

**Une recherche collaborative visant à questionner un dispositif de coévaluation des stages
en formation à l'enseignement**

Stéphane Colognesi, Olivier Maes et Catherine Van Nieuwenhoven

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY)
Place Cardinal Mercier 10/L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
+32 10 47 82 67
stephane.colognesi@uclouvain.be

Olivier Maes

Haute Ecole Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS)
Place Cardinal Mercier 10/L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
Olivier.maes@uclouvain.be

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS)
Place Cardinal Mercier 10/L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
+32 10 47 25 62
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

MOTS CLÉS : recherche collaborative, accompagnement, coévaluation, stage, superviseur

Dans cette contribution, nous mettons le focus sur un groupe de recherche collaborative centré sur les superviseurs de stage. Depuis trois ans, les acteurs interrogent le processus de coévaluation de stage dans des instituts de formation des enseignants. Notre visée est de montrer en quoi le partage de représentations sur l'objet investigué, la coévaluation de stage, la co-construction d'une définition commune et l'analyse collégiale de données issues des pratiques des participants joue sur la « qualité » de la recherche collaborative. Plus spécifiquement, dans cet article, nous cherchons à identifier les plus-values et les freins de travailler un objet relatif à l'évaluation « en collaboration » au sein même d'une recherche collaborative.

KEYWORDS : collaborative research, providing direct support, joint evaluation, internship, supervisor

In this contribution, we highlight a collaborative research group that focuses on internship supervisors. For the past three years, participants have been questioning the process of co-evaluating internships in teacher training institutions. Our aim is to show how the sharing of representations on the subject under investigation, the coevaluation of internships, the co-construction of a common definition and the collegial analysis of data from participants' practices affect the "quality" of collaborative research. More specifically, in this article, we attempt to identify the added value and obstacles to working on an object related to evaluation "in collaboration" within a collaborative research project.

1. Introduction

La complexité et les défis au cœur de l'accompagnement des stagiaires (voir notamment Correa Molina, 2012 ; Gouin & Hamel, 2015 ; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2018) nous ont amenés à envisager la question, à la suite de Clot (2008), de savoir si accompagner un stagiaire est un « nouveau métier » ou s'il s'agit plutôt de nouvelles compétences à développer à côté de celles de formateur ou d'enseignant. Pour nous en saisir, nous avons fait le choix d'une recherche collaborative au sein de notre groupe GRAPPE (Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes).

Dans cette contribution, nous mettons le focus sur un des groupes de recherche du GRAPPE, le groupe centré sur les superviseurs de stage, c'est-à-dire les formateurs des Hautes Ecoles pédagogiques qui réalisent l'accompagnement des étudiants en stage. Dans notre contexte, en Belgique francophone, tout formateur peut être amené à faire de la supervision de stage. Le groupe interroge depuis trois ans le processus de coévaluation de stage. Notre visée est de montrer en quoi le partage de représentations sur l'objet investigué, la coévaluation de stage, la co-construction d'une définition commune et l'analyse collégiale de données issues des pratiques des participants jouent sur la « qualité » de la recherche collaborative. Par « qualité », il faut entendre ici les visées de la recherche collaborative (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Desgagné, 1997) à savoir : faire émerger une activité de production de connaissances et viser un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche. Dans cette contribution, nous observons de manière exclusive le développement professionnel des acteurs non académiques : les superviseurs de stage en enseignement issus de Haute Ecoles pédagogiques.

Plus spécifiquement, dans cet article, nous cherchons à identifier les plus-values et les freins de travailler un objet relatif à l'évaluation « en collaboration » au sein même d'une recherche collaborative.

Nous présentons d'abord le cadre conceptuel renvoyant, d'une part, à la recherche collaborative, et, d'autre part, aux concepts au cœur de notre propos : l'accompagnement et la coévaluation, objet travaillé par le groupe. Puis, nous détaillons les aspects méthodologiques qui nous ont permis de recueillir des données sur le processus longitudinal vécu par le groupe collaboratif qui a cheminé trois ans et sur les effets de ce processus. Nous montrons ainsi les grandes activités du groupe et les étapes franchies au fil du temps. Enfin, nous pointons les principales retombées de la recherche collaborative sur la coévaluation en termes de bénéfices et de freins déclarés par les participants. Nous mettons aussi de l'avant les grandes modifications concrètes qui ont été opérées dans la gestion des co-évaluations dans un institut de formation.

2. Ce qu'on entend par recherche collaborative, accompagnement et coévaluation

2.1. Recherche collaborative

Notre propos s'inscrit dans le cadre des recherches collaboratives, qui se fondent sur les modèles de l'acteur compétent (Giddens, 1987) et du praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001 ; Schön, 1993) et qui renvoient « à une certaine façon de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 33). L'ambition est donc de mettre « à contribution des expertises différentes pour construire un savoir qui ne pourrait être le même s'il n'était conçu que par des chercheurs ou des praticiens » (Couture, Bednarz et Barry, 2007,

p. 209). Cela est rendu possible par la triple dimension de la recherche collaborative mise en évidence par Desgagné (1997) et Bourrassa, Bélair et Chevalier (2007) : la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens, la participation de tous comme co-constructeurs et la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

Comme annoncé *supra*, les visées des recherches collaboratives (Bednarz, 2013 ; Bourrassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) sont bien de faire émerger une activité de production de connaissances et de tendre vers un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche. Par développement professionnel, il faut entendre, à la suite de Mukamurera et ses collaborateurs (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2014), un « processus graduel de transformation des composantes opératives ainsi que des composantes identitaires visant à améliorer, enrichir, actualiser ses pratiques, à agir avec efficacité et efficience » [...] et à atteindre un nouveau degré de compréhension de son travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12). Spécifiquement du côté des formateurs, il s'agit donc de développer des compétences flexibles pour faire face aux changements professionnels (Evers et al., 2015). Sur ce plan, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) ont identifié trois types de développements possibles grâce aux recherches collaboratives. Premièrement, le développement personnel qui concerne ce que chaque personne retire de sa participation à la recherche collaborative pour elle-même. Deuxièmement, le développement professionnel direct qui renvoie aux pratiques des acteurs au quotidien, et à la transformation de celles-ci. Troisièmement, le développement professionnel indirect qui a trait aux compétences nouvelles que les acteurs développent et qui fait que, en dehors de leur champ habituel, ils sont interpellés par leurs pairs car on leur reconnaît une certaine expertise.

