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

Olivier Maes, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven

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 multi-cas 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.

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 (Communauté française de Belgique [CFB], 2000) les répartissent sur l'ensemble des années du cursus[1] et prévoient un accompagnement de l'étudiant par le maitre de stage[2] (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) relèvent que «les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées» (p. 15). 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, Picron & Colognesi, 2016) quand ils sont amenés à passer d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur (Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 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 & Van Nieuwenhoven, 2017), appelé coévaluation et à la manière dont ils construisent leur jugement évaluatif (Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, accepté) dans ce cadre. L'ambition étant de questionner ce jugement pour observer s'il rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Allal & 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?

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.

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) présente la coévaluation comme le moment «où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur» (p. 41), 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 1, 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, Facione, et Giancarlo (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), 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» (p. 468). 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.).

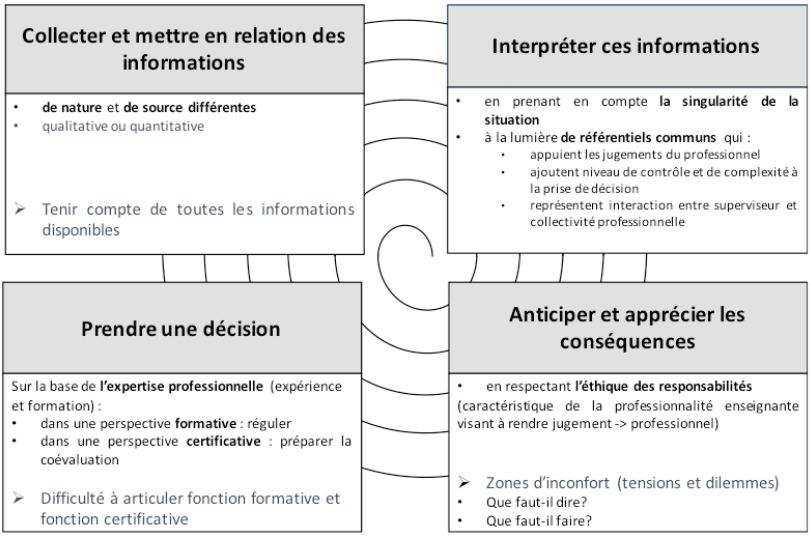


Figure 1: Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation (Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, accepté)

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» (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 les 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.

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 & 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 1 présente les huit cas sélectionnés sur la base des résultats obtenus lors d'une recherche antérieure (Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, accepté), 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 1: Détail des huit cas étudiés

Cas	durée	Etudiants	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[3] français (10 ans)	Dorothée	Didacticienne du français 5 ans d'ancienneté
Cas 8	42'	ET 8				

Il s'agit de Pauline[4] 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[5]. 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 2 présente les grandes étapes du dispositif telles qu'elles apparaissent dans les balises de l'institut de formation.

Tableau 2: Étapes d'une coévaluation – Document distribué aux acteurs

1. Introduction: en quelques mots, expliquez vos ressentis par rapport au stage
2. Rappel des objectifs personnels et contextuels
3. Gestion de groupe. Comment s'est-elle passée? Pourquoi?
4. Projet? Thème? 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, 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, 2004), 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, 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.

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 3, on trouve un aspect relatif à *l'étudiant dans sa singularité* et un second se focalisant sur *la spécificité du contexte de stage*.

Tableau 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	L**a 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 apparaît 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 apparaît, 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 maîtrise 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.

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 & 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 & 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, Colognesi & Van Nieuwenhoven, accepté) 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 & 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 & 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).

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, Colognesi & Van Nieuwenhoven, accepté) 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 paraît 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.

Notes

1 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.

2 Enseignant formateur en Suisse, enseignant associé au Québec

3 Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (secondaire 1 en Suisse, collège en France).

4 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.

5 Deuxième année de la formation prévoyant deux stages actifs de 15 jours.

Bibliographie

Albarello, L. (2004). *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique* (2e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël, (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: Modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier

Allal, L., & Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. In L. Lafortune & L. Allal (Éds.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 187-201). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation. Apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & A. Allal (Éds.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 13-35). Québec, Canada: Presses Universitaires du Québec.

Allal, L., & 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. Repéré à http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062

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, Canada.

