajar et al., 1983) constitué par réseau a été retenu. C'est le superviseur, en tant que personne, qui est l'objet du cas étudié (Albarello, 2011). Quatre cas, présentés dans le tableau 10, ont été sélectionnés dans le cadre de cette étude, au sein d'une même HEP en Belgique francophone. Ils occupent tous les quatre une fonction de psychopédagogue[35] au sein de l'institut de formation et sont superviseurs en bloc 2. Trois d'entre eux ont une formation initiale d'instituteur primaire prolongée par un master en sciences de l'éducation ; la quatrième a, quant à elle, une formation de logopède. Deux sont novices dans leur première année au sein de la HEP alors que les deux autres expérimentés ont plus de cinq ans d'ancienneté. Des recherches antérieures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) ont mis en évidence, d'une part, la différence de conception par les superviseurs d'un même institut de formation de l'entretien de coévaluation et, d'autre part, l'inconfort lié à la gestion de ce moment de la supervision. Nous avons fait le choix, afin de continuer à documenter ces constats, de prendre en compte, dans cette étude, la variable ancienneté. En effet, nous souhaitons poursuivre la réflexion, en interrogeant, à la fois, des superviseurs novices et d'autres expérimentés au sujet des difficultés et des préoccupations rencontrées afin de voir si l'expérience influence la conception de cet entretien de coévaluation.

Tableau 10. Étude 5 : détail des quatre cas étudiés

Cas	Prénom	Genre	Ancienneté	Formation(s)
1	Noémie	F	1re année dans la HEP	Institutrice primaire Master en sciences de l'éducation
2	Natacha	F	1re année dans la HEP	Institutrice primaire Master en sciences de l'éducation
3	Estelle	F	+ de 5 ans dans la HEP	Logopède
4	Etienne	H	+ de 5 ans dans la HEP	Instituteur primaire Master en sciences de l'éducation

▪ Modalités de recueil et d'analyse des données

Cette section précise, tout d'abord, les outils de recueil utilisés et ensuite, la méthodologie mise en œuvre pour l'analyse des données. Afin de viser leur triangulation, deux types de recueils ont été réalisés. Premièrement, afin de collecter les représentations des superviseurs en termes de préoccupations, de difficultés voire de tensions, un entretien semi-directif a été réalisé (Albarello, 2012). Ce dernier a été réalisé sur la base d'un guide d'entretien constitué des questions suivantes :

[35] Les psychopédagogues sont les formateurs qui prennent en charge les volets psychologique et pédagogique de la formation, en parallèle des didacticiens qui assurent la formation disciplinaire.

- Quel est votre état émotionnel avant de démarrer un entretien de coévaluation ?
- Quels sont les trois verbes d'action qui illustrent le mieux cet entretien de coévaluation ?
- Quand peut-on estimer qu'un conseil de coévaluation est réussi ?
- Pensez-vous gérer tous les conseils de la même manière ? Quelles seraient, si ce n'est pas le cas, les raisons qui vous pousseraient à le gérer autrement ?
- Quelles sont les difficultés ressenties lors d'un entretien de coévaluation ?

Ensuite, afin d'être au plus près de l'activité réalisée (Clot, 2001) par les superviseurs, des traces objectivées (Albarello, 2012) ont été récoltées sous la forme d'enregistrements audios de quatre entretiens de coévaluation. La durée d'un entretien de coévaluation oscille entre 16 minutes pour le plus court (cas 4) et 51 minutes pour le plus long (cas 1).

L'ensemble de ces données a fait l'objet de retranscriptions. Une analyse de contenu a ensuite été appliquée aux verbatims en respectant les six étapes de L'Écuyer (1987, 1990). Nous avons opté pour le modèle ouvert fonctionnant sans catégories préétablies ; elles sont directement déduites du matériau.

Le tableau 11 présente les différentes étapes de l'analyse des données, prises en charge par des acteurs divers. En effet, pour les trois premières étapes, nous avons fait appel au collectif du GRAPPE. Ainsi, ce sont ces acteurs de la recherche collaborative qui ont soutenu les trois premières étapes de l'analyse de contenu. Il s'agit de six superviseurs de trois HEP, de trois chercheurs universitaires et de cinq étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation. Une fois le travail de catégorisation effectué, ce sont les trois chercheurs universitaires qui ont assuré les autres étapes jusqu'à la phase d'interprétation.

Tableau 11. Étude 5 : démarche méthodologique pour l'analyse de contenu (d'après L'Écuyer, 1987)

Étapes	Démarche méthodologique	Acteurs impliqués
Étape 1 : lectures préliminaires	L'ensemble des *verbatims* retranscrits (quatre entretiens semi-directifs et quatre coévaluations) a été lu afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en restant attentifs aux particularités de chacun des quatre cas étudiés.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation
Étape 2 : définition des unités de sens	Le matériau recueilli a été découpé en unités de sens permettant de circonscrire ce qui était utile pour le travail d'analyse.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation
Étape 3 : catégorisation	Ces unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs. Lesdites catégories ont permis de faire émerger des *verbatims* les préoccupations, les difficultés et la tension « accompagner » vs « évaluer » perçues par les superviseurs durant l'entretien de coévaluation. Cette étape de « catégorisation » est détaillée dans la suite du texte.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation avec l'aide des membres du GRAPPE
Étape 4 : quantification	Sur la base de ce travail de classification, nous avons relevé la présence des différentes catégories et sous-catégories dans le matériau récolté pour chaque cas.	Chercheurs
Étape 5 : description et présentation des données	À l'aide du logiciel NVIVO 12, nous avons présenté les données de façon claire afin d'en faciliter l'organisation et l'interprétation.	Chercheurs
Étape 6 : interprétation des résultats.	Une fois le travail d'analyse terminé, nous avons interprété les résultats. Cela nous a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 2004, p. 466).	Chercheurs

Plus spécifiquement liées au modèle ouvert que nous avons retenu, les sous-étapes proposées par cet auteur, au niveau de l'étape de catégorisation et de classification, ont été respectées, à savoir :

- organiser les premiers regroupements en catégories préliminaires, étape réalisée en parallèle par les chercheurs et un groupe d'étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation ;
- réduire aux catégories distinctives en éliminant les catégories redondantes, travail mené par le groupe collaboratif du GRAPPE axé sur les superviseurs ;
- identifier définitivement et définir les catégories constituant la grille d'analyse finale, étape effectuée par le même groupe collaboratif ;
- classer enfin les énoncés à partir de la grille d'analyse construite, démarche réalisée par le chercheur.

4. Présentation des principaux résultats

La présentation des résultats est organisée autour des trois questions de recherche. Pour rappel, ces dernières visent à mettre au jour : (1) les préoccupations des superviseurs en situation d'entretien de coévaluation, (2) les difficultés rencontrées lorsqu'ils sont confrontés à cette tâche professionnelle et (3) les tensions qu'ils peuvent y vivre.

▪ Préoccupations des superviseurs liées à la gestion de la coévaluation

L'analyse a permis de faire émerger quatre types de préoccupations rencontrées par les quatre superviseurs participant à notre étude, relatives à la gestion de la coévaluation. Elles sont synthétisées dans le tableau 12 et illustrées ensuite à l'aide des propos de Noémie. Nous avons fait le choix de Noémie, car nous avons relevé dans l'entretien de cette dernière, hormis pour la question de l'équité, des éléments alimentant chacune des quatre préoccupations

Tableau 12. Étude 5 : préoccupations des superviseurs interrogés quant à la gestion de la coévaluation

Préoccupations liées à la coévaluation et à sa finalité	Préoccupations liées à l'étudiant	Préoccupations liées à la relation avec le professeur visiteur	Préoccupations liées au superviseur lui-même
Arriver à un accord entre les différents acteurs (cas 1 & 2)	Gérer la coévaluation en fonction du profil de l'étudiant (y compris en difficulté) (cas 1, 2 & 3)	Entretenir une bonne relation avec le professeur visiteur (cas 1, 2, 3 & 4)	Jouer son rôle au sein de la triade (cas 1 & 2)
Permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de se sentir écouté (cas 1 & 2)	Développer la réflexivité permettant de dégager des pistes de régulation (cas 1, 2 & 3)	Construire cette relation si elle est absente (pour un novice par exemple) (cas 1)	Mener la coévaluation (cas 1 & 2)
Veiller à l'équité (cas 2)	Prendre en compte la singularité de la situation (cas 1 & 2)	Éviter un désaccord pouvant aboutir à un clash (cas 1)	Questionner et réguler sa pratique de superviseur (cas 1 & 2)

Noémie a des préoccupations liées **à la coévaluation et à sa finalité**. Elle explique notamment dans son entretien semi-directif que le fait d'arriver à un accord entre les différents acteurs est important pour elle.

> Et bien je pense qu'on a la satisfaction d'un travail bien fait quand toutes les parties sont d'accord.

Le fait que les différents acteurs présents puissent s'exprimer et de se sentir écoutés est également important pour Noémie.

> Il est réussi quand toutes les personnes ont eu la possibilité d'exposer leur point de vue et que cela n'a pas été bâclé. Et même si on peut tomber sur des parties qui sont en désaccord ou qui ont eu des déceptions et tout ça.

Cette préoccupation apparait effectivement dans l'action, puisque dans la coévaluation, elle souligne l'importance d'être en accord avec le professeur visiteur.

> On est bien dans cette optique-là ! C'est bien d'être sur la même longueur d'onde.

Elle spécifie aussi qu'elle a des préoccupations relatives **aux étudiants**. Ainsi, dans l'entretien semi-directif, la diversité des publics rencontrés est soulevée.

> Et quand il y a des étudiants pour qui tout va bien, forcément c'est très agréable. Surtout quand il y a des étudiants qui sont un petit peu plus faibles et bien c'est plus compliqué.

Cela renvoie à la nécessité de gérer la coévaluation en prenant en compte le profil de l'étudiant et la singularité de la situation, ce qui apparait effectivement dans la coévaluation.

> On te met un 2, ça te va ? Quand je te dis ça te va c'est en étant consciente de ta situation et de ce que tu as vécu, hein …

De même, pour Noémie, il est essentiel de construire **une bonne relation avec le professeur visiteur** afin d'éviter un désaccord avec ce dernier durant l'entretien de coévaluation.

> Et puis il y a toujours aussi, le fait que je ne connais pas le professeur visiteur, donc il n'y a pas de relation préétablie. […] Avec des profs visiteurs avec qui cela peut mal se passer. Cela ne s'est jamais passé. Ils ont toujours été très chouettes et tout, mais cela pourrait avoir un clash à ce niveau-là, un désaccord aussi.

Cela transpire également de l'extrait de l'entretien de coévaluation présenté. En effet, Noémie veille à maintenir la qualité de la relation avec le professeur visiteur ainsi qu'avec l'étudiant.

> Noémie : La maitre de stage met 3…
>
> V1 : Oui, mais je ne mettrais pas 3. Mais si tu dis que tu as acquis plein de matériel après et que tu as manipulé avec les élèves alors on se rapproche du 2 quand même.
>
> Noémie : Je mets un 2 avec un petit plus au-dessus juste pour que tu te rappelles que pour le prochain stage c'était une difficulté. Ça te va ?
>
> E1 : Oui

Des préoccupations liées **à la pratique du superviseur** sont également mises en évidence par Noémie lors de son entretien semi-directif. Elle souligne l'importance de prendre sa place dans la triade et de questionner sa pratique. Par contre, nous n'avons pas de traces de cette

préoccupation dans l'entretien de coévaluation. Cela peut s'expliquer par le fait que ce questionnement est une démarche, le plus souvent, intériorisée par le superviseur.

> Oui, une relation très difficile où l'étudiant nous fait part d'un évènement assez pénible qu'elle est en train de vivre et qui a sans doute eu des répercussions sur le stage. […] Il faut rester empathique. Et en même temps, tu as ton rôle à tenir et tu es là pour évaluer. […] je trouve que c'est un gros frein par rapport à tout cet émotionnel. Et ça j'ai encore un peu de mal et je ne suis pas habituée […] Je me pose des questions : est-ce que je suis bien ? Est-ce que je le fais bien ? Donc là, il faut que je sois plus sûre de moi…

Au-delà de ces préoccupations rencontrées par les superviseurs participant à l'étude, des difficultés perçues par ceux-ci lors des entretiens de coévaluation émergent également de l'analyse des données.

- **Difficultés perçues par les superviseurs lors de la réalisation de cette tâche**

L'analyse a permis de faire émerger trois catégories de difficultés vécues par les superviseurs participant à l'étude, relatives à la coévaluation de stage : celles liées à la construction du jugement évaluatif, celles en lien avec la dimension organisationnelle et celles davantage orientées vers la relation. Elles sont synthétisées dans le tableau 13 et, par la suite, illustrées par les propos de Noémie.

Tableau 13. Étude 5 : difficultés du superviseur en contexte de coévaluation

Difficultés liées à la construction du jugement évaluatif	Difficultés organisationnelles	Difficultés relationnelles
Gérer les écarts d'appréciation entre les différents acteurs (cas 2 & 3)	Gérer le timing (cas 1, 2, 3 & 4)	Gérer le volet émotionnel de la coévaluation (cas 1)
Gérer le manque d'objectivité de certains acteurs (cas 1 & 3)	Gérer l'espace (local approprié) (cas1)	Adopter une posture adaptée (cas 1)
	Gérer l'absence du professeur visiteur (cas 1 & 2)	

Noémie évoque une série de difficultés liées **à la construction du jugement évaluatif**. Elle insiste, par exemple, dans son entretien semi-directif, sur le manque d'objectivité parfois rencontré auprès de certains acteurs.

> Tu tombes parfois sur des maitres de stage qui ne sont pas du tout objectifs. Ils vont mettre des 4 partout ou qui […] vont te mettre des 1 partout en n'étant pas du tout objectifs […] c'est les incompatibilités.

En ce qui concerne l'entretien de coévaluation, Noémie est confrontée à une difficulté parce que le professeur visiteur n'a pas complété (coché) certaines parties du rapport. L'extrait ci-dessous montre comment elle gère cette situation afin d'aboutir à un jugement évaluatif partagé.

V1 : Je vois que j'ai oublié de cocher… Je crois que j'aurais mis 2 parce que voilà il y avait des élèves qui n'avaient pas l'air de comprendre et qu'elle n'a pas rebondi […]

Noémie : Moi, un de tes points forts, je pensais, que c'était justement, la relation. Parce que tu avais quand même une classe sérieusement compliquée. Elle avait vraiment des enfants fort difficiles. Moi, je te mettrais plutôt un 3, mais je ne veux pas ….

V1 : Ah non… non, si c'est ce que vous ressentez toutes les 2, c'est très bien il n'y pas de soucis !

Noémie : Ok, super !

Noémie pointe aussi une série de difficultés **d'ordre organisationnel** auxquelles elle est confrontée : gestion temporelle, difficulté spatiale ou absence du professeur visiteur. La gestion du timing semble effectivement être une difficulté organisationnelle liée à ces entretiens.

Le temps, l'espace […] et le fait aussi que ceux qui passent les premiers sont toujours un petit peu les mieux servis, etc. Tu as toujours plus de disponibilité et tout ça. Ceux qui arrivent en dernier c'est un peu vite, vite ! Et puis aussi le fait tu as parfois des professeurs visiteurs […] qui n'assistent pas. Parce qu'ils n'ont pas le temps ou parce qu'ils sont attendus dans d'autres conseils. C'est vraiment l'organisationnel.

Le court extrait ci-dessous, clôturant la coévaluation, le prouve.

V1 : Moi, je vais devoir t'abandonner. Il est déjà 54 !

Noémie met également en avant les difficultés **relationnelles** qui parfois la dépassent. Cela est renforcé par la posture de « nounou » qu'elle dit endosser en voulant consoler l'étudiant.

J'ai été submergée par le côté relationnel.

Ce que montre l'extrait de l'entretien de coévaluation sélectionné.

L'étudiante commence à pleurer

Noémie : E1, ce n'est pas un échec, tu es encore en amélioration et tu dois le voir pour t'améliorer par la suite… et on se rend bien compte des progrès que tu as faits en 3e semaine ! Qu'est-ce qui te fait stresser comme ça ? […]

L'étudiante éclate en sanglots

Noémie : E1, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'angoisse dans cette décision-là ?

En plus des préoccupations et des difficultés rencontrées par le superviseur dans le cadre de la coévaluation, une tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur est également visible.

- **Tension entre le moment où le superviseur accompagne et celui où il évalue**

La tension provoquée par **le passage d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur** est relevée dans les entretiens semi-directifs de deux des superviseurs interrogés, à savoir Natacha et Estelle. Ce passage d'une posture à l'autre dépasse le cadre de la difficulté et s'inscrit davantage dans celui de la tension.

Premièrement, Natacha évoque cette tension en faisant référence **à la responsabilité jouée par le superviseur** lors de cet entretien de coévaluation.

> Oui, entre celle du superviseur accompagnateur et celle d'un meneur d'un conseil d'évaluation où on va évaluer et devoir à un moment donné prendre une décision. C'est nous qui, à un moment donné, allons susciter la décision finale.

Elle appuie son propos en usant d'**une métaphore**.

> Cette double casquette qu'on a à un moment donné. […] le superviseur est tout de même sans doute le mieux placé pour ce rôle de médiateur même si effectivement il y a la difficulté d'avoir ce bic[36] en main et de devoir soi-même mettre une cote[37]... même si elle a été d'abord discutée.

Estelle, quant à elle, évoque la difficulté qu'elle rencontre en tant que superviseure lorsqu'elle doit **consigner son avis dans le rapport d'évaluation final**. Pour elle, cela n'est pas en adéquation avec son rôle de superviseure, comme le montre l'extrait ci-dessous.

> Et donc, quand, au moment de l'évaluation, il faut mettre dans ce document de synthèse l'avis du superviseur, je trouve que c'est difficile parce que, moi, je ne le donne pas, je n'ai pas un moment où je vais avoir un rôle de dire ça va ou ça ne va pas. Les étudiants, […] ont besoin […] d'avoir un feedback sur globalement « est-ce que ça va ? » ou « ça va pas ? ». J'essaie de me faire violence pour leur donner, mais même si je leur dis globalement comment ça s'est passé, je n'ai pas consigné ça dans un document.

Natacha et Estelle mettent en avant, dans leurs propos, cette idée de tension déjà évoquée par Mieusset (2013) qui les confronte à deux actions poursuivant des postures ou des valeurs opposées.

5. Discussions des résultats

La discussion des résultats est structurée autour des trois questions de recherche : (1) Quelles sont les préoccupations des superviseurs lorsqu'ils sont en situation d'entretien de coévaluation ?, (2) À quelles difficultés sont-ils confrontés dans cette tâche professionnelle ?, (3) Quelles tensions peuvent-ils vivre durant ces entretiens de coévaluation ?

[36] Stylo (belgicisme).
[37] Note (belgicisme).

- **Préoccupations des surperviseurs liées à la gestion de la coévaluation**

Le fait que les préoccupations liées à l'entretien de coévaluation et à sa finalité sont uniquement évoquées dans le discours des novices peut s'expliquer par la découverte du dispositif de supervision et la maitrise « en construction » de ce dernier. De même, en ce qui concerne la relation avec le professeur visiteur, l'idée d'« entretenir une bonne relation » avec ce dernier est partagée par l'ensemble des quatre cas étudiés. Nous observons, dans les propos de Noémie, novice, qu'avant d'entretenir cette relation, il semble utile de la construire en amont. Cet aspect ressort également dans l'entretien de coévaluation de Natacha, analysé dans le cadre de cette étude ; en effet, elle vouvoie sa collègue et s'assure d'obtenir son aval quant aux décisions prises. L'importance accordée par les participants à cette relation renforce le fait que le jugement professionnel ne s'exerce pas seul et qu'il est donc utile pour le superviseur de pouvoir s'appuyer sur le groupe professionnel de proximité (Mottier Lopez et Allal, 2008) qui est, dans le contexte d'un entretien de coévaluation, composé du professeur visiteur et du maitre de stage, par l'intermédiaire de son rapport.

Au même titre, seuls les novices interrogés évoquent les préoccupations liées à leur posture de superviseur au sein de ces entretiens de coévaluation. Ces préoccupations sont, en écho aux verbatims analysés, renforcées par l'approche située dans laquelle s'inscrit l'accompagnement offert (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) qui va conduire le superviseur à ajuster et adapter sa posture à la situation qui se présente à lui. Il semble donc pertinent de rapprocher cette préoccupation du modèle de postures proposé par Colognesi et al. (2019). En effet, comme l'évoquent les auteurs, cet outil, à la fois théorique et pratique, peut guider ces superviseurs novices dans la posture à adopter en fonction des besoins, des objectifs et des réalités vécus par le stagiaire. Voire même à interroger sa pratique afin de mieux la réguler, comme le souligne Noémie, afin de coller au mieux au concret de la situation.

Toujours en lien avec cette approche située (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), l'étudiant est également au centre d'une préoccupation abordée par trois des quatre superviseurs participant à l'étude. La prise en compte du profil de l'étudiant est mise en évidence. Noémie ajoute l'idée de s'appuyer sur la singularité de la situation, rejoignant ainsi Lebel et Bélair (2018) dans l'idée de prendre en compte la globalité et la complexité des situations. En effet, malgré les similitudes qui peuvent apparaitre quant aux milieux de stage, chaque situation à laquelle un stagiaire est confronté est singulière (Lebel et Bélair, 2018) nécessitant parfois des ajustements évaluatifs de la part du superviseur (Mottier Lopez et Allal, 2008). Cette préoccupation autour de l'étudiant est quant à elle à la jonction des trois dimensions de l'agir professionnel (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018) : la relation évoquée, tout comme le développement de la réflexivité et la prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif.

- **Difficultés perçues par les superviseurs lors de la réalisation de cette tâche**

Les difficultés liées à la construction du jugement évaluatif sont évoquées par trois des quatre superviseurs interrogés, deux novices et une experte. D'une part, c'est la difficulté de gérer les écarts d'appréciation entre les différents acteurs en présence qui est partagée ; d'autre part, c'est la crainte d'un manque d'objectivité qui est évoquée. Afin de surmonter

ces difficultés, une piste est de fournir un jugement se rapprochant d'un jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015). Afin de limiter les risques évoqués et ainsi de fournir un jugement le plus rigoureux, cohérent et transparent possible, il est important de s'appuyer à la fois sur son expertise et sur celle du collègue (Mottier Lopez et Allal, 2008), mais aussi sur les référents institutionnels partagés par l'ensemble des acteurs (Lafortune, 2008). Il est intéressant d'observer que ces difficultés font écho à des préoccupations relevées par certains participants. Celle liée aux écarts rejoint l'enjeu d'arriver à un accord entre les différents intervenants tel que l'envisage Deeley (2014). Quant au manque d'objectivité, un lien apparait avec l'enjeu de l'équité développé plus avant.

Des difficultés organisationnelles semblent traverser aussi bien les entretiens semi-directifs que les coévaluations elles-mêmes. Par exemple, la difficulté liée à la gestion du timing est partagée par l'ensemble des cas et illustrée dans les entretiens de coévaluation analysés.

Les difficultés d'ordre relationnel sont partagées par Noémie ; là aussi, un lien peut être développé avec les préoccupations partagées par cette superviseure. En effet, l'entretien met en évidence le rôle de « nounou », de « maman », qui parfois prend le dessus et l'amène à se laisser submerger par le côté relationnel. Cela place Noémie dans une modalité d'accompagnement inscrite dans le relationnel et visant à rassurer l'étudiante (Colognesi et al., 2019). Ce que montre clairement l'entretien de coévaluation analysé lorsque l'étudiante se met à pleurer au moment où le jugement évaluatif final lui est communiqué ; l'intervention de Noémie met en évidence la prise en compte, par cette dernière, des conséquences de sa décision (Mottier Lopez et Allal, 2008).

- **Tension entre le moment où le superviseur accompagne et celui où il évalue**

En ce qui concerne la tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur soulevée dans notre troisième question de recherche, seules Natacha et Estelle l'évoquent en tant que telle dans leurs entretiens semi-directifs. La métaphore de la « double casquette », déjà identifiée dans une recherche antérieure (Maes et al., 2018), est utilisée pour illustrer cette tension et l'inconfort dans lequel elle place le superviseur. Alors que pour Correa Molina (2008a), l'évaluation fait partie intégrante du rôle d'accompagnateur ; Bujold (2002) quant à lui les envisage comme des rôles pouvant être contradictoires. Pour lui :

> La personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession (Bujold, 2002, p. 9).

Ce qui nous ramène également à cette idée de « dur travail » évoquée par Zinguinian et André (2017) pouvant être en plus accrue lorsqu'un échec doit être prononcé.

6. Conclusion et mise en perspective

Cette étude vise à documenter les préoccupations, les difficultés et les tensions vécues par les superviseurs des HEP dans le cadre des entretiens de coévaluation. Les résultats portant sur quatre cas issus d'un même institut de formation laissent apparaitre quelques nuances entre les propos des superviseurs expérimentés et ceux des novices interrogés. Par exemple, les novices sont particulièrement attentifs aux préoccupations liées au dispositif de coévaluation et à sa finalité ; l'importance d'arriver à un accord ou le fait de permettre à chacun de s'exprimer et de se sentir écouté sont exprimés par les deux novices interrogés. D'autres préoccupations sont partagées par l'ensemble des superviseurs, comme le fait d'entretenir une bonne relation avec le collègue, professeur visiteur, participant à la coévaluation. Dans les difficultés, la dimension organisationnelle, surtout la gestion temporelle des entretiens, est épinglée par l'ensemble des cas étudiés. D'autres difficultés quant à la construction du jugement évaluatif sont partagées par trois des quatre cas étudiés, telles que la gestion des écarts d'appréciation ou celle du manque d'objectivité. En ce qui concerne notre troisième question de recherche, seul un novice y fait référence dans son entretien semi-directif utilisant l'image d'une double casquette afin d'évoquer la tension entre les postures d'accompagnateur et d'évaluateur endossées par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation.

En guise de perspective, dans le contexte de réforme qui traverse la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, il nous semble pertinent de souligner l'importance de former et d'accompagner les superviseurs novices dans leurs tâches de supervision. La réforme visant également la formation pédagogique des enseignants des HEP, il nous semble opportun, au moment où les programmes se réfléchissent et se construisent, d'y intégrer les dimensions « accompagnement » et « évaluation ». En effet, les résultats de cette contribution, corroborant ceux d'études antérieures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Maes et al., 2018), mettent en évidence la nécessité de développer chez ces formateurs novices des compétences en accompagnement des pratiques professionnelles afin de leur permettre d'assurer la supervision des futurs enseignants lors des stages pédagogiques, et ce, jusqu'au moment de la construction du jugement évaluatif. Au même titre, il appartient aux différentes HEP d'accompagner l'insertion professionnelle de leurs nouveaux superviseurs pour qu'ils puissent efficacement intégrer et gérer les différentes étapes du processus institutionnel de supervision, y compris l'entretien de coévaluation s'il existe. La recherche ne portant que sur une seule HEP, il faudrait interroger d'autres superviseurs au sein d'autres instituts de formation afin de questionner les préoccupations, les difficultés et les tensions liées à la coévaluation dans d'autres contextes. Il serait également justifié, à la lumière de cette actualité, de continuer à documenter la construction du jugement évaluatif dans ce contexte de supervision, et plus particulièrement lors de l'entretien de coévaluation, afin de pouvoir apporter des pistes permettant d'atténuer la tension perçue par certains superviseurs entre l'acte d'« accompagner » et celui d' « évaluer ».

Étude 2

Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement

Résumé

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cet article s'intéresse aux stages, plus précisément à la construction du jugement évaluatif des superviseurs durant la coévaluation. Il a pour objectif d'analyser les jugements évaluatifs produits par les superviseurs afin d'identifier si ceux-ci respectent les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation, plus particulièrement la singularité de la situation. Cette contribution vise alors à répondre aux deux questions suivantes : Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle ce jugement évaluatif ? Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens individuels de huit superviseurs issus d'un même institut de formation. L'analyse du contenu appliquée aux données récoltées a permis de mettre en évidence les caractéristiques du jugement professionnel mis en œuvre, mais aussi la manière dont les aspects singuliers relatifs au contexte de stage sont pris en compte dans la construction du jugement évaluatif.

Mots-clés : stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation

Référence

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation, 42*(1), 35–61. https://doi.org/10.7202/1066597ar

1. Problématique

En Belgique francophone, comme dans d'autres pays, la formation initiale des enseignants (FIE) s'inscrit dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) organisant la formation autour de moments tant à la haute école pédagogique (HEP) que sur le terrain. Ainsi, les stages pédagogiques sont-ils des occasions d'inciter l'étudiant à articuler les apports des différents pans de sa formation (Balslev et al., 2017 ; Tominska et al., 2017). Ils sont répartis sur l'ensemble des trois années d'études[38] et participent à la construction des compétences professionnelles définies par le législateur. Dans ce cadre, les prescrits (FWB, 2000) mentionnent que les étudiants doivent être accompagnés par un maitre de stage[39] issu du terrain d'accueil et par au moins un superviseur[40] (Maes et al., 2018) de la HEP. Ce dernier peut occuper, au sein de celle-ci, la fonction de psychopédagogue, de didacticien ou de maitre de formation pratique[41].

Au-delà de cette obligation, les tâches et fonctions attendues de ces acteurs ne sont pas précisées, ce qui conduit les instituts de formation à avancer dans l'accompagnement des futurs enseignants avec peu de balises communes et spécifiques (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Pour préciser cette mission d'accompagnement, quelques recherches s'attachent, depuis peu, à décrire les fonctions ainsi que les modes d'intervention des superviseurs (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017).

En effet, puisque les superviseurs sont avant tout engagés pour enseigner et pour partager avec les étudiants l'expertise relative à leur formation disciplinaire, ils ne sont pas formés à l'accompagnement des stages, facette de leur métier dans laquelle ils s'estiment démunis et peu outillés (Van Nieuwenhoven et al., 2016), particulièrement lorsqu'ils doivent passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur (Maes et al., 2018). La tension entre ces deux postures nous a poussés à nous interroger sur la construction du jugement évaluatif (Bélair, 2011a ; Leroux et Bélair, 2015) tout au long du processus de supervision d'un stage.

L'objectif de cette contribution est ainsi de s'interroger sur la construction du jugement évaluatif durant le temps de la coévaluation (Allal, 1999, 2006 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Minder, 1999). Les questions au centre de cette recherche sont les suivantes : Le jugement évaluatif construit par le superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune, 2008) ? Dans quelle mesure la singularité de la situation, élément constituant un jugement professionnel en évaluation, influence-t-elle le jugement évaluatif du superviseur ?

[38] Une réforme de la formation initiale fera éventuellement passer la durée de la formation de trois à quatre ans, avec un ancrage dans l'université.
[39] Enseignant associé au Québec ou enseignant formateur en Suisse.
[40] Le superviseur est un formateur de la HEP qui, en plus de sa charge de cours, se voit attribuer un rôle de supervision dans le cadre des stages.
[41] Le maitre de formation pratique est un enseignant de terrain intervenant aux côtes du didacticien et du psychopédagogue, dans le cadre des ateliers de formation professionnelle.

Nous abordons successivement : les concepts convoqués dans le cadre de cette recherche; la méthodologie mise en œuvre tant pour collecter les données que pour les analyser ; la présentation des principaux résultats ainsi que la discussion et la mise en perspective de ceux-ci.

2. Cadre conceptuel

Trois concepts sont déployés ici : (1) le concept de superviseur et les rôles joués par celui-ci, (2) la notion de coévaluation et la place qu'elle occupe dans le dispositif de la supervision et (3) le concept de jugement évaluatif mis en relation avec celui de jugement professionnel en évaluation.

▪ Le superviseur

Le superviseur est le référent institutionnel qui accompagne l'étudiant durant la période de stage. Correa Molina (2008a) explique que, pour assumer ses responsabilités en tant que représentant de l'institut de formation, le superviseur est amené à assumer plusieurs rôles. Ainsi, il est à la fois accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions ainsi que personne-ressource auprès du maitre de stage (Enz et al., 1996). Dans cette contribution, l'accent est mis sur le rôle d'accompagnateur : le superviseur observe le stagiaire lors d'une activité, offre de la rétroaction à la fin de celle-ci, soutient, encourage, mais aussi évalue l'étudiant après le stage par le biais d'une coévaluation.

▪ La coévaluation

La coévaluation est définie par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) comme :

> Une évaluation conjointe entre un étudiant et le(s) formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non d'un référentiel externe (p. 37).

Allal (1999, p. 41), dans une perspective de régulation, souligne que la coévaluation est le moment « où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur », ce qui permet de formaliser une synthèse des différents regards en fonction des critères communs (Minder, 1999).

Dans le contexte plus spécifique de la supervision de stage en formation initiale des enseignants, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mentionnent que la coévaluation se réalise après le stage, et rassemble les superviseurs et l'étudiant dans l'optique de réaliser un bilan global du stage, qu'il soit à visée certificative ou formative :

- en donnant du sens à l'évaluation ;
- en installant une logique de dialogue entre ces différents acteurs, en veillant à maintenir l'étudiant au centre de la démarche par son rôle actif (Allal, 2006) ;
- en développant la réflexivité des étudiants ;
- en favorisant tant une autoévaluation qu'une autoformation de l'étudiant (Przesmycki, 1991).

Dans une perspective formative (Allal, 2006), ce temps amène les deux superviseurs et l'étudiant à identifier les forces de ce dernier ainsi que les défis qu'il lui reste à surmonter. Toutefois, dans ce contexte de coévaluation de stage en formation initiale des enseignants, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) relèvent un manque de clarté à la frontière entre les volets formatif et certificatif. Effectivement, même si, dans les actions pédagogiques, la dimension formative est présente, dans les faits, le dispositif aboutit souvent à l'attribution d'une appréciation ou d'une note. C'est justement la construction du jugement évaluatif conduisant à cette attribution qui est au centre de cet article.

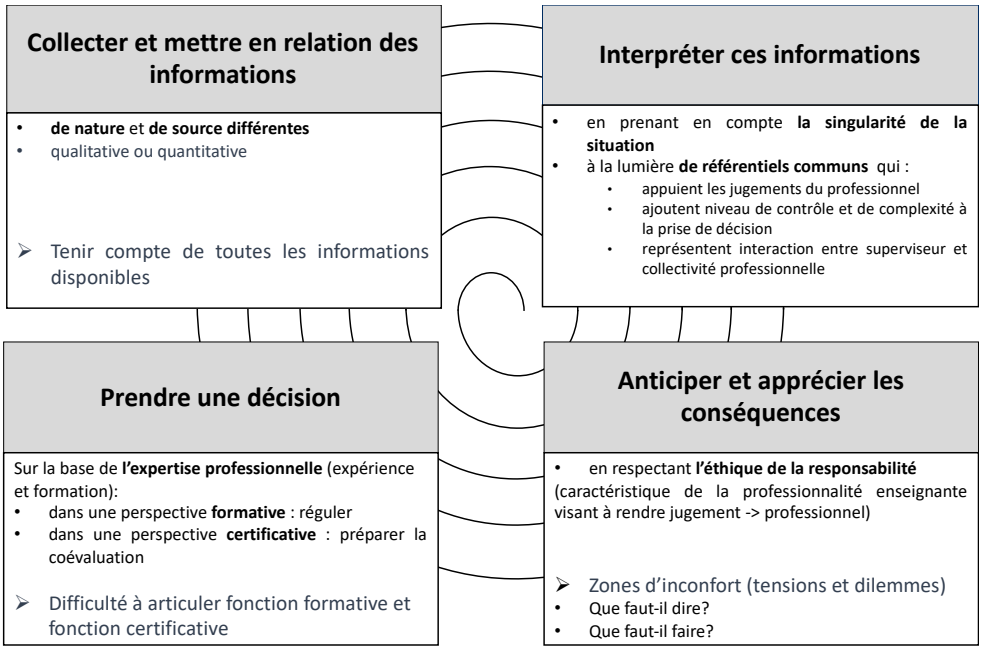
▪ Du jugement évaluatif au jugement professionnel en évaluation

Leroux et Bélair (2015) présentent l'évaluation comme un processus de nature fort complexe nécessitant de la part du superviseur de stage de faire preuve de professionnalisme. En se référant aux travaux de Cardinet (1975), ces auteures expliquent que l'évaluation des apprentissages renvoie à une démarche évaluative comprenant quatre étapes consécutives : (1) l'intention, (2) la mesure, (3) le jugement et (4) la décision. Leroux (2016) souligne que le jugement occupe, dans ce cadre, une place centrale, à la suite de l'interprétation des informations collectées et avant la prise de décision. Pour Hadji (1989), le produit de l'évaluation est toujours exprimé sous forme de jugement. Il consiste à donner un avis sur la progression – ou non – de l'étudiant ou sur l'état de réalisation des apprentissages, en regard, dans ce cas-ci, des compétences professionnelles visées par la formation initiale. La visée évaluative du stage, qu'elle soit formative ou certificative, influence la décision prise. Une évaluation formative vise la régulation de l'activité de l'étudiant afin de favoriser sa progression vers les objectifs de la formation (Allal, 2007b), tandis qu'une évaluation certificative met l'accent sur le bilan certifiant les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant.

Notre étude tente, au travers d'un dispositif de coévaluation (voir la section Méthodologie), de caractériser le jugement évaluatif posé par le superviseur afin d'observer si ce jugement s'inscrit dans une démarche évaluative à l'intérieur de laquelle les étapes se succèdent de façon linéaire, comme le présente Cardinet (1975), ou s'il est plutôt de l'ordre du jugement professionnel en évaluation qui, selon Mottier Lopez et Allal (2008), suppose un renversement de perspective en élargissant les processus de jugement à toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages et à l'ensemble des activités d'enseignement, ce qui ajoute une dimension itérative (représentée par une spirale, voir figure 9) à la démarche évaluative. Leroux et Bélair (2015) mettent en évidence que, dans un contexte d'évaluation de compétences dans l'enseignement supérieur, la notion de jugement est omniprésente puisque l'enseignant est amené à interpréter les traces recueillies lors de la réalisation de tâches complexes.

La figure 9 présente notre modélisation du jugement professionnel en contexte de stage. Quatre caractéristiques y sont déployées : (1) prendre les informations, (2) interpréter ces informations, (3) anticiper et apprécier les conséquences et (4) prendre une décision.