Desgagné (1998) explique que la recherche collaborative se divise en trois étapes : la cosituation, la coopération et la coproduction. La cosituation amène les participants à identifier « un objet d’investigation et une activité réflexive qui présente un intérêt pour la pratique et pour la recherche » (Couture, 2015, p. 184). La coopération amène à développer l’objet d’investigation via des temps d’explicitation, de réflexion, de questionnement et de réalisation. Elle s’apparente, d’après Morrissette (2013) à l’étape de la collecte des données. La coproduction renvoie, toujours selon Morrissette (2013), à l’analyse des données et à la mise en forme des résultats.

2.2. L’accompagnement des stages par les superviseurs

L’accompagnement est communément défini sur la base de la définition de Paul (2016) : se joindre à quelqu’un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme. Derrière cette définition, plusieurs actions sont sous-entendues par Paul (2004) : protéger l’accompagné (l’accueillir, le soutenir, faciliter son travail, le réconforter, l’encourager, etc.), le conduire (en initiant son travail, en donnant les directions nécessaires, etc.) et le guider (en orientant, conseillant, éclairant).

Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven (2018), en complément des travaux de Paul, définissent l’accompagnement des stagiaires en enseignement autour de quatre caractéristiques clés qui s’activent dès lors que le cadre relationnel est installé (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018, 2019) : (1) l’accompagnement sous-entend une mise en évidence des talents de l’accompagné ; (2) l’accompagnement est personnalisé, c’est-à-dire que l’accompagnant va s’adapter aux besoins de l’accompagné, tant que celui-ci est en projet de changement ; (3) l’accompagnement s’organise autour de l’apprentissage des personnes en

situations formelles et surtout informelles et (4) tout accompagnement est soutenu par un réseau professionnel, puisque l'environnement du stagiaire joue un rôle dans son insertion dans l'établissement et dans les actions qu'il pose, au-delà des liens qu'il a établis avec ses accompagnants.

On voit tout de suite que mettre en place de tels principes peut être complexe pour les superviseurs, qui, dans notre contexte, ne sont pas formés pour cela : ils sont engagés dans leur fonction de formateur comme spécialiste d'une discipline.

Dès lors, les questions et tensions vécues pour accompagner leurs stagiaires sont présentes puisqu'ils endossent cette tâche sur la base de leurs expériences personnelles, par essais et erreurs et se retrouvent souvent dans une situation inconfortable (Colognesi, Lenoir & Van Nieuwenhoven, 2018). D'autant plus, qu'en dehors de l'accompagnement des étudiants, ils sont amenés à créer du lien avec les praticiens de terrain car ils sont, comme le signale Lebel (2009), des représentants de l'institut de formation et se positionnent à l'interface des deux milieux.

Les situations de tensions vécues (Gouin & Hamel, 2015 ; Maes et al., 2018) nécessitent d'allier plusieurs ressources en situation de suivi de l'étudiant. En effet, Correa Molina (2012) explique que les superviseurs doivent cumuler plusieurs rôles : savoir quoi faire (choisir le type d'intervention le plus adéquat), savoir comment faire (pour gérer les échanges par exemple), savoir mobiliser (faire des choix dans ce qui est discuté, en fonction du contexte et du stagiaire) et savoir s'engager (répondre aux besoins du stagiaire, à ce moment et dans ces circonstances).

L'une des difficultés qui commence à être documentée dans la littérature est celle relative à l'évaluation. Ceci puisque, à la suite de Gervais et Desrosiers (2005) et de Correa Molina (2008a, 2008b), l'évaluation du stagiaire fait partie du rôle d'accompagnateur du superviseur. C'est pour cela que le dispositif de coévaluation prend place dans les instituts pédagogiques pour assurer une évaluation la plus objective possible des compétences de l'étudiant.

2.3. La coévaluation de stage

Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) définissent la coévaluation comme étant une évaluation conjointe entre un étudiant et son ou ses 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.

Allal (2006) explique que ce temps au cours duquel l'étudiant est au centre et a un rôle actif, a comme visées de donner du sens à l'évaluation, de renforcer les attitudes réflexives et d'engager un dialogue entre les acteurs présents sur les écarts d'appréciations. En somme, le processus même de la coévaluation permet la triangulation au sens de Allal et Mottier Lopez (2009), puisqu'il amène les différents acteurs à partager leurs avis, à confronter leurs modalités d'évaluation (dans le cas des stages les rapports globaux de l'étudiant et du maître de stage, et les rapports précis inhérents à une visite des superviseurs), tout en se référant à des savoirs théoriques, mais aussi aux compétences attendues.

Comme nous l'avons montré dans nos travaux (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017), il existe un manque de clarté entre la dimension formative et la dimension certificative d'une coévaluation. Cette situation peut, pour certains superviseurs être source de tension (Maes,

Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019a, 2019b). Face à cette tension, le superviseur peut avoir l'impression de devoir assurer des rôles contradictoires, celui de compagnon et de juge (Bujold, 2002) ; il est ainsi placé face à un dilemme (Mieusset, 2013). Chaliès et Durand (2000) mettent d'ailleurs en évidence que plus le superviseur est impliqué dans la certification, plus les relations qu'il va développer avec le stagiaire vont être influencées par le souci d'évaluer plutôt que par celui de former. L'enjeu est donc bien, pour le superviseur, de pouvoir se démarquer d'une seule perspective de contrôle afin d'assurer auprès de l'étudiant le rôle de compagnon réflexif (Donnay et Charlier, 2008). Partant, comme le mentionne Allal (1993, 2006), la coévaluation devrait amener les coévaluateurs à répondre à deux questions essentielles : Quels sont les points positifs, les atouts de l'étudiant et quelles sont les pistes pour améliorer les pratiques ? Dans cette perspective de « co-évaluation » permettant à l'étudiant de confronter son autoévaluation à l'évaluation des autres membres de la triade, la dimension formative, centrée sur la régulation, devrait rester au cœur de ce type de processus évaluatif.

