Paru dans *Didactiques en pratiques*, 9, 47-52.

À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement ?

Stéphane COLOGNESI
Université Catholique de Louvain

Olivier MAES
Université Catholique de Louvain et Haute école Louvain en Hainaut

stephane.colognesi@uclouvain.be
olivier.maes@uclouvain.be

Dans le contexte des stages, et plus particulièrement des stages en enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, le stagiaire est encadré par un maitre de stage et des superviseurs. Ces deux catégories d'acteurs ne sont pas, encore aujourd'hui, nécessairement formées à cela (Colognesi *et al*., 2018). Alors qu'on sait, du côté du maitre de stage, qu'il exerce une forte influence sur le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille dans le milieu professionnel (Desbiens *et al*., 2009) et que son rôle relève d'une expertise qui fait appel à de nombreuses compétences (Baco *et al*., 2022, 2023). On sait aussi, du côté des superviseurs, qu'ils doivent assumer cette double fonction d'accompagner l'étudiant dans ses apprentissages et de certifier de son niveau de savoirs et de développement de compétences (Maes *et al*., 2018 ; Maes *et al*., 2020).

Dans les deux cas, peu de balises structurent ce qui est attendu de ces formateurs pour assumer leurs rôles (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Gouin & Hamel, 2015), alors même que, dans les prochaines années, les stages vont prendre encore plus de place dans la formation des enseignants (Coppe *et al*., 2022). Partant, ce manque de formation, de balises, et la diversité des contextes et des personnes qui entourent le stagiaire peuvent créer des inégalités ressenties et/ou réelles dans le processus d'évaluation (Corréa Molina, 2008; Gouin & Hamel, 2015). C'est pour cela que des outils stables et partagés d'une situation à l'autre sont nécessaires (Bélair *et al*., 2016). Ils permettent de pratiquer, sous tous ses aspects, le jugement professionnel (Mottier-Lopez & Allal, 2008), « processus complexe et dynamique qui exige de la part du [formateur] rigueur, cohérence et transparence » (Maes, 2021, p. 73). Car c'est ce jugement qui

« permet de donner plus de corps à cette notion de justice et peut aider les étudiants à dépasser la dichotomie qu'ils imaginent entre une évaluation (qu'ils voudraient objective) des apprentissages des élèves et l'évaluation (qu'ils imaginent subjective) de compétences complexes comme celles de leur propre pratique d'enseignement » (Fagnant *et al*., 2017, p. 90).

Et parmi ces outils, on retrouve sans surprise les grilles critériées qui ont l'ambition d'aider à identifier où en est le stagiaire dans les différentes compétences qu'il est amené à maitriser. Mais leur utilisation doit être discutée au sein d'un groupe de formateurs (Scallon, 2004), en s'interrogeant pour savoir, d'une part, à qui profite la grille et, d'autre part, ce qu'elle contient et la forme qu'elle prendra en fonction de son utilité : « des échelles uniformes qui regroupent des termes qualitatifs, des symboles ou des nombres (par exemple, les symboles + ou -), des échelles descriptives qui présentent des attentes (niveaux décrits par compétence) et des échelles descriptives globales qui indiquent des critères d'évaluation plus généraux pour chaque compétence ciblée (atteint / non atteint) » (Bélair *et al*., 2016, p. 13), avec la possibilité de formuler des commentaires libres pour expliciter les choix.

Une grille pour guider la visite de stage du superviseur ?

Dans l'ensemble des actions qu'il mène et qui caractérisent son agir, le superviseur va notamment « prendre des indices pour comprendre les situations » et « utiliser les documents de stage » pour « évaluer l'étudiant » (Colognesi *et al*., 2018, p. 41). Ainsi, on imagine bien que la prise d'indices et l'exploitation de ceux-ci lors d'une visite de stage peut être soutenue par une grille critériée comme outil pour ensuite rétro-agir avec le stagiaire (Leroux & Bélair, 2015).