Le concept de jugement professionnel en évaluation est envisagé comme un processus menant à une prise de décision s'appuyant sur l'expertise professionnelle: il nécessite rigueur, cohérence et transparence (Lafortune, 2008). Celui-ci est, d'après Baribeau (2015), de nature complexe et vise à soutenir l'étudiant à l'aide d'une complémentarité des évaluations. Il s'opère sur l'ensemble des démarches de l'évaluation (Serry et Tessaro, 2016).



Sources. D'après Allal et Mottier Lopez (2009), Baribeau, (2015), Facione et al. (1997), Hameline (1997), Lafortune (2008), Laveault (2005, 2008), Leroux et Bélair (2015), Mottier Lopez (2008) Mottier Lopez et Allal (2010) Serry et Tessaro (2016).

Figure 9. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation

Prendre les informations

D'après Allal et Mottier Lopez (2009), ce processus nécessite donc de recueillir les informations disponibles à propos du stagiaire, lesquelles sont issues de la mise en relation de plusieurs sources (observation directe de l'étudiant, échanges avec le maitre de stage, documents de l'étudiant, etc.).

Pour Laveault (2008), qui s'appuie sur les travaux de Harlen (2005), le jugement professionnel s'exerce en s'appuyant sur toutes les informations à la disposition du superviseur.

Interpréter ces informations

Ces informations sont ensuite interprétées au regard de différents référentiels (Mottier Lopez et Allal, 2010) visant à appuyer les jugements pratiques et diagnostiques du professionnel ainsi qu'à ajouter un niveau de contrôle et de complexité dans la prise de

décision (Laveault, 2008), tout en prenant en compte la singularité de la situation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2010). Comme mise en avant par Allal et Mottier Lopez (2008), cette interprétation peut également faire l'objet d'une interaction avec la collectivité professionnelle.

Anticiper et apprécier les conséquences

Après cette interprétation, le superviseur peut anticiper et apprécier également les conséquences pratiques et morales des actions prises afin d'arriver à la décision, ce qui correspond à l'éthique des responsabilités.

Prendre une décision

La collecte des informations provenant de sources diverses et l'interprétation de celles-ci permettent au superviseur de prendre une décision juste et éclairée ayant fait l'objet d'une réflexion afin d'anticiper et d'apprécier les conséquences de celle-ci.

3. Méthodologie

La présente contribution s'appuie sur une recherche menée en 2017 et s'insère dans le cadre des travaux du Groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE). Ce dernier comprend plusieurs équipes de recherche collaborative, dont le Groupe collaboratif 3 (GC3), qui s'est donné comme objet de recherche le superviseur de l'institut de formation (HEP ou université) dans un contexte de stage en formation initiale des enseignants. Cette équipe est composée de 10 superviseurs issus de trois HEP, de 3 chercheurs et de 2 étudiants-chercheurs. Dans une perspective de prise de recul critique, ces praticiens et experts s'intéressent au point de vue des superviseurs et, plus particulièrement dans cette étude, au sens qu'ils donnent à la construction de leur jugement évaluatif ainsi qu'à leur perception de la situation (Bogdan et Bilken, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994). Dans le cadre particulier de cette étude, les données ont été récoltées par un étudiant- chercheur extérieur à l'équipe du GRAPPE en veillant à respecter, auprès des participants, les principes éthiques tels que le respect de l'anonymat. Nous avons réalisé le traitement de l'ensemble des données, tout en étant soutenus par les membres du GC3, dont nous faisons partie.

Ce travail s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011), et vient alimenter la réflexion menée par les différents membres du GC3 sur la coévaluation.

▪ Participants

Cette étude s'appuie sur un échantillon non probabiliste constitué par un réseau composé de huit superviseurs issus d'une même HEP. Ils supervisent de futurs instituteurs primaires dans le cadre du premier stage de leur deuxième année de formation. Il s'agit d'un stage à visée formative de 15 jours précédant un second stage. Les superviseurs regroupent quatre didacticiennes de différentes disciplines (psychomotricité, français, histoire et

mathématique) ainsi que quatre psychopédagogues. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 14.

Tableau 14. Étude 2 : détail des participants à l'étude

Fonctions	Genre	Nombre d'années d'ancienneté
Psychopédagogue	F	Moins de 5 ans
Psychopédagogue	F	Plus de 15 ans
Psychopédagogue	F	Plus de 15 ans
Psychopédagogue	M	Plus de 20 ans
Didacticienne du français	F	Moins de 5 ans
Didacticienne du français	F	Plus de 5 ans
Didacticienne de la psychomotricité	F	Plus de 10 ans
Didacticienne de l'histoire	F	Plus de 20 ans

▪ Dispositif de coévaluation

Le dispositif de coévaluation au centre de cette recherche, décrit par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), a lieu à la HEP, une semaine après le stage, en présence de l'étudiant et des deux superviseurs (l'un psychopédagogue et l'autre didacticien) l'ayant visité durant le stage. En amont, l'étudiant reçoit de l'institution une série de consignes afin de préparer son entretien ainsi qu'un document précisant les balises structurant ce dernier (voir tableau 15). La rencontre permet d'envisager, dans un délai de 45 à 60 minutes, l'ensemble du stage sur la base des documents et des rapports des différents accompagnateurs et de l'étudiant. Les balises prévoient de permettre à l'étudiant de donner son avis sur le stage et d'analyser au moins une de ses préparations. Au terme de cet entretien, l'étudiant reçoit de son superviseur un relevé avec les objectifs prioritaires à viser pour le prochain stage ainsi qu'une appréciation non certificative de sa prestation. (Trois choix s'offrent au superviseur: bon, faible et insuffisant.)

Tableau 15. Étude 2 : balises prescrites par l'institut de formation
Document distribué aux étudiants

Étapes de la coévaluation	
1.	Introduction : En quelques mots, expliquez votre ressenti par rapport au stage
2.	Rappel des objectifs personnels et contextuels
3.	Gestion de groupe : Comment s'est-elle passée ? Pourquoi ?
4.	Projet, thème et fil conducteur du stage
5.	Synthèse rapide des points forts et points faibles sous forme d'idées clés
6.	Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités : présentation, analyse et justification des choix méthodologiques par l'étudiant
7.	Divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation
8.	Synthèse des évaluations : bilan global du stage
9.	Élaboration d'objectifs pour le prochain stage

- **Outil de collecte de données**

La collecte des données pour répondre à nos questions de recherche a été réalisée par entretiens semi-directifs (Albarello, 2012) tenus en HEP. Chacun des huit superviseurs interrogés a été amené, pendant environ une heure, à décrire comment il réalise une coévaluation en détaillant les étapes et en explicitant les actions qu'il pose pour construire son jugement évaluatif. Afin de se rapprocher le plus possible de l'activité réelle du superviseur, une partie de l'entretien a été menée sous la forme d'une instruction au sosie (Clot, 1999 ; Oddone et al., 1981). Par le biais de cette technique, un instructeur (le superviseur) explique au sosie (le chercheur) une activité vécue (la coévaluation) de façon suffisamment précise pour permettre au sosie de la réaliser. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits.

- **Outil d'analyse des données**

Nous avons procédé à une analyse de contenu à l'aide de la version 11.4 du logiciel NVivo (QSR International, 2017) en respectant les six étapes de L'Écuyer (1987, 1990). Nous avons fait le choix d'une catégorisation mixte se basant sur quatre catégories préétablies correspondant aux quatre caractéristiques du jugement professionnel en évaluation (voir figure 9), tout en laissant de la place aux catégories émergentes.

Pour cette étape de la catégorisation, nous avons respecté les sous-étapes proposées par L'Écuyer (1990), à savoir : le regroupement des différents énoncés dans les catégories préexistantes ainsi que dans de nouvelles catégories préliminaires, la réduction par élimination des catégories redondantes à des catégories distinctives, l'identification définitive et la définition des catégories afin de constituer la grille d'analyse finale et enfin, la classification finale des énoncés à partir de cette grille.

Les sous-étapes de la réduction des catégories et de l'identification définitive de ces dernières ont fait l'objet d'une attention toute particulière. En effet, afin de réaliser celles-ci, nous avons procédé, dans un premier temps, à un double codage ayant permis de réduire le nombre de catégories en ciblant les catégories perméables et redondantes. Ensuite, dans un second temps, nous avons stabilisé ces catégories de façon définitive, avec les membres de l'équipe collaborative du GC3, en codant de façon collégiale une série d'énoncés. Au terme de ce travail de construction des catégories et de la grille d'analyse finale, nous avons procédé à un nouvel exercice d'accord interjuges afin de valider le codage. Un chercheur a ainsi codé en parallèle un des huit verbatims. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,6378, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

4. Résultats

La présentation des résultats est structurée autour des deux questions de recherche. Afin d'illustrer nos propos, des extraits emblématiques sont présentés. Mentionnons comme préalable que l'analyse réalisée n'a pas mis en exergue de différence de positionnement entre les propos des psychopédagogues et des didacticiennes. Le choix a donc été fait de garder le terme générique de « superviseurs », sans distinction spécifique.

- **Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ?**

En plus des quatre catégories préexistantes présentées ci-dessus, une cinquième est apparue : fixer et gérer le cadre de la coévaluation. C'est par celle-là que nous commençons, eu égard à la hiérarchie des étapes d'une coévaluation.

- **Fixer et gérer le cadre de la coévaluation**

Cette catégorie semble être un préalable à la coévaluation et, donc, à la construction du jugement évaluatif par le superviseur. Trois sous-catégories (voir tableau 16) liées à cette installation du cadre ainsi qu'à son maintien la composent. Elles ont été classées par ordre décroissant d'apparition dans le discours des superviseurs.

Tableau 16. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Fixer et gérer le cadre de la coévaluation

Sous-catégories	Nombre de superviseurs
Rappeler les objectifs et le déroulement de la coévaluation	7
Installer et maintenir un climat de bienveillance	6
Équilibrer les interactions entre les acteurs (étudiant et collègue) en fonction du temps	2

Le rappel du cadre et du déroulement de la coévaluation préoccupe sept des huit superviseurs interrogés. Trois superviseurs mettent en avant l'intérêt de s'appuyer sur les balises institutionnelles existantes afin de mener l'entretien :

> « On reçoit un guide. En fait, un document, qui reprend le déroulement type d'une coévaluation, et ça en fait notre balise. » (E8)

Deux autres répondants insistent également sur l'importance de rappeler ce cadre à l'étudiant :

> « Quand l'étudiant entre, on lui explique – je lui explique – toujours comment ça va se dérouler. » (E1)

Pour les deux derniers répondants, le cadre est connu par le stagiaire :

> « Oui, mais, en général, ils sont au courant, les étudiants. Donc, on leur laisse assez vite la parole. » (E2)

La deuxième sous-catégorie, relative à la création et au maintien d'un climat de bienveillance à l'égard de l'étudiant, ressort dans les propos de six des participants :

> « Mais j'accueille toujours le stagiaire avec bienveillance, avec sourire. C'est un moment qui va se passer dans la convivialité. » (E1)

Cela peut débuter par la préparation du local dans lequel la coévaluation se déroule :

> « Quand tu sais qu'il y aura des coévaluations, tu choisis ton local et tu l'aménages pour essayer que l'étudiant soit le plus… Je vais dire un contrexemple : qu'il soit le moins possible dans une posture de jugement. Qu'il soit à l'aise. » (E4)

Ensuite, c'est la gestion et le maintien de ce climat qui émergent dans les entretiens :

> « Il y a tout l'affectif aussi qui entre en jeu du côté de celui qui est évalué, qui a mis beaucoup d'énergie, qui doit pouvoir entendre. [...] Donc, de diminuer au maximum l'asymétrie de la relation, d'être au maximum à égalité et, puisque ce sont de futurs collègues [...], de ne pas être celui qui sait et qui impose, mais plutôt celui qui guide et qui va faire avancer, qui va tirer de toutes ses forces et amener, par le questionnement et la réflexion, l'étudiant à aller voir plus loin, à se mettre en réflexion. » (E1)

Enfin, deux superviseurs soulignent la nécessité d'équilibrer les interactions entre les différents acteurs en présence en fonction du temps :

> « Non, tu lui diras déjà à l'avance : "Tu prends la parole quand tu le veux." Si tu demandes quelque chose à l'étudiant, tu lui demandes s'il est d'accord avec ça, s'il voit autre chose, s'il a envie de poser une question. [...] Tu essaies vraiment de l'inviter à ce qu'il prenne sa place. Et tu feras attention de ne pas prendre trop de place. » (E4)

- **Prendre des informations**

Nous avons identifié six sources d'information différentes pour cette catégorie, qui comprend six sous-catégories répertoriées (voir tableau 17) :

Tableau 17. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Prendre des informations

Sous-catégories	Nombre de superviseurs
Interagir avec l'étudiant (écouter son autoévaluation, faire clarifier, pousser à)	8
Prendre connaissance des différents rapports et du dossier d'autoévaluation	8
Retourner dans les préparations, la farde de stage et les activités	8
Contacter le maitre de stage	6
Se remémorer la visite de stage	4
Consulter le collègue superviseur présent lors de la coévaluation	2

Les interactions avec l'étudiant poursuivant plusieurs objectifs (partager le ressenti, faire clarifier certains aspects du stage, le pousser davantage dans une démarche réflexive) sont présentes dans le discours des huit superviseurs interrogés :

> « Oui, voilà… Donc, on passe en revue les différents aspects, on prend toujours le temps de bien écouter ce que l'étudiant a à dire par rapport à son stage. Donc, son ressenti. [...] J'essaie chaque fois de l'amener à analyser le pourquoi de ce ressenti. » (E2)

La prise de connaissance des différents rapports (rapports de visite du superviseur et du visiteur de la HEP; rapport final rédigé par le maitre de stage) ainsi que du dossier d'autoévaluation rédigé par l'étudiant est également relevée par l'ensemble des participants comme une source d'information importante :

> « Le rapport du maitre de stage, nos rapports respectifs qui sont [...] laissés après la visite. » (E6)

Une autre source d'information qui est mise en évidence par tous est la farde de stage, plus particulièrement les préparations de leçons. Et si le retour dans une ou plusieurs préparations est évoqué par les huit superviseurs, des nuances dans les modalités de travail

sont visibles : le choix de la préparation par l'étudiant ou par le superviseur et son collègue ; une activité coup de cœur ou, au contraire, une activité ayant posé problème durant le stage ; une activité analysée dans le détail ou un survol du dossier de stage.

> « On prend vraiment la leçon et on la passe en revue. De nouveau, cela dépend avec qui je travaille. Si je travaille par exemple avec la prof de français, c'est tout à fait clair qu'elle va un petit peu piocher et regarder l'analyse de matière, alors que moi, je vais regarder plus la méthodo. » (E7)

Le maitre de stage absent lors de la coévaluation peut être contacté durant celle-ci afin de clarifier une situation. Cette source d'information est évoquée par six des huit personnes interrogées. Cette modalité est utilisée dans le cas où l'étudiant semble étonné, voire en désaccord avec les éléments du rapport du maitre de stage ou quand des questions spécifiques se posent, par exemple sur les progrès qu'a pu faire l'étudiant et qui n'ont pas été constatés par les superviseurs au moment de leur passage dans la classe de stage :

> « Moi, il m'est arrivé d'appeler des maitres de stage pour justement clarifier des choses. » (E6)

Quatre superviseurs disent se remémorer leur visite de stage afin de récupérer des informations. Pour cela, ils relisent les traces de leur visite (rapports, etc.) ou font appel à leurs souvenirs :

> « Donc, en général, je regarde, avant la coévaluation, ce que j'ai noté lors de la visite, etc. » (E2)

Deux superviseurs présentent le collègue présent lors de la coévaluation comme une source d'information permettant de construire son jugement évaluatif. Ce répondant a également visité l'étudiant durant son stage :

> « Et puis, une fois que tu as terminé, tu demanderas à l'étudiant : "Est-ce que tu as pu dire tout ce que tu voulais dire? Est-ce qu'il y a des choses importantes dont tu n'as pas su parler?" Alors là, tu lui donnes la parole, s'il dit oui. C'est la même chose pour ton collègue… et puis, voilà, avec cela, tu boucles. » (E4)

- **Interpréter les informations**

Le tableau 18 présente les quatre sous-catégories en lien avec l'interprétation des informations récoltées.

Tableau 18. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Interpréter les informations récoltées

Sous-catégories	Nombre de superviseurs
Analyser avec l'aide de la collectivité professionnelle	8
S'appuyer sur les prescrits et sur les référentiels communs (institutionnels et légaux)	8
Prendre en compte le contexte de stage et la singularité	6
Faire appel à son expertise professionnelle pour construire son jugement	5

La première sous-catégorie relève de l'importance de s'appuyer sur la collectivité professionnelle afin de construire son jugement évaluatif. Cet aspect est mentionné par tous les participants, même si ce recours à la collectivité professionnelle peut se limiter à interagir avec le collègue présent lors de la coévaluation :

> « [L'étudiant] sort pour que les deux professeurs superviseurs puissent discuter entre eux, faire un bilan sans l'étudiant, et regarder plus attentivement les rapports. Et ça dure cinq minutes. On ne fait pas attendre l'étudiant, qui a déjà bien assez de sources de stress. (rires) » (E8)

Le superviseur peut également s'élargir à d'autres collègues, par exemple des didacticiens spécialistes d'une discipline :

> « Et si l'étudiant est vraiment en difficulté et qu'on ne sait pas bien se mettre d'accord sur… Voilà… parce que c'est compliqué de mettre en échec, etc. Donc, on garde la farde de stage et on va demander l'avis plus pointu des didacticiens plus spécialisés, quoi. » (E2)

Tous les superviseurs interrogés disent également s'appuyer sur les prescrits et sur les référentiels communs pour interpréter les informations en leur possession. Ils évoquent le document institutionnel de synthèse, qui permet de baliser et de structurer ce travail d'interprétation :

> « En effet, la feuille ici va baliser l'avancement et les discussions. » (E1)

Six des huit superviseurs font référence à la prise en compte du contexte du stage et de la singularité de la situation. Nous ne développons pas davantage cette sous-catégorie ici, car elle fait l'objet d'une analyse plus approfondie dans le cadre du partage des résultats permettant d'éclairer notre deuxième question de recherche.

La dernière sous-catégorie faisant référence à l'interprétation des informations est celle relative à l'utilisation de sa propre expertise professionnelle pour construire son jugement. Celle-ci est évoquée par cinq superviseurs :

> « Moi, je suis professeur de français, donc je sais que l'orthographe, pour moi, est extrêmement importante. Un étudiant qui a une mauvaise orthographe n'a pas de chance de tomber sur moi parce que je ne lui fais pas de cadeaux à ce niveau-là. Mais je sais qu'il y en a d'autres pour qui l'orthographe, c'est moins… directement. » (E8)

- **Anticiper et analyser les conséquences**

La catégorie suivante fait référence à une autre caractéristique du jugement professionnel en évaluation, à savoir l'anticipation et l'analyse des conséquences qu'aura la décision prise sur l'étudiant. Elle comporte deux sous-catégories (voir tableau 19).

Tableau 19. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Anticiper et analyser les conséquences

Sous-catégories	Nombre de superviseurs
Chercher à transmettre un message de qualité à l'étudiant	6
S'interroger sur la pertinence du jugement évaluatif et le remettre en question	4

L'idée de chercher à transmettre un message de qualité à l'étudiant en visant la transparence est mentionnée par six superviseurs :

> « En général, moi, je suis assez clair. Bon, je suis aussi psychologue par ailleurs et je pense que les étudiants, ils ont besoin de la vérité. C'est un peu comme quand on diagnostique un cancer: il ne faut pas aller les leurrer. » (E3)

Toujours lié à cette catégorie, le fait de s'interroger sur son jugement évaluatif et de le remettre en question est présent dans le discours de la moitié des superviseurs interrogés :

> « Moi, je trouve que c'est quelque chose de très très déstabilisant pour moi et très très inconfortable parce que j'ai toujours peur de mal juger l'étudiant, tellement j'ai l'impression qu'une vision d'un stage, actuellement, une visite d'une heure, ce n'est vraiment pas du tout assez. » (E5)

Enfin, deux superviseurs se questionnent sur le fait de savoir si l'étudiant est prêt à recevoir le message :

> « Est-ce que l'évaluation peut être formative ? Est-ce qu'il peut entendre, à ce moment-là ? Je pense que si c'est fait avec… oui, avec bienveillance, respect. D'être dans cette optique-là, je pense que ça peut l'être. » (E1)

- **Prendre une décision**

Finalement, la dernière catégorie venant ponctuer l'aboutissement du jugement professionnel est déclinée en quatre sous-catégories (voir tableau 20).

Tableau 20. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Prendre une décision

Sous-catégories	Nombre de superviseurs
Identifier les défis pour le stage suivant, proposer et négocier des pistes de régulation	8
Formuler une appréciation	7
Identifier les forces de l'étudiant et transmettre de la rétroaction positive	5
Assurer le suivi de la coévaluation et contribuer à la mise en projet de l'étudiant	4

Pour rappel, le contexte du stage ayant servi à la collecte des données est un stage à visée formative. La première sous-catégorie, partagée par l'ensemble de l'échantillon, fait référence à l'identification des défis pour le stage suivant et à la négociation de pistes de régulation :

> « C'est qu'on relit les défis que l'étudiant doit réaliser pour le prochain stage. Il est marqué "mon défi majeur" pour mettre en tout cas une priorité. On met vraiment le point prioritaire sur lequel il faut qu'il accorde son attention. » (E3)

Un autre aspect de la prise de décision, souligné par sept superviseurs, est la formulation, au terme de la coévaluation, d'une appréciation qui n'a pas d'enjeu certificatif :

> « Et pourtant, je suis quelqu'un de fort exigeant, et donc on arrive vraiment, sur la base de tous les éléments dont on dispose, à fixer une lettre qui correspond bien. » (E2)

Cinq des huit participants mettent en évidence l'importance d'également identifier les forces de l'étudiant et de pouvoir lui transmettre de la rétroaction positive :

> « Il y a toujours des forces chez l'étudiant, donc on les souligne bien et alors, après, on lui dit: "Bien, voilà, il y a un effort à faire à tel et tel niveau". » (E2)

Quatre superviseurs dépassent le cadre de la rencontre de coévaluation et assurent le suivi de cette dernière en contribuant à la mise en projet de l'étudiant :

> « On demande à l'étudiant de remplir ce document: "Ce que je retiens de la coévaluation". C'est vraiment un travail supplémentaire où on lui demande de refaire le point et de se mettre en projet déjà personnellement pour le stage deux. » (E6)

Après avoir analysé les résultats afin de voir si le jugement évaluatif construit par les superviseurs respecte les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation, nous portons désormais notre attention sur l'influence de la singularité de la situation sur le jugement évaluatif.

- **Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle le jugement évaluatif ?**

Comme nous l'avons évoqué plus avant, six des huit superviseurs font explicitement référence à la singularité de la situation. Dans les données analysées, c'est le contexte de stage qui est principalement pris en compte. Nous n'avons pas identifié d'extraits faisant directement référence à la singularité de l'étudiant supervisé.

D'une part, c'est le contexte qui a pu être observé par le superviseur lors de sa visite et qui lui permet de nuancer :

> « On essaie de justement rétablir l'objectivité au mieux. On est allés sur place, donc on a pu voir. » (E1)

D'autre part, c'est le contexte relaté par l'étudiant lors des interactions générées durant la coévaluation :

> « J'aime mieux l'idée de transférer qu'appliquer parce que transférer, tu dois quand même tenir compte du contexte. Tu vois, si tu vois l'étudiant stagiaire qui dit : "Je n'ai pas su travailler en groupe" alors qu'en principe, on leur demande de travailler en groupe, tu peux dire : "Bien oui, je comprends bien ton contexte" et, comme cela, il est en adaptation, quoi. » (E4)

D'autres extraits évoquent la prise en compte de ce contexte, de cette singularité, dans la construction du jugement professionnel. Le superviseur peut nuancer son jugement en fonction de la dimension complexe ou facilitante de celui-ci :

> « Tout à fait. Je trouve que ça, c'est une des difficultés. Enfin, moi, c'est vraiment une des difficultés que moi, je vis personnellement. C'est de se dire en fin de compte : son contexte était ou tellement facilitant, ou tellement complexe. » (E6)

Les deux extraits suivants mettent en évidence la relation avec le maitre de stage comme élément de contexte pouvant être pris en compte par le superviseur lors de la construction de son jugement évaluatif :

> « Et parfois, ça nous arrive aussi de dire que le maitre de stage a parfois été trop sévère. Ça nous est déjà arrivé l'une ou l'autre fois. Voilà… Il y a parfois des circonstances atténuantes… donc, je suis fort dans l'analyse ! » (E2)
>
> « Donc, tu dois vraiment faire attention à cela. [...] Parce que tu vas saisir le contexte dans lequel le maitre de stage a rédigé cela et, donc, tu auras parfois des pistes pour nuancer positivement ou [...]. » (E4)

5. Discussion

Cette discussion se structure autour des deux questions de recherche visées par cette étude.

- **Respect des caractéristiques du jugement professionnel en évaluation**

Tout d'abord, la première question interroge la construction du jugement évaluatif par le superviseur dans un contexte de stage et cherche plus particulièrement à identifier si celui-ci respecte les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation. Est-ce le cas pour un superviseur dans un contexte de stage ?

Nous pouvons répondre de façon positive pour six des huit participants, qui évoquent, lorsqu'ils parlent de leur activité, les quatre caractéristiques mises en avant dans notre essai de modélisation : 1) la prise d'informations; 2) l'interprétation de celles-ci ; 3) l'anticipation et l'appréciation des conséquences liées à la décision ; et, enfin, 4) la prise de décision par le superviseur. Deux participants ne font pas référence, lorsqu'ils s'expriment à propos de leur activité de superviseur, à l'étape de l'anticipation et de l'appréciation des conséquences.

Il est intéressant d'observer que tous passent par une phase de prise d'informations. Les informations recueillies, comme le souligne Lafortune (2008), sont de natures diverses (interactions avec les différents acteurs, traces objectivées, etc.). Cela conduit les superviseurs à mettre ces différents indices en relation et à les interpréter au regard de différents référentiels (Allal et Mottier Lopez, 2009) qui sont communs à l'ensemble des superviseurs, par exemple le document reprenant les balises institutionnelles qui guide l'entretien. Comme le souligne Laveault (2008), il est dans l'intérêt aussi bien des étudiants que des superviseurs d'appuyer le jugement professionnel sur des références communes afin de limiter les marges d'interprétation. Au-delà des référentiels, le fait de recourir à la collectivité professionnelle pour assurer la validité des résultats permet également d'objectiver le jugement (Laveault, 2005). Le fait d'interagir avec l'étudiant, dont l'évaluation constitue un enjeu prioritaire, contribue également, toujours selon cet auteur, à l'exercice du jugement professionnel. D'après Leroux (2016), l'autoévaluation préalable et la coévaluation facilitent un engagement actif de l'étudiant, et tendent à améliorer ses apprentissages et la réalisation des tâches complexes, par exemple un stage.

Allal et Mottier Lopez (2009) présentent l'anticipation et l'appréciation des conséquences comme une des caractéristiques constitutives du jugement professionnel. Ce qui renvoie, pour ces auteures, les superviseurs à l'éthique de la responsabilité, selon laquelle ils envisagent les conséquences à la fois morales et pratiques des actions posées pour arrêter leur décision. Ainsi, sept superviseurs évoquent des zones d'inconfort (Leroux et Bélair, 2015) liées à la façon de transmettre le message ou bien encore à la remise en question de leur jugement. Pour Laveault (2005), en référence à Hameline (1997), le jugement professionnel n'est pas un exercice simple et il peut parfois conduire le superviseur à des dilemmes moraux l'amenant à se poser les questions suivantes : Que faut-il dire ? Que faut-il faire ? Ce qui le conduit à concilier loyauté, bienveillance et transparence. Cela rejoint les devoirs présentés par Laveault (2005) et inspirés, pour certains, des recommandations de Hadji (1997a) qui incombent à l'évaluateur : devoir de bienveillance, d'efficacité, de transparence, d'honnêteté, de loyauté et de modestie.

La prise de décision, dans le cadre de ce stage à visée formative, est plus axée vers la définition des défis à relever lors du stage suivant afin de dépasser les obstacles rencontrés, ce qui permet à l'étudiant engagé dans cette formation de progresser (Leroux et Bélair, 2015). Cela s'inscrit dans la démarche de régulation évoquée par Lafortune (2008) dans sa définition du jugement professionnel en évaluation. Il est intéressant d'observer également que cinq des huit superviseurs insistent sur l'importance de donner de la rétroaction positive à l'étudiant en s'appuyant sur ses forces. La formulation de l'appréciation, malgré l'enjeu formatif de cette coévaluation, est négociée entre le superviseur et son collègue, souvent en l'absence de l'étudiant, invité à quitter le local à ce moment-là.

Avant d'aller plus avant dans la discussion des résultats, il nous semble pertinent de revenir sur la catégorie ayant émergé de notre analyse et présente dans les propos de sept des huit membres de notre échantillon, à savoir le fait de fixer et de gérer le cadre de la coévaluation. Il semble s'agir d'un préalable au bon déroulement de la coévaluation et à la construction du jugement évaluatif. Le devoir de bienveillance (Laveault, 2005), déjà évoqué ci-dessus, est également présent dans les propos de six participants à l'étude.

- **Prise en compte du contexte et de la singularité de la situation**

Ensuite, la seconde question à laquelle cet article tente d'apporter des éléments de réponse est en lien avec la prise en compte du contexte et de la singularité de la situation dans la construction du jugement évaluatif. D'après Allal et Mottier Lopez (2008), le jugement professionnel s'appuie sur des procédures que le superviseur élabore et applique à l'ensemble des étudiants qu'il supervise, sur la base de référentiels communs. Toutefois, une fonction essentielle de ce jugement est de permettre une adaptation de ces procédures aux situations singulières rencontrées.

Six superviseurs mentionnent cette singularité. Certains l'évoquent simplement, alors que d'autres s'appuient sur elle afin de construire ou de nuancer leur jugement professionnel. Mottier Lopez (2008), en lien avec les travaux d'Hadji (1997b), fait référence à une subjectivité, qui, sur son versant positif, est constitutive de l'interprétation comme composante indispensable de l'évaluation et de la régulation des processus d'apprentissage.

Cette subjectivité est mise en avant par l'auteure afin d'éviter des procédures mécaniques de prise de décision qui ne permettent justement pas de prendre en compte la multidimensionnalité des apprentissages réalisés par les étudiants ainsi que la singularité des situations lorsque celle-ci se présente. La singularité prise en compte par les superviseurs interrogés trouve prioritairement son origine dans la relation parfois difficile entre l'étudiant et son maitre de stage. Plusieurs pistes sont évoquées dans les verbatims : manque d'accompagnement, cadre rigide laissant peu de liberté pédagogique, relation trop sévère. Cela amène les superviseurs à en tenir compte lors de la construction de leur jugement.

6. Conclusion

Pour conclure, nous tenons à souligner l'utilité de documenter l'activité du superviseur afin d'enrichir, d'une part, la recension des écrits s'intéressant à l'accompagnement et, plus spécifiquement, à celui des pratiques enseignantes en formation initiale et, d'autre part, la réflexion sur le nouveau curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone.

Un autre élément que nous souhaitons mettre en évidence est l'intérêt d'approfondir le concept de jugement professionnel en évaluation dans un contexte dans lequel il a peu été étudié, à savoir l'enseignement supérieur professionnalisant, plus particulièrement celui des stages en formation initiale des enseignants.

- **Limites et perspectives**

Une limite de cette étude se rapporte à son contexte spécifique. En effet, il s'agit de huit superviseurs issus d'une même HEP dans le cadre d'une coévaluation d'un stage à visée formative. Nous souhaitons, dans une prochaine étude, utiliser nos catégories et sous-catégories avec un échantillon de superviseurs provenant d'une autre HEP en ciblant cette fois un contexte de stage à visée certificative pour analyser les modifications qui apparaitraient ou non au sein des catégories.

Une autre limite que nous voyons à notre étude est liée au fait que la collecte des données a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs. Les informations ainsi récoltées sont de l'ordre de l'activité relatée. Notre ambition est alors de comparer ce discours à l'activité réelle du superviseur en analysant, dans une étude de cas, les traces objectivées d'entretiens de coévaluation à la lumière des catégories stabilisées dans cette étude.

Une autre perspective qui nous parait pertinente d'examiner vise l'ensemble du dispositif de supervision. Une étude ciblant chacune des étapes du processus (rencontre avant stage, visite de stage, rétroaction à chaud, entretien réflexif et coévaluation) est planifiée. La collecte des données a débuté au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Ces futurs travaux continueront à s'intégrer aux autres recherches (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Maes et al., 2018) portées par la dynamique collaborative du GRAPPE et alimenteront sa réflexion sur la mise en place d'un module de formation pour les superviseurs portant sur la construction du jugement évaluatif dans un contexte de stage. Les nouvelles connaissances issues de ces explorations nous permettront ainsi de faire évoluer les modules de formation contribuant au développement professionnel des superviseurs issus des HEP.

Étude 3

Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement

Résumé

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, les superviseurs sont amenés à évaluer les étudiants en stage notamment par des coévaluations. Dans ce cadre, cette contribution vise à répondre à la question suivante: Comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur? Pour y répondre, nous avons réalisé une étude multicas construite autour de huit entretiens de coévaluation. Les résultats mettent notamment en évidence que les superviseurs de l'étude prennent en compte le contexte de stage et/ou des aspects personnels de l'étudiant pour construire leur jugement évaluatif.

Mots-clés : stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation, singularité de la situation

Référence

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 41*(2), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13

1. Problématique

En formation initiale des enseignants (désormais FIE), dans le contexte de la Belgique francophone, comme sur les autres territoires francophones, des stages pédagogiques sont organisés dans une perspective intégrative (Pentecouteau, 2012). Les prescrits (FWB, 2000) les répartissent sur l'ensemble des années du cursus[42] et prévoient un accompagnement de l'étudiant par le maitre de stage[43] (Mds) de la classe d'accueil et par au moins un superviseur issu de la haute école pédagogique (HEP). Aucune formation spécifique n'est pour l'instant nécessaire à ces acteurs pour encadrer des stagiaires; en outre le cadre fixé par le prescripteur ne détermine pas les tâches inhérentes à ces fonctions d'accompagnement. Du point de vue de la recherche, et même si des travaux sont actuellement en cours sur l'accompagnement des pratiques, des auteurs comme Gouin et Hamel (2015, p. 15) relèvent que « les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées ». C'est notamment pour cela que nous avons choisi de placer le superviseur au centre de notre réflexion.

Dans notre contexte, tout enseignant de HEP peut et/ou est superviseur. Ainsi, contrairement à dans d'autres pays, c'est avant tout pour son expertise dans la discipline qu'il enseigne qui justifie son engagement en formation des enseignants, et des supervisions de stage lui sont allouées comme tâche complémentaire à son enseignement. De ce fait, les formateurs se disent démunis face aux tâches de supervision, spécifiquement dans leur dimension évaluative (Van Nieuwenhoven et al., 2016) quand ils sont amenés à passer d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur (Maes et al., 2018).

Sur la base de ce malaise exprimé par les superviseurs, nous nous sommes, dans des études précédentes, intéressés à la manière dont les superviseurs vivent un moment de bilan de stage (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017), appelé coévaluation et à la manière dont ils construisent leur jugement évaluatif (Maes et al., 2019a) dans ce cadre. L'ambition étant de questionner ce jugement pour observer s'il rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lafortune, 2008). De cette étude est ressorti le fait que certains superviseurs prennent en compte la singularité de la situation dans la construction de ce jugement, ce qui nous amène à investiguer davantage cette dimension de la singularité pour comprendre en quoi et comment elle intervient dans l'évaluation d'un stage. Plus spécifiquement, nous avons analysé l'activité réalisée par les superviseurs lors de séances de coévaluation de stage pour amener des éléments de réponses aux questions suivantes: comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur ? Quels types d'informations complémentaires alimentent cette dimension singulière? Comment celles-ci contribuent-elles à l'émergence d'ajustements évaluatifs de la part du superviseur ?

[42] Pour l'instant en trois ans, alors que la formation initiale des enseignants fait actuellement l'objet d'une réforme importante faisant passer la durée de la formation à quatre ans, avec une co-diplomation HEP/Université.
[43] Enseignant formateur en Suisse, enseignant associé au Québec.

Cet article se structure autour des concepts sollicités dans le cadre de cette recherche ; de la méthodologie mise en œuvre tant dans le recueil que dans l'analyse des données ; de la présentation des principaux résultats et de la discussion de ceux-ci.

2. Du jugement évaluatif aux ajustements évaluatifs

Plusieurs concepts sont ici passés en revue: la notion de coévaluation et la place occupée par celle-ci dans la supervision des stages en FIE; le concept de jugement évaluatif directement mis en relation avec celui de jugement professionnel en évaluation, avec à l'intérieur de ce dernier, un zoom particulier porté sur l'ajustement évaluatif.

▪ La coévaluation dans le contexte de stage en FIE

Allal (1999, p. 41) présente la coévaluation comme le moment « où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur », et ce, afin de formaliser autour de critères communs une synthèse des différents regards portés sur le stage (Minder, 1999). Dans le contexte de la supervision de stage en FIE, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mentionnent que la coévaluation se réalise après le stage et rassemble les deux superviseurs de la HEP ainsi que l'étudiant. L'objectif est de réaliser un bilan global du stage, pour :

- donner du sens à l'évaluation;
- installer une logique de dialogue en donnant à l'étudiant un rôle actif;
- développer la réflexivité de celui-ci;
- favoriser une démarche tant d'autoévaluation que d'autoformation de l'étudiant.

▪ Du jugement évaluatif au jugement professionnel en évaluation

S'inspirant des travaux de Cardinet (1975), Leroux et Bélair (2015) présentent l'évaluation des apprentissages comme une démarche évaluative construite autour de quatre opérations (recueil d'informations, interprétation, jugement et prise de décisions) qui s'articulent les unes à la suite des autres. La place occupée par le jugement est centrale entre l'interprétation des informations recueillies et la prise de décision. Il consiste donc à porter un regard sur la progression – ou non – de l'étudiant ou, au regard des compétences visées, de l'état de réalisation des apprentissages. La finalité du stage influence la décision prise. La régulation des apprentissages est favorisée dans le cas d'une visée formative, tandis que, dans le cas d'une visée certificative, l'attention porte davantage sur le bilan des compétences et des connaissances acquises par l'étudiant.