3. Questions de méthodologie

Pour rappel, notre intérêt de recherche est de savoir en quoi le partage de représentations sur la coévaluation de stage, la coconstruction d'une définition de ce qu'est coévaluer et l'analyse collégiale des pratiques de supervision influencent la « qualité » de la recherche collaborative, entendue ici sous l'aspect du développement professionnel des superviseurs participants. Trois focus seront ainsi donnés pour documenter cela. Premièrement, ce qu'il en est de la définition coconstruite par les acteurs, et sa modification au fil du temps, sont rapportés. Deuxièmement, les plus-values et les freins identifiés par les superviseurs dans le travail de cet objet « en collaboration ». Et, troisièmement, les modifications qu'ils ont opérées dans le dispositif même de coévaluation. Dans cette partie relative à la méthodologie, sont présentés successivement :

(1) le panorama global de la recherche dans lequel cette étude s'inscrit ; (2) les étapes que le groupe a suivies et (3) les modalités de recueil et de traitement de données.

3.1. Panorama global du groupe GRAPPE

La présente recherche s'inscrit dans les travaux du GRAPPE – Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes – qui rassemble tous les acteurs qui sont concernés par la question de l'accompagnement des stages : maitres de stage (l'enseignant qui accueille l'étudiant dans sa classe), superviseurs (l'accompagnateur de l'institut de formation), responsables des stages et directeurs d'instituts pédagogiques et chercheurs. Ces travaux mettent en avant que les praticiens (en l'occurrence les maitres de stage et les superviseurs) disposent d'une marge de manœuvre, de ressources pour agir et peuvent rendre compte de leurs raisons d'agir. Ainsi, nous avons fait ce choix de paradigme de recherche pour travailler à partir des préoccupations des acteurs, pour comprendre comment ils fonctionnent dans leur contexte, pour chercher avec eux et non « sur » eux. Ce choix se justifie d'autant plus que les tensions vécues par les différents acteurs trouvent leur ancrage dans les interactions qui les relient au stagiaire et révèlent souvent une méconnaissance de leurs postures et rôles respectifs. En tant que chercheurs, cela nous donne la possibilité de comprendre, avec les acteurs, dans une perspective située (Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008), ce qui est au cœur de leur agir.

Six groupes, présentés dans la Figure 1, coexistent à l'intérieur du GRAPPE, chacun étant centré sur une ou plusieurs problématiques spécifiques.

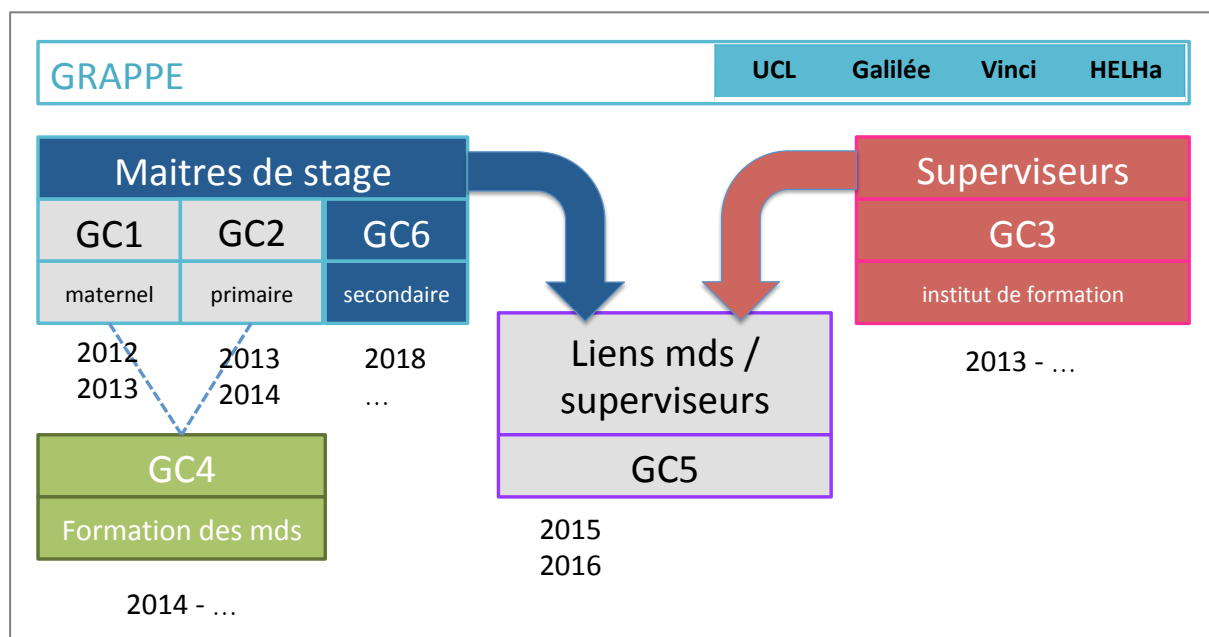


Figure 1 - Architecture du GRAPPE. GC = groupe de collaborateurs ; en grisé, les groupes dont les objectifs sont atteints.

