
« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier »

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

Olivier Maes, Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP –
Place Cardinal Mercier 10 bte L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
olivier.maes@uclouvain.be
stephane.colognesi@uclouvain.be
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

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

MOTS-CLÉS : accompagner, évaluer, stagiaires, superviseurs

1. Problématique

En Belgique francophone, comme dans d'autres pays, la formation initiale des enseignants prévoit l'organisation de stages pédagogiques tout au long du cursus dans une perspective d'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). Une liberté importante est laissée aux instituts de formation quant à la mise en œuvre des temps de pratique avec, comme seule contrainte, celle que les étudiants soient accompagnés à la fois par un maître de stage provenant du terrain d'accueil et par un ou plusieurs superviseurs issus de la haute école pédagogique (HEP), comme le mentionnent Gervais et Desrosiers (2001). Pour ces acteurs entourant l'étudiant, aucune précision des tâches et des fonctions attendues ne sont précisées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants (CFWB, 2002), ce qui amène les acteurs à avancer avec leur bon sens, mais sans balises communes et spécifiques à cette activité professionnelle qu'est l'accompagnement des étudiants (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

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

C'est justement sur cette tension entre l'accompagnement offert à l'étudiant durant le processus de supervision et le passage à l'évaluation que nous portons notre attention dans cette contribution. En effet, le superviseur est amené à rencontrer l'étudiant avant le stage, à l'observer dans son contexte de stage, à lui donner une rétroaction sur sa prestation, à le soutenir et à l'encourager, mais aussi, en fin de parcours, à l'évaluer de manière certificative et à déterminer une mesure de la qualité du stage. Et si l'évaluation fait alors partie intégrante de l'accompagnement, de manière formative, la tension se pose bien, comme l'explique Mieusset (2013) dans le changement de posture entre l'accompagnateur formateur et celle d'évaluateur certificatif. Bujold (2002) exprime, quant à lui, cette tension en faisant référence aux différents rôles remplis par le superviseur et pouvant devenir contradictoires, à savoir un rôle de compagnon se transformant en juge. Chaliès et Durand (2000) mettent en évidence que « plus les tuteurs participent à la certification (par leurs rapports, leurs notes ou leurs évaluations de leçons) plus leurs relations avec les enseignants en formation s'ouvrent à une pluralité de stratégies, finalisées moins par le souci de former que par celui d'évaluer » (p.159).

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

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

2. Enseignant associé au Québec, enseignant formateur en Suisse

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

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

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

2. Cadre conceptuel

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

2.1. Le superviseur

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

Enz, Freeman et Wallin (1996) ainsi que Gervais et Desrosiers (2005) soulignent que le superviseur doit s'acquitter de trois rôles. Le premier rôle, certainement le plus conséquent, consiste à accompagner l'étudiant en le rencontrant avant le stage, en allant sur le terrain d'accueil pour effectuer une visite de stage et lui donner un feedback, en assurant un suivi au stage via une coévaluation et l'attribution d'une note. C'est celui-ci qui focalisera notre attention dans le cadre de cette contribution. Le deuxième rôle est d'assurer la médiation entre les différents acteurs en présence ; c'est-à-dire soit, HEP dans une dimension institutionnelle, entre l'école d'accueil et la HEP, soit entre l'étudiant et son maître de stage en cas de tension. Tandis que le troisième rôle est d'être une personne-ressource pour le maître de stage accueillant l'étudiant dans sa classe et avec qui le superviseur fait équipe afin d'assurer l'accompagnement du stagiaire.

2.2. Accompagner l'étudiant

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

Dans le contexte de stage qui nous occupe, par accompagnement, nous entendons tout dispositif de soutien et d'aide mis en œuvre afin de permettre à l'étudiant de se développer professionnellement, d'atteindre les objectifs fixés et de construire les compétences nécessaires à la profession, tout en restant maître d'œuvre de son projet (Le Bouëdec, 2001 ; Perez-Roux, 2007 ; Correa Molina, 2008 ; Biémar, 2012). Charlier et Biémar (2012) estiment que pour assurer un tel accompagnement, le superviseur est amené à être

5. En Belgique francophone, le maître de formation pratique est un acteur de la formation initiale, enseignant de terrain venant partager, à la HEP, son expérience avec les étudiants dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle. Nous avons fait le choix de ne pas le prendre en compte dans l'échantillon de cette étude.

ce qu'elles appellent un « compagnon réflexif », c'est-à-dire un inducteur de réflexivité permettant à l'étudiant en stage d'analyser des situations professionnelles et de mettre à distance son fonctionnement.

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

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

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

2.3. Quand il s'agit d'évaluer un stagiaire

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

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

Ainsi, d'après Leroux (2016), se référant aux travaux de Cardinet (1975), l'évaluation des apprentissages renvoie à une démarche évaluative comprenant différentes opérations qui s'articulent les unes aux autres, à savoir : la mesure visant à évaluer les compétences en utilisant les moyens adéquats et nécessitant de

recueillir des informations ; le jugement permettant d'interpréter les informations récoltées dans une perspective formative (visant à réguler) ou certificative ; la prise de décision qui se veut transparente, équitable et éclairée pour soutenir ou certifier. Dans ce cadre, le jugement est considéré comme une opération centrale, suivant l'interprétation et précédant la décision. Il consiste à donner un avis sur la progression, la non-progression ou l'état de réalisation des apprentissages.