Mottier Lopez et Allal (2008) proposent, au travers de la notion de jugement professionnel, un renversement de perspective visant à élargir le processus du jugement à l'ensemble des étapes de l'évaluation ainsi qu'à l'ensemble des activités d'enseignement. Le système devient dès lors dynamique. Dans la figure 10, nous avons tenté un essai de contextualisation et de modélisation de ce concept à la supervision de stage en FIE, en mobilisant notamment les travaux d'Allal et Mottier Lopez (2008, 2009), Baribeau, (2015), Facione et al. (1997), Hameline (1997), Lafortune (2008), Laveault, (2005, 2008), Leroux et Bélair (2015), Mottier Lopez (2008), Serry et Tessaro (2016).

Le jugement professionnel s'inscrit, d'après Mottier Lopez et Allal (2008, p. 468), dans une perspective située incitant « à conceptualiser la relation entre l'individu en activité (membres qui évaluent ou qui sont évalués) et le contexte de développement de cette activité ». Cela nous conduit à envisager le jugement professionnel du superviseur comme une pratique sociale mobilisant des gestes cognitifs (mettre en relation diverses informations tout au long de la supervision, raisonner autour de celles-ci, les interpréter, apprécier, prendre une décision). Ces gestes sont marqués par différents contextes socioculturels dans lesquels il se situe (concertations avec d'autres professionnels, échanges avec l'étudiant, etc.) et/ou qu'il convoque plus ou moins directement (référence aux consignes et directive de l'institution, au code déontologie, etc.).

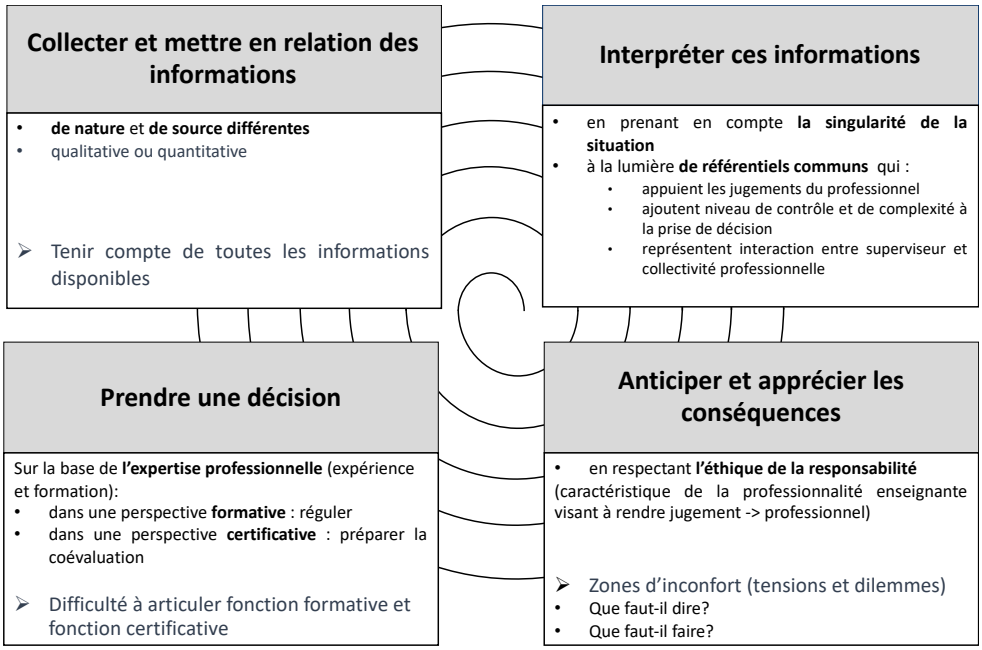


Figure 10. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (Maes et al., 2019a)

- **Des informations complémentaires au service d'ajustements évaluatifs**

Mottier Lopez et Allal (2008) mettent en évidence dans leur recherche qu'en cas d'hésitation entre deux notes, tous les participants à leur étude introduisent des ajustements de leurs procédures évaluatives. Cette manière de faire leur permet de prendre en compte de façon davantage différenciée les situations singulières des étudiants et d'ainsi faire preuve d'une certaine souplesse considérée comme étant au bénéfice de ceux-ci. Ces auteures expliquent que « ces ajustements engagent une analyse critique de la situation » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 47) nécessitant, de la part de l'enseignant, d'entrer dans une posture réflexive afin de pouvoir vérifier ses intuitions et documenter ses décisions. Pour Allal et Hohl (2008), cette capacité qu'a l'enseignant de pouvoir adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différences entre étudiants afin d'aboutir à la décision la plus appropriée possible est un signe de posture professionnelle.

Cette démarche d'ajustement nécessite à la fois d'examiner les sources d'informations initiales à disposition, et aussi de recueillir et d'examiner des sources d'informations complémentaires, y compris des aspects relatifs à la situation particulière de l'élève. Ce sont ces sources complémentaires qui apparaissent souvent, en cas d'incertitude, comme déterminantes dans la décision évaluative que l'enseignant est amené à prendre. Parmi elles, Mottier Lopez et Allal (2008) pointent les avis et les éclairages apportés par d'autres professionnels. Dans le contexte qui nous occupe, celui de la supervision des stages, les autres professionnels sont directement présents puisqu'il peut s'agir des autres superviseurs de l'étudiant, de son maitre de stage ou de la collectivité professionnelle des formateurs de la HEP.

3. Méthodologie de la recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons fait le choix d'une étude qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011), et plus spécifiquement d'une étude multicas (Merriam, 1988) présentant l'avantage de développer la compréhension du phénomène étudié au travers de l'examen de chaque cas et de l'articulation de ce dernier avec son contexte (Hamel, 1997), tout en dépassant l'investigation du cas unique (Karsenti et Demers, 2011).

▪ Huit cas étudiés

Dans cette étude, nous avons analysé huit cas. Leur objet est l'activité (Albarello, 2011) que représente l'entretien de coévaluation entre un superviseur psychopédagogue, un superviseur didacticien et un étudiant. Le tableau 21 présente les huit cas sélectionnés sur la base des résultats obtenus lors d'une recherche antérieure (Maes et al. 2019a), notamment par le fait que quatre superviseurs, issus du même institut de formation, ont fait part, dans leur activité relatée, de la prise en compte du contexte de stage lors de la construction de leur jugement évaluatif.

Tableau 21. Étude 3 : détail des huit cas étudiés

Cas	Durée	Étudiants	Psychopédagogues		Didacticiens	
Cas 1	60'	ET 1	Pauline	Psychopédagogue Plus de 20 ans d'ancienneté, psychologue de formation	Denise	Didacticienne de la psychomotricité Plus de 10 ans d'ancienneté
Cas 2	36'	ET 2				
Cas 3	43'	ET 3	Pierre	Psychopédagogue Plus de 20 ans d'ancienneté, psychologue de formation	Diane	Didacticienne de l'histoire Plus de 20 ans d'ancienneté
Cas 4	53'	ET 4				
Cas 5	34'	ET 5	Pascale	Psychopédagogue Plus de 20 ans d'ancienneté, psychologue de formation	Danielle	Didacticienne du français 1 an d'ancienneté
Cas 6	19'	ET 6				
Cas 7	57'	ET 7	Pia	Psychopédagogue 1 an d'ancienneté, AESI[44] français (10 ans)	Dorothée	Didacticienne du français 5 ans d'ancienneté
Cas 8	42'	ET 8				

[44] Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (secondaire 1 en Suisse, collège en France).

Il s'agit de Pauline[45] et Pierre, tous deux psychopédagogues, et de Danielle et Dorothée, didacticiennes. Pour chacun, nous avons récolté deux entretiens de coévaluation consécutifs avec deux étudiants différents, choisis de façon aléatoire.

Ces entretiens de coévaluation suivent le premier stage du bloc 2[46]. Il s'agit d'un stage formatif de 15 jours; l'objectif de l'entretien est donc, après avoir identifié les forces et les faiblesses de la prestation en stage de l'étudiant, d'attribuer une appréciation à celui-ci et de définir les objectifs personnalisés pour le stage suivant qui, lui, est certificatif.

▪ Brève description du dispositif de coévaluation

Le tableau 22 présente les grandes étapes du dispositif telles qu'elles apparaissent dans les balises de l'institut de formation.

Tableau 22. Étude 3 : étapes d'une coévaluation - Document distribué aux acteurs

	Étapes de la coévaluation
1.	Introduction : En quelques mots, expliquez votre ressenti par rapport au stage
2.	Rappel des objectifs personnels et contextuels
3.	Gestion de groupe : comment s'est-elle passée ? Pourquoi ?
4.	Projet, thème et fil conducteur du stage
5.	Synthèse rapide des points forts et points faibles sous forme d'idées clés
6.	Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités : présentation, analyse et justification des choix méthodologiques par l'étudiant
7.	Divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation
8.	Synthèse des évaluations : bilan global du stage
9.	Élaboration d'objectifs pour le prochain stage

▪ Modalités de recueil et d'analyse de données

La récolte des données a été réalisée sur la base de traces objectivées (Albarello, 2012), à savoir les enregistrements audios des huit entretiens de coévaluation permettant d'accéder à l'activité réalisée (Clot, 2001) des superviseurs. Pour ce faire, avec l'accord de l'étudiant, les superviseurs ont activé un enregistreur au début de l'entretien. Cela a permis d'être au plus proche de la réalité de l'entretien de coévaluation en évitant la présence du chercheur ou d'une caméra. L'ensemble des interactions a été retranscrit; chaque entretien dure entre 19 et 60 minutes et représente en moyenne 38 pages en volume de transcription.

Une analyse de contenu a été appliquée aux *verbatims* ainsi récoltés à l'aide du logiciel Nvivo (QSR International, 2017), en respectant les six étapes de L'Écuyer (1990). Nous avons opté pour une catégorisation selon le modèle ouvert pour lequel il n'existe pas de catégories préétablies. Ces dernières sont directement induites par le matériel analysé d'après des regroupements effectués à partir de similitude de sens des énoncés.

[45] Prénoms d'emprunt afin de préserver l'anonymat des participants. Les prénoms débutant par un « P » font référence aux psychopédagogues et ceux débutant par un « D » renvoient aux didacticiens.
[46] Deuxième année de la formation prévoyant deux stages actifs de 15 jours.

4. Présentation des principaux résultats

La présentation des principaux résultats s'articule en trois temps: d'abord les types de singularité pris en compte, ensuite des éléments de réponse à la question de recherche principale et pour terminer une présentation détaillée de quatre cas emblématiques.

▪ Types de singularité intervenant dans la construction du jugement évaluatif

Premièrement, l'analyse des cas révèle que deux types de singularité interviennent dans la construction du jugement évaluatif. En effet, comme le montre le tableau 23, on trouve un aspect relatif à *l'étudiant dans sa singularité* et un second se focalisant sur *la spécificité du contexte de stage*.

Tableau 23. Étude 3 : synthèse des aspects de singularité pris en compte dans l'analyse

Aspects de singularité			
Visant l'étudiant		**Se focalisant sur le contexte de stage**	
Cas 2	**La personnalité** et **le tempérament « dynamique »** de l'étudiante	Cas 1	**L'utilisation de manuels scolaires** imposée par la Mds
Cas 5	**Les origines luxembourgeoises** et **les difficultés de maitrise orale de la langue**	Cas 3	**Le climat de classe** (installé par le Mds) **particulièrement positif**
Cas 7	**Les difficultés orthographiques** de l'étudiante et **les ressources mises en œuvre**	Cas 4	**La perte de neuf périodes de cours** liée à différentes circonstances (cours de langue, cours d'éducation physique)
Cas 8	**Le parcours antérieur** (formation en éducation physique) et **le fait de démarrer la formation en deuxième année**	Cas 6	**L'organisation de la classe de stage en classe verticale** et l'adaptation de l'étudiante à celle-ci

▪ Éléments de réponse à la question de recherche principale

Deuxièmement, notre analyse nous permet d'amener des éléments de réponse à notre question principale: comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur?

Les 4 cas présentés ci-dessous permettent de mettre en évidence *des aspects de singularité visant l'étudiant* sur lesquels les superviseurs s'appuient afin de proposer des ajustements évaluatifs.

Dans *le cas 2*, après avoir questionné la maitrise de la matière, la didacticienne, Denise, interroge un éventuel changement de posture de la part de ET 2. Cela la conduit à prendre des informations complémentaires auprès de l'étudiante et à convoquer des souvenirs liés à sa visite de stage. À partir de ces nouvelles informations, des ajustements évaluatifs en lien avec la personnalité et le tempérament de l'étudiante sont introduits par Pauline dans la construction de son jugement évaluatif, et plus particulièrement au moment de définir les objectifs pour le stage suivant.

ET 5, dans *le cas 5*, met en évidence dans son autoévaluation son objectif d'améliorer sa maitrise de la langue française. Pascale s'appuie sur cet élément et sur les origines luxembourgeoises de l'étudiante pour questionner sa pratique du français en dehors du contexte de stage et de la formation. Cette situation singulière pousse Pascale et Danielle à

ajuster leur jugement évaluatif autour de la maitrise de la langue. Elles le nuancent tout en amenant ET 5 à rester vigilante.

Les difficultés orthographiques de l'étudiante *du cas 7* suscitent l'intérêt de Pia et Dorothée et les poussent à prendre des informations complémentaires. ET 7 est ainsi amenée à partager les différentes ressources mises en place afin de surmonter cette difficulté. Une discussion constructive s'enclenche entre les trois acteurs autour des outils et des pistes d'amélioration. Les superviseurs formulent donc un jugement évaluatif tenant compte des démarches déjà mises en œuvre par ET 7.

Deux éléments sont interrogés par les superviseurs *du cas 8*, à savoir: la formation antérieure en éducation physique d'ET 8 et le fait qu'elle débute sa formation en bloc 2. Ces éléments vont servir de filtre pour analyser le stage; des informations complémentaires sont ainsi récoltées. Pia et Dorothée s'appuient sur celles-ci afin d'ajuster leur jugement en tenant compte de la singularité du parcours de cette étudiante.

De leur côté, les 4 autres cas montrent que le contexte spécifique du stage peut également servir aux superviseurs afin de construire des ajustements évaluatifs.

C'est l'utilisation de manuels scolaires imposés par la Mds qui pousse Pauline, dans *le cas 1*, à prendre de l'information complémentaire afin de documenter son jugement à propos de la mise en œuvre des méthodologies proposées par la HEP. Ce jugement va être ajusté sur la base des informations récoltées et c'est un objectif de négociation entre ET 1 et sa Mds qui va être proposé par Pauline. Dans le cadre de l'évaluation de la gestion du groupe-classe, Pierre et Diane, *du cas 3*, reviennent sur le climat positif et calme installé par le Mds depuis le début de l'année scolaire. Cela conduit Pierre à un ajustement sous la forme d'un objectif invitant ET 3 à dynamiser davantage sa gestion du groupe-classe lors du second stage. Cet ajustement apparait également dans la formulation finale du jugement.

L'étudiante *du cas 4* est confrontée à une importante perte d'heures de cours liée au contexte de stage (cours de néerlandais, éducation physique, etc.). Cette situation empêche ET 4 de rencontrer les attentes de la HEP. Pierre prend de l'information complémentaire afin de bien comprendre la situation. Cette discussion n'aboutit pas directement à un ajustement évaluatif, mais plutôt à la construction de pistes afin d'accompagner l'étudiante dans sa mise en projet pour le stage suivant.

Et c'est l'organisation particulière de la classe de stage qui est prise en compte dans *le cas 6*. En effet, cette dernière fonctionne en classe verticale regroupant des élèves de 5e et 6e années primaires. Pascale interroge le fonctionnement de cette classe. Les éléments qui éclairent cette situation singulière vont appuyer et renforcer le jugement évaluatif que Pascale communique à ET 6.

- **Présentation détaillée de quatre cas emblématiques**

Troisièmement, le détail ci-après de quatre cas (deux relatifs à la singularité de l'étudiante et deux portant sur la singularité du contexte de stage) nous permet d'apporter des éléments de réponse à notre première question de recherche, mais aussi aux deux autres: quels types

d'informations complémentaires alimentent cette dimension singulière? Comment celles-ci contribuent-elles à l'émergence d'ajustements évaluatifs de la part du superviseur? Pour chaque cas, nous développons quelques éléments de contexte avant d'exposer les résultats de l'analyse, appuyés d'extraits emblématiques de *verbatims*.

- **Le cas 2**

Dans les 36 minutes de l'entretien, six sont consacrées au questionnement de la posture de l'étudiante durant l'activité observée par Denise. Ainsi, après avoir discuté de la maitrise de la matière enseignée, Denise questionne ET2 à propos d'un possible changement de posture dans la gestion de ses activités.

> « […] Il y avait une autre question importante, c'était: comment est-ce que je vais modifier ma posture ? »

Au fil de l'entretien, on apprend que ET 2 peine à se mettre en retrait dans la gestion des activités afin de rendre les élèves davantage actifs et autonomes.

Des informations complémentaires sont recherchées par Denise qui mène l'échange.

> « Là où ça apparait, mais donc ça serait intéressant peut-être […] d'en parler un petit peu. Il reste quelques minutes. »
>
> « Et au niveau méthodologie, tu ne penses pas que tu pourrais faire quelque chose? »

Et c'est à partir des réponses de l'étudiante et des souvenirs de sa visite que Denise interprète les informations:

> « Ici, tu avais tout le temps les rennes quoi; tu ne lâchais jamais. »
>
> « Et dans tes relances, tes outils qui permettraient aux enfants d'être plus autonomes. Je ne sais pas, je fais peut-être des liens trop rapides là en parlant comme ça. »

Pauline reprend ensuite la main afin de formuler des ajustements évaluatifs prenant en compte la personnalité de l'étudiante.

> « Tu vois, moi je me demande, ET 2, en t'écoutant Denise, je me dis, peut-être que ce qui pourrait être intéressant, c'est penser ton stage deux avec des moments où tu essayerais de créer toutes les conditions pour que ça puisse presque se passer sans toi. »
>
> « Mais je trouve ça important! Et alors tu vois, E2, moi, je crois qu'il y a… donc c'est une hypothèse, mais, moi, je pense que tu es quelqu'un dynamique […] Alors donc chacun son rythme aussi, son tempérament et son rythme. Donc évidemment, l'avantage, c'est que toi, tu as une énergie et que tu risques vraiment d'amener les enfants dans le côté énergie. Mais d'un autre côté, il y a certains enfants qui devraient être fatigués avant de commencer si je peux m'exprimer ainsi. Ça, je crois que ça te parle? »
>
> « Non, non. Et je crois que si tu veux, toi, dans ton côté battant, tu te dis: mince, il faut que je fasse encore plus. Et nous, ce qu'on aurait envie de te dire, c'est: fais moins, enfin moins, on se comprend hein. C'est essayer de créer un dispositif où tu pourrais faire moins. »

Ces extraits mettent en évidence la prise en compte de la personnalité de l'étudiante (dynamique, battante) dans la formulation d'ajustements évaluatifs permettant au superviseur de construire son jugement.

- **Le cas 7**

Dans ce cas, c'est la question de la maitrise de l'orthographe qui a retenu l'attention des superviseurs. Elle a rythmé les 57 minutes de l'entretien; 13 minutes ont été consacrées à la prise d'informations complémentaires et un peu moins d'une minute à la construction du jugement évaluatif autour de cette problématique.

Dès le début de l'entretien, Pia interpelle l'étudiante sur cette question, mais pas directement en lien avec le stage:

> « Tu as commencé les cours particuliers en français? »

Pia revient sur la question de l'orthographe plus tard dans l'entretien;

> « Tes objectifs personnels, contextuels? Orthographe… »

Ensuite, Pia et Dorothée récoltent des informations complémentaires et poussent l'étudiante à exprimer les stratégies mises en œuvre pour surmonter ses difficultés:

> « J'ai fait tout corriger avant. Toutes les feuilles que j'ai données aux élèves. Ma pauvre maman, elle a tout corrigé 150 fois! »

Dorothée réagit en montrant la limite de cette ressource:

> « Oui, c'est ça, demander à une personne tierce c'est bien. Mais bon, le jour où la personne n'est pas là, elle est malade… ou si elle laisse passer, elle, une faute, parce que bon après tout ce n'est pas elle qui va donner cours, puis devant les enfants… c'est toi! »

Et les deux superviseurs, Pia puis Dorothée, soutiennent ET 7 sur ce point:

> « Mais oui, on voit que tu mets les choses en place … »
>
> « Il ne faut pas relâcher, ça veut dire que l'année prochaine, tu devras encore… »

Ensuite, à la demande de ET 7, s'enclenche une discussion entre les trois acteurs afin d'envisager des solutions:

> ET 7: – Qu'est-ce que vous me conseillez de voir en premier avec la prof particulière? […]
>
> Pia: – Je dirais que ça dépend un peu de… de ton diagnostic d'orthographe […] En fait, moi ce que je veux… enfin, ce que je trouve qu'elle devrait faire, c'est faire une dictée!
>
> Dorothée: – Pour qu'elle puisse porter un diagnostic sur ton orthographe. Tiens, toi, tu fais vraiment beaucoup d'erreurs lexicales ou tu fais plutôt des erreurs d'accord de participes passés […] Qu'elle puisse travailler!

Enfin, c'est lors de la finalisation du jugement évaluatif, en l'absence de ET 7, que les superviseurs reviennent sur cette difficulté de maitrise de la langue et y intègrent des ajustements évaluatifs.

Dorothée: – Alors au niveau de la mise en projet, c'est l'amélioration de la maitrise de la langue […].

Pia: – Mais ça, de nouveau, elle en est consciente et elle a mis en place… des dispositifs.

Dorothée: – Voilà ça reste, pour moi, un défi.

Pia: – Tout à fait absolument et fondamental, mais c'est pour rebondir sur ce qu'on vient de dire là...

Dorothée: – Oui tout à fait.

Pia: – Elle en est consciente, elle met en place des choses pour y remédier.

On voit ici que les superviseurs, jusqu'au retour communiqué à ET 7, vont dans le même sens:

Pia: – Ton objectif pour le prochain stage: maitrise de la langue.

Dorothée: – Tu en es consciente, tu mets en place des choses, donc […] ça ne peut aller que mieux.

Au cœur des extraits présentés, ce sont les difficultés en orthographe ainsi que les ressources mobilisées par l'étudiante qui servent à la formulation d'ajustements alimentant la construction du jugement.

- **Le cas 1**

Dans les 60 minutes que dure l'entretien, 18 minutes sont consacrées, d'une part, à l'analyse de l'activité d'histoire observée par Pauline lors de sa visite et, d'autre part, à l'utilisation, évoquée par ET1, d'un manuel imposé par le Mds. Au début, les deux superviseurs questionnent, en lien avec la méthodologie proposée par la didacticienne de la HEP, les choix méthodologiques posés par ET 1. Plus tard dans l'entretien, Pauline revient sur l'utilisation du manuel et questionne l'étudiante afin de récolter des informations complémentaires directement liées au contexte de stage.

Pauline: – […] Et ET 1, moi ce que je trouve aussi fort intéressant, c'est… peut-être que c'est une contrainte de travailler avec le manuel de l'enseignant?

ET 1: – Oui.

La réponse très brève de ET 1 amène Pauline à formuler une autre question afin de la pousser à davantage développer sa réponse et ainsi pouvoir récolter plus d'informations.

Pauline: – Qu'est-ce que tu en penses?

ET 1: – Mais… c'est vrai que quand on nous donne un manuel, on a tendance à… à se dire ben oui, le prof nous… nous l'a proposé donc… il faut que je le fasse. […] S'il ne m'avait pas donné le manuel et la manière de faire, je serais plus partie sur une méthodologie comme à la HEP en posant plus de questionnements, plus d'hypothèses des enfants et tout ça. Enfin je pense, maintenant…

Dans ce contexte de stage à visée formative, les ajustements évaluatifs sont introduits par Pauline au moment de définir les défis pour le stage suivant. Ses propos invitent ET 1, lors de celui-ci, à intégrer ses propositions méthodologiques aux attentes du Mds, voire à négocier si nécessaire.

« Oui parce que tu vois, moi je me demande… si… quand… donc je fais le chemin pour expliquer… tu vois, si c'est toi… tu es le maitre de stage, il a déjà une idée un petit peu en tête, mais toi tu peux aussi avoir une idée en tête. Et vous rencontrer… »

« Mais peut-être qu'on peut imaginer que c'est une des pistes, ce n'est pas… la solution, mais peut-être une des pistes. C'est que toi, tu viennes avec tes idées et même si tu dois utiliser un manuel, c'est essayer de savoir dans… d'abord vraiment comme si c'était tes livres et puis, de négocier avec l'enseignant. Tu vois? »

« Et… parce que par exemple si c'est un manuel qui porte sur la structuration, ce n'est pas grave. Tu peux faire ton cheminement. Ici, il te demandait peut-être d'utiliser certaines choses… mais voir tiens, dans mon dispositif à moi, quand est-ce que je pourrais raccrocher avec lui? Et si non, peut-être négocier. »

Au travers de ces trois extraits, nous observons que Pauline a pris en compte le contexte particulier du stage, l'utilisation d'un manuel, afin de définir avec sa collègue et ET 1 les objectifs pour le stage suivant. Dans les extraits suivants, c'est la construction de son jugement évaluatif à partir de cet élément de singularité qui est mise en évidence.

« Ok. On dit alors que pour les manuels, c'est négociable. On verra bien si c'est possible. Par contre, dans ce que tu racontes ici [...], c'est l'idée de… arriver très vite à l'étiquette. Et ça, je pense qu'il faut que tu sois vigilante par rapport à ça. Peut-être, essaye que les enfants dégagent d'abord les caractéristiques avant l'étiquette. Est-ce que tu comprends pourquoi? »

« Ok on va partir là-dessus. Donc moi j'ai mis au niveau méthodologique, proposition: essayer de dégager les caractéristiques du concept avant de placer l'étiquette. Donc ça, c'est autre chose. Et alors ici […] j'ai remis les difficultés qui sont communes à l'ensemble des situations et alors essayer de négocier par rapport aux manuels. »

Nous observons, au travers de ces deux extraits, qu'elle intègre les informations complémentaires liées à l'utilisation de manuels et les ajustements évaluatifs à son jugement.

- **Le cas 6**

Cet entretien de coévaluation a été plus rapide que les autres et n'a duré 19 minutes durant lesquelles, un élément directement lié au contexte spécifique de la classe de stage est évoqué, à savoir: l'organisation de la classe verticale. Cette problématique est amenée par l'étudiante lors de son autoévaluation.

« […] Je suis aussi rassurée d'avoir réussi à gérer la classe verticale c'est quelque chose qui me faisait très peur et voilà je me rends compte que c'est possible et que ça s'est bien passé. »

À partir de cet élément, Pascale interroge le fonctionnement de la classe verticale mis en place par la Mds. Elle collecte, de cette façon, une série d'informations complémentaires.

« Et en fait, c'est quoi le système de la classe verticale… elle donne une activité aux cinquièmes pendant que les sixièmes font des exercices… »

« Ou bien est-ce qu'elle donne toute l'activité et puis qu'elle différencie les exercices par exemple? »

Il est intéressant d'observer que, dans ce cas, Pascale appuie son jugement évaluatif sur les informations récoltées autour de la gestion de la classe verticale.

> Pascale: – Voilà, écoute, on t'a mis un stage bon et on ne met pas souvent bon pour les stages parce qu'on trouve qu'il y a toujours des choses à améliorer… Chez toi aussi, il y a des choses à améliorer. […]
>
> ET 6: – Merci.
>
> Pascale: – Et surtout avec une double classe, encore mieux! […]

L'ajustement évaluatif vient, ici, renforcer la décision prise au terme du jugement évaluatif.

5. Discussion des résultats

Notre visée était de mettre au jour comment la singularité de la situation contribue à la construction du jugement évaluatif du superviseur. Trois constats ressortent de nos analyses et structurent notre discussion.

Premièrement, au niveau de la présence d'ajustements évaluatifs, l'analyse montre que les superviseurs des cas étudiés introduisent des ajustements afin de tenir compte de la façon la plus différenciée possible des situations singulières rencontrées (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ces ajustements vont parfois permettre aux superviseurs de construire leur jugement évaluatif (cas 1), ou de le nuancer (cas 7), ou bien encore le renforcer (cas 6).

Deuxièmement, le jugement évaluatif est d'ordre professionnel. De par sa dimension dynamique, il s'inscrit dans une perspective située (Mottier Lopez et Allal, 2008) s'appuyant à la fois sur l'individu en activité (la singularité liée à l'étudiant) ainsi que sur le contexte de cette activité (la singularité liée au contexte de stage). Il est à noter que, dans une recherche antérieure (Maes et al., 2019a) s'intéressant à l'activité de coévaluation relatée par les superviseurs, seuls les éléments de singularité relatifs au contexte apparaissaient dans leur discours. Le superviseur cherchant de façon dynamique à prendre en compte les éléments de singularité afin de différencier ses jugements soit en les assouplissant au bénéfice du stagiaire (cas 7), soit en les renforçant à la lumière des informations récoltées (cas 3) s'inscrit dans cette perspective située. Cette quête d'une décision la plus appropriée tenant compte de la singularité de la situation met en évidence, chez le superviseur, un signe de posture professionnelle (Allal et Hohl, 2008).

Troisièmement, le superviseur, afin de construire des ajustements évaluatifs tenant compte de la singularité de la situation, est tenu de documenter celle-ci à l'aide d'informations complémentaires à celles déjà initialement en sa possession. Certaines sont puisées dans des éléments propres à la singularité de l'étudiant (cas 5) et d'autres sont directement liées au contexte du stage évalué (cas 6). Elles sont le fruit d'interactions entre les acteurs en présence. Au vu des ajustements réalisés, elles semblent déterminantes dans la décision que le superviseur est amené à prendre (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ce besoin d'informations complémentaires émerge soit d'un élément amené par l'étudiant dans son

discours sur son activité questionnant le superviseur (cas 6), soit d'un questionnement né d'une observation d'un des superviseurs (cas 7).

6. Conclusion et perspectives

Il ressort de notre analyse que le jugement évaluatif des superviseurs en contexte de coévaluation s'appuie sur des ajustements évaluatifs construits à partir d'informations complémentaires relatives à des éléments de singularité. Ceux-ci sont liés soit à l'étudiant soit au contexte de stage. Ces ajustements renforcent l'idée qu'il s'agit bien d'un processus dynamique s'inscrivant dans une approche située visant à prendre en compte la spécificité de la situation lors de la construction du jugement évaluatif. Ces apports nous permettent de corroborer les résultats d'une étude précédente (Maes et al., 2019a) rapprochant le jugement évaluatif du superviseur en contexte de coévaluation d'un jugement professionnel en évaluation.

Plusieurs perspectives émergent de cette étude. Premièrement, nous ambitionnons de confronter ces résultats à des cas provenant d'une autre HEP, dans un autre contexte de coévaluation que celui-ci à visée formative. Cela permettra, d'une part, de renforcer la représentativité des cas étudiés. En effet, le recueil de données est limité à huit entretiens de coévaluation au sein d'une même HEP. D'autre part, cela nous donnera également la possibilité d'interroger les données à la lumière d'une visée différente, à savoir certificative.

Une seconde perspective qui nous parait également pertinente à investiguer vise la dimension itérative de ce jugement professionnel. Il nous semble riche d'interroger l'idée de construction progressive et dynamique de ce type de jugement (Tourmen, 2014) afin de pouvoir l'articuler avec l'approche située développée ci-avant.

Cette étude et les résultats obtenus renforcent notre intérêt à continuer de documenter l'activité du superviseur dans un contexte de stage en formation initiale des enseignants, et plus particulièrement son activité évaluative lors de la coévaluation ainsi qu'aux autres moments de la supervision.

Étude 4

La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement

Résumé

Dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants, et plus particulièrement en Belgique francophone, cette contribution tente de répondre à la question suivante : comment caractériser la construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'entretien de coévaluation ? Pour y répondre, nous avons réalisé une étude exploratoire. Il s'agit d'une étude multicas autour de deux entretiens de coévaluation menés par deux superviseurs issus du même institut de formation. Les résultats mettent en évidence que le processus est dynamique et itératif, prenant en compte une série de jugements partiels et provisoires afin de construire le jugement évaluatif final rencontrant les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation.

Mots-clés : stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation

Référence

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation, 43*(2), 522-547

1. Problématique

La formation des enseignants s'oriente, depuis plusieurs années, vers la professionnalisation et se construit à travers le développement de compétences (Goyette et Martineau, 2018), et ce, dans plusieurs pays francophones comme le Québec, la Suisse, la France ou la Belgique. La formation s'inscrit dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Celle-ci alterne effectivement des moments d'apprentissage au sein de l'institut de formation et d'autres sur le futur terrain professionnel (Tominska et al., 2017). Dans cette optique, le stage en milieu scolaire devient un élément incontournable des curriculums de formation (Maubant et al., 2011) en permettant aux étudiants de découvrir la complexité de l'acte d'enseigner (Desbiens et al., 2013). De plus, le stage est une première occasion d'apprentissage authentique, pour autant que le stagiaire s'y engage avec l'envie d'apprendre et que le milieu d'accueil ainsi que l'institut de formation offrent tous deux un encadrement et les ressources nécessaires (Desbiens et al., 2013) pour découvrir toutes les facettes du métier d'enseignant, tant dans la classe qu'au sein de l'école (Correa et al., 2015 ; Richards et al., 2013).

Au même titre, le stage peut parfois être à l'origine de l'éclosion d'incidents critiques pouvant être mal vécus par les étudiants. Cette perspective met l'accent sur l'importance de l'accompagnement des premières pratiques professionnelles. Et même si des travaux de recherche sont en cours sur ce sujet, une étude québécoise met en évidence que « les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées » (Gouin et Hamel, 2015, p. 15). Dans le contexte de la Belgique francophone, les stages pédagogiques se répartissent sur les trois années du cursus[47]. Les prescrits (FWB, 2000) balisant la formation prévoient l'accompagnement des étudiants lors du stage, à la fois par le maitre de stage (MDS) de la classe d'accueil et par au moins un superviseur issu de la haute école pédagogique (HEP).

Les enseignants des HEP n'étant pas initialement formés à la supervision de stages, notre équipe de chercheurs a examiné la tension perçue par ces derniers lorsqu'ils passent d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur (Maes et al., 2018). Cela nous a amenés à documenter la façon dont les superviseurs construisent leur jugement évaluatif, en mettant en lumière les pratiques réelles des superviseurs, afin de contribuer à l'évolution de la recherche sur le sujet. La présente étude porte son attention sur le contexte de la coévaluation. Plus particulièrement, nous sondons la dimension dynamique du jugement mise en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008). En effet, si nous avons, lors de la dernière exploration, pris en compte la singularité lors de la construction du jugement évaluatif (Maes et al., 2019b), nous cherchons maintenant à montrer comment la construction de ce dernier se réalise. Pour cela, nous avons analysé l'activité réelle (Clot, 2001) de superviseurs lors d'entretiens de coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) portant sur un stage pour lequel les compétences des étudiants sont évaluées de façon formative. Nos questions de recherche sont les suivantes : comment le jugement évaluatif se construit-il dans un

[47] Une réforme venant d'être votée au moment de l'écriture de l'article prévoit un allongement de la formation à quatre ans dans une logique de co-diplomation HEP/Université.

contexte de coévaluation ? Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte ?

Nous développons tout d'abord le cadre conceptuel sollicité dans le cadre de l'étude. Ensuite, nous précisons la méthodologie utilisée, tant pour recueillir les données que pour les analyser. Enfin, nous terminons par une présentation et une discussion des principaux résultats afin d'aller plus loin dans la connaissance et le partage des pratiques de supervision.

2. Dimension itérative du jugement évaluatif dans le cadre de la coévaluation

Le cadre conceptuel mobilisé dans cette recherche s'articule autour de la coévaluation dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants (FIE).

▪ La coévaluation des compétences professionnelles lors des stages

En nous appuyant sur les travaux d'Allal (1999) et de Minder (1999), nous définissons la coévaluation comme le moment où l'étudiant peut, à partir de critères communs, confronter son regard autoévaluatif à l'évaluation réalisée par les superviseurs. Elle permet ainsi de formaliser une synthèse des différents points de vue sur le stage, dans une perspective de régulation. Comme le précisent Jorro et Van Nieuwenhoven (2019), ce moment vise à engager un dialogue entre les superviseurs et l'étudiant sur les écarts d'appréciation par rapport au stage.

D'après Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), dans le contexte spécifique de la supervision de stage en FIE, l'entretien de coévaluation, rassemblant deux enseignants de la HEP et l'étudiant, vise à réaliser un bilan global du stage afin de donner le jugement évaluatif final. En s'inscrivant dans une logique de dialogue, l'entretien de coévaluation donne un rôle actif à l'étudiant, avec l'intention de lui permettre de développer sa réflexivité. Il s'agit donc d'encourager tant une démarche d'autoévaluation que d'autoformation de l'étudiant.

Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) identifient, dans les propos des superviseurs interrogés, quatre catégories de difficultés rencontrées lors de ces entretiens de coévaluation. Ces dernières sont d'ordre intra-individuel (par exemple : le sentiment de compétence évoqué par les superviseurs novices), interindividuel (en lien avec l'étudiant ou le collègue), ou spatiotemporel (visant l'organisation pratique de la rencontre et prenant en compte la singularité de chaque situation). La quatrième catégorie est quant à elle ciblée sur le dispositif en lui-même. En effet, les superviseurs regrettent le manque de clarté, tant dans les buts poursuivis que dans les rôles de chacun des acteurs.

Les prochains paragraphes apportent des précisions, à la lumière de la recension des écrits, de ce que nous entendons par jugement évaluatif en portant une attention particulière à sa dimension professionnelle.

▪ De jugements d'appréciation provisoires à un jugement final professionnel

Plusieurs auteurs (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Leroux, 2016 ; Mottier Lopez, 2008, 2017) structurent le processus évaluatif autour de quatre démarches.