Trois groupes mettent la focale sur les maitres de stage : ceux du préscolaire (Groupe Collaboratif 1), ceux du primaire (GC 2) et ceux du secondaire (GC 6). Ils sont chacun constitués d'une quinzaine de maitres de stage, de formateurs de Hautes Ecoles Pédagogiques et de chercheurs ; et s'intéressent, d'une part aux besoins réels et souhaités des maitres de stage mais aussi aux ingrédients nécessaires pour installer une relation entre maitre de stage et stagiaire qui permet le bien-être et le développement professionnel de chacun. Sur la base de ces travaux, en parallèle, le groupe 4 (GC4), constitué de maitres de stage des groupes 1 et 2, propose une formation sur l'accompagnement, qu'ils ont coconstruite, à leurs pairs. C'est une première en Belgique francophone, et plus de 150 maitres de stage ont ainsi déjà été formés. Et un autre groupe (GC5) a comme ambition de mettre au jour leurs rôles respectifs et de construire une modélisation reprenant les gestes spécifiques et partagés des maitres de stage et des superviseurs.

C'est le groupe 3 (GC3) qui est au coeur de cette contribution. Il est constitué de 10 superviseurs (dont deux sont aussi responsables des stages dans leur institution) et de deux chercheurs. Le tableau 1 donne à voir quelques informations sur les superviseurs concernés par cette étude.

Tableau 1 – Description des participants

Superviseur	Genre	Âge	Ancienneté	Institut	Fonction
S1	F	50	20	1	Pédagogue
S2	H	48	12	1	Pédagogue
S3	F	42	15	2	Didacticien
S4	F	36	3	2	Pédagogue et responsable des stages
S5	F	47	6	2	Pédagogue
S6	F	60	25	2	Pédagogue
S7	F	45	16	3	Didacticien
S8	H	60	25	3	Didacticien et responsable des stages
S9	H	40	15	3	Pédagogue
S10	F	46	3	3	Pédagogue

Le groupe chemine depuis 2013 avec plusieurs préoccupations : Quels sont les gestes communs et spécifiques des superviseurs lors d'une visite de stage ? Quelles tensions vivent-ils ? Y a-t-il un genre « Agir Superviseur » ? Comment se met en place le processus de coévaluation de stage ? Plusieurs publications ont émané de ces interpellations. Ce groupe s'est également donné une mission directement ancrée sur le terrain de la formation : construire une formation à l'accompagnement et l'évaluation des stages à destination de leurs collègues, avec une réflexion particulière centrée sur la coévaluation.

3.2. Les étapes vécues par le groupe collaboratif autour de la coévaluation de stage

Le groupe 3, pour s’emparer de la question de la coévaluation des stages, est passé par plusieurs étapes, réparties sur trois années académiques comme le montre la Figure 2.

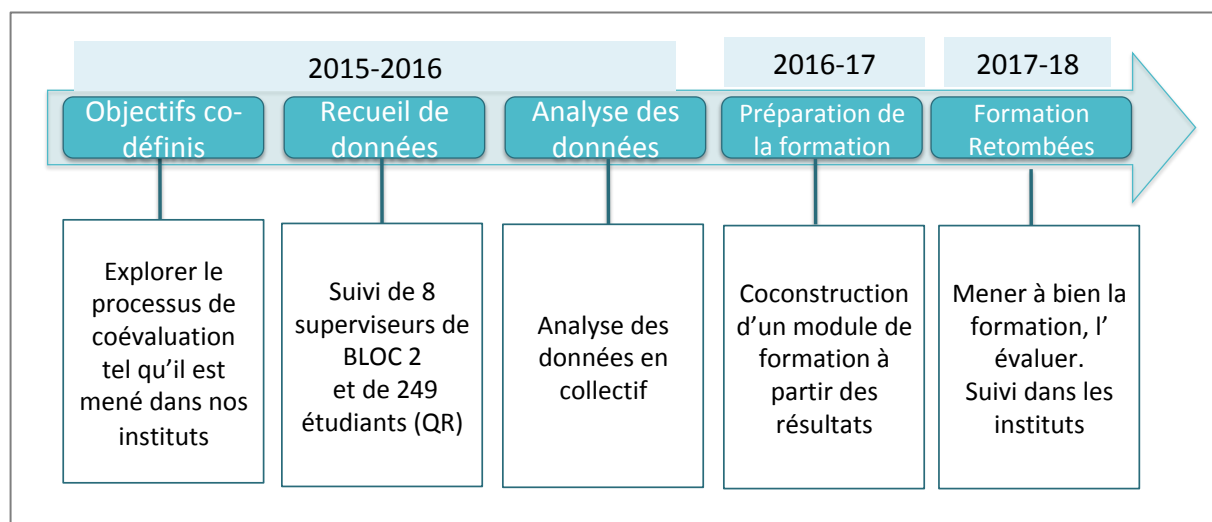


Figure 2 – Etapes du GC3 pour travailler sur l'évaluation des stages

La première des étapes a été de co-définir les objectifs de la recherche collaborative, en l'occurrence d'explorer le processus de coévaluation tel qu'il est mené dans les instituts des participants, et de le confronter à la recension des écrits pour circonscrire le concept et permettre une appropriation conceptuelle de tous les membres du groupe.

A la deuxième étape, pour rester au plus près des pratiques, le groupe a réalisé un recueil de données en lien avec les objectifs co-définis. Ainsi, des entretiens semi-directifs ont d'abord été réalisés auprès de huit superviseurs appartenant à un institut de formation des enseignants du primaire ; ils sont soit psychopédagogues ou didacticiens et suivent tous les étudiants de deuxième année. Il leur a été ainsi demandé d'explicitier la manière dont ils réalisent une coévaluation. Ensuite, pour pouvoir confronter ces données issues de l'activité déclarée des superviseurs avec leur activité réelle, 16 coévaluations rassemblant deux superviseurs et un étudiant ont été enregistrées et retranscrites. Enfin, pour ne pas occulter un des acteurs de la

coévaluation, 249 étudiants ont répondu à un questionnaire permettant d'avoir leur avis tant sur le processus de coévaluation que sur les bénéfices qu'ils peuvent en retirer.

La troisième étape a mené le groupe à une analyse de l'ensemble des données. Ce travail a été réalisé en collectif par le biais d'une analyse de contenu des verbatims issus des entretiens semi-directifs et des coévaluations menées en direct, en suivant trois phases présentées dans le tableau 2.