Mais dans ce cas, ladite grille pourrait prendre en compte les tensions que peuvent vivre les superviseurs dans un contexte de visite de stage (Maes et al., 2018 ; Van Nieuwenhoven *et al*., 2016). Par exemple : (1) la grille laisse-t-elle de la place à l'observation de l'imprévu, si ce que le superviseur est amené à voir n'est pas l'activité pour laquelle il s'est déplacé ? (2) la grille est-elle suffisamment facile d'utilisation pour laisser de la disponibilité pour être en relation avec le maitre de stage ? (3) la grille amène-t-elle à identifier l'essentiel, qui sera mobilisé lors de l'échange avec le stagiaire en fin ou après la visite ? (4) la grille laisse-t-elle de la place à la voix de l'étudiant, pour éventuellement justifier certaines actions entreprises qui ne seraient pas spontanément conformes à l'attendu (ex : activité imposée par l'école d'accueil, un manuel,

…) ? Et, de surcroit, dans quelle mesure la grille laisse-t-elle de la place à la prise en compte de la singularité, d'une part, de l'étudiant et, d'autre part, du contexte de stage (Maes *et al*., 2019), qui nécessite d'adapter les procédures d'évaluation pensées pour l'ensemble des étudiants, afin de rencontrer ces situations singulières (Allal & Mottier Lopez, 2008) ?

Une grille pour amener le stagiaire à faire un bilan de son stage ?

Une grille pourrait aussi être utilisée par l'étudiant pour poser un regard sur ses pratiques à un moment donné (Day *et al*., 2022 ; Tay *et al*., 2022). On voit bien l'intention sous-jacente : doter l'étudiant d'une posture réflexive (Paquay, 1994), essentielle à l'apprentissage et à la réussite, aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans la vie professionnelle (Tuononen *et al*., 2019). Mais il est alors utile de questionner deux aspects : (1) est-ce que l'étudiant a appris à utiliser l'outil qu'on lui propose ? et (2) qui va y avoir accès ?

En effet, on sait que l'écriture de textes réflexifs, dont peut faire partie le document d'autoévaluation de stage si on peut y laisser des commentaires libres/explicatifs, ne fait pas encore nécessairement l'objet d'un enseignement (Balslev & Gagnon, 2019 ; Bocquillon & Derobertmasure, 2018 ; Colognesi *et al*., 2021), alors qu'elle est complexe à maitriser pour les étudiants (Clerc-Georgy, 2019 ; Heron & Corradini, 2020) qui présentent globalement des niveaux de réflexivité limités (Colognesi *et al*., 2019 ; Lefebvre *et al*., 2022). Ainsi, compléter un document d'évaluation, entendu comme texte réflexif, sans avoir appris à le faire peut être une source d'inquiétude et de désarroi (Oudart & Verspieren, 2006).

En plus, les étudiants peuvent être méfiants vis-à-vis de ce type de document (Campanale *et al*., 2010) qui peut entrer en concurrence avec celui du maitre de stage et des superviseurs. Ainsi, certains étudiants peuvent penser qu'on leur demande de réaliser une grille/un document d'autoévaluation pour faire preuve de leur acquis (ou non) aux formateurs ; ils le complètent alors dans une logique de réussite (en écrivant pour le formateur) et non d'apprentissage (en écrivant pour se développer) (Coppe *et al*., 2023 ; Land & Rubin, 2020). Or, l'enjeu est bien que les stagiaires puissent « transformer l'évaluation en moteur d'apprentissage » (Fagnant *et al*., 2017, p. 90).

Il semble donc que ces deux aspects soient véritablement intéressants à prendre en compte si on demande aux étudiants/stagiaires de compléter de tels documents. D'autant plus que des

recherches récentes qui ont analysé les rapports/grilles d'autoévaluation de stage que des futurs enseignants ont produits au fil de leur formation (Colognesi & Deschepper, 2023 ; Debliquy *et al.*, soumis) ont montré que, globalement, la manière de prendre en charge les rapports/grilles d'autoévaluation de stage n'évolue pas au fil de la formation et que seuls les étudiants en difficulté les investissent pour trouver les moyens d'évoluer.

Une grille pour permettre au maitre de stage de laisser un message à l'institut de formation ?

Il peut aussi être question de proposer aux maitres de stage d'utiliser une grille, dans l'optique de les aider à évaluer les stagiaires. Par rapport à cela, les travaux de Bélair *et al*. (2017) apportent deux grands points d'attention.