Allal (2008, p. 311) les définit comme suit : « (1) la définition de l'objet d'évaluation ; (2) la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; (3) l'interprétation des informations recueillies ; (4) la prise de décision et la communication à autrui ». Contrairement à des conceptions plus anciennes qui envisageaient ces éléments comme des étapes qui se succèdent (Cardinet, 1975), Mottier Lopez (2017) ainsi que Leroux et Bélair (2015) soulignent le fait que ces différents éléments sont susceptibles d'être liés et de s'articuler les uns aux autres. Ils s'inscrivent ainsi dans un système dynamique (Mottier Lopez, 2008). À l'intérieur de ce processus, De Ketele (2010) n'exclut pas la présence de processus de jugement, mais ces derniers sont présents à certaines de ses étapes et ne sont pas une finalité visant à juger la personne.

Dans nos travaux antérieurs (voir Maes et al., 2019a, b), nous avons tenté de caractériser le jugement évaluatif produit par le superviseur dans un contexte de coévaluation. Les résultats obtenus ont permis de rapprocher davantage ce processus de construction du jugement évaluatif de celui de jugement professionnel en évaluation développé par Mottier Lopez et Allal (2008). Les autrices livrent une modélisation de ce concept en quatre points, contextualisés ici au domaine qui nous occupe, la supervision des stages, et plus particulièrement à ce temps de coévaluation :

- le jugement professionnel du superviseur nécessite de réunir et confronter des sources d'information de natures diverses afin de pouvoir les combiner dans un raisonnement interprétatif ;
- bien que s'appuyant sur des procédures d'évaluation appliquées à tous les étudiants, il doit assurer l'adaptation de celles-ci aux situations singulières qui le nécessitent ;
- ce jugement doit, tout en étant un acte cognitif individuel, s'élaborer et s'intégrer, au sein du contexte socio-institutionnel, à un réseau de communication et d'échanges entre les différents acteurs concernés, à savoir : l'étudiant, le superviseur, son collègue et le MDS (par le biais de son rapport) ;
- et enfin, il implique de mettre en relation des éléments issus du prescrit, de la culture de l'établissement, des valeurs propres au superviseur ainsi que de ses stratégies pédagogiques.

Mottier Lopez et Allal (2008) inscrivent le jugement professionnel en évaluation dans une perspective située. Cette dernière amène à prendre en compte la relation entre l'individu en activité et le contexte de développement de cette activité. Cela implique, de la part de l'évaluateur, des procédures rigoureuses, critériées, à appliquer à l'ensemble des étudiants. Toutefois, en cas de divergence dans les informations recueillies ou d'hésitation entre deux notes, celui-ci adapte ses procédures afin de réanalyser les résultats et de recueillir des informations complémentaires. Toujours selon ces autrices, cela nécessite, en s'éloignant de la vision de l'évaluateur qui situe mécaniquement l'étudiant sur une échelle de mesure, de lui reconnaitre la construction d'une intelligibilité des situations. Afin d'être objectivée, la part de différenciation émergeant du jugement professionnel en évaluation conduit à des démarches d'analyse réflexive et critique.

Cette notion de jugement professionnel, comme envisagée par Mottier Lopez et Allal (2008), amène donc un renversement de perspective élargissant le processus de jugement à l'ensemble des moments de l'évaluation et rendant le système dynamique. Cette nouvelle perspective rejoint le point de vue de Tourmen (2009) selon lequel la construction d'une série de jugements d'appréciation, qu'elle qualifie de partiels et provisoires, précède la construction du jugement évaluatif final. Toujours selon cette autrice, ces jugements d'appréciation jouent ainsi un rôle non négligeable dans l'activité évaluative en permettant aux évaluateurs de ne pas fonctionner à l'aveugle, mais ils nécessitent aussi de la vigilance afin de bien les percevoir comme précoces, spontanés, partiels et provisoires.

- **La nature des jugements d'appréciation produits lors de la coévaluation**

La nature des jugements d'appréciation produits lors d'un entretien de coévaluation peut être documentée à l'aide des théories relatives à la rétroaction (*feedback*). Sur ce plan, les travaux de Rodet (2000) et de Hattie et Timperley (2007) ont des similitudes avec les jugements d'appréciation tels que définis par Tourmen (2009). En effet, la rétroaction vise à fournir à l'étudiant des informations sur sa performance en stage et des pistes afin de lui permettre de réduire l'écart entre son niveau actuel et le niveau attendu, « c'est-à-dire entre les acquis et les critères de réussite » (Hattie, 2017, p. 165). Pour Rodet (2000), cela nécessite, de la part du superviseur, d'exprimer à l'étudiant un jugement de valeur qui doit être à la fois raisonné et argumenté.

Une convergence importante existe entre les quatre niveaux de rétroaction proposés par Hattie et Timperley (2007) et les quatre contenus identifiés par Rodet (2000) (voir Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018). Le tableau 24 présente succinctement chacune des typologies et en propose une contextualisée à l'entretien de coévaluation.

Cette typologie des rétroactions permet de faire apparaitre quatre niveaux de rétroaction directement inspirés des cadres théoriques mobilisés (Rodet, 2000 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Hattie, 2017) et contextualisés à la supervision de stages, qui est au cœur de cette recherche. Les catégories retenues pour l'analyse de contenu s'appuient sur ces quatre niveaux de rétroaction, à savoir les rétroactions portant sur le *stage*, les *stratégies*, la *réflexivité* et l'*étudiant en tant que personne*.

Tableau 24. Étude 4 : typologie des rétroactions

Rodet (2000)	**Hattie et Timperley (2007), Hattie (2017)**	**Contextualisation à la supervision de stages**
Contenu de type cognitif	Rétroaction sur la tâche	Rétroaction sur les compétences évaluées lors du stage
Nécessite de repérer la façon dont l'étudiant organise, structure et présente ses connaissances afin de se faire une idée de sa situation cognitive pour pouvoir lui attribuer une note[48]	Porte sur la façon dont la tâche est accomplie (distinction entre bonnes et mauvaises réponses, acquisition d'informations différentes et nombreuses, développement de connaissances de surface)	Le superviseur formule une rétroaction portant sur la tâche (l'ensemble des compétences que l'étudiant doit développer à la lumière des grilles d'évaluation institutionnelles) afin de, par exemple, mettre en évidence si le stagiaire a atteint les compétences ou pas (= note)
Contenu de type méthodologique	Rétroaction sur le processus	Rétroaction sur les stratégies mises en œuvre durant le stage
Permet à l'apprenant de progresser sur le plan méthodologique en renforçant la perception par l'étudiant des stratégies (significatives ou non)	Porte sur le processus utilisé pour accomplir la tâche et propose des processus de rechange ainsi que des stratégies pour déceler ses erreurs et apprendre d'elles	Le superviseur formule une rétroaction portant sur les stratégies mises en œuvre par l'étudiant pour accomplir la tâche (les compétences attendues), renforce les stratégies significatives et propose, le cas échéant, des stratégies de rechange (pistes de régulation, objectifs pour le stage suivant)
Contenu de type métacognitif	Rétroaction sur l'autorégulation	Rétroaction sur la réflexivité
Provoque une réflexion et des activités métacognitives chez l'étudiant	Porte sur la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage et peut accroitre sa capacité à s'autoévaluer, augmenter sa confiance et permettre d'accepter la rétroaction	Le superviseur formule une rétroaction axée sur l'autorégulation permettant à l'étudiant, dans une perspective d'autonomisation, de renforcer ses compétences d'autoévaluation/sa confiance afin de l'aider à s'engager plus avant dans la tâche
Contenu de type affectif	Rétroaction sur la personne	Rétroaction sur l'étudiant en tant que personne
Joue un rôle affectif en s'adaptant aux caractéristiques de l'étudiant	Porte sur l'étudiant, sous la forme de « félicitations » (risque de détourner l'attention des trois autres niveaux)	Le superviseur formule une rétroaction s'adressant directement au « soi » de l'étudiant / à sa personne (questions d'évaluation personnelle / affect) souvent sans rapport avec la performance dans la tâche

3. Méthodologie de la recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une étude multicas (Merriam, 1988) s'inscrivant dans une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Ce choix présente l'avantage de dépasser l'investigation du cas unique (Karsenti et Demers, 2011) en permettant de développer la compréhension du phénomène étudié par le biais de l'examen de chaque cas et de son articulation avec le contexte (Hamel, 1997).

[48] Le niveau cognitif est le seul niveau pour lequel Rodet (2000) fait référence à l'attribution d'une note.

▪ Les deux cas étudiés

L'équipe de recherche a analysé deux cas dans le cadre de cette étude. L'objet de ces cas concerne l'activité (Albarello, 2011) évaluative des superviseurs au cœur de l'entretien de coévaluation. Pour les deux entretiens analysés, le choix s'est porté sur des formateurs expérimentés issus d'un même institut de formation en Belgique francophone. En ce qui concerne les psychopédagogues, nous avons veillé à l'équité des genres. Ces choix ont permis d'avoir accès à des entretiens de coévaluation à visée formative dont la section suivante précisera le contexte. Le tableau 25 détaille les deux cas.

Tableau 25. Étude 4 : détail des deux cas étudiés

Cas	Durée	Superviseurs		Étudiantes
		Psychopédagogues	Didacticiens	
1	60'	P1 : Femme, expérimentée, psychopédagogue	D1 : Femme, expérimentée, didacticienne de la psychomotricité	É1 : Étudiante en bloc[49] 2 (pas de difficultés particulières identifiées à la fin du stage de bloc 1)
2	53'	P2 : Homme, expérimenté, psychopédagogue	D2 : Femme, expérimentée, didacticienne de l'histoire	É2 : Étudiante en bloc 2 (pas de difficultés particulières identifiées à la fin du stage de bloc 1)

▪ La place de la coévaluation dans le processus de supervision au sein de l'institut

La figure 11 qui suit présente l'ensemble du processus de supervision des stages lors de la deuxième année de formation et situe l'entretien de coévaluation à l'intérieur de ce dernier.

Au sein de l'institut de formation, les entretiens de coévaluation analysés évaluent le premier stage de la deuxième année de formation. Celui-ci a une visée formative et prépare le second stage qui poursuivra une visée certificative. Le dispositif de coévaluation (décrit en détail par Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) clôture le processus de supervision présenté dans la figure 11. Cet entretien débute par un temps de parole laissé à l'étudiant afin de porter un regard réflexif sur son stage. Au-delà de cette dimension réflexive, l'objectif de cet entretien est, après avoir identifié les forces et les faiblesses de la prestation de l'étudiant, de définir des objectifs personnalisés pour le stage suivant et d'attribuer une appréciation.

[49] En Belgique francophone, le « bloc » correspond à l'année de formation (exemple : bloc 2 = 2e année de formation).

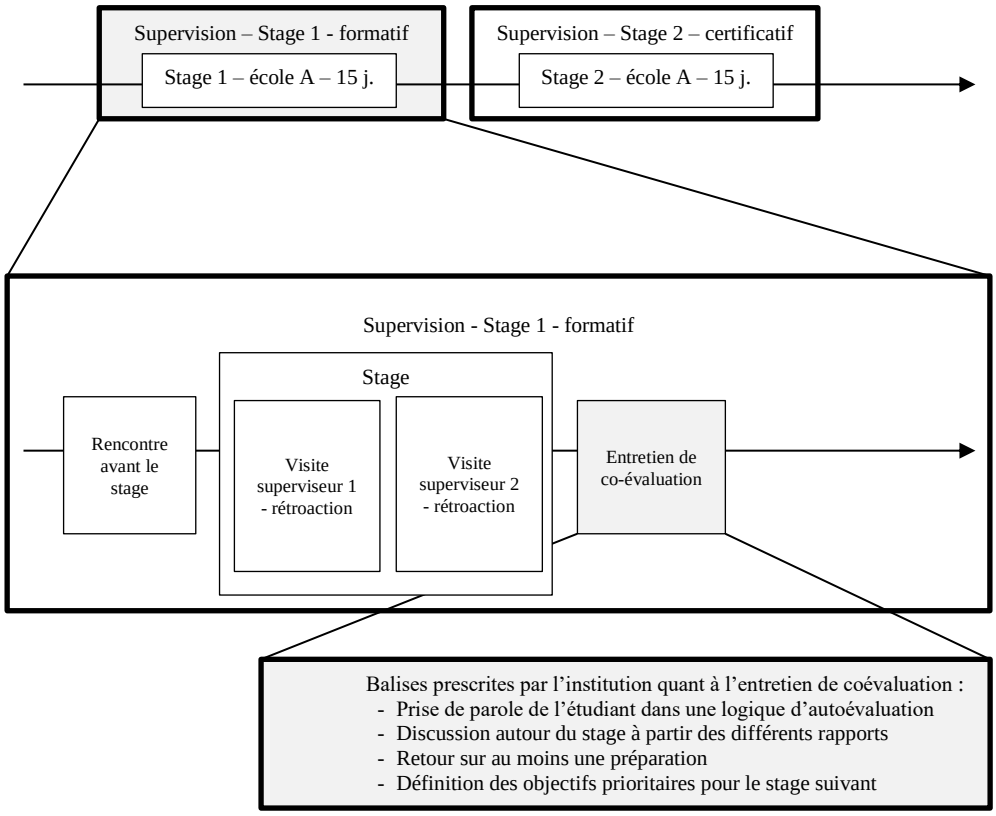


Figure 11. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2

- **Les modalités de recueil et d'analyse des données**

Afin d'être au plus près de l'activité réalisée (Clot, 2001) par les superviseurs, notre équipe a récolté les données sur la base de traces objectivées (Albarello, 2012). Il s'agit d'enregistrements audios des deux entretiens de coévaluation analysés. Le choix de l'enregistrement audio vise à être au cœur de l'entretien, tout en évitant de le perturber par la présence du chercheur ou d'une caméra. Les deux entretiens ont duré respectivement 60 et 53 minutes. Une fois retranscrites, les données ainsi récoltées représentent un volume moyen de 35 pages de verbatims pour chaque entretien.

Afin de répondre à la première question de recherche, les verbatims ainsi constitués ont fait l'objet d'une analyse de contenu respectant les six étapes proposées par L'Écuyer (1990), à savoir : 1) lecture préliminaire ; 2) définition des unités de sens ; 3) catégorisation ; 4) quantification ; 5) description et présentation des données ; 6) interprétation des résultats. Pour cette étude, c'est une catégorisation selon un modèle mixte qui se base sur les quatre catégories préétablies tout en laissant une place aux catégories émergentes. Les catégories finalement retenues sont celles contextualisées à la supervision de stages s'inspirant des quatre niveaux de rétroaction de Hattie et Timperley (2007) et des quatre contenus de la

rétroaction définis par Rodet (2000). Elles sont présentées et décrites dans la troisième colonne du tableau 24.

Les catégories qui ont émergé ont permis, à l'intérieur des quatre catégories préétablies, d'établir un classement plus fin des unités de sens permettant de caractériser davantage les jugements formulés. Pour cette étape de catégorisation, nous avons respecté les sous-étapes proposées par L'Écuyer (1990). Il s'agit 1) du regroupement des différents énoncés dans les catégories préexistantes ainsi que dans de nouvelles catégories préliminaires ; 2) de la réduction par élimination des catégories redondantes à des catégories distinctives ; 3) de l'identification définitive et la définition des catégories afin de constituer la grille d'analyse finale ; et, enfin, 4) de la classification finale des énoncés à partir de cette grille. Un accord interjuges a permis de valider le classement définitif. Un chercheur a ainsi codé en parallèle les deux verbatims et obtenu un kappa de Cohen de .6431, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, les chercheurs se sont servis d'un outil inspiré du synopsis, comme envisagé par Dolz et al. (2018), pour analyser les verbatims. Il s'agit d'un « outil de réduction des données et de soutien heuristique à l'analyse » (Dolz et al., 2018, p. 102). En s'appuyant sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2009), ils présentent le synopsis comme le résultat d'une activité interprétative rendant compte du caractère dynamique de la démarche d'élémentarisation. Cet outil permet d'appréhender l'entretien dans sa globalité et de condenser les transcriptions en une unité appréhendable.

4. Présentation des principaux résultats

La présentation des résultats s'articule autour des deux questions de recherche. D'abord, nous répondons à la première question visant la construction du jugement évaluatif dans un contexte de coévaluation. Nous interrogeons ainsi la formulation par le superviseur d'un jugement évaluatif final consécutif à plusieurs jugements provisoires construits en cours d'entretien (Tourmen, 2009). Pour ce faire, nous présentons les différents jugements analysés, pour chaque cas, à l'intérieur des catégories prédéterminées. Ce travail d'analyse de contenu s'affine ensuite en faisant émerger de nouvelles sous-catégories pour chacune d'elles ; des extraits emblématiques illustrent les propos. Ensuite, l'article développe un cas à la façon d'un synopsis (Dolz et al., 2018) afin de dégager des éléments de réponse à la seconde question de recherche : comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans le contexte de coévaluation ? Cela permet d'interroger ce jugement évaluatif et sa construction à la lumière du changement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008), et appuyé par Tourmen (2009).

- **Comment le jugement évaluatif se construit-il lors de la coévaluation ?**

L'analyse des deux cas fait apparaitre une succession de jugements que Tourmen (2009) qualifie de provisoires. Le tableau 26, construit sur la base des catégories prédéterminées, met en évidence les différents jugements rencontrés.

Tableau 26. Étude 4 : analyse des cas sur la base des catégories prédéterminées

Catégories prédéterminées	Cas 1 Durée : 60’	Cas 2 Durée : 53’
a- Rétroaction sur le stage	2	2
b- Rétroaction sur les stratégies de l’étudiant	26	28
c- Rétroaction sur la réflexivité	26	10
d- Rétroaction sur l’étudiant en tant que personne	0	4

Il est à noter que dans les deux cas présentés ici, au-delà de l’attribution de l’appréciation globale sur la prestation de stage, ce que Tourmen (2009) appelle le jugement final d’évaluation, les superviseurs produisent une multitude d’autres jugements d’appréciation durant ces entretiens de coévaluation. S’ils se basent sur les rétroactions portant sur les stratégies, la réflexivité ou sur l’étudiant en tant que personne (catégories b, c et d) pour construire leurs jugements d’appréciation, ils utilisent plutôt les rétroactions portant sur le stage (catégorie a) dans la construction de leur jugement final d’évaluation.

Afin de respecter la chronologie de l’entretien, nous avons fait le choix de d’abord nous intéresser aux jugements d’appréciation pour finir par le jugement évaluatif final.

- **Les jugements d’appréciation**

Rétroactions sur les stratégies de l’étudiant. Les jugements provisoires rencontrés sont de formes différentes et poursuivent des buts variés. Les jugements formulés sous la forme d’une rétroaction visant des stratégies de remplacement ont pour objectif de fournir aux stagiaires des pistes de régulation pour le stage suivant. Par exemple, sur le plan de la différenciation, P2 invite l’étudiante à différencier davantage son enseignement lors du stage suivant en établissant des liens avec les éléments abordés lors du cours reçu à la HEP, en recourant, par exemple, aux relances : « Pour le stage deux[50], essayer d’un peu plus différencier. Tu as eu ton cours de différenciation. Voir un petit peu… les relances certainement, il y a plein de façons. » (Cas 2 – P2).

Ou bien encore de *renforcer les stratégies significatives* mises en œuvre par les stagiaires. Comme l’illustre l’exemple de D2, qui souligne positivement le respect des consignes de la HEP par l’étudiante qui a bien cité, dans son document de préparation, la source utilisée : « Tu as noté la source là en dessous. C’est bien ! » (Cas 2 – P2).

Certaines rétroactions permettent au superviseur de synthétiser soit une série de stratégies d’intervention jugées significatives, soit une série de stratégies de remplacement qui viennent d’être discutées lors de l’entretien, ce que P2 fait dans l’extrait ci-dessous. En effet, il synthétise une série de pistes autour de la gestion du groupe à développer lors du stage suivant. Il envisage également d’autres éléments discutés et relevés comme efficaces chez l’étudiante, comme la réflexivité et la maitrise de la langue.

[50] Le stage 2 correspond au second stage du Bloc 2.

> « Gestion du groupe, je vais mettre chaleur humaine, ça c'est clair ! (Écriture) Présence aux enfants et mettre un peu plus de rythme… placer un cadre plus ferme. Tu l'as très bien expliqué. Analyse réflexive, ça, ce n'est pas un… Il y en a vraiment. L'autoévaluation y est aussi. La maitrise de la langue, il y avait quelques petites fautes d'orthographe dans l'autoévaluation. Pour le reste, moi je n'ai pas… dans la préparation, ça allait. » (Cas 2 – P2)

Rétroactions sur la réflexivité de l'étudiant. D'autres jugements visent à renforcer la capacité d'autorégulation des stagiaires en les amenant à développer, souvent grâce des questions, leur activité réflexive. C'est ce que présente l'extrait suivant, à l'intérieur duquel E1 identifie une difficulté à cibler l'objectif de ses activités :

> « Donc je vais prendre une préparation pour vous montrer peut-être… je sais que j'ai un manquement dans mes étapes de préparation. Je n'ai pas encore ciblé assez les objectifs de chaque leçon. » (Cas 1 – E1).

La discussion qui en découle amène P1 à émettre une hypothèse quant à la difficulté rencontrée par l'étudiante : « Et l'hypothèse que j'ai, dans ce que tu racontes aujourd'hui, je n'ai pas l'impression que tu as vraiment ton objectif en tête. » (Cas 1– P1).

À partir de là, l'entretien s'oriente autour d'une série de rétroactions formulées par P1 qui poussent l'étudiante à développer sa réflexivité autour de cette difficulté à cibler ses objectifs. Voici trois questions qui l'illustrent : « Et comment est-ce que tu pourrais faire pour l'avoir en tête ? » (Cas 1 – P1) ; « D'accord… Donc en fait, quand tu construis, t'as ton objectif en tête ? » (Cas 1 – P1) ; « Alors tu le [l'objectif] perds quand ? » (Cas 1 – P1).

Cette succession de questions posées par P1 amène l'étudiante à affiner l'analyse de sa difficulté et à dégager des pistes de régulation.

Rétroactions sur l'étudiant en tant que personne. Parfois, les jugements renvoient directement au stagiaire en tant que personne, jouant ainsi un rôle affectif n'ayant pas toujours de lien direct avec la tâche. Par exemple, dans le cas 2, quatre jugements visent l'étudiante en tant que personne, ce qu'illustre l'extrait ci-dessous :

> « Oui, c'est ça, vraiment cette conscience professionnelle au sens très large du terme. C'est vraiment ton point fort. En plus ça te permettra de continuer d'évoluer dans le métier en permanence parce que tu as l'envie, le plaisir de bien faire aussi… pas seulement la nécessité. Mais tu es contente quand c'est mieux que la fois précédente et ça c'est génial parce que tu vas fatalement faire chaque fois mieux. » (Cas 2 – P2)

À la lumière des deux cas analysés, nous observons que les jugements d'appréciation formulés par les formateurs durant l'entretien de coévaluation portent sur les stratégies mises en œuvre par les étudiantes durant leur stage. Ces jugements visent soit à identifier des stratégies de remplacement pour le stage suivant en fonction des difficultés rencontrées, soit à mettre en évidence des stratégies significatives. Une autre catégorie de jugements porte sur la réflexivité des étudiantes. Ces derniers amènent les étudiantes, souvent à l'aide de questions, à développer leur activité réflexive et à dégager des pistes d'autorégulation. Une

dernière catégorie n'est présente que dans un des deux cas analysés ; les quatre jugements qui y sont formulés ciblent l'étudiante en tant que personne.

- **Le jugement final d'évaluation**

Rétroactions sur le stage. Au final, le contexte formatif des deux entretiens analysés influence le choix du type de rétroactions formulées. En effet, on y relève surtout des rétroactions visant la réflexivité et les stratégies. Ceci est en adéquation avec les objectifs de cet entretien de coévaluation à visée formative, à savoir le développement d'une démarche réflexive de la part de l'étudiant et la définition d'objectifs prioritaires pour le stage suivant.

Les exemples de verbatims choisis pour illustrer chaque forme de jugements provisoires émis démontrent que ces jugements d'appréciation participent à la construction du jugement évaluatif final par les superviseurs, comme développé auparavant. Ce dernier s'exprime sous la forme de rétroactions portant sur le stage. Afin d'expliciter notre propos, nous proposons un extrait du cas 1 relatant la construction du jugement évaluatif final par le superviseur.

> « Voilà, on voulait d'abord un peu discuter ensemble. Tu vois, pour savoir un petit peu le feedback au niveau… plutôt évaluation. Donc, voilà ce que j'ai indiqué.
>
> Donc pour le stage 2, il faudra améliorer la méthodologie, l'analyse matière et bien chercher le sens des différentes activités. Mais aussi les moyens que tu pourrais mettre en place. Et ceci nous semblait être des conditions indispensables pour la réussite de ton stage 2. Ça va ? » (Cas 1 -P1)

Ce passage montre que le superviseur s'appuie sur les différents jugements réalisés tout au long de l'entretien pour construire son jugement évaluatif final. Il formule une rétroaction portant sur le stage. Pour ce faire, il revient d'ailleurs sur le contenu du document servant de support à cet entretien dans une perspective « plutôt évaluation », pour reprendre ses propos.

- **Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs ?**

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous déplions, dans le cadre de cette étude exploratoire, les dix premières minutes[51] de l'entretien de coévaluation du cas 1, et ce, à la façon d'un synopsis (Dolz et al., 2018), pour mettre en évidence la manière dont les jugements partiels et provisoires s'articulent à l'entretien et participent ainsi à la construction du jugement évaluatif final.

Le tableau 27 qui suit présente le déroulement de ce début d'entretien. La colonne de gauche offre un repère temporel en précisant le minutage de l'entretien. La colonne de droite propose un bref descriptif des éléments discutés et le détail des jugements (cellules légèrement grisées) formulés lors de l'entretien. En ce qui concerne les jugements, nous proposons des informations relatives à la forme (au regard de nos catégories prédéterminées) et au contenu spécifique à chacun (lié au contexte de l'entretien).

[51] Nous avons fait le choix des dix premières minutes parce qu'elles sont révélatrices de la façon dont les jugements provisoires s'articulent à l'entretien.

Ce tableau permet d'observer une alternance entre les moments de discussion et la formulation de jugements dans ce début d'entretien. Les jugements viennent ponctuer des éléments de discussion et visent prioritairement la réflexivité, puisque l'étudiante est d'abord amenée à réaliser son autoévaluation. Ensuite, il est également intéressant d'observer, comme le montre le tableau 27, la présence de jugements visant la stratégie (proposant une piste pour le stage suivant, à savoir renforcer les rétroactions positives envers les élèves). Le caractère formatif du stage, et donc de l'entretien de coévaluation, laisse peu de place à des rétroactions axées sur la tâche qui sont formulées sous la forme d'appréciation en fin d'entretien (entre la 57e et la 58e min.). Par contre, les superviseurs formulent un nombre important de pistes d'amélioration et de conseils à l'étudiante dans la suite de l'entretien.

Tableau 27. Étude 4 : description des dix premières minutes de l'entretien du cas 1

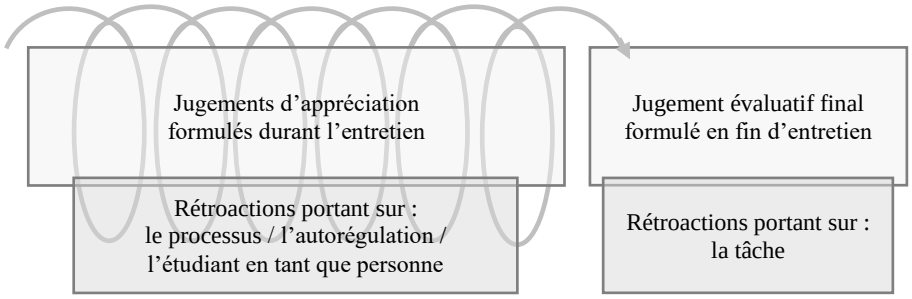
Durée	Description de l'entretien
00 min 01 s	démarrage de l'entretien de coévaluation (mise en place du fonctionnement de la triade - récupération des rapports)
02 min 03 s	invitation à prendre la parole (autoévaluation)
02 min 18 s	autoévaluation de l'étudiante
03 min 04 s	**réflexivité (autour de la gestion de classe)**
03 min 05 s	échange autour de la réponse de l'étudiante (clarification des outils mis en place pour gérer seule la classe)
03 min 38 s	**réflexivité (autour de la gestion de classe)**
03 min 44 s	réponse brève de l'étudiante
03 min 45 s	**réflexivité (autour de la gestion de classe afin d'amener l'étudiante à développer son propos)**
03 min 47 s	échange autour de la réponse de l'étudiante (bilan autour de la gestion de classe)
04 min 28 s	**réflexivité (prolongement de la réflexion autour de la gestion de classe)**
04 min 33 s	échange autour de la réponse de l'étudiante et d'une remarque du rapport de la maitre de stage
05 min 33 s	**réflexivité (autour d'une remarque formulée par la maitre de stage dans son rapport)**
05 min 37 s	réponse de l'étudiante qui partage son expérience de stage
06 min 17 s	**stratégies de l'étudiante (piste pour le stage suivant visant à renforcer les rétroactions positives)**
06 min 25 s	réponse de l'étudiante autour de la piste formulée par le superviseur
06 min 41 s	**stratégies de l'étudiante (approfondissement de la piste sur les rétroactions positives)**
07 min 14 s	discussion entre les différents acteurs autour de cette piste
07 min 30 s	**réflexivité (autour du choix des objectifs)**
07 min 50 s	réponse de l'étudiante (justifiant son choix d'objectifs)
08 min 15 s	**réflexivité (prolongement de la réflexion autour du choix des objectifs)**
08 min 48 s	réponse de l'étudiante (en lien avec la demande de clarification formulée par le superviseur)
09 min 05 s	**réflexivité (mise en perspective des objectifs pour le stage suivant)**
09 min 11 s	réponse de l'étudiante (en lien avec le bilan de ce stage et dans la perspective du stage suivant)
09 min 17 s	**réflexivité (prolongement de la réflexion de l'étudiante autour du choix de l'objectif pour le stage suivant)**
09 min 20 s	réponse de l'étudiante et discussion autour de sa réponse
09 min 50 s	**réflexivité (clarification des propos de l'étudiante)**
09 min 52 s	réponse de l'étudiante et discussion autour de sa réponse (clarification du mot « verbaliser »)

Dans le cas étudié, la succession de jugements met en évidence la dimension itérative et dynamique du jugement évaluatif produit (Mottier Lopez et Allal, 2008). Avec toutes les précautions liées au caractère exploratoire de cette étude, nous observons donc qu'une série de jugements provisoires précède le jugement évaluatif final (Tourmen, 2009).

5. Discussion des résultats

Des études antérieures (Maes et al., 2019a, 2019b) visant à caractériser le jugement évaluatif réalisé par le superviseur, dans le cadre de l'entretien de coévaluation, ont permis de rapprocher les caractéristiques de celui-ci de celles du jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2008), entre autres, en soulignant sa dimension située prenant en compte la singularité de la situation. L'objectif de cette contribution est d'interroger, une nouvelle fois, la construction de ce jugement évaluatif dans ce contexte spécifique, afin de voir si celui-ci rencontre bien le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008), à savoir l'élargissement du processus de jugement à toute la durée de l'entretien de coévaluation.

L'analyse des deux cas étudiés dans le cadre de cette étude exploratoire montre qu'effectivement le processus de jugement est bien présent dans les propos du superviseur aux différents moments de la coévaluation, ce qui rend le processus dynamique (Mottier Lopez et Allal, 2008). Le processus est donc itératif et spiralaire, comme tente de l'illustrer l'essai de modélisation présenté dans la figure 12. Cet essai de modélisation rejoint également les propos de Tourmen (2009) en ce sens qu'au lieu d'être un processus séquencé et linéaire, c'est plutôt une succession préalable de jugements d'appréciation partiels et provisoires qui amènent au jugement évaluatif final construit par le superviseur en fin d'entretien. Les tableaux 26 et 27 permettent de mettre en exergue ce processus grâce à l'analyse approfondie des deux coévaluations.



(D'après Hattie et Timperley, 2007 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Tourmen, 2009)

Figure 12. Essai de modélisation de la construction du jugement évaluatif par le superviseur

Les résultats ont également permis de faire apparaitre que, comme le souligne Tourmen (2009), ces jugements partiels et provisoires jouent bien un rôle dans la construction du jugement évaluatif final. Effectivement, ils permettent :

> Aux évaluateurs de centrer leurs observations sur les éléments estimés les plus pertinents du point de vue de chaque nouvelle situation, que ce soit pour identifier des informations "manquantes" ou les points de vue qui semblent "poser problème", parmi d'autres considérations (p. 115).

Mottier Lopez et Allal (2008) mettent également cela en exergue en inscrivant le jugement professionnel dans une perspective située. En effet, ces jugements partiels sont l'occasion pour le superviseur, en cas de divergence ou d'hésitation, d'adapter ses procédures en recueillant des informations complémentaires et en réanalysant les résultats. Tourmen (2009) insiste aussi sur le fait qu'ils permettent au superviseur de ne pas fonctionner à l'aveugle dans la construction de l'appréciation globale du stage. Le verbatim extrait du cas 1, présentant la construction du jugement évaluatif final, met bien en évidence que le superviseur revient pour ce faire sur divers éléments de jugements provisoires.

Un autre élément que nous pouvons extraire de nos analyses, en lien avec les catégories directement inspirées des travaux de Rodet (2000) et de Hattie et Timperley (2007), est la variété de formes que prennent ces jugements provisoires. En effet, certains visent à fournir une rétroaction orientée vers les stratégies mises en œuvre par les étudiants. Comme le laissent paraitre les résultats, ces jugements permettent d'identifier des stratégies significatives ou des stratégies de remplacement lorsque l'étudiant a rencontré une difficulté lors de son stage. D'autres ciblent davantage la réflexivité de l'étudiant en cherchant à renforcer ses compétences d'autoévaluation ; ceux-ci amènent l'étudiant, grâce à des questions, à dégager des pistes d'autorégulation. D'autres encore, moins fréquentes, touchent directement l'étudiant en tant que personne. Il se dégage également que la visée formative poursuivie par les entretiens analysés influence le choix des formes que prennent les jugements d'appréciation. La rétroaction portant sur le stage est, dans ce contexte, mobilisée uniquement dans la construction du jugement évaluatif final qui vise les compétences à développer et les objectifs à atteindre lors du stage suivant, en référence à la grille d'évaluation institutionnelle.

6. Conclusion et perspectives

Pour conclure cet article, nous pouvons, à la lumière des cas analysés, affirmer que le jugement évaluatif des superviseurs participants se rapproche du jugement professionnel en évaluation par la dimension itérative et dynamique. Nous avons ainsi pu observer que le jugement évaluatif final se construit sur la base d'une série de jugements d'appréciation partiels et provisoires. Ces apports nous permettent de corroborer et de renforcer les résultats d'une étude antérieure (Maes et al., 2019b) ayant mis en exergue la dimension située du jugement, le rapprochant ainsi d'un jugement professionnel en évaluation.

Une limite de cette étude est bien sûr liée à sa dimension exploratoire. Les deux superviseurs impliqués proviennent d'une même HEP et les deux entretiens de coévaluation analysés ont été réalisés dans le cadre d'un stage à visée formative. Cette limite fait naitre l'intérêt de dépasser ce contexte spécifique et d'investiguer davantage, dans une logique de perspective, la nature et le contenu des rétroactions formulées lors de ces différents jugements

en nous appuyant sur les travaux de Hattie et Timperley (2007), et ce, auprès d'un échantillon de superviseurs provenant d'une autre HEP, en ciblant cette fois un contexte de stage à visée certificative pour analyser les modifications qui apparaitraient ou non au niveau des catégories.

Dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cette étude et les résultats obtenus renforcent notre intérêt à documenter l'activité du superviseur en contexte de stage. Cet intérêt nous pousse à continuer à explorer l'activité évaluative de ce dernier, et plus particulièrement durant la coévaluation. En effet, dans une logique d'allongement de la formation et d'une co- diplomation entre les HEP et les universités, la recherche sur l'accompagnement et l'évaluation des étudiants lors de leurs stages pédagogiques nous semble être une clé pour construire une collaboration efficace entre ces deux acteurs œuvrant à la formation des futurs enseignant

Étude 6

What type of feedback on their internship do university supervisors give to student teachers in a co-assessment situation?

Abstract

This qualitative study examines the levels of feedback given by university supervisors to student teachers during their co-assessment meeting in French-speaking Belgium. The co-assessment meeting is the final step in the internship supervision process and allows the student teacher to compare their self-evaluation with the cooperating teacher's evaluation report and the supervisors' evaluation. For this purpose, 14 co-assessment meetings were qualitatively analyzed. This analysis showed that the certification objective of the internship meeting influenced the level of feedback. Within this objective, the feedback was task-oriented. In the formative part of the meeting, the feedback was more process-oriented and self-regulatory. In this type of meeting, supervisors therefore adopt a dual perspective for feedback, both cognitive and socio-constructivist. This perspective is part of a continuum logic.

Keywords: feedback, co-assessment, internship, university supervisor, student teacher

1. Introduction

In many countries, the old paradigm of pre-service teacher education as provided only in and by universities has long since been outdated (Zeichner, 2010). Academic knowledge was once considered the authoritative source in pre-service teacher education. This old paradigm has been replaced for some time by a paradigm of alternating university courses and internships. The internship has thus become a protected field of experimentation that allows student teachers to experience the classroom, develop their pedagogical skills and socialize within the profession (Hascher et al., 2004). It promotes interaction between the expertise of university supervisors and that of in-service teachers (Clarke et al., 2014; He, 2009, Nguyen, 2009). It thus strengthens the links between theoretical and practical training (Bower & Bennett, 2009).

In this context, students are supervised during their internship by supervisors from the university and in-service teachers (Ballinger & Bishop, 2011; Cuenca et al., 2011; Friesen, 1995; Johnson, 2011). During the internships, these cooperating teachers and supervisors work together with the student teacher, forming the supervision triad (Allen et al., 2014; Range et al., 2013; Rogers & Keil, 2007; Wang & Ha, 2012). Many studies have highlighted the difficulties and even tensions encountered by these actors in exercising their support function (Bradbury & Koballa, 2008; Desbiens et al., 2013; Hansford et al., 2004; Hudson & Hudson, 2018; Izadinia, 2017; Leshem, 2010; Portelance & Caron, 2017;). More precisely, some research (Bujold, 2002; Chaliès & Durand, 2000; Mieusset, 2013; Zinguinian & André, 2017) has evoked the tension that arises when a person switches from a supportive to an evaluative posture. This tension can be encountered by the cooperating teacher or supervisor who is called upon to provide an evaluative judgment of the student teacher's performance. In this study, we are only looking at university supervisor.