Tableau 2. Trois phases d'analyse des données

Phase 1 : analyse des entretiens semi-directifs	- dégager une trame reprenant une suite d'actions par participant ; - isoler les définitions personnelles de coévaluation ; - lister les gestes communs à tous les participants.
Phase 2 : analyse des coévaluations en direct	- dégager une trame par duo ; - amender la liste des gestes communs et identifier les variations
Phase 3 – Retour sur les entretiens semi-directifs	- repérer dans les entretiens des explicitations des variations constatées dans le travail « réel ».

En réalisant ce travail, le groupe a pu caractériser les types d'interventions qu'ont les participants lors d'un entretien de coévaluation, dégager les liens qu'ils peuvent établir ou non avec la modélisation conceptuelle élaborée lors de l'étape 1 et mettre en évidence les variations qui existent entre les manières de faire. Ces résultats ont été diffusés par les chercheurs et certains superviseurs lors de congrès et par le biais d'articles scientifiques.

Il a fallu au groupe une année pour définir leurs objectifs, construire une compréhension partagée des concepts, collecter et analyser les données, et une année aussi, pour construire une formation adaptée aux collègues (à raison de cinq rencontres collectives et de travaux intermédiaires en sous-groupes). Les données de recherche et leur analyse ont été mobilisées comme matériaux de travail pour les formés, et les activités ont été jouées dans le groupe afin de les affiner et les rendre les plus opérationnelles possibles. Ainsi, le groupe a développé une journée de formation rassemblant plus d'une centaine de formateurs de deux Hautes Ecoles Pédagogiques. Ils ont d'abord assisté à une conférence plénière mettant en évidence le cadre théorique inhérent à l'accompagnement, puis ont vécu différents ateliers, dont un axé sur la coévaluation. Dans cet atelier, ils ont été amenés à : classer les verbatims issus des recueils de données ; construire en sous-groupe des catégories de postures des formateurs en regard des cadres théoriques de la coévaluation qui leur ont été proposés et de l'analyse de l'enquête des étudiants ; partager sur les dispositifs des uns et des autres en imaginant finalement des pistes d'intervention et d'amélioration de ceux-ci.

Cette formation a donné lieu à un suivi dans les instituts, d'abord par un prolongement avec l'ensemble des collègues, puis à la révision des dispositifs existants. Ces suivis ont été gérés par les membres du GC3, dans leurs instituts respectifs.

3.3. Modalités de recueil et d'analyse des données

Pour répondre à notre question de recherche, et donc mettre au jour le développement professionnel des superviseurs engagés dans le GC3, deux approches ont été réalisées.

Premièrement, pour identifier les principales retombées de la recherche collaborative sur la coévaluation en termes de bénéfices et de freins, nous avons demandé à chacun des 10

superviseurs, individuellement, au fil et en fin de processus, de décrire son cheminement dans le groupe en identifiant les actions qu'il a menées, les apprentissages vécus, les plus-values perçues et les difficultés ressenties. Ils ont pu aussi ajouter toute information qui leur semblait intéressante à rapporter quant à leur évolution et leurs actions. Ces traces ont été fournies, par écrit, aux chercheurs, qui les ont retranscrites dans le cas où les participants avaient écrit à la main. Cela représente un volume allant entre 4 et 10 pages. Pour certains superviseurs, ces traces prenaient la forme de notes sur une ligne du temps, avec les dates des rencontres, des mots-clés et les aspects demandés, tandis que, pour d'autres, il s'agissait d'un texte structuré autour des moments importantes de la recherche collaboratives, eux-mêmes structurés en fonction des aspects investigués.

Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été appliquée aux 10 récits récoltés. Nous avons structuré les données autour de catégories préétablies relativement aux apprentissages inhérents à la coévaluation, aux freins et aux leviers de la recherche collaborative, entendus comme différents développements (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) présentés *supra* : développement personnel, développement professionnel direct et indirect.

Deuxièmement, pour documenter la prise en charge du travail des superviseurs en situation de coévaluation, nous avons récolté auprès des quatre superviseurs de l'institut 2 les traces des réunions qui ont eu lieu dans le temps de suivi (voir figure 2), relativement à la deuxième année de formation, qui comporte deux stages dans la même classe (un en février, l'autre en avril). Nous avons ainsi obtenu les procès-verbaux et notes personnelles des réunions ainsi que les documents qui constituent les balises institutionnelles relatives à la coévaluation avant et après modification. Une analyse de contenu a été réalisée sur ces documents écrits pour mettre au jour les ajustements effectués dans le dispositif.

4. Principaux résultats

Premièrement, des éléments relatifs à la définition coconstruite par les acteurs, et sa modification au fil du temps, sont rapportés. Deuxièmement, les leviers, puis les freins, d'un travail à propos de la coévaluation de stage en collaboration sont mis en évidence. Des verbatims emblématiques viennent illustrer le propos. Ils ont été choisis pour leur représentativité des propos véhiculés par plusieurs superviseurs. Troisièmement, les grandes modifications qui ont été opérées dans le dispositif de coévaluation dans l'institut 2 sont pointées.

4.1. Evolution des conceptions des superviseurs relatives à la coévaluation

L'analyse des traces laissées par les superviseurs concernant leur conception d'une coévaluation révèle trois grandes modifications présentes chez tous les superviseurs.

Premièrement, la définition même de la coévaluation a évolué, passant d'un temps « *essentiellement de bilan avec l'étudiant* » vers un « *moment véritablement de régulation des pratiques* » (S2¹). Ce sont des termes qu'on retrouve majoritairement dans les notes analysées.

Deuxièmement, accrochée à cette conception de moment de régulation, on retrouve dans les propos des superviseurs l'idée que la manière d'interagir avec l'étudiant va modifier le déroulement même de la coévaluation. Ainsi, il est question dans les récits des superviseurs de l'importance des questions qu'ils posent qui « *doivent être beaucoup plus dans la*

¹ S = superviseur

réflexivité que ce qu'on fait habituellement » (S6), de manière à ce que l'étudiant « *se sente soutenu et pas toujours contrôlé* » (S10).