Tout d'abord, malgré une information donnée en institut de formation (où peu de participants se rendent généralement) ou dans un carnet de stage qui précise les critères, les maitres de stage sont seuls pour s'approprier le document. Cela amène alors chacun à interpréter chaque critère en fonction de ses propres conceptions de l'évaluation (Hanin *et al*., 2020), ce qui peut influer sur la validité et nuire à l'équité (Bélair *et al*., 2017). D'autant plus que les maitres de stage peuvent être amenés à utiliser, sur la même année scolaire ou sur des années successives, des grilles différentes en fonction de l'institut de formation du stagiaire. Cela peut provoquer des tensions et des confusions, les grilles étant parfois si différentes qu'il peut être possible de voir « échouer un stagiaire à cause de la grille prescrite [, alors] que, si ce stagiaire avait été dans un autre programme, il aurait réussi son stage » (Bélair *et al*., 2017, p. 22).

Ensuite, Bélair et ses collègues (2017) expliquent que les maitres de stage sont peu ou pas impliqués dans l'élaboration des grilles critériées, ce qui a comme conséquence qu'ils se voient comme de « simples utilisateurs » (p. 12). Par ailleurs, ils pensent aussi que les outils sont parfois « élaborés sans égard au contexte professionnel » (p. 12), et ils les perçoivent alors comme inutiles, ce qui rend encore plus complexe le processus d'évaluation.

Une grille comme outil de discussion lors de l'évaluation globale d'un stage ?

La grille peut aussi servir lors d'un moment de bilan entre évaluateurs, c'est-à-dire une co-évaluation entendue comme une évaluation conjointe entre les formateurs et l'étudiant (Jorro

& Van Nieuwenhoven, 2019). Chaque participant peut alors utiliser sa grille d'évaluation comme outil pour la discussion. L'enjeu lié à l'usage de cette grille est alors double. D'une part, elle doit permettre à l'étudiant de confronter son autoévaluation à l'évaluation des formateurs, maitre de stage et superviseur, et, d'autre part, elle doit accompagner les acteurs présents vers la définition, d'un commun accord, d'une note certifiant le stage (Maes, 2021). Un défi pour le superviseur est alors de passer de sa propre grille, qui a permis de faire une « photo » de la visite, à une grille collective, qui représente alors « le film » du stage (Van Nieuwenhoven *et al*., 2016). Ce moment de co-évaluation peut être, pour le superviseur, source de tension et d'inconfort en lien avec la double posture qu'il doit assumer, celle d'accompagnateur et celle d'évaluateur (Maes et al., 2019). Ce moment de certification peut ainsi rejoindre l'idée d'un « dur travail » (Zinguinian & André, 2017) pouvant être renforcé si un échec doit être prononcé au terme de celui-ci.

En conclusion, les grilles critériées semblent être des outils pertinents et nécessaires pour permettre une évaluation de stage la plus équitable et la plus valide possible. Néanmoins, comme nous venons de l'évoquer, plusieurs aspects sont à prendre en compte pour que ces outils remplissent véritablement les visées qu'ils prétendent, tout en gardant en tête qu'ils ne sont pas figés et sont amenés à évoluer au fil du temps. Par exemple, il semble intéressant d'actualiser les critères des grilles pour qu'ils puissent prendre en compte les différentes dimensions de la socialisation professionnelle du stagiaire et pas uniquement observer les aspects liés au « faire la classe » (Coppe et al. 2020). Partant, des items pourraient exister, d'une part, relatifs aux interactions que peut avoir le stagiaire, en considérant que le « réseau d'interactions s'élargit à d'autres enseignants de l'école permettant aux stagiaires de découvrir le métier de manière plus large grâce à ces interactions » (Coppe et al., 2022, p. 76) et, d'autre part, relatifs à la connaissance et à la compréhension de l'environnement de l'établissement scolaire d'accueil (Coppe et al., 2022).

Bibliographie :

ALLAL, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.

BACO, C., DEROBERTMASURE, A., BOCQUILLON, M., & DEMEUSE, M. (2021). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage

en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105

BACO, C., DEROBERTMASURE, A., BOCQUILLON, M., & DEMEUSE, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/ cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1-16. doi:10.3389/feduc.2022.1010831

BÉLAIR, L.M., LEBEL, C., MONFETTE, O., MIRON, G. & BLANCHETTE, S. (2016). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(2), pp. 9-25.

BALSLEV, K., & GAGNON, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* (25), 7-13

BOCQUILLON, M., & DEROBERTMASURE, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »… Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. VAN NIEUWENHOVEN, S. COLOGNESI, & S. BEAUSAERT (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 83-103). Presses Universitaires de Louvain.