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

2.4. Quand il est question de tension

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

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

3. Méthodologie de la recherche

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

3.1. Échantillon

L'échantillon est composé de 18 superviseurs issus de deux HEP. Le choix s'est porté sur neuf didacticiens et neuf psychopédagogues, ce qui exclut donc les maîtres de formation pratique. Ces didacticiens et psychopédagogues supervisent les stages des étudiants de BLOC 2 et de BLOC 3⁶ des futurs instituteurs

6. Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.

7. Anciennement deuxième et troisième année.

préscolaires et primaires, ainsi que parmi le programme des étudiants adultes en reprise d'études. La ventilation de l'échantillon est présentée dans le Tableau 1.

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

Tableau 1. Répartition des dix-huit superviseurs – DD : didacticien, PP : psychopédagogue

3.2. Outils de recueil et d'analyse des données

Cette étude qualitative s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). C'est le point de vue des superviseurs qui nous intéresse, le sens qu'ils donnent à la supervision et au dilemme dont il est question ici ainsi que leur perception de la situation (Bogdan et Biklen, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994).

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

Tous les entretiens ont été retranscrits. Nous avons appliqué une analyse de contenu aux verbatims ainsi recueillis en respectant les six étapes mises de l'avant par L'Écuyer (1987), comme le montre le Tableau 2. Pour rappel, ce sont bien tous les acteurs du groupe collaboratif des superviseurs du GRAPPE qui ont réalisé l'analyse.

Étapes	Démarche méthodologique
Étape 1 : lectures préliminaires	L'ensemble des dix-huit entretiens retranscrits ont été lus afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en restant attentifs aux particularités de chacun.
Étape 2 : définition des unités de sens	Le matériau recueilli a été découpé en unités de sens permettant de circonscrire ce qui était utile pour le travail d'analyse.
Étape 3 : catégorisation	Ces unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs identifiés par le groupe. Lesdites catégories ont permis de faire émerger les difficultés rencontrées par les superviseurs et également la présence du dilemme « accompagner » vs « évaluer ».
Étape 4 : quantification	Sur la base des catégories définies, nous avons dénombré la fréquence avec laquelle les unités de sens sont accumulées dans chacune d'entre elles.
Étape 5 : description et présentation des données	À l'issue du codage, nous avons veillé à présenter les données de la façon la plus claire possible afin d'en faciliter l'organisation et l'interprétation.
Étape 6 : interprétation des résultats	Une fois les données traitées et analysées, nous avons interprété les résultats. Cela nous a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 1996, p. 466).

Tableau 2. Démarche méthodologique pour l'analyse du contenu (d'après L'Écuyer, 1987)

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

4. Présentation des principaux résultats

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

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

*Moi, je vois quand même le superviseur comme un **accompagnant**. (Silence) (...) la **sanction de la note**, oui évidemment, **boum, c'est moi qui vais la mettre**... (S7)*

*J'ai l'impression qu'on **accompagne un étudiant dans un projet professionnel**, et qu'on **l'outille au fur et à mesure en étant à l'écoute de là où il est**. Et donc pour moi, superviser, c'est ça. (...) Et après, euh..., **malheureusement, superviser, c'est aussi évaluer**. (S9)*

Y a un moment où (hésitations), tu dois sortir de l'accompagnement pour être dans l'évaluation. Euh... (S18)

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

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

*Le boulot de superviseur est un boulot d'accompagnement, et que nous sommes finalement **peu outillés pour passer d'un rôle d'évaluateur auquel nous sommes habitués, à un rôle d'accompagnement auquel nous ne sommes pas habitués**. Et qui est hyper important. (S17)*

***Théoriquement, non**. Euh... Par rapport à des aspects euh... Je me sens outillé au niveau, au niveau « péda », et au niveau euh... clarté des consignes et infos de l'école normale. Ça, oui (...) Maintenant, **une formation à l'accompagnement, à l'écoute d'activité, ou à ce genre de chose, non, je n'ai pas**. (S18)*

Les stratégies mises en œuvre pour pallier ce manque d'outils et de formation sont également évoquées. Ces stratégies relèvent pour certains du bricolage, du feeling, du bon sens, ou d'un travail sur soi

***On bricole tous en fonction de son... (hésitations), de son expertise au départ et de ce qu'on pense être le rôle de superviseur** (silence). (S11)*

*Non, c'est quand même **on travaille beaucoup au feeling**, hein. Non seulement on travaille au feeling, euh... Et on travaille beaucoup à..., sur **la base de ses propres perceptions et de ses propres conceptions de ce que peut être une observation, une supervision**. (S15)*