Troisièmement, une dernière prise de conscience qui se retrouve dans les propos définitoires de la coévaluation est relative à une fonction du feedback (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) : la coévaluation est un « *lieu qui permet de donner aussi des informations aux collègues sur les dispositifs que les étudiants ont bien compris ou ce qu'on devrait retravailler plus au cours* » (S3). Dans ce sens, les participants relèvent l'intérêt de partager entre collègues ce qui se discute en coévaluation avec l'étudiant, puisque cela peut devenir « *un levier pour la formation et le programme* » (S7) : mettre au jour les concepts et dispositifs d'enseignement que les étudiants ont bien compris / mis en place, et ceux qui posent des difficultés.

4.2. Les gains et les freins d'un travail sur la coévaluation par une recherche collaborative

a- Des gains personnels

Il ressort, de l'analyse des propos recueillis, trois grands gains personnels. Tout d'abord, émerge le sentiment de compétence et d'utilité ressenti par tous les superviseurs participants. Ils disent en effet se sentir investis et utiles dans la recherche, et dans la formation proposée aux collègues sur la base des découvertes du groupe.

Je ne me rendais pas compte que je pouvais apporter quelque chose à quelqu'un
(S1)

Ensuite, il ressort également de l'analyse des données le sentiment que les participants ont de s'être enrichis tout au long du processus de recherche collaborative. On trouve, par exemple, le

Colognesi, Maes, & Van Nieuwenhoven (à paraître).

développement des compétences d'écoute des autres, d'acceptation des idées et des stratégies différentes des siennes, la compréhension des manières de réfléchir, etc.

J'ai clairement développé des compétences personnelles d'écoute, d'empathie, de non jugement, de créativité pour toucher chacun où il se trouve (S4)

Enfin, la notion de satisfaction, de plaisir tant d'être là, de retrouver les autres que de travailler ensemble apparaît dans les propos de neuf de nos dix superviseurs.

J'ai beaucoup appris et ai été enrichie des propos, avis, commentaires, expériences, expertises des uns et des autres, mais aussi j'ai beaucoup apprécié ce travail de recherche collaborative qui m'a beaucoup enrichie au niveau professionnel, mais aussi personnel (S6)

b- Des gains en termes de développement professionnel direct

Trois sous-catégories ont été dégagées dans les gains professionnels directs, c'est-à-dire des plus-values directement en lien avec les tâches du superviseur en situation d'évaluation.

La première sous-catégorie est la réflexion sur soi comme évaluateur. Tous les participants mentionnent que tout ce travail, dans la durée, sur la coévaluation leur a permis de se positionner sur leurs manières d'évaluer l'étudiant, d'avoir une réflexion sur leur posture. Certains mentionnent d'ailleurs un passage d'une posture de vérification vers une posture s'ancrant davantage dans la formation et l'accompagnement.

Cela me permet de réfléchir à mon rôle de superviseur (S8).

Je mesure mieux ma responsabilité et l'impact que j'ai sur le développement des étudiants (S2)

Je remarque une évolution de ma posture d'accompagnement liée à la supervision grâce aux apports du GC3 (S9)

Tous ces moments permettent de se poser, de se laisser interpeller par des questions « essentielles » (S4)

La deuxième sous-catégorie qui a été identifiée est celle relative aux leviers inhérents au processus collaboratif pour analyser et modifier le dispositif d'évaluation des stages tels qu'il est appliqué dans les différents instituts pédagogiques. Ainsi, d'avoir analysé collectivement des données issues tant de propos de leurs pairs superviseurs mais aussi émanant d'enregistrements de coévaluation en direct, a permis des discussions en équipe, et la proposition de balises pour que chacun puisse relire lui-même ses dispositifs.

J'ai pris conscience des améliorations que nous devrions intégrer dans le dispositif pour qu'il soit plus porteur. (S6)

La troisième sous-catégorie qui ressort des analyses est l'identification par les superviseurs participants des bénéfices de travailler en équipe, avec leurs propres collègues, pour rendre possible et assurer les innovations proposées. Ce travail pourra se faire sur la base du matériau recueilli qui est, aux yeux des acteurs, crédible puisqu'il est issu de données de recherche validées par le groupe collaboratif.

Je suis plus que jamais convaincue de l'intérêt de travailler en équipe ! (S7)

Nous devons mettre une attention toujours plus aigüe sur le contexte de chacun, les besoins de chacun et la nécessité de disposer de traces authentiques pour soutenir la discussion. Privilégier les partages et prendre le temps. (S3)

c- Des gains en termes de développement professionnel indirect

Par « développement professionnel indirect », nous entendons l'expérience développée qui permet aux participants de la recherche collaborative d'intervenir au-delà des questions directes qui sont traitées, ou au-delà de leur champ d'intervention quotidien. Sur ce plan, il ressort de l'analyse des propos récoltés que les superviseurs réalisent que par leur participation à la recherche collaborative sur la réflexion autour de l'accompagnement des stages, ils sont reconnus par leurs pairs comme personne ressource.

Je deviens une personne ressource auprès des collègues, quand ils ont des questions relatives à l'accompagnement et à la coévaluation (S6).

De plus, les participants mentionnent que le processus leur a permis de développer des compétences nouvelles dans un domaine dans lequel ils ne sont pas experts au quotidien. Ainsi, si les superviseurs expliquent qu'ils ont acquis des compétences en recherche, les chercheurs mentionnent, quant à eux, qu'ils ont développé des habiletés pour construire des dispositifs pratiques et des interventions dans le cadre de formation.

J'ai approché d'un peu plus près l'univers des chercheurs (S2)

J'ai beaucoup appris en ce qui concerne la modélisation dynamique de dispositifs (S8).

d- Des freins identifiés

Le travail d'analyse a permis de mettre au jour trois freins de la recherche collaborative, et spécifiquement de la recherche collaborative que nous avons menée sur la coévaluation des stages.