To address these difficulties, several studies have documented the supervisor's real activity (Bélair, 2011b; Borko & Mayfield, 1995; Boutet & Rousseau, 2002; Correa Molina, 2011; Cuenca, 2010; Slick, 1998). However, these studies did not focus on the co-assessment meeting taking stock of the student's internship experience and performance. This meeting is what we have investigated in our work, in order to understand how supervisors construct their evaluative judgments in this situation (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). This work has shown that an important tension arises in the context of co-assessment, that of moving from a support posture to that of an evaluator (Maes et al., 2018, 2019a).

The characteristics of this evaluative judgment appear to be closer to those of professional evaluation judgment (Allal & Mottier Lopez, 2008). The production of the final evaluative judgment by the supervisors is thus a dynamic and iterative process that takes into account the uniqueness of the situation (Maes et al., 2019b). Indeed, their evaluative judgment is based on a situated perspective (Mottier Lopez & Allal, 2008) and on partial and provisional judgments (Tourmen, 2009) rendered by the supervisor. This has led us to focus on the organization of these partial and provisional evaluative judgments within the co-assessment meeting. We are also interested in the content of these judgments, in order to analyze the levels of feedback they provide to the student. For that purpose, we identify four levels of

feedback: task, process, self-regulation and person (Hattie & Timperley, 2007). We are also interested in the perspective within which these feedbacks are integrated: cognitive or socio-constructivist (Evans, 2013).

2. Theoretical framework

▪ Co-assessment, tool for evaluating teaching internships

Deeley (2014) defines co-assessment as a shared system of assessment, synonymous with cooperative and collaborative assessment" (Deeley, 2014, p. 39). For Dochy et al. (1999, p. 342), building on the work of Hall (1995), "Co-assessment, the participation of students and staff in the assessment process, is a way of providing an opportunity for students to assess themselves whilst allowing the staff to maintain the necessary control over the final assessments ". Again, according to Deeley (2014, p. 39), "Fundamentally, it involves self-assessment in addition to assessment by another, for example, the teacher ".

From these definitions, we retain that co-assessment is a system of shared evaluation. It allows the student to compare his own evaluation with that of the teacher. In addition, it allows the teacher to keep control over the final evaluation judgement. In the context of teaching placements, co-assessment is defined as:

> A joint evaluation between a student and the supervisor(s) with a view to initiating a dialogue between them on differences in evaluation in relation to a particular production or a more global evaluation, whether or not it is based on an external reference system (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019, p. 37, free translation).

The co-assessment, carried out after the internship has been completed, brings together the supervisors and the student teacher with a view to building a global assessment of the internship (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). It seeks to give meaning to the evaluation by setting up a logic of dialogue. The supervisors make sure to keep the student at the center of the process by developing the student's reflexivity.

As a form of cooperative and collaborative assessment, the co-assessment meeting is a relevant time to provide the student teacher with feedback about the internship being evaluated. It is this feedback, formulated by the supervisors, that is at the heart of our study.

▪ Feedback in teacher training

Feedback is defined as "information about the gap between the actual level and the reference level which is subsequently used to alter the gap in some way" (Ramaprasad, 1983, p. 4). It is also about enabling people to know the knowledge and skills they already have (Rodet, 2000). In the field of educational psychology, feedback has been identified as one of the most powerful levers for learning (Hattie & Timperley, 2007; Ko et al., 2014)

In the field of teaching internships, feedback is a specific information explaining the comparison between the observed student's performance during the internship and the standard defined by the university (Hattie & Timperley, 2007; Van De Ridder et al., 2008; Winne & Butler, 1994). This standard is operationalized through the institutional grid that

includes the different items evaluated. The primary aim of the feedback is “to improve the trainee’s performance” (Van De Ridder et al., 2008, p. 193). However, “feedback must be recognized as a complex and differentiated construct that includes many different forms with, at times, quite different effects on student learning” (Wisniewski et al., 2020, p. 13).

Hattie & Timperley (2007) present, in their model, four levels of feedback: task, process, self-regulation and person-centered.

- The first level is about the task. It is information-oriented (for example, the work presented is correct or incorrect) and allows surface knowledge to be developed. It is also called "corrective feedback".
- The second level concerns the process used to carry out the task. Information processing is at the center of this level. For example, the feedback may include proposing alternative processes or helping with better error detection.
- The third level aims at the student’s regulation of their own learning. Feedback can thus help the student to increase their ability to self-assess and increase self-confidence.
- The fourth level directly affects the student's person and includes the notion of "congratulations". This level is necessary to reassure and encourage, but it should not replace the other three levels.

It is assumed that the feedback must be appropriate to the student's level of understanding or slightly higher, and that a distinction must be made between the first three levels describing learning progress and the fourth level.

In addition, Rodet (2000) proposes three types of feedback: informative (presenting findings), making suggestions (formulating proposals, advice) or prescriptive (giving actions to be carried out, often starting with "it is necessary").

Furthermore, feedback can be given from a cognitivist or a socio-constructivist perspective (Archer, 2010; Evans, 2013). The first is closely linked to a directive approach in which feedback is thought of as corrective. The supervisor communicates information to a "passive" student. The second considers feedback to be facilitative for the student. The supervisor provides comments and suggestions that allow the student to make their own corrections. These two perspectives are not mutually exclusive. They further suggest the idea of a continuum that requires consideration of the precise nature and importance of the feedback in relation to individual needs, context and support functions.

3. Method

▪ This study

As mentioned above, this research highlights the tension between the support posture and the evaluative posture taken by the supervisor. This study therefore aims to examine this tension in this specific context. In doing so, we pursue three objectives. The first objective of this research is to examine how co-assessment meetings are organized. So, we want to understand how supervisors handle this moment? How do they give the student a voice? How are skills reviewed? The second objective is to identify the different levels of feedback

formulated by the supervisors during the co-assessment meetings. And the third is to address the perspective adopted in this feedback. The following research questions guided the study:

- How are the co-assessment meetings organized?
- What levels of feedback do supervisors give in the co-assessment meetings?
- What perspective does this feedback adopt?

Study context

Our study was conducted in French-speaking Belgium, where teacher training currently takes place over three years. The time allowed for teaching internships increases as the training progresses: 2 weeks in year 1, 4 weeks in year 2 and 10 weeks in year 3.

At the teacher training institute selected for this study, the supervision process with regard to teaching internships involves four main stages.

- In the first stage, before the internship, the student and the supervisor define the objectives of the internship.
- In the second stage, during the internship, two university supervisors (an assigned supervisor who accompanies the student through the supervision process and a visiting supervisor, whose observation and participation in the co-assessment meeting are used for certification) separately observe the student in action in the internship school. At the end of this observation, they each provide feedback to the student during a debriefing meeting. This time occurs directly after the activity.
- In the third stage, upon return from the placement, the student teacher and their supervisor meet to conduct a reflective meeting. This meeting aims to allow the student to reflect on their internship practices in order to identify possible problems and solutions and also to prepare for the final stage of the process.
- In the fourth stage, which concludes the process, there is a co-assessment meeting between the assigned supervisor, the visiting supervisor and the student teacher. As the cooperating teacher cannot be physically present, her opinion is taken into account through her report. This meeting allows a certified assessment of the skills expected of the student teacher to be developed. It is also during this meeting that an overall assessment of the internship is decided upon.

It is this co-assessment meeting that is at the heart of our research. The figure 13 below illustrates this supervision process.

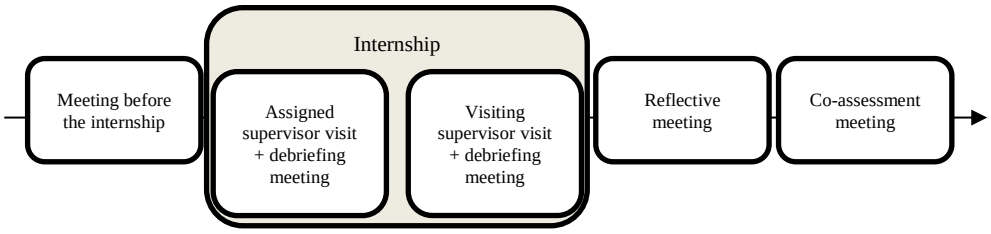


Figure 13. Details of the internship supervision process

▪ Interpretative approach

This study is a qualitative study with an interpretative purpose (Crotty, 1998). We seek to understand the phenomena studied based on the meanings given by the actors in their natural environment (Denzin & Lincoln, 1994).

▪ Sample

We based this research on a deliberate sample of typical cases (Patton, 1990) consisting of 14 co-assessment meetings involving 14 supervisors[52] from the same university, all of whom supervise student teachers in their internships during the last year of training. The table below provides information on these 15 supervisors, giving their position within the institution and their experience as internship supervisors (in years). The table distinguishes between the assigned supervisor and the visiting supervisor roles[53] for the two actors who provided feedback during the co-assessment meetings for each student.

Tableau 28. Étude 6: Details of the participants

	Assigned Supervisors	Position	Exp.	Visiting Supervisors	Position	Exp.	Students
Meeting1	Didier	physical education teacher	+10	Dolly	language teacher	5-10	Student 1
Meeting 2	Didier	physical education teacher	+10	Dolly	language teacher	5-10	Student 2
Meeting 3	Daisy	language teacher	-5	Perrine	pedagogy teacher	5-10	Student 3
Meeting4	Daisy	language teacher	-5	Delia	religious teacher	-5	Student 4
Meeting 5	Patricia	pedagogy teacher	-5	Patty	pedagogy teacher	-5	Student 5
Meeting 6	Patricia	pedagogy teacher	-5	Didier	physical education teacher	+10	Student 6
Meeting 7	Delphine	language teacher	+10	David	geography teacher	+10	Student 7
Meeting 8	Delphine	language teacher	+10	Doriane	language teacher	+10	Student 8
Meeting 9	Pascal	pedagogy teacher	5-10	Didier	physical education teacher	+10	Student 9
Meeting 10	Pascal	pedagogy teacher	5-10	Didier	physical education teacher	+10	Student 10
Meeting 11	Pauline	pedagogy teacher	5-10	Pamela	pedagogy teacher	+10	Student 11
Meeting 12	Pauline	pedagogy teacher	5-10	Pamela	pedagogy teacher	+10	Student 12
Meeting 13	Dany	physical education teacher	5-10	Dolly	language teacher	5-10	Student 13
Meeting 14	Dany	physical education teacher	5-10	Dolly	language teacher	5-10	Student 14

▪ Data collection and processing instruments

We collected objective traces in the form of 14 recorded co-assessment meetings involving assigned supervisors, visiting supervisors and students, and transcribed them verbatim. We conducted a content analysis (Miles & Huberman, 1994) of these verbatim transcripts based on a closed model (L'Écuyer, 1990) using pre-established categories based on the four levels of feedback proposed by Hattie and Timperley (2007). For this purpose, we used version 12 of the NVivo software (QSR International, 2017). Two expert supervisors performed independent coding of two verbatim transcripts to check on the reliability of the

[52] Some supervisors were involved in several meetings and some had both roles (across different meetings).
[53] The visiting supervisor is a university professor who also supervises interns but who is not the assigned supervisor for the particular intern being evaluated, and who visits the classroom for certification purposes.

coding. A Cohen's kappa of 0.7813 was obtained, which, according to Landis and Koch (1977) corresponds to strong agreement between the three coders.

4. Results

The results are structured around the research questions. The aspects presented are illustrated with excerpts from emblematic meeting transcripts.

- **Organization of the co-assessment meetings**

We observed that the 14 co-assessment meetings analyzed were divided into two distinct parts. One was aimed at the self-regulatory, formative dimension, during which the student was led to take an active role by describing the strengths identified and the difficulties encountered. The other was for certification purposes, during which the various items in the evaluation grid were reviewed and evaluated.

This is based on what we observed in the meetings. Thus, this organization was shared in all 14 meetings, although the order sometimes differed from one meeting to another. Another observation presented in the table below is that the certification part was longer than the formative part for 12 of the 14 meetings analyzed. This is likely due to the certification aim of the meeting, which should lead to a final assessment. The table below highlights the importance of the evaluation and certification part.

Tableau 29. Étude 6: Duration of meetings (in minutes)

	Total duration	Duration of the formative part	Duration of the certification part
Meeting 1	31:39	14:17	16:22
Meeting 2	26:23	11:03	15:10
Meeting 3	34:39	12:28	22:11
Meeting 4	41:25	9:17	32:08
Meeting 5	51:15	17:05	34:10
Meeting 6	27:02	8:35	18:27
Meeting 7	28:27	12:55	15:32
Meeting 8	16:16	10:19	5:57
Meeting 9	15:36	6:00	9:36
Meeting 10	11:07	4:03	7:04
Meeting 11	21:41	11:51	9:50
Meeting 12	29:17	11:29	17:47
Meeting 13	14:20	4:20	10:00
Meeting 14	44:06	5:51	38:15

A transition sentence clearly identified when the assigned supervisor moved from one logic to another. This is shown by the following extracts:

- Delphine: What I am proposing is that we now quickly take stock of the situation within our grid here. We will compare our points. (Meeting 7)
- Pascal: We will now look at the skills. (Meeting 10)
- Dany: So we will try to complete the strengths, challenges and actions. So you, for your strength section, what did you notice? (Meeting 13)

▪ Levels of feedback in co-assessment meetings

Table 30 shows the distribution of comments at the different feedback levels (Hattie & Timperley, 2007) by meeting. Then, for each level, a more detailed analysis is proposed. It is illustrated with examples.

Tableau 30. Étude 6: Distribution of comments at different feedback levels in meetings

	Task	Processing	Self-regulation	Person	Total
Meeting 1	15	8	4	0	27
Meeting 2	21	8	4	2	35
Meeting 3	15	10	3	0	28
Meeting 4	17	10	0	1	28
Meeting 5	14	5	4	0	23
Meeting 6	16	7	3	2	28
Meeting 7	16	4	3	0	23
Meeting 8	18	3	3	0	24
Meeting 9	16	3	4	2	25
Meeting 10	13	4	1	1	19
Meeting 11	10	4	6	0	20
Meeting 12	18	10	6	0	34
Meeting 13	14	7	3	0	24
Meeting 14	19	11	5	0	35
Total	222	94	49	8	373

Table 30 shows that, for each of the meetings analyzed, the greatest number of feedback comments were related to the task (an average of 16 comments per meeting), for 222 task-related comments in all, slightly less than 60% of the total feedback comments given. The certification objective of these co-assessments explains this result. Next came feedback on processes, 94 comments in all (an average of seven comments per meeting), or 25% of the total; followed by feedback on self-regulation, with 49 comments in all (an average of three comments per meeting), or 13% of the total. The absence of person-related feedback is evident, with eight comments spread over five meetings, or barely 2% of the total feedback comments. Furthermore, the number of comments made was not directly related to the length of the meeting. Indeed, for meetings 3, 4 and 6, 28 comments were made in each meeting, while the meeting duration ranged between 27 and 41 minutes.

By linking the level of feedback to the portion of the meeting (formative or certifying), the results revealed, with a few nuances, an articulation of the different levels of feedback during the two main sections of the meeting. We now develop each level, which we illustrate with examples from the transcripts.

The formative and regulatory part of the meeting was mainly punctuated by feedback on the teaching **processes** and strategies used by the student during his internship. These feedback comments were based and built on the student's comments, the two supervisors present (assigned supervisor and visiting supervisor) and those made by the assigned internship supervisor in his report. Here below, one type of process feedback identified as a **"winning" strategy** that was implemented:

Delia[54]: And I put “answer wisely” because in fact you used several workshops when I observed. And you made connections with the students, so you didn’t bring the connections. You asked questions in such a way that they made connections and the way you accompanied their reflection seemed very judicious to me, so this DIY had really become an opportunity for reflection and connection between the sequences they had experienced, and then I found that it was really a level, you brought them to a cognitive task and not to a task... (Meeting 4)

Another type of feedback underlined and identified **strength** in the processes used by a student teacher**:**

Dolly: And so, group management, natural authority, involves all the students, adapts instructions to the students… simple, clear, structured it [55] is a beautiful quality, too, that!

Didier: Adaptation, it's still fundamental for the first year of primary school (Meeting 2)

Yet another type of feedback targeted **difficulty** encountered by the student teacher in his processes and defined **an objective** to overcome it during the next internship:

Student 3: In relation to my lesson planning, there is a link, as you said, between my objective, my skills and my progress. Consistency....

Daisy: Yes, but come back to "what is a lesson planning?”.

[…]

Perrine: If you have the courage to read the documents, everything is in there and that explains why you are being taught that. And in terms of respecting the rhythm of the children, this is fundamental, especially in preschool education. Well, that's still true even in primary school.

Daisy: So, I'm reviewing the whole structure of the different lesson plans.

Student 3: Yes.

Daisy: That's why I think you really need to dive into the genesis[56], then after that, working on the coherence between the different sections[57] and staying the course because you were constantly changing a little. There was no common thread. (Meeting 3)

This regulatory and formative part also included the feedback concerning student **self-regulation**, which was less frequent than that concerning processes. This feedback mainly had the objective of leading the student to develop his reflective practice by questioning his own practice analyzing the **difficulties** he had encountered.

[54] Visiting supervisor.
[55] Student Teacher Adaptability.
[56] Basics of teacher education.
[57] Different sections of the lesson planning.

Student 5: For me, it was a good experience, the first year of primary school. It's really something else, I can't compare that with other years, I think. And at first it was really hard for me.

Patricia: Hard, why?

Student 5: Working with young children, we really have to adapt each lesson and also with the material... the visuals, the spoken part, and those who need to manipulate all the time. At first, it was a bit complicated for me and then, already after the first week, I realized that I had to change my lessons. So, I worked a lot during the weekend and during the week really to adapt...

Patricia: And how did you realize that?

Student 5: I had already noticed that, during my lesson, the children... that I didn't keep their attention. It was too complicated sometimes. And also, the advice of my cooperating teacher, it really helped me. That is, to improve all this. But at the end of the internship, I was happy. Yes, because I had a good relationship with the children. Even if the class was really difficult, in the end it was good. And I noticed that the lessons were better.

Patricia: Great. (Meeting 5)

In the following extract, the supervisors pushed the student's thinking in order to get them finding his **own regulatory strategies** and **objectives** for the next internship.

Pauline: And so, one lead of action would be to continue to?

Student 11: Be sure to note the instructions for the students carefully.

Pauline: To anticipate the instructions well or as much as possible in any case. Continue to anticipate instructions!

Pamela: You know that I, after 30 years of teaching, always write down my instructions in my lesson preparations.

Student 11: I find it helps to memorize them and have the structure in mind. (Meeting 11)

The extract continued with the supervisors proposing a strategy to be implemented during the next internship.

Pauline: But you yourself put a lead: "do as in the theatre". Have you tried that?

Student 11: When I thought about it, yes. And it worked, especially when I told stories. Now I could get their attention.

Pauline: You dare to do that, because some students don't dare too much. Be more theatrical even outside of stories. So, transfer this attitude a little that we could have a little more. Yes, which could be called "more theatrical" when telling stories in other lessons.

Pamela: Yes, I confirm that, because when you read “Barrabas's story”, it was really very cheerful to hear you!

Student 11: Yes... and I also noted the mastery of the oral language in relation to voice modulation. (Meeting 11)

These consecutive extracts show that, in this part of the meeting oriented towards regulation, the levels of feedback alternated as discussion and reflection took place. One or more issues were raised and analyzed. Regulatory options were either proposed by the student

following feedback aimed at self-regulation, or by supervisors when they emerged from feedback targeting processes.

Feedback aimed at self-regulation was also used to help students identify **positive elements** of their internship practice:

> Patricia: We'll get your strength back. Didn't you get your strength back either?
>
> Student 6: No, it's a little hard...
>
> Didier: 0 force?
>
> (Laughs)
>
> Student 6: I still have trouble completing this.
>
> Patricia: So, it's important that you can focus on your strengths! Go ahead, share all your strength with us!
>
> Student 6: For me, in the positive points I felt, it was really the interaction with the children. For me, I really have a very, very good contact with them. Even with the child with whom it was more difficult... well in the end. It wasn't to me directly; it was more about his situation. I really managed to make contact with them, so they saw me as their teacher for 3 weeks. (Meeting 6)

It was also in the formative part of the meeting that the few feedbacks directly targeting **the student's person** appeared. They were much less numerous and appeared in only four of the 14 meetings analyzed. These comments could complement **feedback on processes**, as shown in the following example:

> Didier: If I can, Pascal, in relation to the qualities of the student, I noted "Outstanding animation". So, that means theatricality, facial expressions... Extraordinary! I think she's the best intern I've seen in this field. I would like to insist on that!
>
> Student 9: Thank you. (Meeting 9)

They could also highlight an aspect of **the student's person**, **an attitude**:

> Didier: I noticed, a great professional conscience, too. We feel like you're someone who's trying to do, uh, everything right.
>
> Pascal: Yes! (Meeting 10)

In the other part of the meeting, which aimed to certify each item on the institutional grid and produce the final evaluative judgment, feedback on **the task** was provided, with a few exceptions. What changed from one case to another was the dynamics of how the meeting was conducted. **The report of the cooperating teacher** could be used as a guideline:

> Patricia: So, the next one, level 3[58] for your cooperating teacher. What about you?
>
> Student 5: Me, too.
>
> Patty: Me, too.
>
> Patricia: Okay, level 3. (Meeting 5)

[58] For each item in the grid, there are four levels of mastery.

In other meetings, **the institutional evaluation grid** was used as a basis for the exchange and each item was discussed. Everyone shared his views and then consensus was sought. The student teacher's involvement could be more timid and the exchange took place mainly between the two supervisors:

> Pascal: The whole design of the lessons. A level 3... 3, 4 even!
>
> Didier: Yes, for me too.
>
> Pascal: With a lot of differentiation already!
>
> Didier: Yes, exactly. (Meeting 9)

Or the student teacher's involvement might be more important because of the place they were given at the meeting:

> Delphine: What I propose is that we now quickly take stock of the situation with our grid. Here, we'll compare our points. So there, I have mastered the oral language, 1.1, I have 4.
>
> Student 7: I put 3.
>
> David: I put 3 too.
>
> Delphine: Okay, I'll put 3+.
>
> (Laughs)
>
> Delphine: That being said, you do have a very... How can I say this? You're paying attention! I mean, I don't know if you're attentive to your oral language, but you have a high quality oral language. That's it! That's it!
>
> David: Yes, that's right. That's nice to hear!
>
> Delphine: I say that because I care. You're pleasant to listen to. And it's true that the fact that you're adapting to children, I think it's worth showing that there's a level 4 that's been pointed out here. And it's hard to give yourself that kind of thing, that kind of points. 1.2[59], level 3 for the cooperating teacher.
>
> David: Yes.
>
> Student 7: Yes, I put 3 too.
>
> Delphine: I have 4 in spelling.
>
> Student 7: Yes, I put 4 too. (Meeting 7)

It is also interesting to note that there were no significant differences in views and difficulties in reaching consensus in the meetings analyzed. In some situations, the supervisor was called upon to make a decision, and this was most often in the student teacher's favor:

[59] 1.2 To master the written language through the different communication channels used.

Dany: So, we're on skill 5[60]. That's all the knowledge you pass on to the children. So, in terms of your answers. There, she[61] even puts you at a level 3 because apparently you manage to construct things in a very correct way with the children in relation to the different content. Did you get into it?

Student 13: I had put myself at a level 2.

Dolly: And I was more at level 1 because... but I think you were a little stressed... by my presence, by our presence. And it's true that I didn't feel you were sufficiently invested, etc.

Dany: I'm looking a little bit. So, there the cooperating teacher puts: "Attentive to know the subject proposed to the children. She has always tried to answer children as judiciously as possible." We're going to put a level 2, like this...

Student 13: Okay! (Meeting 13)

Another element that emerged from the analysis of the results is that it was sometimes difficult to evaluate certain components of the grid. This could be because **they were not observed** by the supervisor during his visit:

Didier: So, skill 3[62,] we have a level 3. And you, did you have?

Student 1: Level 3.

Dolly: I put unobserved, but positive impression, it seems to me well integrated into the school.

Didier: Great! We are at 4.1. I will read, "inquires about the subjects taught, questions about children's difficulties". That's not bad, is it? Here, we have a level 3. What about you?

Student 1: I put a level 3.

Dolly: Me, not observed. (Meeting 1)

Or because **they are not understood**, by the student teacher, for example:

Delphine: 7. 1[63] Managing the class in a challenging way, I have 3.

David: I put 2.

Student 7: I didn't understand that, I didn't put anything there.

Delphine: Ah, that's because you forgot to look there. It is simply the competence that deals with classroom management.

Student 7: Ah, okay! (Meeting 7)

A few rare **feedback comments on processing** were identified in the certification part of the meeting. The following excerpt is an example:

[60] Skill 5: Develop expertise in the contents taught and in the methodology of their teaching.
[61] The cooperating teacher.
[62] Skill 3: Work in teams, maintain partnership relations with families, institutions and, more broadly, act as a social and cultural actor in society.
[63] 7.1 To manage the classroom in a stimulating, structuring and safe manner.

Patricia: Managing the organizational dimension?
Didier: I put 3.
Student 6: I put 4.
Patricia: She[64] also gives you a 4. I think that's your strong point too!
Didier: For the benefit of the student.
Patricia: Yes, the activity I saw was great! She changed the space. She had great equipment. (Meeting 6)

Feedback from **the final evaluation judgment** was **task-**oriented. Here is an example that illustrates this:

Daisy: So, your cooperating teacher puts you between B and C[65]. It is true that apart from the 1.5 that we have put in spelling, everything is at the expected level or even higher. You get C.
Delia: I am between C and B. I would have put a C+. A C with very good professional reflexes. That's what I would have said.
Daisy: Well, listen, I will circle B - C?
Delia: Yes.
Daisy: Yes, you are different, you are beyond C for several components. (Meeting 4)

- **Perspective pursued during the co-assessment**

Third, we sought to identify the perspective within which these feedback comments were framed. The certifying aim of the meeting would tend to place it by default in **a cognitivist perspective**. Feedback from assigned and visiting supervisors would essentially be considered corrective. The results discussed above for the second research question can partially confirm this statement. This was more particularly the case in the certification part of the meeting, when the supervisors, accompanied by the student, evaluated each component of the institutional grid and formulated **task-oriented feedback**, as shown in the following extract:

Delphine: The written language: 3.
Doriane: I had put 2.
Student 8: I had put 3, it doesn't seem to me that I made any mistakes.
Delphine and Doriane: Let's put 3! (Meeting 8)

The same applied to the construction of **the final evaluation judgment**, which gives the student an overall assessment for the entire internship:

Didier: So, what this gives us in terms of evaluation... I was at a B. I say "me", excuse me, because I'm starting a little selfishly. The visiting supervisor was at a real B, too. Your cooperating teacher was clearly a a B. And you, were you?
Student 1: At a B.
[…]
Didier: Perfect with all this, it's a level B. It's a great success! (Meeting 1)

[64] The cooperating teacher.
[65] The final assessment takes the form of a letter (4-level scale - D to A).

In the light of the extracts presented, a nuance regarding the student's role can be added to the definition of this cognitivist perspective (Evans, 2013). Indeed, the student teacher's role was not passive, and the student played a role in the construction of evaluative judgments. As mentioned above, the student's involvement varied according to the dynamics initiated within each triad.

It is also relevant to return to the part of the meeting aimed at regulatory and formative purposes. Feedback oriented towards **the student teacher's processing** was part of **a more socio-constructivist perspective**. In this perspective, the aim was to provide the student with comments and suggestions enabling him to self-regulate and acquire new knowledge. This is illustrated by the following extract:

Pauline: And so, to say "I'll prepare my oral instructions for the students so I can be clear about this" or "it can help me to...", but then there's fatigue, as you say.

Student 11: Yes, and so there it was, planning of instruction still helped, but there were still other circumstances that played a role.

Pauline: Yes, and so that regulation track really helped... and so one course of action would be to continue then to...

Student 11: Please note the instructions!

Pauline: To anticipate the instructions well or as much as possible in any case... continue to anticipate the instructions.

Pamela: You know that I, after 30 years of teaching, always write down my instructions in my lesson plans. (Meeting 11)

This was especially true when the feedback was aimed at developing **student teacher self-regulation**. In that case, the student was asked to make his own comments on his activity and to identify his own suggestions that will promote his self-regulation. This is shown in the following extract:

Student 11: I have to accelerate the pace by alternating groups, individual and game activities. So... that I need to be more attentive to the biological rhythm of the students, to their attention to be able to accelerate the pace. And no more alternating between group and individual moments.

Pauline: You tried to do that a little bit....

Student 11: Yes, at the end, I didn't dare do it anymore, but at first, I always wanted to stick to my schedule. And especially during the last week, I tested the closing activities a lot. The calming and relaxing activities helped a lot because I had an active class.

Pauline: So, pick up the pace, because if I hear, well it was still evolving when you tested things... Okay! Okay!

Student 11: Yes, and become more spontaneous in the rhythm. (Meeting 11)

5. Discussion

The answer to the first question allowed us to identify two distinct parts in all of the analyzed meetings, which can be compared to the idea of formative and certificatory meetings (Balslev et al., 2017). However, we have highlighted that, despite the dominant certification perspective pursued in the co-assessment meeting within this training institute, a place is left for dialogue between the student and his supervisors (Deeley, 2014; Dochy et al., 1999). The student can thus compare their self-assessment with the assessment of these different supervisors (assigned and visiting supervisors). These elements therefore strongly corroborate the use of the concept of co-assessment to characterize these meetings. To answer the first question, we modelled the construction of supervisors' evaluative judgement in a context of co-assessment of probationary periods for certifying purposes (see figure 14).

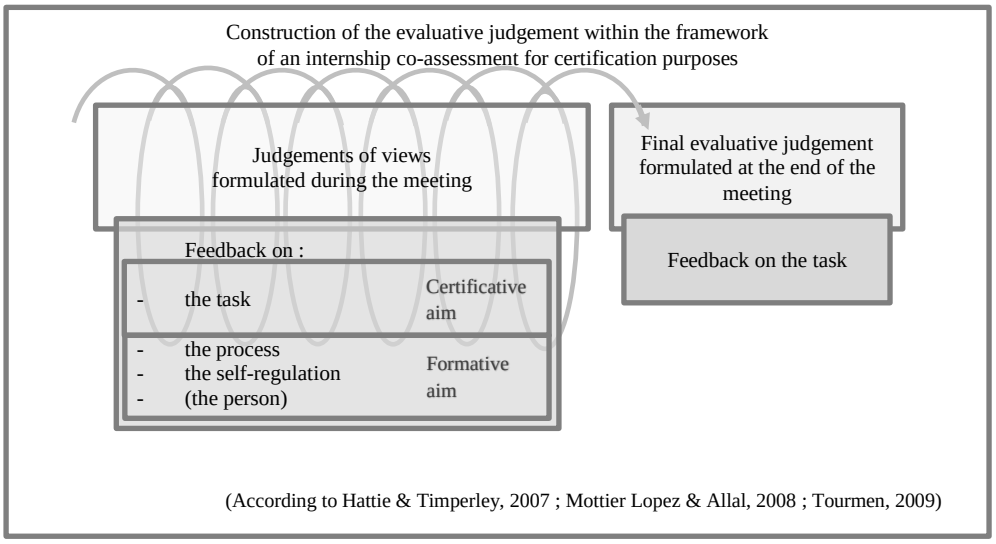


Figure 14. Model of Evaluative Judgment Construction

The results related to our second research question show a greater presence of task-oriented feedback than of other levels of feedback (Hattie & Timperley, 2007). The feedback provided is informative in that it refers to outcomes (Rodet, 2000). This may be explained by the certification objective of the co-assessment meeting. Indeed, the primary objective of this meeting is to determine, as an assessment, a final evaluative judgment certifying the student's performance during the entire internship. Feedback, in the form of partial judgments (Tourmen, 2009), thus sheds light on each of the components of the institutional evaluation grid and thus contributes to the construction of the final evaluation judgment (Maes et al., 2020).

However, as we mentioned in the presentation of the results, we still observe the presence of process-oriented and self-regulatory feedback. These mainly occur during the formative part of the meeting. Feedback oriented towards self-regulatory allows the student to identify his own strengths and difficulties from a self-regulatory perspective. While process-oriented feedback offers suggestions, alternative proposals, and even, if the situation is difficult, prescriptions (Rodet, 2000). The presence of these different levels of feedback strengthens our elements of discussion on the first question.

In another study (Maes et al., 2020), we analyzed co-assessment meetings from a formative perspective at the end of the first internship. Here, process-oriented feedback and self-regulatory feedback made up the majority of the comments, with task feedback relegated to the very end of the meeting when supervisors had to make an assessment (without the certification function in this context). The purpose of the meeting would therefore influence the level of feedback mobilized.

With respect to feedback about the student's person, the results are consistent with Hattie's comments (2011). Indeed, these comments are largely in the minority and initiated with a view to encouragement and congratulations. They support the supervisors' comments while not replacing the other three levels.

With regard to our third research question, it is clear that the two perspectives coexist in the 14 meetings analyzed. This is not problematic since, according to Evans (2013), they are not mutually exclusive. On the contrary, they should be seen as mutually reinforcing in the service of the student's needs. As we stated in the presentation of the results, in the meetings studied, the student does not play a passive role, even if the degree of his involvement differs according to the dynamics initiated by the two supervisors.

6. Conclusion and prospects

In conclusion, we can affirm that the comments of the 15 supervisors participating in the 14 meetings analyzed mostly addressed the first 3 levels of feedback proposed by Hattie & Timperley (2007). The level most frequently encountered in these meetings for certification purposes was that relating to the task, when the supervisors discussed the different items on the institutional evaluation grid with the student. Next most frequent were those related to processes and self-regulation during the formative part of this meeting, when the student was led with the help of the supervisors to identify their strengths and difficulties as well as to define their personalized objectives for the next internship. The presence of these three levels confirms the anchoring of this type of meeting in the dual perspective presented by Evans (2013), namely cognitivist and socio-constructivist. It further supports the conclusion that the two perspectives are not mutually exclusive and, on the contrary, are on a continuum. This dual perspective reinforces the anchoring of this system to the concept of co-assessment as defined by Jorro & Van Nieuwenhoven (2019).

The specific context is an important limitation of this study. These are 14 co-assessment meetings conducted by 14 supervisors from the same training institute in French-speaking Belgium. This limitation suggests that it would be of interest to further investigate this question of the nature and content of feedback when co-evaluating pre-service teacher training internships in a broader context, at an international level. In our next study, we plan to interview students in order to analyze their perceptions of the comments made in a co-assessment context.

In the context of the reform of pre-service teacher training in French-speaking Belgium, this and previous studies (Maes et al., 2018, 2019a, 2019b, 2020) reinforce the importance of continuing to document the supervisor's evaluation activity in the context of a teaching internship. In the announced logic of extending teacher training, reflection on this work of supervising the training courses is important. It is a way of enabling student teachers to become more effective.

Discussion et conclusion générales

Discussion et conclusion générales

Dans ce chapitre, premièrement, nous rappelons succinctement la problématique à l'origine de cette recherche doctorale. Deuxièmement, nous évoquons, brièvement, les ancrages contextuel et conceptuel qui nous ont guidé. Troisièmement, nous rappelons les différentes questions de recherche et les articulons aux six études précédemment développées dans la partie empirique. Quatrièmement, nous discutons les résultats de ces différentes études. Cinquièmement, nous les intégrons et les articulons les uns aux autres afin de présenter une vision globale de nos apports. Sixièmement, nous envisageons les limites et les perspectives que présente la présente recherche. Et enfin, septièmement, nous exposons les implications pratiques de nos résultats, à la lumière de la réforme de la formation initiale qui s'annonce en Belgique francophone.

1. Rappel de la problématique

La recherche s'est emparée, depuis plusieurs décennies, de la thématique des stages, devenus un élément incontournable de la formation des enseignants dans de nombreux pays. En nous intéressant aux résultats ainsi obtenus, nous avons relevé que les pratiques de supervision sont peu connues et partagées (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017). Étant nous-même superviseur au sein d'une HEP et en questionnement sur nos pratiques, notre choix s'est donc porté sur cet acteur et ses pratiques. Afin d'apporter un élément de réponse à ce constat issu de la recherche, nous nous sommes intéressé, dans le cadre cette thèse, à la construction du jugement évaluatif (Lafortune, 2008 ; Lebel, 2009 ; Lebel et al., 2015 ; Leroux et Bélair, 2015) par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation qui, dans certaines institutions de formation, clôture le processus de supervision.

C'est donc bien l'activité évaluative du superviseur de la HEP qui a été au centre des études constituant cette recherche. Nous avons, d'une part, questionné les préoccupations, les difficultés et les tensions auxquelles les superviseurs sont confrontés lors de la coévaluation et, d'autre part, cherché à caractériser le jugement évaluatif produit par ces derniers. Afin de rencontrer ces objectifs, nous avons mené six études qui ont permis de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les tensions auxquelles ce dernier est soumis durant l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les préoccupations auxquelles ce dernier est confronté lors de la gestion d'un entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par le superviseur dans la gestion de l'entretien de coévaluation ?
- Comment le superviseur construit-il son jugement évaluatif lors de l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les caractéristiques du jugement professionnel mobilisées par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation ?

L'objectif général poursuivi par cette recherche doctorale est de produire des connaissances permettant de caractériser le jugement évaluatif par le superviseur durant l'entretien de coévaluation afin d'observer si celui-ci rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Lafortune, 2006 ; Lafortune et Allal, 2008 ; Lebel, 2009 ; Leroux, 2016 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Mottier Lopez et Tessaro, 2016).

2. Bref rappel des ancrages contextuel et conceptuel de la recherche

Pour rappel, cette recherche vise à interroger la construction du jugement évaluatif par le superviseur de la HEP lors de l'entretien de coévaluation clôturant le processus de supervision des stages en formation initiale des futurs instituteurs en Belgique francophone.