Bélair, L. M. (2011). L'évaluation des compétences. Trois-Rivières, Canada: Document Interne, UQTR.

Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

CFB. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles, Belgique: CFB.

Clot, Y. (Éd.). (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir [numéro thématique]. *Education Permanente, 1*(146).

Colognesi, S., & 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.

Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (1997). *Professional judgment and the dis- position toward critical thinking*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Gouin, J.-A., & 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). Repéré à http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/issue/view/106

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris, France: L'Harmattan.

Hameline, D. (1997). Faire et dire ce qui convient. *Mesure et évaluation en éducation, 20*(2), 7-26.

Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éduction: étapes et approches* (pp. 229-252). St-Laurent, Québec: ERPI.

Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Lafortune & A. Allal (Éds.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 13-35). Québec, Canada: Presses Universitaires du Québec.

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.
L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
Leroux, J. L., & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Éd.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 67-107). Montréal, Canada: Éditions Chenelière/AQPC.
Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). «Accompagner/former» ou «évaluer/vérifier» Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education & Formation, 308*(1), 95-106.
Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (accepté). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Revue mesure et évaluation en éducation*.
Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle: les relations entre jugement et évaluation. *Revue Suisse des sciences de l'éducation, 3*, 455-463.
Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 3*, 465-482. Repéré à http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360.
Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* [en ligne], *28*(1), 1-11. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105029/document
Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (pp. 123-147). St-Laurent, Québec: ERPI.
Serry, S., & Tessaro, W. (2016). Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire: discours et pratiques d'enseignants genevois. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Éds.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 25-50). Berne, Suisse: Peter Lang.
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 Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain: quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2: Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

Mots-clés: Stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation, singularité de la situation

Eine Multicase-Studie, um zu verstehen, wie Singularität bei einer Co-Evaluierung einer Praktikumssituation in der Lehre berücksichtigt wird

Zusammenfassung

Im Rahmen der Erstausbildung von Lehrpersonen im französischsprachigen Belgien müssen Aufsichtspersonen die Auszubildenden insbesondere durch Ko-Evaluierungen bewerten. In diesem Zusammenhang soll mit diesem Beitrag die folgende Frage beantwortet werden : Wie wird die Einzigartigkeit der Situation bei der Erstellung des Bewertungsurteils der Aufsichtsbehörde berücksichtigt? Wir haben daraufhin eine Multi-Case-Studie durchgeführt, die auf acht Ko-Evaluationsinterviews basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Betreuenden (Betreuerinnen und Betreuer?) den Kontext des Praktikums und / oder die persönlichen Aspekte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, um ein bewertendes Urteil zu bilden.

Schlagworte: Praktikum, supervisor, co-Evaluation, professionelles urteilsvermögen in evaluation, singularität der Situation

Uno studio multicasale per capire come si tiene conto della singolarità in una valutazione congiunta di una situazione di stage di insegnamento

Riassunto

Nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti nel Belgio francofono, i supervisori sono tenuti a valutare gli studenti in tirocinio, in particolare attraverso valutazioni congiunte. In questo contesto, il presente contributo intende rispondere alla seguente domanda: Come si tiene conto della singolarità della situazione nella costruzione del giudizio valutativo del supervisore? Per rispondere a questa domanda, abbiamo condotto uno studio multi-caso basato su otto interviste di co-valutazione. I risultati evidenziano in particolare che i responsabili dello studio tengono conto del contesto dello stage e/o degli aspetti personali dello studente per costruire il loro giudizio valutativo.

Parole chiave: Stage, supervisore, co-valutazione, giudizio professionale in valutazione, singolarità della situazione

A multicase study to understand how singularity is taken into account in a co-evaluation of a teaching traineeship situation

Summary

In the context of initial teacher training in the French speaking part of Belgium, supervisors are required to evaluate trainees, in particular through co-evaluations. In this context, this contribution aims to answer the following question: How is the singularity of the situation taken into account in the construction of the supervisor's evaluative judgment? To answer this question, we conducted a multi-case study built around eight co-evaluation interviews. The results highlight that the supervisors of the study take into account the internship context and / or the personal aspects of the student to build their evaluative judgment.

Keywords: Traineeship, supervisor, co-evaluation, professional judgment in evaluation, singularity of the situation