*Bon, je pense que déjà le fait d'avoir fait **tout un travail personnel euh..., développement personnel, et des outils que je donne aux étudiants pour s'analyser eux-mêmes m'aident aussi à m'analyser**. (S16)*

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

*Mais en fait, je me rends compte que **je suis outillée de par ma formation**, euh... plus lors de ma formation clinique, quoi. Je sens vraiment que j'ai été chercher des outils à ce niveau-là. (S5)*

*Puis euh... j'ai suivi l'année passée euh... toute une année euh... **d'analyse réflexive de pratiques à Namur**. Donc ça, ça m'a beaucoup aidé. (S12)*

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

*Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur ; le problème, c'est que c'est quand même **lui qui met la note** à la fin. (S1)*

*On gomme complètement l'idée de superviseur puisqu'on devient vraiment des évaluateurs, **c'est les groupes de superviseurs qui donnent la cote finale**, finalement. (S15)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur ; le problème, c'est que c'est quand même lui **qui met la cote à la fin**. (S1)*

*Oui, c'est une tension, parce que fi... Au final, c'est quand même toi qui va déterminer le, quel est le... **L'évaluation finale, c'est toi qui la mets en place**. (S17)*

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

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

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

5. Discussion des résultats

Notre première question de recherche visait à vérifier la présence de la tension « accompagner » vs « évaluer » dans les propos des superviseurs interrogés. Nous pouvons répondre positivement pour les 2/3 des dix-huit superviseurs interrogés. Comme nous l'avons montré au travers des extraits choisis, ils mettent en évidence le fait d'être confrontés à la mise en concurrence des deux possibilités d'action que sont l'accompagnement et l'évaluation. Cette mise en concurrence entraîne chez eux une tension entre l'accompagnement qu'ils désirent offrir aux étudiants et l'évaluation attendue par l'institution. Nous rencontrons plusieurs éléments de la définition du dilemme proposée par Mieuxset (2013). Toutefois, les superviseurs ne semblent pas pouvoir bénéficier de la possibilité de répondre à cette tension par un choix puisque l'évaluation fait partie du prescrit. En lien avec les résultats observés par Mieuxset (2013) auprès des maîtres de stage, cette tension s'installe principalement dans l'échange entre le superviseur et le stagiaire et le respect des balises institutionnelles. Par rapport à cela, certains superviseurs interrogés expriment vouloir revoir le cahier des charges du superviseur en le libérant totalement du volet évaluatif afin de lui permettre de se concentrer sur l'accompagnement qu'il fournit à l'étudiant.

La deuxième question de recherche cherchait à identifier les difficultés alimentant cette tension. Plusieurs difficultés sont apparues à la lecture des verbatims. La première est ciblée sur les deux postures différentes, voire opposées que doivent endosser les superviseurs. Ils pointent la difficulté rencontrée à passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur. Le principe de la posture émancipatrice proposée par Paul (2016) semble mis à mal ; en effet, le moment de l'évaluation fragilise, voire brise, chez les superviseurs, la dynamique de continuum entre l'attitude d'expert et celle de facilitateur. Ils évoquent le passage d'une attitude de pair exprimant son avis, proposant et ouvrant des perspectives à celle d'expert dominant la situation et transmettant des informations, des solutions. Les différentes images utilisées (la

double casquette, les différentes paires de lunettes) viennent renforcer l'écart entre ces deux attitudes, perçu par les superviseurs. Cette difficulté est bien résumée par Bujold (2002) pour qui le superviseur est amené à remplir plusieurs rôles qui, dans certaines situations, peuvent aller jusqu'à devenir contradictoires. En effet, « la personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession » (Bujold, 2002, p. 9). Le fait que la visée de l'évaluation soit certificative et que l'attente de l'institution soit l'attribution d'une note semble empêcher les superviseurs d'accéder totalement à la posture de régulateur (Jorro, 2016) visant la mise en réflexion de l'enseignant stagiaire dans une perspective de coévaluation. De même, les superviseurs semblent mis en difficulté dans leur posture de médiateur (Jorro, 2016) lorsqu'ils se sentent obligés de quitter leur rôle de soutien au moment d'attribuer la note.

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

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

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

6. Conclusion et perspectives

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : de Boeck.
- 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>.
- Allal, L. (2007). Evaluation, lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 139-149). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bélair, L. M. (2011). *L'évaluation des compétences*. Trois-Rivières : Document Interne, UQTR.
- Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-34). Bruxelles : De Boeck.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- CFWB (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : CFWB. En ligne http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=l01
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40 (2), 1-27.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 61.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73-89). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (1994). Introduction : Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. & Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D.J. Mc Intyre & D.M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience, Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131-150). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.

- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- 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>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leroux, J.L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J.L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-193). Berne : Peter Lang.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2001). Introduction – Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* (pp. 23-24). Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche & formation*, 55 (1), 1-12.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation ; étapes et approches* (pp. 123-147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. & Desbiens J-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal/ Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. In L. Ria & V. Lussi Borer (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Paris : PUF.
- 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 (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.