2.1 Ancrage contextuel

Dans ce cadre, la recherche s'inscrit, d'une part, dans la réflexion autour de l'implémentation de la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Décret définissant la formation initiale des enseignants, FWB, 2019) annoncée initialement pour la rentrée 2020 et reportée successivement jusqu'à la rentrée 2022. Parmi les principaux changements, nous relevons : l'allongement des études, passant d'un baccalauréat de trois ans à un master en quatre ans ; la collaboration des HEP et des universités pour la mise en œuvre de cette réforme ; un renforcement de la formation des formateurs d'enseignant par un master de spécialisation. De plus, cette réforme insiste également l'articulation entre la théorie et la pratique en accordant plus de place aux stages pratiques ainsi qu'aux séminaires d'analyse de pratiques.

D'autre part, elle trouve également son origine dans les travaux menés par le GRAPPE et, plus particulièrement, par le groupe collaboratif s'intéressant à l'activité des superviseurs de stage issus de la HEP. La réflexion menée par ce groupe composé de chercheurs, de superviseurs et d'étudiants-chercheurs s'ancre dans une approche collaborative (Bednarz, 2013 ; Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) permettant aux superviseurs de développer leur agir professionnel (Bourassa et al., 2007) et aux chercheurs d'accéder plus facilement à des données récoltées en milieu naturel leur permettant de produire de la connaissance (Colognesi et al., sous presse).

Ce double ancrage contextuel s'appuie également sur notre propre parcours, à la fois de formation et professionnel, qui nous a permis d'endosser les différents rôles au cœur de l'accompagnement des futurs enseignants en stage, à savoir : celui de stagiaire, celui de maitre de stage et, enfin, celui de superviseur.

2.2 Ancrage conceptuel

Afin d'ancrer cette recherche dans la recension d'écrits, nous nous sommes intéressé à différents concepts que sont le stage, l'accompagnement, le superviseur, le jugement professionnel, la coévaluation et la rétroaction. Nous avons retenu, dans le cadre de cette

recherche, pour chacun de ces concepts, une définition construite sur la base de notre recension des écrits. Nous les rappelons ci-dessous.

Nous avons envisagé le stage en enseignement, toile de fond de notre recherche, comme une activité pédagogique accompagnée, inscrite au programme d'études dans une logique d'alternance, permettant aux stagiaires de s'initier au métier d'enseignant, au sein d'une classe, au contact d'élèves, afin de construire leur savoir d'expérience, de transférer les savoirs issus de leur formation, de développer les compétences professionnelles et d'ébaucher la construction d'une identité professionnelle.

Cette activité pédagogique nécessite un accompagnement que nous avons défini comme le fait, au-delà des objectifs institutionnels, de se joindre à l'étudiant dans son projet personnel de stage en prenant en compte tant la singularité de la situation que, dans une approche non déficitaire, le bagage de connaissances dont ce dernier dispose afin de le laisser à la manœuvre de son projet.

Parmi les acteurs amenés à assurer cet accompagnement, nous nous sommes intéressé plus particulièrement au superviseur. Nous l'avons présenté comme le référent institutionnel, formateur au sein de la HEP qui assure, à la fois, une fonction administrative, pédagogique et de soutien, et ce, aux différents moments de la supervision que sont les séminaires, la visite, le suivi du carnet de stage, la coévaluation et l'attribution de la note. Dans ce contexte plusieurs rôles sont possibles, celui d'accompagnateur, celui de médiateur et, enfin, celui de personne-ressource ; notre recherche s'est intéressée plus directement à celui d'accompagnateur, à l'intérieur duquel, le superviseur observe le stagiaire, lui donne une rétroaction, le soutient et l'évalue. Pour assurer cet accompagnement, il peut choisir parmi différentes postures, afin de s'ajuster et de s'adapter au mieux à la situation : imposeur, organisateur, coconstructeur, facilitateur, émancipateur.

Parmi les étapes de la supervision, nous avons focalisé notre attention sur la coévaluation que nous avons définie comme un processus d'évaluation partagé qui implique les acteurs de la triade de supervision, à savoir l'étudiant, les superviseurs de l'institution de formation et le maitre de stage (présent par l'intermédiaire de son rapport). La coévaluation permet de confronter l'autoévaluation de l'étudiant à l'évaluation des formateurs), et nécessite d'arriver à une note obtenue d'un commun accord, après discussions et négociations. L'étudiant est ainsi l'acteur central de son évaluation tout en permettant aux formateurs de garder le contrôle sur le jugement final.

Ce processus nécessite, de la part du superviseur, de produire des rétroactions. Nous avons envisagé, dans ce contexte spécifique, la rétroaction comme une information spécifique communiquée par le superviseur à l'étudiant afin de lui permettre de progresser dans la compréhension de sa performance dans le but de pouvoir améliorer celle-ci. L'information communiquée se base sur la comparaison entre la performance observée chez le stagiaire et la norme institutionnelle attendue dans le cadre de ce stage tout en prenant en compte les éléments de singularité. Cette démarche permet au stagiaire de confirmer, d'éliminer, d'adapter ou de structurer les informations personnelles, relatives à sa performance, dont il dispose en mémoire.

Dans le cadre de la coévaluation et de l'attribution de la note, deux moments de la supervision envisagés ci-dessus, il est attendu que le superviseur produise un jugement professionnel en évaluation. Ce jugement a été défini comme un processus complexe et dynamique qui exige de la part du superviseur rigueur, cohérence et transparence. Ce dernier s'exerce à toutes les étapes de la supervision liées à l'évaluation dans une logique itérative. Il se base sur trois démarches constitutives :

- la collecte, par le superviseur, d'informations de source et de nature différentes à l'aide de moyens différents et visant la triangulation progressive de celles-ci ;
- l'interprétation de celles-ci, dans une logique de multiréférentialité, au regard de critères prescrits (référentiels institutionnels) et de critères latents mobilisés afin de s'adapter à la singularité de la situation ;
- la prise d'une décision tant à visée formative que certificative après avoir anticipé et apprécié les conséquences de cette dernière par le superviseur.

Afin d'articuler ces différents apports conceptuels et de laisser transparaitre la logique ayant guidé la construction de notre recherche, nous les avons synthétisés dans le schéma ci-dessous ; les choix sur lesquels repose cette recherche sont soulignés par l'usage des caractères gras.

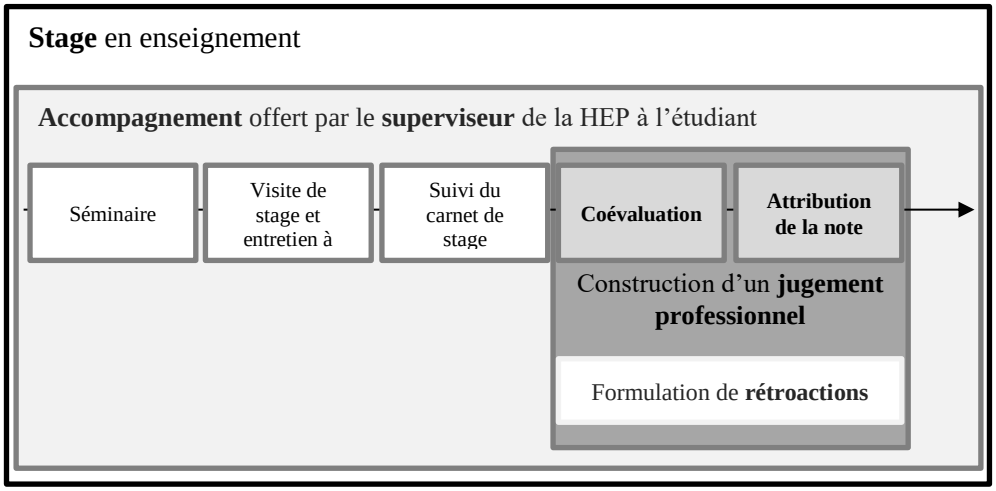


Figure 15. Articulation des différents concepts de la recherche

3. Grandes étapes de la recherche

Pour répondre aux objectifs définis dans la problématique et ainsi éclairer l'activité évaluative du superviseur lors de la coévaluation, nous avons mené six études, toutes inscrites dans une approche qualitative à visée compréhensive. Ces études s'intéressent, d'une part, aux propos des superviseurs récoltés par le biais d'entretiens semi-directifs et, d'autre part, à leur activité évaluative en analysant des entretiens de coévaluation.

Premièrement, afin de répondre à l'objectif concernant les préoccupations, les difficultés et les tensions rencontrées par les superviseurs, deux études ont interrogé les données sur la base des questions de recherches suivantes :

- Quelles sont les tensions auxquelles ce dernier est soumis durant l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les préoccupations auxquelles ce dernier est confronté lors de la gestion d'un entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par le superviseur dans la gestion de l'entretien de coévaluation ?

L'étude 1 a questionné la tension ressentie par les superviseurs entre le fait d'accompagner l'étudiant et de devoir également l'évaluer. Cette étude a envisagé, dans un premier temps, la tension à travers l'ensemble du dispositif de supervision. Dans un deuxième temps, elle a interrogé les difficultés identifiées par les superviseurs par rapport à ce dilemme.

L'étude 5 s'est focalisée sur le moment de l'entretien de coévaluation et a envisagé les difficultés et les préoccupations perçues par les superviseurs dans la gestion de cette étape. Ensuite, sur la base des constats issus de l'étude 1, elle a également interrogé la tension rencontrée par les superviseurs entre l'accompagnement offert à l'étudiant tout au long de la supervision et ce moment d'évaluation qui vient la clôturer.

Deuxièmement, les quatre études restantes ont, quant à elles, tenté d'apporter des éléments de réponse à l'objectif visant à caractériser le jugement évaluatif des superviseurs lors d'un entretien de coévaluation, et ce, en répondant aux questions de recherche suivantes :

- Comment le superviseur construit-il son jugement évaluatif lors de l'entretien de coévaluation ?
- Quelles sont les caractéristiques du jugement professionnel mobilisées par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation ?

Ces quatre études se sont articulées à l'essai de modélisation du jugement professionnel, tel qu'il a été développé dans le chapitre conceptuel. Chacune de ces études est venue questionner le jugement évaluatif avec une focale particulière, en lien avec cette modélisation. Ces différentes focales sont précisées ci-dessous.

L'étude 2 a questionné la construction du jugement évaluatif produit par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation afin de rapprocher ses caractéristiques des caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation. Une focale a été également mise sur la prise en compte de la singularité, caractéristique de ce jugement professionnel en évaluation.

L'étude 3, sur la base des résultats de l'étude 2, a approfondi la question de la singularité afin de savoir comment elle est mobilisée par les superviseurs, lors d'un entretien de coévaluation, et de voir son impact sur le jugement évaluatif final.

L'étude 4 a apporté d'autres éléments de réponse à la question des caractéristiques du jugement professionnel en évaluation en interrogeant la dimension itérative et dynamique de ce dernier ; c'est-à-dire l'élaboration par les superviseurs de jugements d'appréciation

provisoires, tout au long de l'entretien de coévaluation, afin d'aboutir au jugement évaluatif final attendu.

L'étude 6 s'est inscrite dans la continuité de l'étude 4 et s'est focalisée sur la prise de décision en questionnant les niveaux de rétroactions mobilisées par les superviseurs, durant l'entretien de coévaluation, ainsi que la perspective adoptée par ces rétroactions.

4. Discussion des résultats

La discussion est articulée autour des différentes études, et donc des articles, constituant la partie empirique de cette thèse et met en évidence ses principaux apports. Nous discutons, dans un premier temps, en lien avec les trois premières questions de recherche, les difficultés liées à la tension perçue par les superviseurs entre l'accompagnement et l'évaluation ainsi que les préoccupations et les difficultés liées, cette fois-ci, à la gestion de l'entretien de coévaluation. Dans un second temps, en lien avec les deux dernières questions de recherche, nous discutons la construction du jugement évaluatif par les superviseurs lors de l'entretien de coévaluation ainsi que les principales caractéristiques de celui-ci. Les caractéristiques discutées sont la prise en compte de la singularité, la dimension itérative du jugement produit et les niveaux de rétroaction mobilisés durant l'entretien.

4.1 Difficultés liées à la tension entre l'accompagnement des étudiants et leur évaluation

Dans une visée exploratoire, l'étude 1 a permis de mettre en évidence que douze des dix-huit superviseurs interrogés ont évoqué la tension qu'ils perçoivent entre l'accompagnement qu'ils offrent aux étudiants tout au long de leur supervision et l'évaluation qui est attendue, au terme du dispositif, par l'institution de formation. Il s'agit là d'une tension déjà largement documentée dans la recension d'écrits (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Mieusset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017). Mieusset (2013), dans son étude portant sur les maitres de stage, va jusqu'à évoquer l'idée d'un dilemme mettant en concurrence deux possibilités d'action, obligeant ainsi à faire un choix entre l'une ou l'autre de ces possibilités. Pour expliquer cette tension, les superviseurs ont partagé trois difficultés auxquelles ils doivent faire face.

La première de ces difficultés réside dans la perception de devoir jouer deux rôles différents, alors même qu'Enz et al. (1996) envisagent l'évaluation comme une action faisant partie intégrante du rôle d'accompagnateur. Ces deux rôles sont, d'une part, celui d'accompagnateur et, d'autre part, pour répondre à l'attente institutionnelle, celui d'évaluateur. Cette difficulté est d'ailleurs exprimée par une série de métaphores venant étayer le propos des superviseurs interrogés. Certains ont ainsi parlé de l'image, déjà utilisée par Mieusset (2013), d'une double casquette que doit porter le superviseur, d'autres ont utilisé l'image de paires de lunettes différentes en fonction du rôle pris. Ces propos sont appuyés, dans la recension d'écrtis, entre autres par Bujold (2002) qui partage l'idée de rôles devenant, dans certaines situations, contradictoires ; en effet, pour cet auteur, tout au long du stage, le superviseur est celui qui joue le rôle de compagnon ou de tuteur et, à la fin du stage,

au moment de l'attribution de la note, il se transforme en juge qui détermine si l'étudiant est apte à pratiquer le métier.

La deuxième difficulté, déjà évoquée par Chaliès et Durand (2000) dans leur recension des écrits, implique directement la relation entre le superviseur et l'étudiant qu'il accompagne. Les résultats ont laissé apparaitre que cette relation peut être influencée, d'une part, dans le chef de l'étudiant, par la crainte de demander de l'aide à celui qui va, par la suite, l'évaluer et, d'autre part, dans le chef du superviseur, par une participation active de ce dernier à l'étape de certification. En effet, pour Chaliès et Durand (2000), plus le superviseur s'implique dans le volet certificatif, plus ses stratégies sont portées par le souci d'évaluer et donc moins par celui d'accompagner. Un superviseur interrogé parle d'ailleurs d'une tromperie afin de caractériser la relation qui s'établit lors de la supervision ; un autre partage, quant à lui, l'idée d'une confusion des rôles qui devrait, selon lui, être gommée.

Par rapport à ces deux premières difficultés, une piste de solution a émergé des résultats, à savoir décharger totalement le superviseur du volet certificatif, piste appuyée par Zinguinian et André (2017) qui parlent d'un « dur travail », afin de lui permettre de se concentrer sur le volet lié à l'accompagnement et ainsi le libérer de cette tension. Pour Chaliès et Durand (2000), la solution réside davantage dans le fait, pour le superviseur, de pouvoir garder une distance, correspondant à la fonction d'évaluation, dans la proximité qu'il offre à l'étudiant, correspondant à la fonction d'aide. Ce propos rejoint l'idée partagée par plusieurs auteurs (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005), à savoir que l'évaluation de l'étudiant est intégrée au rôle d'accompagnement.

La troisième difficulté qui a été partagée par les superviseurs interrogés est le problème qui se pose pour eux, lorsqu'ils construisent leur jugement évaluatif, de le rendre le plus objectif possible pour l'étudiant, alors qu'ils l'ont accompagné durant tout son stage et souhaitent le voir réussir. Cette difficulté liée au risque de subjectivité est partagée par Lebel (2009) qui parle d'ailleurs de la complexité d'évaluer un stage de façon certificative.

Une piste de solution à cette difficulté peut être trouvée en inscrivant le jugement évaluatif produit par le superviseur dans une perspective de jugement professionnel en évaluation. En effet, le jugement professionnel s'inscrit dans une perspective située prenant en compte le contexte et la singularité de la situation (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008). Ce qui implique que le superviseur évalue les apprentissages de chacun des étudiants en tenant compte des contextes, des difficultés et des cas particuliers ; il peut ainsi faire preuve de souplesse et d'adaptation dans ses prises de décision. Les procédures d'évaluation qui sont élaborées pour l'ensemble des étudiants peuvent ainsi être adaptées en fonction des situations (Allal et Mottier Lopez, 2008). Cela permet ainsi de s'éloigner d'une vision mécanique de l'évaluation tout en maintenant des balises limitant les risques de subjectivité.

Nous retenons, de cette discussion, en termes d'apports, qu'une série de difficultés, liées à la tension entre accompagner et évaluer, déjà évoquées précédemment de façon isolée, lors d'une recension des écrits (Chaliès et Durand, 2000) ou dans le cadre de recherches empiriques (Bujold, 2002 ; Lebel, 2009 ; Mieusset, 2013) portant parfois sur d'autres acteurs,

s'articulent, ici, dans les propos des superviseurs interrogés. Cela nous permet d'identifier trois types de difficultés en lien avec cette tension : celles liées au changement de posture, celles liées au maintien de la relation et, enfin, celles liées à la crainte d'un manque d'objectivité.

Il est également intéressant d'observer que, malgré une récolte de données, dans sa visée exploratoire, ne portant pas spécifiquement sur un moment précis du processus de supervision, l'entretien de coévaluation est identifié, par plusieurs superviseurs, comme une étape de la supervision durant laquelle cette tension est bien présente. Ce qui nous a conduit, à travers l'étude 5, à investiguer davantage cette tension dans le contexte de l'entretien de coévaluation clôturant la supervision du stage de l'étudiant par le superviseur de la HEP. Pour rappel, cette étude a interrogé, à travers une étude de cas, deux superviseurs novices et deux superviseurs expérimentés, sur les préoccupations et les difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion d'un entretien de coévaluation ainsi que sur la tension entre l'accompagnement offert à l'étudiant et l'évaluation de sa prestation.

Deux des quatre superviseurs interrogés, une novice et une expérimentée, ont fait référence à cette tension, l'une a, d'ailleurs, utilisé la métaphore de la double casquette, déjà évoquée par Mieusset (2013) et certains participants à l'étude 1, pour exprimer l'inconfort dans lequel cette dernière s'est trouvée, au moment de cet entretien. Cet inconfort peut se transformer en source de stress si l'étudiant est en difficulté (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) et se voir renforcé, dans un contexte certificatif, lorsqu'un échec doit être prononcé ; ce qui nous ramène, une nouvelle fois à cette idée de « dur travail » à laquelle Zinguinian et André (2017) font référence. De même la perception qu'ont les superviseurs de cet entretien de coévaluation peut également renforcer cette tension et la situation d'inconfort qui l'accompagne. En effet, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mettent en évidence un écart important dans cette perception pouvant aller d'un moment de vérification à un moment de formation.

La superviseure utilisant la métaphore de la double casquette fait également référence à sa responsabilité d'animatrice de l'entretien de coévaluation qui a suscité la décision finale. Sa collègue, quant à elle, a perçu la tension quand elle a dû consigner son avis dans le rapport d'évaluation final, ce qui lui a semblé incompatible avec son rôle de superviseur. Une nouvelle fois, les réponses données par les deux superviseures s'éloignent, d'une part, de l'idée d'une évaluation comme action intégrée au rôle d'accompagnateur de stagiaire tel que le soutiennent différents auteurs (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) et, d'autre part, de la dimension collaborative de la coévaluation visant une approche moins conflictuelle de l'évaluation grâce au développement d'une relation continue entre le superviseur et l'étudiant (Dochy et al., 1999). Les deux rôles semblent, dans les propos de ces superviseurs, être perçus comme indépendants, voire même opposés.

4.2 Préoccupations perçues par les superviseurs dans leur gestion de la coévaluation

Quatre catégories de préoccupations ont émergé de l'analyse des résultats de l'étude 5 : celles liées à l'entretien de coévaluation et à sa finalité ; celles directement liées à l'étudiant ; celles liées à la relation avec le collègue formateur présent ; et enfin, celles liées au superviseur lui-même.

Premièrement, les préoccupations directement liées à l'entretien de coévaluation et à sa finalité étaient uniquement présentes dans le discours des superviseures novices ; une piste de réponse à ce constat réside dans le fait que ces formatrices, novices dans cette tâche, découvraient le dispositif de supervision, au moment de la récolte des données. De plus, dans notre contexte belge francophone, aucune formation préalable à la supervision ou à l'accompagnement des étudiants n'est requise afin d'assurer cette tâche (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). En creusant davantage ces préoccupations, nous pouvons également établir un lien avec la définition de coévaluation rappelée au début de ce chapitre, dans la section synthétisant l'ancrage conceptuel. En effet, les deux superviseures novices ont évoqué être préoccupées par le fait de permettre à chacun de s'exprimer et de se sentir écouté ainsi que par le fait d'arriver à un accord entre les différents acteurs. Ces deux préoccupations sont bien au centre du processus de coévaluation tel que le présente Deeley (2014) qui envisage la coévaluation comme un processus d'évaluation partagée qui nécessite d'arriver à une note obtenue d'un commun accord. Ce dernier aboutit, dans cette perspective collaborative, après une phase de négociations des détails et de discussions des malentendus (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999).

Deuxièmement, les préoccupations relatives à l'étudiant étaient présentes dans le discours des deux superviseures novices et d'une collègue expérimentée. Deux de ces préoccupations, celle liée au profil de l'étudiant et celle liée à la prise en compte de la singularité de la situation, peuvent trouver leur origine dans l'approche située dans laquelle s'inscrit l'accompagnement qui est offert à l'étudiant (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Tout comme, le jugement professionnel (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) produit durant cet entretien de coévaluation peut également expliquer l'origine de ces deux préoccupations. Lebel et Bélair (2018) confirment que bien que des similitudes apparaissent au niveau des milieux de stage, chaque situation à laquelle un étudiant se confronte est singulière. Le fait que tous les étudiants sont différents renforce la multiplication des problèmes et des contextes (Leroux et Bélair, 2015) ; afin de dépasser cela, il peut donc être utile de prendre en compte la globalité et la complexité des situations (Lebel et Bélair, 2018). Le jugement professionnel ainsi produit devient alors un processus plus réfléchi (Lebel, 2009) nécessitant d'adapter les procédures d'évaluation élaborées pour l'ensemble des étudiants en fonction des situations singulières rencontrées (Mottier Lopez et Allal, 2008). Les superviseurs peuvent ainsi être amenés à produire des ajustements évaluatifs tenant compte de cette singularité (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ces préoccupations rejoignent également l'hypothèse émise par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) quant au fait que les variations observées dans les coévaluations (durée, distribution de la parole,

ressentis, questions posées, utilisation des rapports, défis, construction de l'appréciation finale) viseraient une adaptation des superviseurs à la singularité de l'étudiant.

Une autre préoccupation toujours liée à cette catégorie est celle de développer, chez l'étudiant, la réflexivité permettant de dégager des pistes de régulation. Cette dernière s'inscrit dans le principe même de la coévaluation, à savoir permettre à l'étudiant de confronter son autoévaluation à celle de ses formateurs (Allal, 1999). Le fait de lui permettre de développer sa réflexivité place l'étudiant au cœur de ce système d'évaluation partagé (Deeley, 2014) et collaboratif (Dochy et al., 1999). Afin de rencontrer cette préoccupation, les superviseurs peuvent produire, durant l'entretien de coévaluation, des rétroactions de type métacognitif (Rodet, 2000) favorisant la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). Les superviseurs endossent ainsi la posture de compagnon réflexif telle qu'envisagée par Donnay et Charlier (2008), c'est-à-dire le professionnel inducteur de la réflexivité entrant en interaction avec le praticien en réflexivité, l'étudiant, à propos de sa pratique.

Troisièmement, parmi les préoccupations relatives à la relation avec le collègue formateur, les quatre superviseurs ont évoqué l'importance d'entretenir une bonne relation avec ce dernier. Cette préoccupation est envisagée comme une difficulté d'ordre interindividuel par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019). À nouveau, cela rejoint aussi l'idée d'envisager la coévaluation comme un processus partagé et collaboratif nécessitant d'arriver à un accord aboutissant à une note, après discussions et négociations (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999). Un autre élément de réponse en lien avec cette catégorie est évoqué par une des superviseures novices interrogées dans le cadre de cette étude 5 qui a mis en évidence la préoccupation de construire la relation, peut-être absente, avec ce collègue et celle d'éviter un désaccord ; cela rejoint deux facteurs de stress du superviseur dans un contexte de coévaluation, identifiés par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) : le fait que le collègue soit plus expérimenté et le manque d'échanges préalables avec l'autre formateur.

Quatrièmement, en ce qui concerne les préoccupations liées au superviseur lui-même, mises en évidence par les deux superviseures novices, elles s'inscrivent davantage dans les difficultés intra-individuelles relevées par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019). En effet, lorsqu'elles ont évoqué le fait de jouer son rôle, de mener la coévaluation, voire même de questionner et réguler sa pratique, leur sentiment de compétence est questionné. Cela est renforcé par le fait que, dans notre contexte, les superviseurs sont avant tout engagés pour assurer des cours dans leur champ d'expertise et se voient, en parallèle, attribuer des tâches de supervision pour lesquelles ils n'ont peut-être aucune formation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Il est toutefois intéressant de relever que le fait de questionner sa pratique active la posture de réflexivité qui, pour Charlier et Biémar (2012), est centrale dans ce type d'accompagnement, tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné.

4.3 Difficultés perçues par les superviseurs dans leur gestion de la coévaluation

Précédemment, nous avons évoqué les difficultés liées à la gestion de la tension « accompagner et évaluer » partagées par les superviseurs. Dans cette section, nous nous intéressons aux difficultés que rencontrent les superviseurs dans la gestion de l'entretien de coévaluation. L'analyse des résultats de l'étude 5 fait apparaitre trois catégories de difficultés : les difficultés organisationnelles, les difficultés relationnelles et les difficultés liées à la construction du jugement évaluatif.

Premièrement, en ce qui concerne les difficultés organisationnelles qu'ont partagées les superviseurs, qu'elles soient liées au timing, à l'espace ou à l'absence du collègue formateur, nous pouvons établir un parallèle avec les difficultés liées aux conditions spatiotemporelles relevées par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019). Parmi les difficultés relevées, la gestion du timing est la seule difficulté partagée par l'ensemble des superviseurs interrogés et apparait aussi bien dans l'entretien semi-directif que dans l'enregistrement de la coévaluation.

Deuxièmement, les difficultés relationnelles évoquées par une superviseure novice regroupent, d'une part, celles en lien avec la gestion du volet émotionnel de la coévaluation (par exemple, l'étudiante qui se met à pleurer durant l'entretien) et, d'autre part, celles liées au choix d'une posture adaptée à la situation. Cela fait écho aux difficultés interindividuelles évoquées par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) qui identifient l'étudiant en difficulté comme un facteur de stress potentiel pour les superviseurs. La question de la posture qui a été soulevée par cette superviseure mérite également d'être questionnée ; en effet, la posture évoque un mode d'agir qui est, à la fois, temporaire, situé et joué, ici, dans le cadre de l'entretien de coévaluation (Colognesi, 2017). Il est clair que la dimension temporelle et située à laquelle la superviseure a été confrontée lors de l'entretien de coévaluation analysé l'a obligé à ajuster et à adapter sa posture, et ce, malgré qu'elle ait été influencée par sa manière d'agir première qui lui est propre (Vivegnis, 2016), par exemple celle de « nounou » qu'elle a évoquée. Ce qui a pu la mettre en difficulté. Nous percevons, à travers ses interventions, le souci de la superviseure d'entretenir la relation avec l'étudiante, malgré la complexité de la situation, en tentant de la rassurer (Colognesi et al., 2019).

Troisièmement, les difficultés liées à la construction du jugement évaluatif font référence à d'éventuels écarts d'appréciation entre les différents acteurs ainsi qu'à un possible manque d'objectivité de l'un des acteurs. Ces deux aspects ayant déjà été en partie discutés plus avant, nous reprenons brièvement quelques éléments pouvant éclairer cette catégorie de difficultés. Entre autres, Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) envisagent justement la coévaluation comme une évaluation conjointe qui vise à engager un dialogue entre les acteurs au sujet de ces écarts d'appréciation. La coévaluation nécessite, en effet, par le biais de discussions et de négociations, de réduire voire de gommer les écarts d'appréciation afin d'aboutir à un accord entre les différents acteurs permettant l'attribution d'une note (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999). En ce qui concerne le manque d'objectivité, il est nécessaire pour s'en préserver que le jugement professionnel produit, en plus d'adapter les procédures d'évaluation élaborées pour l'ensemble des étudiants aux situations singulières rencontrées, s'appuie sur des

référentiels communs et des échanges professionnels entre les acteurs (Mottier Lopez et Allal, 2008) ; ce qui, d'après Laveault (2008), offre une boucle de régulation supplémentaire limitant le risque de subjectivité.

4.4 Construction du jugement évaluatif par le superviseur

Les résultats de deux études portant sur la tension, pour le superviseur, de devoir évaluer l'étudiant qu'il a accompagné tout au long de son stage, nous ont permis d'identifier la coévaluation comme une étape de la supervision à l'intérieur de laquelle celle-ci se cristallise. De façon plus précise encore, c'est le moment de la construction du jugement évaluatif par le superviseur qui semble être au centre de cette tension. C'est donc, tout naturellement, que nous nous sommes intéressé à ce processus évaluatif.

Nous avons donc questionné, dans le contexte de l'entretien de coévaluation, la construction du jugement évaluatif produit par le superviseur. L'étude 2 nous a permis, plus particulièrement, d'interroger si le jugement produit rencontre les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lafortune, 2006 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Serry et Tessaro, 2016).

Les résultats de l'étude 2 laissent apparaitre que le processus évaluatif observé chez six des huit superviseurs interrogés se structure autour de quatre démarches, à l'instar de ce qu'affirment de nombreux auteurs ces dernières années (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Leroux, 2016, Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008, 2017). En effet, les superviseurs ont recueilli de l'information ; ils ont interprété celle-ci ; ils ont anticipé et apprécié les conséquences de leur décision ; ils ont pris une décision qui a ensuite été communiquée à l'étudiant. Les démarches ainsi activées dans le cadre de l'entretien de coévaluation rencontrent les principales caractéristiques du processus évaluatif tel que le présente soit par Allal (2008) ou De Ketele (2010). Cette vision du processus évaluatif dépasse une conception plus ancienne qui articulait les démarches dans une logique d'étapes successives (Cardinet, 1975) et s'inscrit, ainsi, dans une vision plus dynamique (Mottier Lopez, 2008). Le jugement n'est donc plus envisagé comme une étape en soi, comme une finalité, il est présent dans les différentes démarches du processus évaluatif.

Il est maintenant intéressant de déplier chacune des quatre démarches constituant le processus évaluatif du superviseur afin d'observer si les caractéristiques d'un jugement professionnel sont rencontrées. Le schéma ci-dessous, s'appuyant sur les catégories issues de notre modélisation du jugement professionnel présentée dans le cadre conceptuel, synthétise les différentes sous-catégories émanant de l'analyse. Une cinquième catégorie faisant référence à la définition et à la gestion du cadre de la coévaluation a émergé de notre analyse des résultats de l'étude 2.

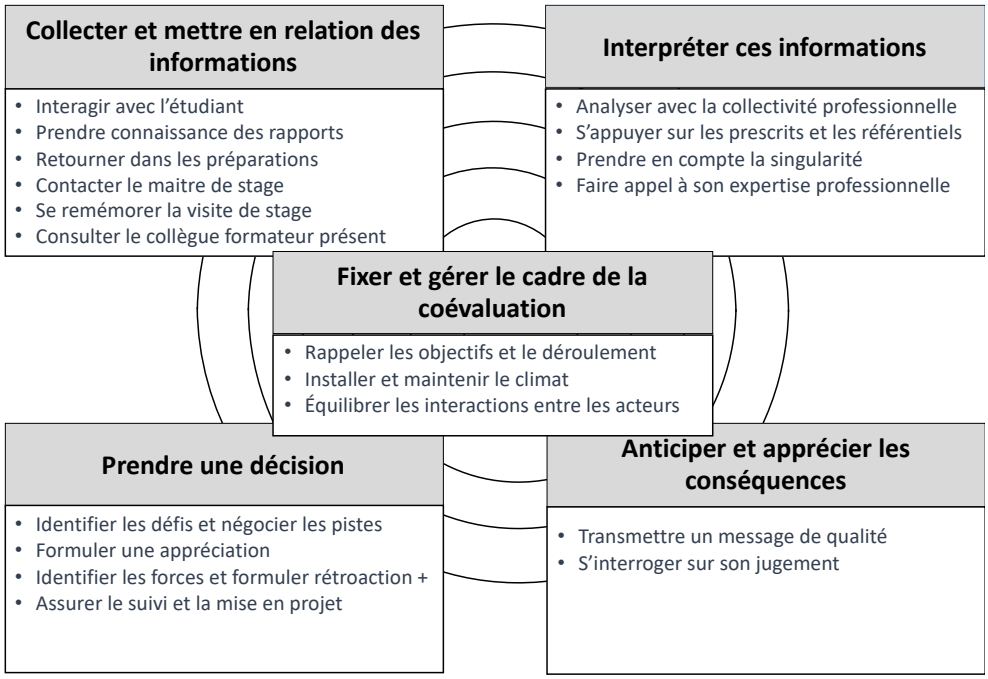


Figure 16. Catégories et sous-catégories articulées à la modélisation du concept de jugement professionnel (figure adaptée de Maes et al., 2019a)

Premièrement, en ce qui concerne la démarche de prise d'informations, nous observons que les informations qui ont été récoltées par les superviseurs sont de natures diverses (Lafortune 2008) ; parmi les sous-catégories observées dans l'analyse, nous relevons les interactions avec les différents acteurs (étudiant, collègue formateur, maitre de stage par le biais de son rapport), les différentes traces objectivées (rapports, farde de stage, documents de préparation) ainsi que les souvenirs du superviseur (visite de stage). Ce qui rejoint le propos de Lebel (2009) pour qui la prise d'informations passe toujours par de l'observation, la prise de notes ou la lecture de productions sur la base de critères établis. Cette étape contribue, selon cette auteure, à fournir un jugement documenté. En effet, c'est sur la base d'informations fiables qu'ils récoltent que les superviseurs vont pouvoir inférer le développement des compétences évaluées (Leroux et Bélair, 2015) au terme de l'entretien de coévaluation.

Un lien peut également être établi entre les types d'informations récoltées, dans cette étude, et les gestes partagés par les superviseurs, mis en évidence par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017). Nous remarquons en effet que les interactions avec l'étudiant sont au centre de ces gestes partagés afin de demander des compléments d'information, de faire expliciter ou analyser. Ce qui signifie qu'une partie de l'entretien de coévaluation vise à récolter des informations auprès de l'étudiant.

Deuxièmement, une fois les informations récoltées, les superviseurs les ont interprétées à la lumière de différents référentiels (Allal et Mottier Lopez, 2009). Les sous catégories relatives à cette démarche sont : l'aide de la collectivité professionnelle ; les prescrits et les

référentiels communs ; la prise en compte du contexte de stage et la propre expertise professionnelle du superviseur. Cela rejoint l'idée de multiréférentialité dans laquelle s'inscrit le jugement professionnel, c'est-à-dire l'usage de cadres de référence et de repères d'ordres différents (Mottier Lopez et Allal, 2008). Pour Laveault (2008), l'usage de référentiels communs et d'échanges professionnels permet d'ajouter une boucle de régulation complémentaire et ainsi permettre de réduire les marges d'interprétation. En effet, le recours aux échanges avec les collègues est, au-delà des référentiels, un moyen d'objectiver le jugement produit (Laveault, 2005). Tout comme, toujours selon cet auteur, les interactions avec l'étudiant, pour qui l'évaluation est un enjeu primordial, concourent également à produire un jugement professionnel. La coévaluation permet ainsi, d'une part, de laisser à l'étudiant un rôle actif (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) et, d'autre part, d'engager un dialogue avec les différents acteurs, de réduire les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou un bilan plus global (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019).

Il est également intéressant d'observer que, dans les sous-catégories qui émergent de l'analyse, la prise en compte du contexte et de la singularité (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lebel, 2009 ; Mottier Lopez, 2008) est évoquée, par les superviseurs, comme contribuant à l'interprétation des données, autre caractéristique d'un jugement professionnel. Cet aspect est davantage développé par la suite, entre autres, lors de la discussion de l'étude 3. Cela sous-entend que les superviseurs, pour interpréter ces informations et construire un jugement professionnel, ont utilisé, à la fois, des critères prescrits ou explicites et des critères latents ou non spécifiés (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) lorsqu'ils cherchaient à prendre en compte le contexte ou la singularité de la situation. Selon Sadler (1985), même si les critères prescrits conviennent à la majorité des cas, il peut être légitime d'utiliser des critères latents ou non spécifiés dans certains cas spécifiques ; ce qui donne la possibilité de prendre pleinement en compte les qualités de l'objet à évaluer (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013).

Troisièmement, la démarche mise en œuvre par les superviseurs interrogés est l'anticipation et l'appréciation des conséquences qui sont, pour Allal et Mottier Lopez (2009), une des caractéristiques constitutives d'un jugement professionnel. Pour ces auteures, cette démarche renvoie vers l'éthique de la responsabilité empruntée à Weber (1919) qui permet aux superviseurs d'envisager les conséquences à la fois morales et pratiques des actions qu'ils posent afin de fonder leur décision, et ce malgré leur incertitude (Mottier Lopez et Allal, 2010). Cela nécessite la prise en compte des principes éthiques et déontologiques liés à l'exercice du jugement professionnel (Laveault, 2005, 2008). Les superviseurs essaient ainsi d'articuler de façon efficace devoir de bienveillance et devoir d'honnêteté, tout en maintenant une juste distance dans les relations avec l'étudiant (Laveault, 2005). Cela rejoint également, d'une part, l'idée de rigueur, de cohérence et de transparence attendues des superviseurs dans le cadre de la construction d'un jugement professionnel (Lafortune, 2006) et, d'autre part, l'idée de confiance et de respect, centrale dans une évaluation humaniste (Hadji, 2019). Pour cette étude, d'une part, les superviseurs ont cherché à transmettre un message de qualité à l'étudiant et, d'autre part, ils se sont interrogés sur la pertinence de leur jugement.