Premièrement, il ressort que d'avoir travaillé sur un matériau provenant directement des collègues met certaines personnes mal à l'aise. En effet, ils expliquent qu'ils pourraient reconnaître parfois les individus et arrivent alors difficilement à se mettre à distance par rapport à cela.

Je me suis sentie quelques fois mal à l'aise au niveau « déontologique » par rapport à l'anonymat qui de mon point de vue, n'était pas « toujours protégé », comme dans le cas de dépouillement des questionnaires où nous pouvions reconnaître nos collègues (S4)

Deuxièmement, il semble nécessaire, et cela est bien en écho avec les constats déjà menés sur la mise en place des recherches collaboratives, que les acteurs ont besoin de temps pour que chacun se sente à sa place, légitime et pour qu'une réelle co-construction puisse avoir lieu.

J'ai approché d'un peu plus près l'univers des chercheurs. Je sais aussi que cette position ne me correspond pas réellement : je ne me suis pas toujours sentie à ma place dans ce groupe, au début très intimidée mais après, un appel d'énergie (S2).

Troisièmement, il ressort que les participants qui ne sont pas chercheurs mentionnent éprouver des difficultés de conceptualisation à l'interface du monde du chercheur et du praticien. Ils ressentent le besoin ainsi de prendre du temps pour définir les mots et d'avoir un vocabulaire commun et compris par tous.

Il y a la nécessité de conceptualiser sans jargonner, en partant d'où les gens sont, sans avoir un projet « pour » l'autre (S5).

4.3. Une modification du travail de coévaluation menée par les participants

Le dispositif initial de coévaluation dans l'institut 2 était identique pour les deux stages de deuxième année. Il comportait neuf étapes : (1) l'étudiant prend la parole pour donner son ressenti par rapport au stage, (2) les objectifs personnels de l'étudiant sont relus, (3) la manière de gérer le groupe est questionnée par les superviseurs, (4) le fil conducteur du stage est présenté par l'étudiant, (5) une synthèse des forces et des points faibles est présentée par l'étudiant, (6) les superviseurs choisissent quelques activités et questionnent l'étudiant qui justifie ses choix méthodologiques, (7) questions « diverses » par les superviseurs en fonction des aspects relevés, (8) synthèse du stage par les superviseurs et (9) élaboration d'objectifs pour le prochain stage. A noter que les différences de pratiques d'un groupe de superviseurs à l'autre, au-delà de ces balises institutionnelles, ont déjà été documentées (voir Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Les traces analysées laissent apparaître plusieurs modifications dans cette manière de travailler.

Tout d'abord, le dispositif est devenu différent pour le stage 1 et stage 2. Il a ainsi respectivement été étiqueté « coévaluation formative » et « coévaluation certificative ». On remarque que les intentions poursuivies ont aussi été redéfinies entre les superviseurs. Pour le stage 1, l'intention est la régulation des pratiques, tandis que pour le stage 2, on vise le bilan des compétences. Assorti à cela, le temps a aussi été découpé autrement : le stage 1 envisagera une coévaluation de 50 à 60 minutes, tandis qu'elle sera plus courte (20-30) minutes pour le stage 2 (il s'agit alors de passer chaque compétence en revue, sur la base des rapports des différents participants).

Ensuite, les modalités de la première coévaluation « formative » ont été revues, notamment pour laisser « *plus de place à l'étudiant et à son projet de formation* ». On trouve alors quatre étapes plutôt que les neuf existantes : (1) un rappel du cadre, (2) un temps de parole laissé à

l'étudiant pour qu'il explicite le bilan qu'il fait de son stage (ses atouts, ce qu'il pense de l'atteinte de ses objectifs personnels ; l'identification de ses défis et besoins ; l'explicitation de ses accords ou désaccords relatifs aux rapports du maître de stage et des superviseurs), (3) un temps d'analyse de plusieurs aspects du stage sur la base de ce que l'étudiant a prévu et aimerait discuter pour pouvoir s'améliorer (ex : la mise au travail des élèves, la différenciation, l'évaluation formative, les temps de synthèse, ...) et (4) un temps de synthèse de l'entretien et du stage : l'étudiant est amené à dire ce qu'il retient puis, ensemble, les superviseurs et l'étudiant identifient trois de ses forces et deux défis prioritaires pour le prochain stage.

Enfin, pour rester dans une optique formative notamment au temps 3 explicité ci-dessus, les superviseurs qui ont participé à la recherche collaborative ont invité leurs collègues à faire un jeu de rôle et à vivre ainsi une coévaluation (sur la base d'un de leur dispositif de formation), par groupes de 4 : deux collègues ont joué les superviseurs, un l'étudiant, pendant qu'un quatrième prenait note des questions posées. Ensuite, comme cela s'est fait lors de l'analyse des données dans la recherche collaborative, les animateurs ont invité le groupe à classer les questions qui ont été relevées. Sur cette base, seules les questions de « formation » (et pas de contrôle), dont quelques-unes sont rapportées ci-dessous, ont été gardées. Un guide a été élaboré pour permettre aux superviseurs d'être équipés pour gérer une coévaluation.