CAMPANALE, F., DEJEMEPPE, X., VANHULLE, S., & SAUSSEZ, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. PAQUAY, C. VAN NIEUWENHOVEN & P. WOUTERS (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 193-205). De Boeck Supérieur.

CLERC-GEORGY, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* (25)*,* 17-32

COLOGNESI, S., DESCHEPPER, C., BALLEUX, L., & MÄRZ, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 25*, 79-101. http://revuedeshep.ch/no-25/

COLOGNESI, S., DEPRIT, A., COPPE, T., VAN NIEUWENHOVEN, C., MÄRZ, V., & HANIN V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning : Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open, 11*(2), 1-14. https://doi.org/10.1177%2F21582440211016897

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., &VAN NIEUWENHOVEN, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *40*(2), 1-27. http://journals.sfu.ca/cje/index.php/ cje-rce/article/download/2398/2429

COPPE, T., RAEMDONCK, I., MÄRZ, V., PARMENTIER, M., BROUHIER, Q., & COLOGNESI, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la

socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, *43*(3), 67-102.

COPPE, T., DEVOS, C., & COLOGNESI, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, *38*(1), 25-42.

COPPE, T., MAES, O., BIÉMAR, S., MÄRZ, V., & VAN NIEUWENHOVEN, C., (2022). Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 28, 63-80.

CORREA MOLINA, E. (2008a). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. BOUTET et J. PHARAND (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73- 89). Presses de l'Université du Québec.

DAY, S.P., WEBSTER, C., & KILLEN, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice, 23*(4), 437-451. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260

DEBLIQUY, N., DESCHEPPER, C., & COLOGNESI, S. (soumis). Requiring future teachers to write a self-evaluation report after each internship does not lead to development of their writing and reflective skills. [Manuscrit soumis pour publication].

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*, *XXXVII* (1), 6-25.

DESCHEPPER, C. & COLOGNESI, S. (sous presse). Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil ? *Mc Gill Journal of Education.*

FAGNANT, A., ETIENNE, R., MOTTIER LOPEZ, L. & HINDRYCKX, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 3*(1-2), 77-98.

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), 1-27.

HANIN, V., COLOGNESI, S., CAMBIER, A. C., BURY, C., & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle (s) pratique (s) évaluative (s) tu as tendance à préconiser. *e-JIREF*, *6*(2), 45-71.

HERON, M., & CORRADINI, E. (2020). A genre-based study of professional reflective writing in higher education. Teaching in Higher Education, 1–13. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1824178

JORRO, A. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. JORRO et N. DROYER (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33- 44). De Boeck.

LAND, C., & RUBIN, J.C. (2020). Part of the assignment : student-teachers' planning instruction within/across activity systems. *Teaching Education, 31*(3), 279-297. https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689

LEFEBVRE, J., LEFEBVRE, H., & LEFEBVRE, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective Practice*, *23*(4), 452-466. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883

LEROUX, J.-L. & BÉLAIR, L.M. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. LEROUX (Dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Sherbrooke : Association québécoise de pédagogie collégiale (coll. PERFORMA).

MAES, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.

MAES, O., COLOGNESI, S., & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier », une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?. *Éducation & Formation, 308*(1), 95-106.

MAES, O., COLOGNESI, S., & 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), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13

MAES, O., VAN NIEUWENHOVEN, C., & COLOGNESI, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation,* 6(3), 3-23

MOTTIER LOPEZ, L., & ALLAL, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 30*(3), 465–482. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360

OUDART, A-C., & VERSPIEREN, M. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations, Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, pp.31-48.

PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16, pp. 7-38.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique

TAY, L. Y., TAN, L. S, AIYOOB, T. B., TAN, J. Y., LING ONG, M. W., RATNAM-LIM, C., & CHUA, P. H. (2022). Teacher reflection – call for a transformative mindset. *Reflective Practice.* https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130224

TUONONEN, T., PARPALA, A., & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – a longitudinal study of the transition to working life. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*, 581 - 595.

VAN NIEUWENHOVEN, C., PICRON, V., & COLOGNESI, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. RIA (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139-150). De Boeck Supérieur.

ZINGUINIAN, M., & ANDRÉ, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis, 6*(4), 71–84. En ligne https://doi.org/10.7202/1043982ar

Paru dans *Didactiques en pratiques*, 9, 47-52.