Les sous-catégories évoquées font référence aux zones d'inconfort mises en évidence par Leroux et Bélair (2015) ; en effet, produire un jugement professionnel peut être pour les superviseurs source de dilemmes moraux (Laveault, 2005). Cette idée d'inconfort lié aux interactions avec l'étudiant a déjà été envisagée, plus avant, dans la discussion des résultats de l'étude 2. Cet inconfort est d'ailleurs renforcé et peut devenir source de stress pour les superviseurs lorsque l'étudiant se trouve dans une situation difficile (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) et que les conséquences sont importantes pour la suite de son parcours. En ce qui concerne le regard réflexif porté sur son jugement afin d'évaluer sa pertinence, une superviseure novice, interrogée dans le cadre de cette étude, l'a évoqué comme étant une de ses préoccupations, rejoignant ainsi l'idée développée par Charlier et Biémar (2012) de posture de réflexivité centrale profitant tant à l'accompagnateur qu'à l'accompagné.

Quatrièmement, la prise de décision visait principalement, dans le cadre de cette étude portant sur une coévaluation à visée formative, à établir les forces et les défis (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) afin de définir les objectifs permettant à l'étudiant de progresser (Leroux et Bélair, 2015). Cette démarche s'inscrit dans la démarche de régulation évoquée par Lafortune (2008). Ce que confirme De Ketele (2010) lorsqu'il envisage la prise de décision dans une perspective d'amélioration de l'action en cours. Dans ce cadre, la coévaluation est envisagée comme un temps d'échange, de formation, avec l'étudiant (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Toutefois, malgré cette visée formative, nous observons la formulation par sept des huit superviseurs interrogés d'une appréciation à la fin de l'entretien ; ce qui peut s'expliquer par une perception plus certificative de la coévaluation liée, pour les superviseurs, à un moment de vérification (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). L'idée d'identifier les forces de l'étudiant, évoquée plus haut dans le paragraphe, rejoint l'importance de formuler une rétroaction positive à l'étudiant mise en évidence par une partie des superviseurs interrogés ; cela souligne la dimension soutien et encouragement, inhérente au rôle d'accompagnateur qu'assurent les superviseurs (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005).

Que ce soient les objectifs de régulation en vue du stage suivant ou les rétroactions positives sur les forces identifiées, voire même l'appréciation établie en fin d'entretien, les informations ainsi communiquées aux étudiants rejoignent les éléments de la définition de la rétroaction proposée par Winne et Butler (1994), en effet, ces informations permettent à l'étudiant de confirmer, ajouter, écraser, accorder ou restructurer des informations qu'il a en mémoire.

Cinquièmement, une démarche est apparue dans les propos des superviseurs, à savoir le fait de fixer et de gérer le cadre de cet entretien de coévaluation. Les sous-catégories qui ont émergé de l'analyse, en lien avec cette démarche, sont : rappeler les objectifs et le déroulement de la coévaluation ; installer et maintenir un climat de bienveillance ; équilibrer les interactions entre les acteurs.

Un parallèle intéressant peut être établi entre cette démarche et les préoccupations liées à la coévaluation et à sa finalité, identifiées par les superviseures novices de l'étude 5. Par exemple, l'équilibre des interactions entre les acteurs rejoint l'idée de permettre à chacun de s'exprimer et de se sentir écouté. De même, le fait de jouer son rôle au sein de la triade, également évoqué comme une préoccupation par les superviseures novices rejoint l'idée d'être à la manœuvre, de rappeler les objectifs et le déroulement, de maintenir un climat bienveillant.

Un autre lien peut être réalisé avec les difficultés liées à la structure du dispositif qu'évoquent Jorro et Van Nieuwenhoven (2019). En effet, un manque de clarté des buts poursuivis et des rôles de chacun ainsi qu'un manque de maitrise des outils institutionnels liés à cet entretien de coévaluation peuvent préoccuper les superviseurs, voire les mettre en difficulté.

Nous pouvons donc mettre en évidence que les superviseurs participants, afin de produire leur jugement évaluatif, ont procédé à partir des quatre démarches constituant le jugement professionnel, à savoir : collecter et mettre en relation des informations, interpréter ces informations, anticiper et apprécier les conséquences de la décision qui va être prise et, enfin, prendre la décision. De plus, les superviseurs interrogés ont ajouté une cinquième démarche qui est de fixer et de gérer le cadre de l'entretien de coévaluation. Le processus évaluatif ainsi produit s'inscrit bien dans le renversement de perspective proposé par Mottier Lopez et Allal (2008) ; le jugement n'est plus une finalité en soi, mais est bien présent aux différents moments du processus (De Ketele, 2010), comme nous allons le développer par la suite. Nous proposons de rappeler brièvement chacune des cinq démarches qui viennent d'être évoquées.

Premièrement, nous voyons que la prise d'informations et la mise en relation de celles-ci se réalisent, à la fois, à partir d'interactions entre les acteurs présents et des traces objectivées récoltées (rapports, documents de préparation…). Cela renforce l'idée que le jugement produit, comme le jugement professionnel, nécessite de s'appuyer sur des informations fiables de nature et de source différentes.

Deuxièmement, en ce qui concerne l'interprétation de ces informations, nos résultats ont permis de pointer l'usage, par les superviseurs, de la multiréférentialité. En effet, la dimension située de ces entretiens conduit les superviseurs, pour interpréter les informations récoltées, à faire usage, d'une part, de critères explicites émanant des référentiels institutionnels communs et, d'autre part, de critères latents leur permettant d'adapter ces référentiels à la singularité des situations rencontrées. En plus de l'usage de référentiels, il apparait que les interactions professionnelles qui ponctuent les entretiens de coévaluation analysés participent activement à interpréter les informations récoltées à la lumière du contexte.

Troisièmement, une autre démarche centrale dans la production d'un jugement professionnel est l'anticipation et l'appréciation des conséquences de la décision prise au terme de l'entretien de coévaluation ; les superviseurs font ainsi face à l'éthique de la responsabilité (Allal et Mottier Lopez, 2009) qui les amène à envisager les conséquences morales et pratiques de leur action (Mottier Lopez et Allal, 2010).

Quatrièmement, une démarche, par laquelle passent les superviseurs interrogés, est la prise de décision et la communication de celle-ci à l'étudiant, intervenant en fin d'entretien de coévaluation. La décision qui est prise se construit clairement sur la base de procédures pensées pour l'ensemble des étudiants, d'échanges professionnels avec le collègue formateur, d'interactions avec l'étudiant qui ont eu lieu durant la coévaluation et, également, d'éléments de singularité pris en compte nécessitant de la part du superviseur de faire preuve de souplesse et d'adaptation.

Cinquièmement, une démarche venant compléter les quatre démarches utilisées dans notre modélisation du jugement professionnel a émergé des résultats. Celle-ci a permis de souligner l'importance, pour les superviseurs, de fixer le cadre de ce moment de coévaluation et aussi de le gérer tout au long de l'entretien ; cet élément fait d'ailleurs partie des préoccupations des superviseures novices interrogées qui découvrent le dispositif et cherchent à se l'approprier.

4.5 Caractéristiques du jugement professionnel mobilisées lors de la coévaluation

Les trois dernières études de cette recherche traitent chacune d'une caractéristique du jugement professionnel mobilisée par les superviseurs lors de l'entretien de coévaluation. Ces trois caractéristiques ont déjà été évoquées dans les discussions qui précèdent, il s'agit : de la prise en compte de la singularité ; de la dimension itérative et dynamique du jugement ; et enfin, les niveaux de rétroactions mobilisés afin de communiquer la décision aux étudiants. Les résultats de chacune de ces études sont discutés, dans les sections qui suivent, à la lumière du cadre conceptuel et des résultats des études précédentes.

4.5.1 La prise en compte de la singularité dans le contexte de l'entretien de coévaluation

Nous avons tenté, à travers une étude de cas, de comprendre comment la singularité est prise en compte lors de l'entretien de coévaluation et contribue à la construction du jugement évaluatif par les superviseurs. Les huit cas constituant l'étude 3 ont laissé apparaitre, au fil des entretiens de coévaluation analysés, la prise en compte par les superviseurs d'éléments singuliers liés soit au contexte de stage (utilisation de manuels imposés, organisation de la classe de stage en classe verticale…), soit à la personnalité de l'étudiant (origine étrangère de l'étudiante, difficultés orthographiques…).

La façon dont se structurent les entretiens montre comment, d'une part, les superviseurs ont identifié les éléments de singularité et, d'autre part, ils s'en sont emparés pour procéder à des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008) tenant compte de ces éléments. Ces ajustements évaluatifs ont conduit les superviseurs à construire, nuancer ou renforcer leur jugement évaluatif. Afin d'illustrer notre propos, nous présentons, à travers la figure 17, un exemple de prise en compte d'un élément de singularité, à savoir l'usage imposé d'un manuel, ayant conduit à un ajustement évaluatif de la part du superviseur ; ce qui a influencé le jugement évaluatif final.

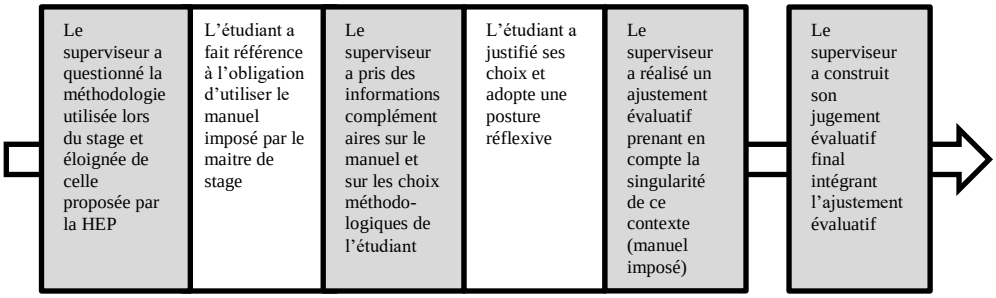


Figure 17. Exemple de prise en compte d'un élément singulier et d'ajustement évaluatif

Ces résultats font écho à la dimension située (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) précédemment évoquée, dans l'étude 5, lors de la discussion des préoccupations des superviseurs. En effet, les superviseurs ont été amenés à évaluer les apprentissages de chaque étudiant, à la lumière de référentiels communs et d'échanges professionnels (Mottiez Lopez et Allal, 2008), mais aussi en prenant en compte les contextes, les difficultés et les cas particuliers. Ce qui leur permet d'adapter leurs attentes et d'être plus souples dans la prise de décision finale en tenant compte des caractéristiques particulières des étudiants et en ne cherchant pas à les pénaliser à cause de leur diversité (Hadji, 2019). Les procédures ainsi construites pour l'ensemble des étudiants sont adaptées en fonction des situations singulières ; cette capacité d'adaptation est une fonction essentielle de l'évaluateur (Allal et Mottier Lopez, 2008) et un des principaux traits d'une évaluation humaniste (Hadji, 2019). Ce qui implique de reconnaitre aux superviseurs une intelligibilité des situations rendant possible ce travail.

Dans ce contexte, les superviseurs ont utilisé, en plus des critères explicites proposés pour l'ensemble des étudiants, des critères latents qui leur ont permis cette adaptation et la prise en compte de cet élément de singularité (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). Les superviseurs ont ainsi fait face aux situations particulières pour lesquelles il n'existe pas de « recettes » préétablies (Mottier Lopez, 2008). Ce travail nécessite donc une analyse critique de la situation par les superviseurs ; ces derniers ont collecté des informations complémentaires en interagissant avec l'étudiant ou avec d'autres professionnels, dans le contexte de cette étude, le collègue formateur ou le maitre de stage. D'après Mottier Lopez et Allal (2008), ces données permettent aux superviseurs de produire des ajustements évaluatifs considérant de façon plus différenciée les situations singulières qu'elles soient liées au contexte ou à l'étudiant. Elles donnent également la possibilité de mieux documenter leur décision afin de la communiquer de façon claire aux différents acteurs. Les adaptations produites répondent à des situations d'évaluation changeantes et dynamiques (Tourmen, 2014). Elles sont, d'une part, représentatives de l'exercice du jugement professionnel (Mottier Lopez et Allal, 2008) et, d'autre part, un indicateur clé de posture professionnelle (Allal et Holh, 2008). Ce qui rejoint le propos de Colognesi (2017) lorsqu'il définit ce qu'est une posture.

La prise en compte de la singularité soulève, comme nous l'avons observé dans la discussion des résultats des études 1et 5, une crainte chez les superviseurs de ne pas offrir un jugement suffisamment objectif et de laisser place à une forme de subjectivité. Pour Mottier Lopez (2008), s'appuyant sur les travaux d'Hadji (1997b), la subjectivité, sur son versant positif, peut être constitutive de l'interprétation comme composante d'évaluation et de régulation des processus d'apprentissage. Elle permet d'éviter de tomber dans les travers de procédures trop mécaniques qui ne prennent pas en compte la singularité de la situation lorsqu'elle se présente. Ainsi, les superviseurs peuvent faire preuve de souplesse et d'adaptation dans leur prise de décision en adaptant les procédures d'évaluation élaborées pour l'ensemble des étudiants en fonction de la singularité de la situation (Mottier Lopez et Allal, 2008).

À la lumière des difficultés et des préoccupations partagées par les collègues superviseurs interrogés, il est pertinent de mettre en évidence la prise en compte d'éléments de singularité, lors des entretiens de coévaluation et de développer la façon dont se construisent, sur la base de ceux-ci, une série d'ajustements évaluatifs. En effet, plusieurs superviseurs ont évoqué être préoccupés, voire même mis en difficulté, par le risque, lors de l'entretien de coévaluation, de ne pas être suffisamment objectifs et de laisser une place trop importante à la subjectivité.

En nous intéressant à la prise en compte de la singularité, nous avons pu observer, dans les entretiens de coévaluation analysés, que les superviseurs, ayant accompagné les étudiants tout au long de leur stage, ont pointé une série d'éléments singuliers soit en lien direct avec l'étudiant soit avec son contexte de stage. Ces éléments ont ainsi été discutés ; les superviseurs, dans leurs interactions avec l'étudiant et leur collègue formateur, ont récolté des informations complémentaires qui leur ont permis, après analyse, de produire un ajustement évaluatif. Nous observons que les superviseurs ont fait preuve de souplesse et se sont adaptés à la situation. En prenant en compte la dimension située de l'expérience évaluée, les procédures observées s'éloignent d'une approche trop mécanique de l'évaluation.

Toutefois, les ajustements évaluatifs ayant été produits restent balisés par le référentiel institutionnel commun permettant de limiter les risques de jugements subjectifs. La subjectivité est, ici, utilisée sur son versant positif et permet d'interpréter la situation afin d'évaluer et de réguler les processus d'apprentissage de l'étudiant (Mottier Lopez, 2008).

Pour également apporter une piste de solution à la difficulté ayant été exprimée par certains superviseurs de devoir jouer des rôles perçus comme contradictoires, les résultats analysés, dans le cadre de cette étude, ont laissé apparaitre une forme de continuité entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur, plutôt qu'une rupture entrainant une tension entre les deux. En effet, la prise en compte de ces éléments de singularité n'est possible que par le fait qu'à travers leur accompagnement tout au long du stage, les superviseurs maitrisaient le contexte du stage et connaissaient suffisamment l'étudiant. Tout comme, la construction de ces ajustements n'a été envisageable que par l'implication de l'étudiant dans les interactions, lui donnant ainsi un rôle central dans le processus et le rendant acteur au même titre que ses formateurs.

4.5.2 La dimension itérative du jugement évaluatif dans le contexte de la coévaluation

Dans l'étude 4, nous avons questionné, à travers l'étude de deux cas, la dimension itérative et dynamique des jugements évaluatifs formulés dans le contexte d'entretiens de coévaluation, caractéristique d'un jugement professionnel. Les résultats laissent apparaitre que les jugements sont bien présents, dans le discours des superviseurs, aux différents moments de la coévaluation. Ce constat rencontre le renversement de perspective présenté par Mottier Lopez et Allal (2008) dépassant une vision linéaire du processus évaluatif tel qu'il était envisagé anciennement (Cardinet, 1975).

Dans cette perspective, l'évaluation est envisagée comme une production de jugements finalisés autour d'une finalité (Tourmen, 2014). Cela rejoint le propos de De Ketele (2010) pour qui le processus évaluatif n'est pas exempt de jugements, mais ces derniers ne sont plus une finalité et apparaissent donc effectivement aux différents moments du processus. Les jugements ainsi produits, lors de ces entretiens, sont d'ordre holistique, c'est-à-dire qu'ils s'appuient, à la fois, sur les conceptions de l'évaluateur, l'interprétation des informations récoltées sur la performance du stagiaire, sur les balises et critères institutionnels ainsi que sur la prise en compte d'éléments de singularité (Lebel et al., 2015) envisagés dans la section précédente.

Tourmen (2009) qualifie les jugements produits par les superviseurs tout au long de la coévaluation de jugements d'appréciation partiels et provisoires, en ce sens qu'ils peuvent être justifiés par des faits et des données précises. D'après cette auteure, ils contribuent à alimenter et à construire le jugement évaluatif final. En effet, dans les entretiens analysés, ils ont permis aux superviseurs de focaliser leurs observations sur les éléments les plus pertinents au regard de chaque situation analysée.

Toujours selon Tourmen (2009), malgré leur dimension partielle, ces jugements peuvent être pertinents et ce pour deux raisons. D'une part, ces jugements se construisent à partir de l'observation réalisée par les superviseurs sur un objet qui ne leur est pas totalement inconnu. D'autre part, ils s'appuient sur des analogies réalisées par les superviseurs sur la base de situations du même type. En cas de divergence ou d'hésitation, dans une perspective située, ces jugements provisoires laissent également la possibilité aux superviseurs d'adapter la procédure évaluative en recueillant, comme cela a été évoqué précédemment, des informations complémentaires et en analysant les résultats ainsi récoltés (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Le fait que l'entretien de coévaluation soit rythmé par des jugements d'appréciation provisoires contribuant à construire le jugement évaluatif final rejoint le principe de la coévaluation évoqué par plusieurs auteurs (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999), à savoir la nécessité pour les acteurs d'arriver à un accord après avoir discuté les détails de l'évaluation et négocié les malentendus.

La dimension itérative présente dans la construction du jugement évaluatif, symbolisée par une spirale dans notre essai de modélisation, témoigne du renversement de perspective mis en avant par Mottier Lopez et Allal (2008). En effet, les superviseurs ont construit leur jugement professionnel sur la base d'une série de jugements d'appréciation provisoires. Ces derniers ont été élaborés tout au long de l'entretien de coévaluation et ont contribué à éclairer et à construire le jugement évaluatif final, en fin d'entretien. Les jugements ainsi produits renforcent l'idée que le jugement n'est plus une finalité en soi, la dernière étape d'un processus évaluatif linéaire ; les jugements sont présents aux différents moments de l'entretien (De Ketele, 2010), ils le ponctuent.

Ces jugements s'inscrivent donc bien dans la perspective située du jugement professionnel, évoquée par plusieurs auteurs (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008), et peuvent prendre la forme d'ajustements évaluatifs. Nous observons, en effet, que les superviseurs, pour les produire, se sont appuyés, d'une part, sur des critères explicites (comme les différents items de la grille d'évaluation institutionnelle) et, d'autre part, également sur des critères latents qui ont émergé d'interactions liées à des éléments de singularité pris en compte par les superviseurs.

Nos analyses ont également permis de mettre en avant que les jugements produits durant l'entretien rencontrent les caractéristiques d'une rétroaction, à savoir qu'ils ont été établis à partir d'une comparaison entre la performance de l'étudiant et la norme de l'institution (Van De Ridder et al., 2008) en vue de permettre à l'étudiant de mieux comprendre sa performance et pouvoir ainsi l'améliorer (Hattie et Timperley, 2007). Ce qui nous a amené à nous intéresser aux niveaux de rétroactions formulés par les superviseurs.

4.5.3 Les niveaux de rétroactions formulés dans le contexte de la coévaluation

Comme cela vient d'être évoqué dans la section précédente, les entretiens de coévaluation analysés sont ponctués par une série de rétroactions que les superviseurs ont formulées à l'égard de l'étudiant ; celles-ci ont joué le rôle de jugements d'appréciation provisoires contribuant à la construction du jugement évaluatif final (Tourmen, 2009). Les études 4 et 6 se sont intéressées aux niveaux de rétroactions (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000) mobilisés dans ce contexte particulier. L'étude 4, autour de l'étude de deux cas, s'est focalisée sur des entretiens de coévaluation à visée formative tandis que l'étude 6 s'est intéressée à des entretiens de coévaluation à visée certificative. Nous observons, d'abord, que les jugements identifiés rencontrent bien les caractéristiques d'une rétroaction. En effet, il s'agit bien d'informations qui ont été communiquées à l'étudiant afin de pouvoir améliorer la compréhension de sa performance et la réguler si cela est nécessaire (Hattie et Timperley, 2007) qui s'appuient sur la comparaison entre cette performance et la norme institutionnelle (Van De Ridder et al., 2008). Ce qui rencontre bien, d'une part, le rôle d'accompagnateur qui incombe aux superviseurs, puisqu'il est attendu de ceux-ci qu'ils fournissent à l'étudiant une rétroaction de la performance qu'ils ont observée (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) et, d'autre part, le principe même de la coévaluation, à savoir engager un dialogue entre les acteurs sur les écarts d'appréciation par rapport à cette

performance (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) avec comme objectif d'arriver à un accord aboutissant à une note (Deeley, 2014).

Premièrement, en ce qui concerne les résultats de l'étude 4, les rétroactions formulées dans le cadre d'une coévaluation à visée formative ont pris des formes variées et sont de niveaux différents. En nous inspirant de deux typologies (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000), nous caractérisons les niveaux de rétroaction observés. Principalement, ce sont des rétroactions visant les stratégies mises en œuvre par l'étudiant qui ont été identifiées. Hattie et Timperley (2007) parlent de processus utilisés afin de réaliser la tâche attendue. Ces rétroactions ont permis entre autres de proposer des processus alternatifs ou d'aider l'étudiant à détecter plus efficacement ses erreurs. Ce niveau de rétroactions semble avoir été plus efficace afin d'améliorer l'apprentissage de l'étudiant et de façonner sa stratégie de travail que celui portant directement sur la tâche. Point de vue que partage également Rodet (2000), pour qui, la perception qu'a l'étudiant de ses stratégies se voit ainsi renforcée.

Ensuite, nous retrouvons les rétroactions métacognitives (Rodet, 2000) qui ont porté sur la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). Pour Rodet (2000), l'étudiant devient ainsi son propre évaluateur. Les rétroactions de ce niveau renforcent la capacité d'autoévaluation de l'étudiant et visent à renforcer sa confiance en lui (Hattie et Timperley, 2007). Ces auteurs mettent en évidence que ce niveau de rétroaction nécessite une interaction se situant entre engagement, contrôle et confiance ; ce que nous retrouvons entre autres dans les principes de la coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Deeley, 2014 ; Dochy et al., 2010 ; Hall, 1995 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) ainsi que dans les préoccupations relatives aux étudiants évoquées par les participants de l'étude 5. Les superviseurs, dans ce contexte précis, jouent leur rôle de compagnon réflexif (Donnay et Charlier, 2008).

Nous avons également relevé quelques rétroactions portant sur la tâche (Hattie et Timperley, 2007), en fin d'entretien de coévaluation, au moment où les superviseurs ont défini une appréciation. Ce qui cadre avec la production du jugement évaluatif final. Une limite que nous identifions, à partir des propos de ces auteurs, est le fait que ce niveau de rétroaction ne permet que la construction de connaissances de surface ; élément qui rend plus difficile l'engagement de l'étudiant dans une perspective de régulation. D'ailleurs, Rodet (2000) rapproche ce niveau de rétroaction d'une correction académique dans une logique de contrôle ; la rétroaction aboutit ainsi souvent à l'attribution d'une note. Toujours selon cet auteur, dans une perspective constructiviste, ce niveau de rétroaction exige un travail complexe nécessitant de la part des superviseurs de repérer la façon dont l'étudiant organise, structure et présente ses connaissances ; l'entretien de coévaluation nous semble propice à cette démarche.

Finalement, très peu de rétroactions portant directement sur la personne de l'étudiant (Hattie et Timperley, 2007) sont relevées dans les deux entretiens analysés. Elles sont utiles pour rassurer et encourager l'étudiant (Hattie et Timperley, 2007), ce qui coïncide avec le rôle d'accompagnateur que jouent les superviseurs (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Ces rétroactions, de par leur personnalisation, jouent

un rôle affectif certain (Rodet, 2000). Toutefois, elles ne doivent pas remplacer les trois autres niveaux, car elles ne contiennent que peu d'informations permettant à l'étudiant de s'engager et de réguler ses pratiques.

En conclusion, nous relevons que prioritairement, les rétroactions formulées, dans ce contexte formatif, s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste permettant à l'étudiant de s'autoréguler grâce aux retours des superviseurs, en tant qu'experts (Evans, 2013).

Deuxièmement, en ce qui concerne les résultats de l'étude 6 portant sur des entretiens de coévaluation à visée certificative, nous avons identifié deux parties distinctes à ces entretiens. L'une était davantage à dominante formative et l'autre à dominante certificative ; ce qui laisse la possibilité à l'étudiant de confronter son autoévaluation à celle de ses formateurs (Allal, 1999) en établissant avec eux un dialogue (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019).

Toujours en nous inspirant des deux typologies mobilisées dans l'étude 4 (Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000), nous avons relevé dans la partie certificative de l'entretien, une majorité de rétroactions portant sur la tâche (Hattie et Timperley, 2007) ; celles-ci portaient sur les différents critères de la grille d'évaluation institutionnelle. Nous rejoignons, là, l'idée développée par Rodet (2000) d'une correction académique qui aboutit pour chacun de ces jugements provisoires à une note participant à la construction du jugement évaluatif final. Il est intéressant d'observer que, comme cela est envisagé dans le cadre d'une coévaluation (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999), ces jugements provisoires passent bien par des discussions et des négociations auxquelles l'étudiant est associé.

Tandis que dans la partie formative de l'entretien, ce sont prioritairement des rétractions orientées vers le processus et d'autres visant la métacognition permettant à l'étudiant de développer sa propre régulation qui ont été formulées. Les premières servaient bien à identifier les difficultés rencontrées par l'étudiant, à proposer des stratégies alternatives (Hattie et Timperley, 2007), mais également à renforcer l'usage des stratégies pertinentes (Rodet, 2000). Les secondes cherchaient à développer une démarche métacognitive chez l'étudiant afin de lui permettre de devenir son propre évaluateur (Rodet, 2000) et d'envisager lui-même des pistes de régulation (Hattie et Timperley, 2000).

Même constat en ce qui concerne les rétroactions portant directement sur la personne de l'étudiant (Hattie et Timperley, 2007), elles étaient minoritaires ; à travers elles, les superviseurs, dans leur rôle d'accompagnateur (Correa Molina, 2008a, 2008b ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005), soutenaient et encourageaient l'étudiant.

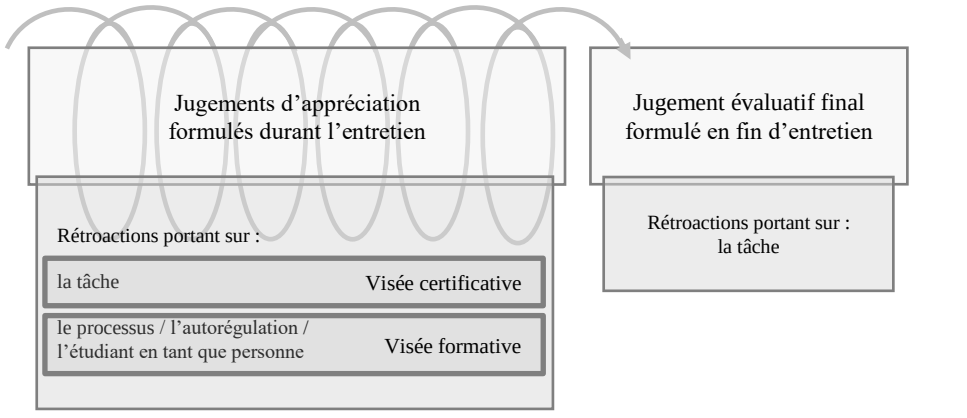
En conclusion, en réponse à l'étude 4, nous constatons que, dans un contexte d'entretiens de coévaluation à visée certificative, les deux perspectives envisagées par Evans (2013) coexistent. En effet, certaines rétroactions s'inscrivaient davantage dans une visée corrective, et donc dans une perspective cognitiviste ; alors que d'autres soutenaient l'autorégulation de l'étudiant s'inscrivant ainsi dans une perspective socioconstructiviste. Ce qui, selon Evans (2013), ne pose pas de problème puisque ces perspectives ne s'excluent pas mutuellement ; au contraire, elles se renforcent au service de l'étudiant et de ses besoins.

Notre réflexion sur les niveaux de rétroaction mobilisés par les superviseurs nous a permis de mettre en évidence que la visée de la coévaluation influence le choix des niveaux.

En effet, dans une coévaluation à visée formative, nos résultats laissaient apparaitre que ce sont principalement les rétroactions qui sont orientées vers le processus et la métacognition qui sont prioritaires ; les rétroactions visant la tâche, peu nombreuses, sont mobilisées à la toute fin de l'entretien afin de permettre l'attribution d'une appréciation globale du travail de l'étudiant. Les rétroactions ainsi formulées dans un contexte formatif s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste permettant à l'étudiant de s'autoréguler grâce aux retours des superviseurs, en tant qu'experts (Evans, 2013).

Dans le cas d'une coévaluation à visée certificative, nous avons d'abord observé que l'entretien était divisé en deux grands moments, l'un formatif et l'autre certificatif. Les niveaux de rétroactions ayant été mobilisés dépendaient donc de ces deux moments. Dans le moment à visée formative, ce sont principalement les rétroactions portant sur le processus ou développant la métacognition qui ont été mobilisées. Tandis que, dans le moment à visée certificative, ce sont davantage les rétroactions orientées vers la tâche. En ce qui concerne les rétroactions portant directement sur la personne de l'étudiant, les résultats des deux études ont montré qu'elles étaient minoritaires, voire même quasi inexistantes ; elles ont surtout été utilisées pour renforcer et encourager l'étudiant.

Ce constat nous conduit à modéliser la construction du jugement évaluatif dans un contexte de coévaluation en différenciant les visées poursuivies. La figure 18 tente de modéliser la construction du jugement évaluatif dans le contexte d'une coévaluation à visée formative.



(D'après Hattie et Timperley, 2007 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Tourmen, 2009)

Figure 18. Essai de modélisation des rétroactions formulées lors de l'entretien de coévaluation (d'après Maes et al., 2020)

4.6 Modélisation du jugement professionnel dans un contexte de coévaluation

En parcourant nos résultats à travers le prisme du concept de jugement professionnel en évaluation, nous nous sommes rendu compte que les principales caractéristiques de ce concept sont rencontrées dans le processus évaluatif mis en œuvre par le superviseur dans le contexte d'un entretien de coévaluation. Ce qui nous a conduit à développer, ci-après, un essai de modélisation de l'activité évaluative du superviseur dans le contexte de l'entretien de coévaluation. Dans cet essai de modélisation, la définition et la gestion du cadre de l'entretien relevé par les superviseurs englobent l'ensemble du processus. La spirale traverse également tout le processus et représente la dimension itérative du jugement produit rencontrant ainsi le renversement de perspective proposé par Mottier Lopez et Allal (2008). Cette spirale est composée de jugements d'appréciation provisoires et d'ajustements évaluatifs aboutissant à une prise de décision lors du jugement évaluatif final. Les jugements d'appréciation provisoires sont construits sur la base d'une prise d'information qui est ensuite interprétée à la lumière d'un critère explicite émanant du référentiel commun. Tandis que les ajustements évaluatifs sont le fruit de la prise en compte d'un élément de singularité qui nécessite de la part du superviseur de prendre de l'information complémentaire permettant une interprétation, à partir d'un critère latent, de cet élément singulier. Tout au long du processus, le superviseur, afin de produire ces jugements et ces ajustements évaluatifs, est attentif à anticiper et apprécier les conséquences de ceux-ci, surtout le jugement évaluatif final. Cette modélisation est représentée dans la figure 19.

5. Limites de nos recherches et perspectives de recherches futures

La présente section vise à identifier et expliciter les principales limites des études menées dans le cadre de cette recherche doctorale. Nous tentons également, sur la base des questions émergeant de ces limites, de proposer pistes de recherches pouvant être explorées. Afin de structurer notre propos, nous présentons, d'abord, la limite ; ensuite, nous posons les questions qu'elle soulève ; sur la base de celles-ci, enfin, nous proposons des pistes pour des recherches futures.

5.1 Élargir le contexte de notre recherche

L'ensemble des études liées à cette recherche a été réalisé dans le contexte de la formation des instituteurs en Belgique francophone et, plus particulièrement, au sein de deux HEP partenaires du GRAPPE pratiquant la coévaluation ; il s'agit d'une limite à prendre en compte lors de la lecture des résultats.

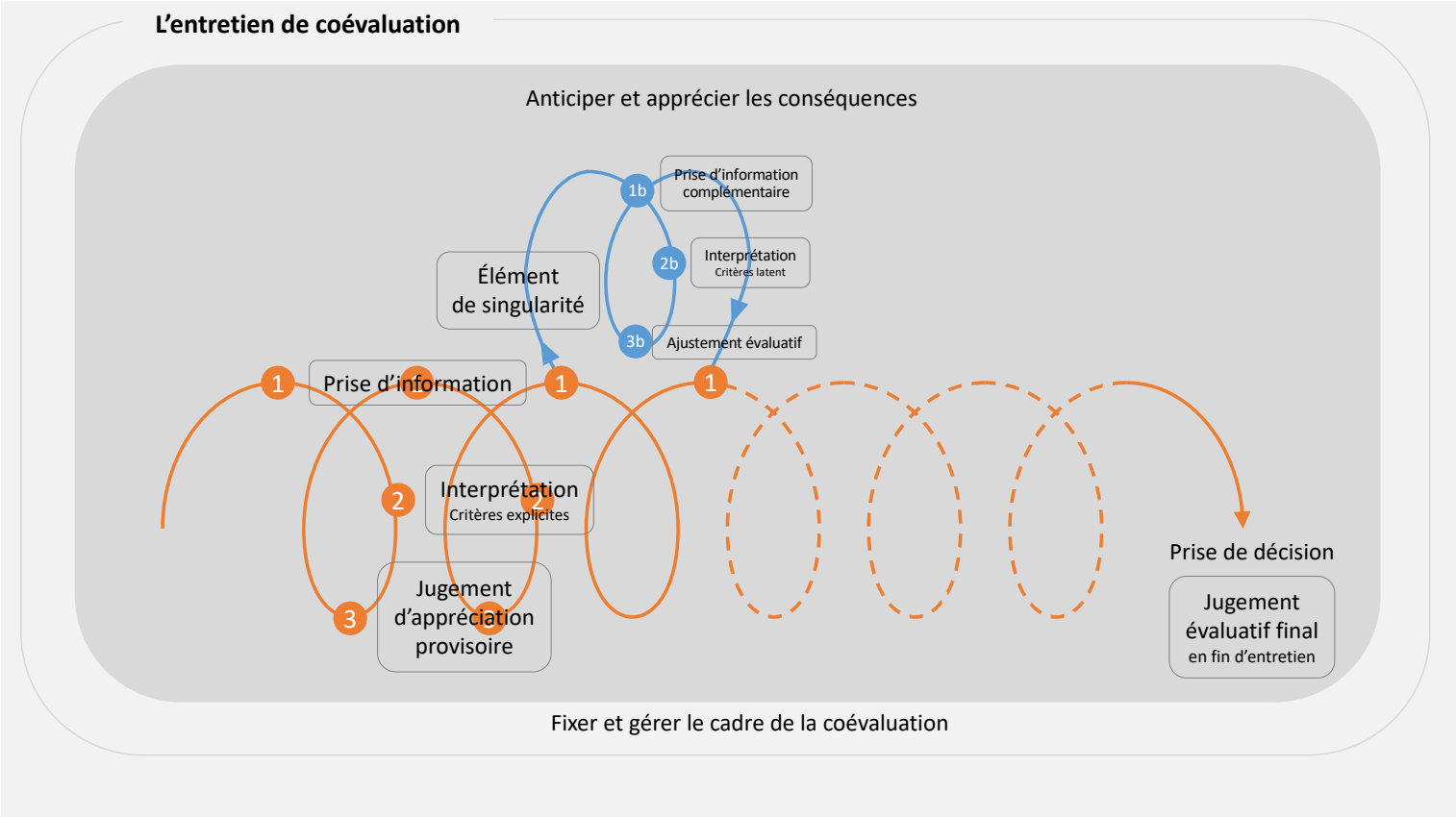


Figure 19. Essai de modélisation de la construction du jugement évaluatif par le superviseur lors d'un entretien de coévaluation

Cette limite pose une série de questions : qu'en est-il pour d'autres formations au sein des institutions participantes ? Qu'en est-il, dans d'autres institutions, avec une culture de la coévaluation et des habitudes différentes ? Comment se construit le jugement évaluatif d'un superviseur si l'évaluation de la prestation de l'étudiant est évaluée sans entretien de coévaluation ? Qu'en est-il pour la formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur à l'université ? Qu'en est-il dans d'autres pays ?

Ces questions ouvrent une série de perspectives en termes de recherche. En effet, il serait intéressant d'interroger les superviseurs d'autres sections, par exemple le bac AESI[66], ou d'autres HEP afin de pouvoir comparer les pratiques et chercher les gestes partagés par les superviseurs lors de la construction de leur jugement évaluatif au terme d'un entretien de coévaluation. Cela permettrait de continuer à alimenter le genre (Clot et Faïta, 2000) « superviseur » déjà abordé dans des recherches antérieures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Van Nieuwenhoven et al. ; 2016), mais également de faire apparaitre les différences précisant un style lié à une institution ou à un programme de formation, voire même au superviseur lui-même. Il serait également pertinent, nous semble-t-il, d'interroger la construction du jugement évaluatif du superviseur, au sein d'institutions ne proposant pas d'entretien de coévaluation au terme du processus de supervision, afin de voir si le jugement produit rencontre également les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation. De même, à l'aube d'une réforme de la formation des enseignants amenant les HEP et les universités à collaborer, il serait riche d'interroger les pratiques de supervision des stages à l'université et, plus particulièrement, la construction du jugement évaluatif des superviseurs universitaires. Tout comme, il serait approprié de dépasser le contexte de la Belgique francophone et de pouvoir interroger les pratiques évaluatives de superviseurs dans d'autres pays.