- *Qu'est-ce que cette modification / proposition aurait apporté en plus?*
- *Est-ce que c'est une pratique que tu présenterais aux autres étudiants du groupe ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui t'a guidé-e pour faire ces choix ? Quelles ressources t'ont aidé-e ? (théories, sites, manuels, personnes ressources, etc.)*
- *Si c'était à refaire, que garderais-tu? Dans le même contexte et dans d'autres contextes, que ferais-tu ?*
- *Quelles pratiques pourrais-tu réinvestir ailleurs ?*
- *Quelles autres possibilités s'offraient à toi? On aurait pu faire autrement ?*

5. Discussion et conclusion

Nous avons montré qu'un travail sur la coévaluation des stages par la recherche collaborative a eu des retombées positives sur les acteurs-superviseurs eux-mêmes et sur la prise en charge de leur travail. En effet, d'abord des prises de consciences des superviseurs quant à l'aspect définitoire de ce qu'est une coévaluation ont été identifiées. Ensuite, des retombées personnelles, inhérentes, nous semble-t-il, à toute recherche collaborative, ont d'abord été signalées : amélioration des sentiments de compétence, d'utilité et d'apprentissage. Plus intéressante dans le cadre même du travail, des plus-values directes, relativement aux tâches d'évaluation des stages par le superviseur, ont été mises en évidence. En effet, le processus de recherche collaborative, vécu pendant trois ans, a permis aux participants de repenser leur posture d'évaluateur, et, en conséquence, leurs actions en situation. Cela a été montré dans l'ajustement du dispositif même de coévaluation dans un institut, mené par les superviseurs ayant participé à la recherche collaborative. On voit ainsi qu'ils s'inspirent de ce qu'ils ont vécu, et d'une démarche de recherche pour faire évoluer, à leur tour, les conceptions et pratiques de leurs collègues. Dans ce sens, et en écho au fait que le travail d'évaluation des stages des superviseurs est peu connu, et les pratiques peu partagées (Gouin & Hamel, 2015), la recherche collaborative a permis des partages et des décentrations sur l'objet même de la coévaluation,

Par ailleurs, nos résultats ont également montré que le travail par une recherche collaborative autour d'un dispositif de formation, celui de la coévaluation ici, a amené à remettre celui-ci fondamentalement en question. Plus encore, cela semble rendre possible les aménagements puisqu'ils sont réfléchis, soutenus et portés par les acteurs, sur la base de l'analyse du travail réel des superviseurs eux-mêmes. C'est, de surcroît, ce travail en collaboration qui leur a également montré combien le groupe est nécessaire dans ce genre de travail, pour rendre solides les réflexions et les prises de décision.

Dans ce sens, l'apport de notre étude est celui-ci : la recherche collaborative peut amener les professionnels à réfléchir leurs pratiques, et, spécifiquement, des pratiques complexes, peu connues, peu partagées et pour lesquelles il y a peu de balises pour fonctionner. Ce travail de longue haleine qu'est la recherche collaborative peut effectivement amener des changements dans les postures des participants, dans la redéfinition de leurs actions – et dans la compréhension de celles-ci – vers l'amélioration de leur agir (Bourassa & al, 2007).

Dans ce sens, le partage de représentations, les négociations autour l'objet investigué, en l'occurrence la coévaluation des stages en enseignement et l'analyse croisée et collégiale de données déclarées et réelles a participé à la « qualité » de la recherche collaborative. Le choix d'un objet peu connu et qui donne lieu à des interprétations et pratiques variées constitue un excellent stimulant à la confrontation des points de vue. L'opportunité de réunir des praticiens habitués à s'impliquer dans des recherches collaboratives sur leur propres pratiques avec des chercheurs a permis de construire de nouvelles connaissances susceptibles de mobiliser de nouvelles pratiques. L'articulation des différentes recherches menées par le même groupe collaboratif et en synergie avec les autres groupes du Grappe a permis de valider les acquis construits progressivement et de garantir une communication plus directe entre la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation et la communautés de praticiens (Bourassa & al, 2007).

Au-delà de la richesse du maintien d'une équipe de recherche stable en terme de développement personnel de chacun des acteurs (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2015; Mukamurera, 2014), des limites sont clairement identifiées également dans notre recherche. Il est difficile de rendre compte de la qualité des échanges et de la force de la rencontre entre des praticiens et des chercheurs en matière de développement de connaissances nouvelles. Le choix a été de donner

la parole aux acteurs en matière de freins et d'atouts mais il aurait été intéressant d'observer les dynamiques de travail et de dégager les critères qui permettent de valider les confrontations cognitives en jeu comme ont pu le proposer Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux et Morales Villabona (2012) avec le concept de modération sociale.

Pour s'inscrire dans la continuité de la recherche présentée, il serait intéressant d'ouvrir la collaboration à d'autres instituts de formation et de réaliser quelques études de cas autour des coévaluation pour rendre compte de la prise en compte de la singularité des étudiants et dégager l'impact du contexte formatif et certificatif sur les pratiques.

Références

- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 223-230). Paris: L'Harmattan.
- 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. En ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>.
- Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des), In A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourassa, M., Bélair, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.

Colognesi, Maes, & Van Nieuwenhoven (à paraître).

Caron, J. & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Education et socialisation*, 45, 1-16. DOI : 10.4000/edso.2555

Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la découverte.

Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Ed.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp.5-14). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Colognesi, S., Lenoir, G., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre «agir superviseur» : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 4 (2), 27-46.

Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29-44). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement: la relation maître de stage–stagiaire. *Education & Formation*, e-315, 13-27.

Colognesi, Maes, & Van Nieuwenhoven (à paraître).

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2), 1-27.

Correa Molina, E. (2012). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 307-325.

Desbiens, J.-F., Borges, C. & 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*, 37(1), 6-25. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.pdf>.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, vol. 23 (2), 371 – 393.

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.

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>

Hastings (2004). Emotions and the Practicum: the Cooperating Teachers' Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.

Colognesi, Maes, & Van Nieuwenhoven (à paraître).

Jorro, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. In A.

Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. (pp. 31-44). Bruxelles : De Boeck.

Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

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. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). 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), 483-502.
<https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais. *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Colognesi, Maes, & Van Nieuwenhoven (à paraître).

Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro-culture de classe en mathématiques*.

Berne : Peter Lang

Mottier Lopez, L. Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives* [En ligne], 6 (18) , mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 27 septembre 2019.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.

Paquay, L. & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif., *Recherche & Formation*, 36, 5-16.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160, 35-60.

Schön, D.A. (1993). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, New-York : Basic Book

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1 (2), 103–121.

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 en sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.