5.2 Interroger les étudiants sur leur perception de la coévaluation

Nous avons fait le choix, dans notre recherche, de focaliser notre attention sur le superviseur de la HEP et, plus particulièrement, sur la construction de son jugement évaluatif ; ce choix peut être perçu comme une limite. En effet, les résultats ne nous permettent pas, par exemple, d'interroger la perception qu'à l'étudiant de ce jugement évaluatif et de sa construction. Nous ne savons pas non plus si la tension perçue par certains superviseurs, dans les études 1 et 5, est également partagée par les étudiants.

Cela soulève plusieurs questions : quelle(s) perception(s) les étudiants ont-ils de l'entretien de coévaluation ? Les caractéristiques du jugement professionnel relevées dans nos résultats sont-elles également présentes dans le discours des étudiants ? Les étudiants perçoivent-ils une tension entre l'accompagnement que leur offre leur superviseur et sa participation à l'entretien de coévaluation ?

[66] Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, formation des enseignants des premières années de l'enseignement secondaire.

Ces questions permettent d'envisager des perspectives de recherches futures. En effet, dans une approche qualitative à visée compréhensive et dans un objectif de triangulation des données, il serait intéressant, à partir d'un entretien de coévaluation enregistré et retranscrit, de recueillir des informations en interrogeant, d'une part, le superviseur et, d'autre part, l'étudiant afin de pouvoir comparer leur perception respective de cet entretien et, plus particulièrement, de la construction du jugement évaluatif. Dans une logique davantage orientée vers l'analyse de l'activité, ce travail pourrait être réalisé par le biais d'une autoconfrontation (Clot, 1999) du superviseur et de l'étudiant, à partir de l'enregistrement vidéo de l'entretien de coévaluation. Dans une visée quantitative, les étudiants d'une même cohorte, d'une même année de formation, pourraient être soumis à un questionnaire visant à récolter leur perception de l'entretien de coévaluation. Ce travail est d'ailleurs, en collaboration avec le GRAPPE, initié pour cette année académique et fera l'objet d'une communication au REF 2021, organisé en Belgique.

5.3 Envisager la supervision dans sa globalité

Un autre choix, pouvant également être perçu comme une limite, a été de cibler notre recherche à une seule étape de la supervision, à savoir l'entretien de coévaluation. Gervais et Desrosiers (2005) envisagent une série d'autres étapes ; comme, par exemple, l'entretien à chaud, sur le lieu de stage, qui suit l'observation par le superviseur de la HEP d'une activité de l'étudiant. Ces autres moments n'ont pas été directement questionnés dans le cadre de cette recherche afin de savoir s'ils contribuent à la construction du jugement évaluatif par le superviseur.

Cet aspect lié davantage à la temporalité nous conduit à émettre une série de nouvelles questions : quelles sont les étapes de la supervision qui contribuent à la construction du jugement évaluatif final évaluant le stage de l'étudiant ? Y a-t-il d'autres étapes que l'entretien de coévaluation où des jugements évaluatifs, même provisoires, sont produits ? Quels sont les niveaux de rétroaction mobilisés à chaque étape de la supervision ?

Toujours dans une perspective de recherches futures, nous pourrions effectuer un travail similaire à celui réalisé dans le cadre de cette recherche, mais portant, cette fois-ci, sur l'ensemble des étapes de la supervision afin d'interroger la façon dont se construit le jugement évaluatif final tout au long du processus. Il s'agirait d'interroger chaque étape pour voir si des jugements y sont formulés et observer de quelle manière ils contribuent à l'élaboration du jugement évaluatif final produit en fin de processus. De même, un travail visant à interroger les niveaux de rétroaction mobilisés par le superviseur, à chaque étape de la supervision, permettrait de documenter les types d'informations, la façon dont elles sont interprétées ainsi que le retour qui en fait à l'étudiant. Ces pistes ont déjà été partiellement explorées dans le cadre de mémoires de master en sciences de l'éducation que nous avons accompagnés. Pour certains, les résultats obtenus et la discussion qui en découle devraient permettre de prolonger la réflexion sous la forme d'un article scientifique en collaboration avec l'étudiant-chercheur.

5.4 Explorer d'autres aspects de la coévaluation

Les données récoltées ont été analysées en mettant la focale sur la construction du jugement évaluatif par le superviseur, mais d'autres pistes d'analyse peuvent être également envisagées afin d'exploiter pleinement la richesse des données dont dispose le GRAPPE. La limite se situe donc davantage, ici, dans une exploitation partielle des données récoltées.

Tout comme pour les points précédents, des questions émergent de cette limite : l'entretien coévaluation contribue-t-il au développement de la pratique réflexive de l'étudiant ? L'entretien de coévaluation renforce-t-il l'articulation théorie – pratique visée par la formation ?

En effet, nous nous sommes intéressé, dans le cadre de cette recherche centrée sur la coévaluation, uniquement au superviseur et à la construction de son jugement évaluatif. Il serait toutefois pertinent de retraverser les données à la recherche de l'activité métacognitive de l'étudiant, en référence, d'une part, à la définition de la coévaluation relevant que cette dernière vise à permettre à l'étudiant de confronter son autoévaluation à l'évaluation de ses formateurs (Allal, 1999) et, d'autre part, aux résultats mettant en évidence une série de rétroactions à visée métacognitive. Une collecte d'informations supplémentaire, sous la forme d'un entretien semi-directif de l'étudiant, permettrait de compléter cette analyse. Il serait également intéressant d'explorer les entretiens de coévaluation récoltés à la recherche, cette fois, de traces d'articulation de la théorie à la pratique dans une visée intégrative (Pentecouteau, 2012).

6. Perspectives pour le terrain

Après avoir discuté les résultats de notre recherche, partagé les apports scientifiques et envisagé les limites et perspectives de celle-ci, nous proposons, dans cette section, des pistes pour la pratique. Ces pistes sont envisagées dans une triple perspective : premièrement, un retour vers les institutions participantes, dans une logique d'information et de propositions ; deuxièmement, une information à destination d'HEP n'utilisant pas encore la coévaluation dans son processus de supervision ; et, troisièmement, une proposition afin d'alimenter la réflexion autour de la réforme de la formation initiale en Belgique francophone. Avant d'envisager ces pistes concrètes à destination du terrain, il nous parait pertinent de focaliser notre attention sur l'analyse du processus d'entretien de coévaluation au cœur de notre recherche et des pratiques évaluatives des deux institutions participantes.

6.1 Retour sur l'entretien de coévaluation

Nous avons eu le souci de contextualiser notre recherche à la coévaluation, moment précis du processus de supervision identifié par une série de participants comme étant vecteur potentiel de tension entre l'accompagnement offert à l'étudiant et l'évaluation de sa performance. Nous proposons donc, dans cette section, d'observer dans quelle mesure l'entretien de coévaluation tel qu'il est développé dans les deux institutions participantes

rencontre bien les caractéristiques d'une coévaluation telle qu'elle est définie dans la recension des écrits.

Premièrement, en nous appuyant, entre autres, sur la définition rappelée au début de ce chapitre, dans la section synthétisant l'ancrage conceptuel, nous relevons que les différents acteurs impliqués dans la triade étaient présents et ont participé à ce temps d'évaluation ; le maitre de stage n'était pas présent physiquement, mais son rapport est utilisé pour alimenter la réflexion et, ce dernier, peut être contacté si cela est nécessaire, comme l'ont évoqué certains superviseurs interrogés.

Deuxièmement, dans les entretiens de coévaluation analysés, que la visée soit formative ou certificative, nous observons que l'étudiant a été invité à confronter son autoévaluation à l'évaluation des formateurs ; il a donc bien été considéré comme un acteur central dans ce processus évaluatif collaboratif et partagé (Deeley, 2014 ; Dochy et al., 1999). Toutefois, la place laissée, d'une part, à l'étudiant et, d'autre part, à son autoévaluation a pu varier d'un entretien à l'autre, ne laissant pas totalement l'étudiant prendre le contrôle et avoir la maitrise de l'entretien, comme l'envisage une vision humaniste de l'évaluation (Hadji, 2019). Ce constat corrobore les résultats de recherches antérieures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) ; les formateurs ont donc bien gardé le contrôle nécessaire sur le jugement final (Hall, 1995).

Troisièmement, les différents jugements d'appréciation provisoires précédant le jugement évaluatif final ainsi que les différents niveaux de rétroaction mobilisés pour les formuler ont confirmé que la note finale est obtenue, d'un commun accord, après discussions et négociations (Deeley, 2014) visant à réduire les écarts d'appréciation éventuels entre les différents acteurs (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019).

Quatrièmement, les visées de la coévaluation dans un contexte de stage, précisées par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), se sont retrouvées dans les résultats de notre recherche. En effet, que ce soit dans une visée formative ou certificative, nous observons l'importance de donner, à travers les interactions, du sens à l'évaluation et de susciter le dialogue entre les acteurs ; les jugements d'appréciation provisoires qui ponctuent les entretiens en ont témoigné. De même, certains de ces jugements, formulés sous la forme de rétroactions de type métacognitif (Rodet, 2000), ont clairement visé à développer et renforcer les attitudes réflexives des étudiants.

Sur la base de ces éléments, nous développons les pistes dans la triple perspective présentée en introduction de cette section.

6.2 Retour vers les institutions participantes

Dans la logique collaborative qui a accompagné cette recherche doctorale, il nous parait essentiel de, d'abord, envisager un retour vers les institutions, membres du GRAPPE, ayant participé aux recueils de données. Ce retour peut prendre la forme, d'une part, d'une information de type conférence présentant les principaux résultats de la recherche et, d'autre part, d'une proposition d'accompagnement pour les superviseurs novices.

Premièrement, nous pensons que l'information pourrait présenter les principaux résultats en les articulant aux préoccupations, difficultés et tensions exprimées par les superviseurs, dans les études 1 et 5. Par exemple, nous pourrions montrer comment la prise en compte d'un élément de singularité, dans une perspective de jugement professionnel, permet d'apporter des éléments de réponse à la difficulté exprimée de la crainte, pour le superviseur, de fournir à l'étudiant une évaluation objective.

Deuxièmement, au niveau des propositions à formuler, il nous semble intéressant, en réponse aux propos des superviseurs novices interrogés, de proposer aux institutions qu'elles accompagnent leurs nouveaux superviseurs dans le processus de coévaluation en prenant en compte quelques points d'attention émergeant des résultats. Par exemple, nous leur conseillerions, d'une part, d'être attentives à la constitution des binômes afin de permettre aux superviseurs novices de se sentir à l'aise dans leur relation avec le collègue plus expérimenté et, d'autre part, de favoriser les interactions préalables entre ces deux formateurs pour créer cette relation. Toujours dans la logique de répondre aux besoins exprimés par les superviseurs, nous pensons qu'il serait intéressant d'informer les superviseurs novices ou ceux ne se sentant pas encore à l'aise dans ce rôle sur les possibilités de se former à l'accompagnement des pratiques professionnelles, par exemple en suivant le certificat universitaire sur ce thème organisé conjointement par l'UCLouvain et les HEP partenaires.

6.3 Information auprès des institutions partenaires

Toujours en lien avec la dynamique collaborative initiée par le GRAPPE, nous envisageons un partage plus large des résultats auprès des formateurs des institutions partenaires. Ce partage pourrait avoir lieu lors de la rencontre inter institutions organisée annuellement par le Groupe de Recherche sur l'Enseignement et la Formation de formateurs d'Enseignants (GREFFE) auquel appartient le GRAPPE. De plus, en lien avec notre accroche institutionnelle auprès d'une des HEP partenaires, il nous a été demandé d'informer les équipes des différents sites, ne pratiquant pas actuellement l'entretien de coévaluation, sur ce dispositif d'évaluation partagée et collaborative intégrant l'étudiant. Au-delà d'un cadrage conceptuel et du partage des résultats d'études antérieures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019), nous pensons pertinent d'informer et de rassurer les collègues sur le fonctionnement de ce processus évaluatif en présentant les apports de coévaluation sur la construction du jugement évaluatif du superviseur. Après ces différents temps de retour et de partage, nous envisageons, en collaboration avec le GRAPPE, l'écriture d'un article centré sur les retombées de la recherche sur les pratiques d'évaluation au sein des institutions partenaires.

6.4 Pistes pour la réforme de la formation initiale

Nous pensons que dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants que connait actuellement la Belgique francophone, les résultats de notre recherche pourraient accompagner la réflexion sur l'implémentation de cette dernière à deux niveaux distincts.

Premièrement, dans un contexte où l'importance accordée aux stages et à l'analyse des pratiques va être renforcée, nous plaiderions pour une généralisation du processus de coévaluation. D'abord, cela permettrait de placer les étudiants au centre de leur évaluation en renforçant leurs compétences réflexives et en les aidant à dégager des pistes de régulation pour leur pratique future, tout en laissant le contrôle sur le jugement final aux superviseurs. Ensuite, cela rendrait possible la prise en compte d'éléments de singularité pouvant aboutir à des ajustements évaluatifs, tout en préservant les acteurs d'un jugement subjectif grâce à l'usage de référentiels communs et d'interactions professionnelles. Finalement, la coévaluation permettrait d'inscrire le jugement évaluatif dans la perspective d'un jugement professionnel rencontrant le renversement de perspective présenté par Mottier Lopez et Allal (2008), à l'intérieur duquel, le jugement n'est plus une finalité en soi. De plus, dans un principe d'isomorphisme, cela permettrait aux futurs enseignants d'envisager leur future activité évaluative dans cette perspective de jugement professionnel.

Deuxièmement, dans une perspective de renforcement de la formation initiale des formateurs de formateurs, il serait, nous semble-t-il, utile de les former, d'une part, à l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes et, d'autre part, à la construction d'un jugement professionnel au terme de la supervision offerte à l'étudiant. Cette formation pourrait ainsi se structurer autour de plusieurs thèmes, concepts, abordés dans le cadre de cette thèse. D'abord, nous proposerions de clarifier le concept d'accompagnement dans un contexte professionnalisant ; ce serait l'occasion de préciser le rôle d'accompagnateur tel qu'il est vu par Enz et al. (1996). Ensuite, nous définirions ce qu'est un jugement professionnel et les principales caractéristiques qui permettent de le construire. Enfin, nous préciserions les différentes étapes qui composent la tâche du superviseur et les enjeux de celles-ci, en proposant une focale sur l'entretien de coévaluation. Ce module de formation alternerait apports conceptuels, résultats de recherche et exercices pratiques. Ces exercices pourraient être envisagés sous la forme d'études de cas et d'analyses de l'activité. Cela préparerait les futurs superviseurs à assurer leur rôle au sein de l'entretien de coévaluation qui serait, comme évoqué dans le paragraphe précédent, vivement conseillé.

7. Pour ne pas conclure…

Après avoir discuté les résultats à la lumière de nos questions de recherche et modélisé l'activité évaluative du superviseur lors de l'entretien de coévaluation, nous apportons, dans cette section, des éléments de conclusion.

Comme nous l'avons abordé dans la problématique générale, les stages sont devenus, au fil des années, un élément incontournable de la formation initiale des enseignants, et c'est donc tout naturellement que cette thématique s'est invitée au cœur de la recherche. Toutefois, un constat émerge de la recherche, à savoir que les pratiques des superviseurs sont peu étayées et peu partagées (Gouin et Hamel, 2015, Spallanzani et al., 2017). D'ailleurs cet acteur, pourtant essentiel à l'accompagnement des étudiants en stage, est absent du portrait du champ de la recherche sur la formation à l'enseignement que dresse Malo (2008).

Sur la base de ce constat, nous avons tenté, à travers la discussion, d'apporter des éléments de connaissance permettant de documenter et d'étayer une pratique du superviseur, à savoir son activité évaluative dans un contexte de coévaluation.

Tout comme, nous pensons pertinent d'essayer d'articuler ces éléments de discussion et les apports qui en découlent au portrait du champ de la recherche sur la formation des enseignants tel que présenté par Malo (2008) ; les modifications apportées à la figure initiale sont représentées, dans la figure 20, par un trait discontinu.

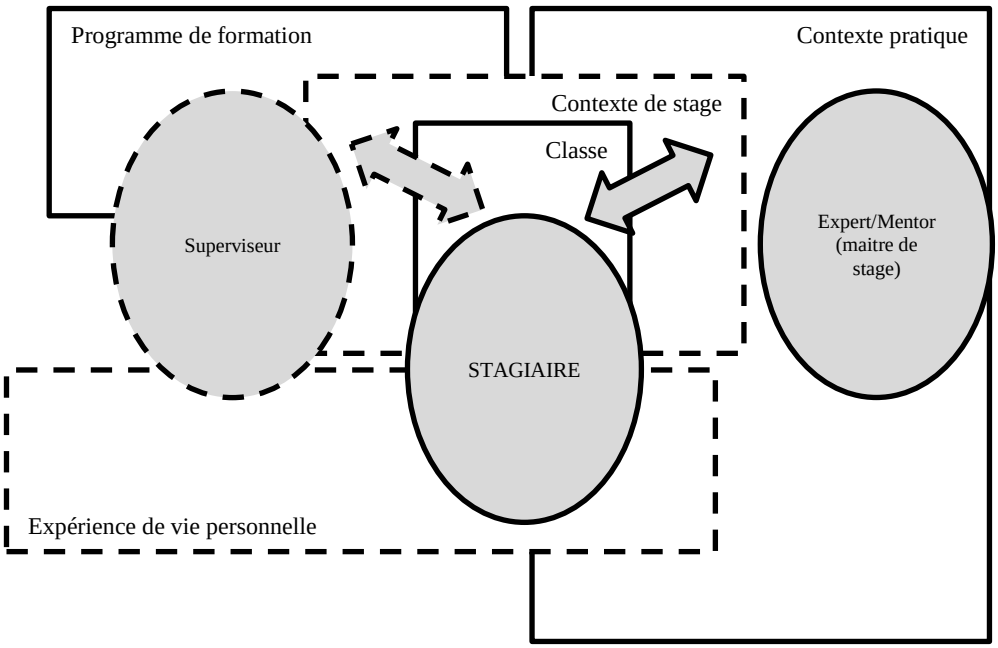


Figure 20. Apport du superviseur au portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement (d'après Malo, 2008)

Premièrement, l'ajout du superviseur au portrait permet, d'une part, d'insister sur le rôle joué par celui-ci au sein de la triade et, d'autre part, d'inscrire, au travers de la double flèche, les interactions qu'il a avec l'étudiant lors de l'entretien de coévaluation.

Deuxièmement, pour illustrer la prise en compte par le superviseur de la singularité que ce soit de l'étudiant ou du contexte de stage, nous avons fait le choix d'étirer les cadres relatifs au contexte de classe et à l'expérience de vie personnelle de l'étudiant afin de les placer en interaction avec la bulle représentant le superviseur.

Tous les éléments de cette discussion, appuyés par les résultats de nos différentes études, ne permettent bien sûr pas de généraliser notre propos ; ceux-ci doivent être lus en prenant en compte les limites de notre recherche.

Références

Références

Ajar, D., Dassa, C. et Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *9*(1), 3-21. En ligne https://doi.org/10.7202/900396ar

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique* (4e éd.). De Boeck.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.

Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 223–230). L'Harmattan.

Allal, L. (2007a). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation dans une communauté de pratiques ? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 39-56). Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. (2007b). Évaluation, lien entre enseignement et apprentissage. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 139-149). Paris : Presses universitaires de France.

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.

Allal, L. et Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 187-201). Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 22,* 25-40. http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062

Allal, L., Wegmuller, É. et Riedweg, B. (2008). L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 133-158). Presses de l'Université du Québec.

Allen, D. S., Perl, M., Goodson, L. et Sprouse, T. K. (2014). Changing traditions: Supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational Considerations*, *42*(1), 5.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, *44*, 101-108.

Ballinger, D. A. et Bishop, J. G. (2011). Theory into practice: Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, *24*(4), 30-34.

Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, *2*, 12-20.

Balslev, K., Perréard Vité, A. et Tominska, E. (2017). « Formative, on est vraiment dans cette perspective-là » : interventions et intentions d'une formatrice universitaire dans l'évaluation de stages. *Contextes et didactiques*, *9*, 30-35.

Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Éditions L'Harmattan.

Bélair, L. M. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 63-75). De Boeck Supérieur.

Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-196). Presses de l'Université d'Ottawa.

Bélair, L.M. (2008). *Évaluation et régulation des compétences professionnelles. Bilan historique des pratiques.* Symposium UQTR-HEP [symposium], Trois- Rivières.

Bélair, L. M. (2011a). *L'évaluation des compétences* [document inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Bélair, L. M. (2011b). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement. Dans A. Jorro (dir.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance* (p. 101-116). De Boeck Supérieur.

Bélair, L.M. et Lebel, C. (2007). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage. Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 137-153). L'Harmattan.

Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 19-34). De Boeck.

Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.

Borges, C. et Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.147-178). Presses de l'Université du Québec.

Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, *11*(5), 501-518.

Bota, C. (2020). *Stage en responsabilité. Document d'accompagnement* [document inédit]. Institut universitaire de formations des enseignants. Université de Genève.

Bourassa, M., Bélair, L.M. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, *23*(2), 1-11.

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.

Bower, G. G. et Bennett, S. (2009). The examination of the advantages of a mentoring relationship during a metadiscrete physical education field experience. *ICHPER-SD Journal of Research*, *4*, 19-25.

Bradbury, L. U. et Koballa, T. R., Jr. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor–intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, *24*(8), 2132-2145.

Brau-Antony, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, *72*, 27-40.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Presses de l'Université du Québec.

Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. De Boeck.

Carter, J. (1984). Instructional learner feedback: A literature review with implications for software development. *The Computing Teacher, 12*(2), 53–55.

Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 34*(3), 515-532.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation, 35*, 145-180.

Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.

Cividini, M. et Zourhlal, A. (2013). Un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 45-61). Presses de l'Université du Québec.

Clarke, A., Triggs, V. et Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research, 84*(2), 163-202.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente, 146*(1), 35-49.

Clot, Y. (2007*).* De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique, 1* (1), 83-93.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7–42.

Cohen, V. B. (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design. *Educational Technology, 25*(1), 33–37.

Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF, 62*, 21-26.

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *40*(2), 1-27. http://journals.sfu.ca/cje/index.php/ cje-rce/article/download/2398/2429

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quel feedback les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils dans leur bulletin scolaire ? Vers une typologie des commentaires laissés par leurs enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, *41*(3), 31–57. https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2018-v41-n3-mee04917/1065164ar/

Colognesi, S., Beausaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S., Colognesi et S. Beausaert. *Accompagner les pratiques des enseignants* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.

Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *e-JIREF*, *4*(2), 27-46.

Colognesi, S., Maes, O. et Van Nieuwenhoven (sous presse). Une recherche collaborative visant à questionner un dispositif de coévaluation des stages en formation à l'enseignement, *Mesure et évaluation en éducation.*

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, *8*(1), 5-21.

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., et Colognesi, S. (soumis). ISaTE - L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples facettes de la socialisation au travail : un instrument de mesure pour les appréhender.

Correa Molina, E. (2007). Accompagner un stagiaire : à la recherche de repères pour le formateur. *Formation et profession*, *14*(2), 22-24.

Correa Molina, E. (2008a). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-89). Presses de l'Université du Québec.

Correa Molina, E. (2008b). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205-219). Éditions du CRP.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(2), 307-325.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershaussen, S. (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Éditions du CRP.

Correa, J. M., Martinez-Arbelaiz, A. et Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 48*, 66-74. https://www.researchgate.net/publication/272829692_Post-modern_reality_shock_Beginning_teachers_as_sojourners_in_communities_of_practice

Courcy, E. (2002). La triade. Points de vue de stagiaires. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 97-103). Presses de l'Université du Québec.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27(2),* 320-331.

Crotty, M. J. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research project*. Sage Publications.

Cuenca, A. (2010). In loco paedagogus: The pedagogy of a novice university supervisor. *Studying Teacher Education*, *6*(1), 29-43.

Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B. M., Dinkelman, T. et Nichols, J. R. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, *27*(7), 1068-1077.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, *XV*(1), 25–37. https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025

De Lièvre, B. (2019). La Prise en compte de la complémentarité passe par l'alternance. *Éducation et formation*, *314*, 5.

Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 39-51.

Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A theorical Introduction to Sociological Methods* (2e edition). McGraw-Hill.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 1-17). Sage Publications.

Desbiens, J.-F , Borges, C et Spallanzani, C (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie, XXXVII* (1), 6-25.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 63-87). Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J. S. et Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *12*(2), 179-193.

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraille : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Presses de l'université du Québec.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation, 23*(2), 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33–64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dewey, J. (1993). *Logique, théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and co- assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education, 24*(3), 331-350.

Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy, V. et Surian, M. (2018). Méthodologie. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 91–114). Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26948

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif (nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.

Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initial, en insertion et en cours de carrière* (p. 249-261). Presses universitaires de Louvain.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 829-856). Presses Universitaires de France.

Emans, R. (1983). Implementing the knowledge base: redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 14–18. https://doi.org/10.1177/002248718303400304

Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsabilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience – Teacher Education Yearbook IV* (p. 131-150). Corwin Press.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, *83*(1), 70-120.

Facione, P. A., Facione, N. C. et Giancarlo, C. A. F. (1997). *Professional judgment and the dis- position toward critical thinking*. The California Academic Press.

Fédération Wallonie Bruxelles [FWB] (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf

Fédération Wallonie Bruxelles [FWB] (2019, 7 février). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation* [thèse de doctorat inédite]. ENS de Lyon.

Forget, M. H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *32*(1), 57-80.

Friesen, D. (1995). Action fesearch in the teaching internship: exploring the interpretive pathway. *Educational Action Research*, *3(*2), 153-168.

Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, *26*(3), 263-282.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses de l'Université Laval.

Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(2), 281-306.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (traduit par M. Audet). Presses universitaires de France.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, *25*(2), 285-296.

Gouin, J. A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, *38*(3), 1-27.

Gouin, J. A. et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *35*(1), 1-20.

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Considérations sur le développement professionnel dans les métiers de formation. *Phronesis*, *7*(4), 1-3.

Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. L'Harmattan.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Presses de l'université du Québec.

Guillemette, F. et Lapointe, J. R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression du stagiaire en enseignement* (p. 5-33). Presses de l'Université de Québec.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Éditions ESF.

Hadji, C. (1997a). Pour une éthique de l'agir évaluationnel. *Mesure et évaluation en éducation, 20*(2), 7-26.

Hadji, C. (1997b). *L'évaluation démystifiée*. Éditions ESF.

Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques, 13*, 14-23. http://journals.openedition.org/ced/811. doi: 10.4000/ced.811

Hall, K. (1995). *Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process*. A report of work in progress, paper given at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation, European Academic & Research Network (EARN).

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.

Hameline, D. (1997). Faire et dire ce qui convient. *Mesure et évaluation en éducation, 20*(2), 7-26.

Hansford, B. C., Ehrich, L. C. et Tennent, L. (2004). Outcomes and perennial issues in preservice teacher education mentoring programs. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education (PEPE)*, *8*(2), 6-17.

Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, *16*(2), 207-223. doi: 10.1080/09585170500136093

Hart, A.E. (2018). Exploring the interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: A qualitative meta- synthesis [thèse de doctorat inédite]. Kennesaw State University.

Hascher, T., Cocard, Y. et Moser, P. (2004). Forget about theory- practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *10*, 623-637.

Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact for learning*. Routledge.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher eduction: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Patnership in Learning*, *17*(3), 263-275.

Hudson, P. et Hudson, S. (2018) Mentoring preservice teachers : identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, *22*(1), 16-30.

Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, *43*(5), 287-208.

Johnson, I. L. (2011). Teacher to mentor: Become a successful cooperating teacher. *Strategies*, *24*(3), 14-17.

Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5-10). De Boeck.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS, 38*, 114-132. http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ38_Jorro.pdf

Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.

Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229–252). ERPI.

Ko, J., Sammons, P. et Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. FWBT Education Trust.

Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research, 47*(1), 211–232.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

L'Hostie, M. et Gagné, A. (2016). *Interrelation des acteurs internes et externes à la triade* [document inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Lafortune, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétence*, Fascicule 3 [document inédit]. MELS-UQTR.

Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et A. Allal, *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.

Landis, J. et Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation, 28*(2), 93-114.

Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *30*, 483-500. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4230/pdf/SZBW_2008_H3_S483_Laveault_D_A.pdf

Le Bouëdec, G. (2001). Introduction – Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. Dans G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier et R. Stahl (dir.), *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* (p. 23-24). L'Harmattan.

Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 25-47). Presses de l'Université d'Ottawa.

Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des sciences de* l'éducation, 22, 41-54.

Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis, 7* (4), 49-64.

Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199-220). De Boeck.

Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Presses de l'Université d'Ottawa.

Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 169–193). Peter Lang.

Leroux, J.L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis, 8*(1), 111-126.

Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67–107). Chenelière/AQPC.

Leshem, S. (2010). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education, 3*(4), 413-421.

Lipman, M. (1992). Criteria and Judgment in Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 9*(4), 3-4.

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? . *Éducation & Formation, 308*(1), 95-106.

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation, 42*(1), 35-61. https://doi.org/10.7202/1066597ar

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 41*(2), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation, 43*(2), 522-547.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (sous presse). La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique (p. 103-124).* Presses de l'Université du Québec.

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 78-95.

Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance : le cas de stagiaires en secondaire. L'Alternance en Éducation et en Formation. *Éducation & formation, 314*, 129-144.

März, V., Gaikhorst, L., et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation & Formation, 315*, 65-81.

Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes.* Presses de l'Université du Québec.

McIntyre, D. J., Byrd, D. M. et Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 171-193). Macmillan.

Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. De Boeck.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses universitaires de France.

Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach.* Jossey-Bass.

Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maitre de stage dans l'enseignement secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Reims Champagne-Ardenne.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucent, B. et Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation–pas d'évaluation sans accompagnement. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 313-340). De Boeck.

Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*. De Boeck supérieur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2006). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire.* Gouvernement du Québec.

Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p. 745–783). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mottier Lopez, L. (2006). L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe) (*p. 82-89). L'Harmattan.

Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *30*(3), 455-463.

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines ?* (p. 169–192). De Boeck.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 30*(3), 465–482. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). De Boeck.

Mottier Lopez, L. et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune et L. Allal, *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 159-186). Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment* ? (p. 12-33). Presses de l'Université du Québec.

Nguyen, H. T. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education, 25*, 655-662.

Nicol, D. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Educational*, 199-218.

Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & formation, 295*, 143-164.

Oddone, I., Rey, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Éditions sociales.

Oudet, S. F. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante : marcher et se regarder marcher*. L'Harmattan.

Ouellet, S. (2008). Les compétences préalables à la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants en adaptation scolaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p. 83-102). Presses de l'Université du Québec.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, *153*(4), 43-56.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et formation, 62*, 91- 107.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 28*(1), 1–11.

Pépin, Y. (2004). *Intervention psychosociale : recueil de textes* [document inédit]. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, *11*(2), 107-123.

Pétignat, P. (2009). La contribution des stages à la formation initiale des enseignants. Étude de représentation de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.

Pirès, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Gaëtan Morin.

Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand, *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université de Québec.

Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, *6*(4), 85-98. En ligne https://doi.org/10.7202/1043983ar

Portelance, L. et Jeffrey, L. (2006). Une formation qui favorise les liens entre les connaissances disciplinaires et les savoirs issus des sciences de l'éducation. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 253-281). Presses de l'Université Laval.

Progin, L., Bastos, S., Bolsterli, M., Perrenoud, P. et Vincent, V. (2014). « Sale boulot » ou « dur travail » ? Dans O. Maulini et M. Gather Thurler (dir.), *Enseigner, un métier sous contrôle. Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 87-94). ESF.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.

QSR International. (2017). *NVivo* (version 11.4) [logiciel]. www.qsrinternational. com/nvivo-french

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, 28* (1), 4-13.

Range, B. G., Duncan, H. E. et Hvidston, D. (2013). How faculty supervise and mentor pre-service teachers: Implications for principal supervision of novice teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *8*(2), 43-58.

Richards, K. A., Templin, T. J. et Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest, 65*(4), 442-457. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2013.804850

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances, 4*(2), 45-74. https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482

Rogers, A. et Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring with a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 63-80.

Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Dans M. Boutet, et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-51). Presses de l'Université du Québec.

Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche et formation, 43*(1), 143-156.

Roux-Perez, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 55(1), 1-12.

Sadler, D.R. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory 35*(3), 285-97.

Sales, G. C. (1993). Adapted and adaptive feedback in technology-based instruction. Dans J. V. Dempsey et G. C. Sales (dir.), *Interactive instruction and feedback* (p. 159–175). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e édition, p. 351-378). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-122). ERPI.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français.* Presses universitaires de Rouen.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente, 177*, 91-103.

Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Sage Publications.

Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [thèse de doctorat inédite]. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

Serry, S. et Tessaro, W. (2016). Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire : discours et pratiques d'enseignants genevois. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 25-50). Peter Lang.

Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 821-834.

Spallanzani, C., Vandercleyen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, *40*(2), 1-30.

Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Éditions NHP.

Tominska, E., Dombrowska, D. et Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Revue Phronesis, 6*(4), 22-32. https://doi.org/10.7202/1043978ar

Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, 22*, 101–119. https://www.researchgate.net/publication/273381095

Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, *31*(1), 69-85.

Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. et Ten Cate, O. T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education, 42*, 189-197.

Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e édition)*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2006). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité ? *Les actes, 18*.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *e-JIREF, 1*(2), 103-121.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Presses universitaires de France.

Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie, 38*(2), 39-59.

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beausaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses Universitaires de Louvain.

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139-150). De Boeck Supérieur.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Saint-Martin.

Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maitres de stage. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 443-470). De Boeck.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières.

Wang, L . J. et Ha, A. S. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers, and university supervisors. *European Physical Education Review, 18*(1), 47-61.

Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Flon.

Winne, P. H. et Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. Dans T. Husen et T. Postlewaite (dir.), *International encyclopedia of education* (p. 5738-5745). Pergamon.

Wisniewski, B., Zierer, K. et Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-14.

Wyatt-Smith, C. et Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 35-52.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college - and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99.

Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, *6*(4), 71–84. https://doi.org/10.7202/1043982ar

Liste des figures

Figure 1. Portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement (Malo, 2008, p. 107) 38

Figure 2. Modélisation de l'accompagnement de stage en triade 54

Figure 3. Modélisation de l'activité du superviseur 63

Figure 4. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (adaptée de Maes et al., 2019a) 73

Figure 5. Organisation de la supervision au sein des deux HEP participantes 97

Figure 6. Ligne du temps structurant les différentes études de la recherche 99

Figure 7. Articulation des études autour de la modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (adaptée de Maes et al., 2019a) 102

Figure 8. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2 127

Figure 9. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation 143

Figure 10. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (Maes et al., 2019a) 160

Figure 11. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2 178

Figure 12. Essai de modélisation de la construction du jugement évaluatif par le superviseur 184

Figure 13. Details of the internship supervision process 191

Figure 14. Model of Evaluative Judgment Construction.....202

Figure 15. Articulation des différents concepts de la recherche 210

Figure 16. Catégories et sous-catégories articulées à la modélisation du concept de jugement professionnel (figure adaptée de Maes et al., 2019a) 219

Figure 17. Exemple de prise en compte d'un élément singulier et d'ajustement évaluatif 224

Figure 18. Essai de modélisation des rétroactions formulées lors de l'entretien de coévaluation (d'après Maes et al., 2020) 230

Figure 19. Essai de modélisation de la construction du jugement évaluatif par le superviseur lors d'un entretien de coévaluation.....232

Figure 20. Apport du superviseur au portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement (d'après Malo, 2008) 239

Liste des tableaux

Tableau 1. Rôles et fonctions des superviseurs (adaptation de Gervais et Desrosiers, 2005, p. 138) 58

Tableau 2. Types de difficultés rencontrées par les superviseurs lors d'une coévaluation (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019) 78

Tableau 3. Typologie des rétroactions contextualisée au stage en enseignement (Maes et al., 2020) 84

Tableau 4. Sous-étapes des trois modèles d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) 93

Tableau 5. Organisation des stages sur les trois années de formation au sein des deux HEP participantes 96

Tableau 6. Présentation chronologique des différentes études – des différents articles ...100

Tableau 7. Détail des études 103

Tableau 8. Étude 1 : répartition des dix-huit superviseurs – DD : didacticien, PP : psychopédagogue 113

Tableau 9. Étude 1 : démarche méthodologique pour l'analyse du contenu (d'après L'Écuyer, 1987) 114

Tableau 10. Étude 5 : détail des quatre cas étudiés 128

Tableau 11. Étude 5 : démarche méthodologique pour l'analyse de contenu (d'après L'Écuyer, 1987) 129

Tableau 12. Étude 5 : préoccupations des superviseurs interrogés quant à la gestion de la coévaluation 130

Tableau 13. Étude 5 : difficultés du superviseur en contexte de coévaluation 132

Tableau 14. Étude 2 : détail des participants à l'étude 145

Tableau 15. Étude 2 : balises prescrites par l'institut de formation - Document distribué aux étudiants 145

Tableau 16. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Fixer et gérer le cadre de la coévaluation 147

Tableau 17. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Prendre des informations 148

Tableau 18. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Interpréter les informations récoltées 149

Tableau 19. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Anticiper et analyser les conséquences 150

Tableau 20. Étude 2 : sous-catégories relatives à la catégorie Prendre une décision 151
Tableau 21. Étude 3 : détail des huit cas étudiés 161
Tableau 22. Étude 3 : étapes d'une coévaluation - Document distribué aux acteurs 162
Tableau 23. Étude 3 : synthèse des aspects de singularité pris en compte dans l'analyse 163
Tableau 24. Étude 4 : typologie des rétroactions.....176
Tableau 25. Étude 4 : détail des deux cas étudiés.....177
Tableau 26. Étude 4 : analyse des cas sur la base des catégories prédéterminées.....180
Tableau 27. Étude 4 : description des dix premières minutes de l'entretien du cas 1 183
Tableau 28. Étude 6: Details of the participants.....192
Tableau 29. Étude 6: Duration of meetings (in minutes) 193
Tableau 30. Étude 6: Distribution of comments at different feedback levels in meetings 194