



Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif

Olivier **Maes**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Catherine **Van Nieuwenhoven**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Stéphane **Colognesi**
Université catholique de Louvain (Belgique)

How Are Supervisors' Professional Judgments
Constructed When Evaluating a Practicum with the Student?
An Explanatory Model

doi: 10.18162/fp.2023.786

Résumé

Cette contribution propose un modèle présentant la construction du jugement professionnel par les superviseurs lors de la coévaluation de stage en formation initiale des enseignants en Belgique francophone. L'originalité de ce modèle issu d'une recherche doctorale réside, d'une part, dans sa construction progressive à partir des avancées conceptuelles sur la base d'une recension des écrits et des résultats de trois études empiriques qualitatives menées dans le cadre de cette recherche et, d'autre part, dans le processus d'analyse et de validation réalisé de façon concertée avec un groupe de recherche collaborative.

Mots-clés

Jugement professionnel, formation initiale des enseignants, stage, coévaluation, superviseur.

Abstract

This contribution proposes a model presenting the construction of professional judgement by supervisors during the co-assessment of initial teacher training courses in French-speaking Belgium. The originality of this model stemming from doctoral research lies, on the one hand, in its progressive construction from conceptual advances based on a literature review and the results of three qualitative empirical studies conducted in the framework of this research. On the other hand, it lies in the process of analysis and validation carried out in a concerted manner with a collaborative research group.

Keywords

Professional judgment, initial teacher training, internship, co-assessment, supervisor.

Introduction

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, tout comme dans d'autres régions, dont le Québec, une réforme a conduit à repenser l'accompagnement et l'évaluation des stages (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2000). Parmi les principaux changements prévus, relevons : l'allongement des études, passant d'un baccalauréat de trois ans à un master de quatre ans ; la collaboration entre des hautes écoles pédagogiques (HEP) et des universités ; un renforcement de la formation des formateurs d'enseignants par un master de spécialisation. Au-delà de ces changements, la réforme vise à consolider l'articulation entre la théorie et la pratique en accordant une place importante aux stages et surtout à l'analyse de pratiques (Maes, 2021).

Les stages sont ainsi devenus et continuent d'être un élément incontournable de la formation des futurs enseignants (Maubant et al., 2011) et un moment privilégié de celle-ci (Leroux, 2019). Le stage permet aux futurs enseignants, dans une logique d'alternance (Kaddouri, 2008 ; Pentecouteau, 2012), de construire leur savoir d'expérience et de transférer les savoirs issus de leur formation en s'initiant au métier d'enseignant. Pour Nitonde et Paquay (2011), trois catégories d'arguments plaident pour l'importance des stages dans la formation : (1) le développement de compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle enseignante, (2) l'acquisition d'une vision réaliste de la profession enseignante et (3) la socialisation des futurs enseignants à la profession. La recherche identifie l'accompagnement des stagiaires comme une composante essentielle du stage (entre autres Colognesi et al., 2021 ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005), que ce soit par le maître de stage¹, enseignant de terrain, ou par le superviseur représentant de l'institut de formation. Toutefois, des études mettent

en évidence que les pratiques liées à la supervision sont à la fois peu connues et peu partagées (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017).

D'autres recherches pointent plus particulièrement les difficultés, voire les tensions que peuvent rencontrer les superviseurs (Maes et al., 2018 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017). Parmi ces tensions, nous relevons l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire. Zinguinian et André (2017) évoquent, pour le volet certificatif, l'idée d'un « dur travail » (p. 71) qui nécessite de la part de l'accompagnateur un investissement subjectif important.

Dans le contexte belge francophone, les superviseurs sont soit des maîtres de formation pratique² (MFP), soit des formateurs, didacticiens ou pédagogues. Il n'y a pas de compétences spécifiques à la supervision attendues de la part de ces acteurs (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Ils sont avant tout embauchés pour assurer une charge de cours sur la base de leur expertise disciplinaire et se voient attribuer aussi des missions de supervision (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017), ce qui les conduit à parfois se sentir démunis face à ce type de missions et particulièrement, lors de l'évaluation du stage (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016). Une étude a mis en évidence que les superviseurs se disent confrontés à la tension entre le fait d'accompagner l'étudiant tout au long de son stage et de devoir évaluer son travail au terme du stage (Maes et al., 2018). Les superviseurs l'expriment sous la forme de métaphores : porter une double casquette³ ou devoir changer de paires de lunettes à un moment donné de la supervision.

Il y a donc une nécessité de s'intéresser à l'activité du superviseur pour la comprendre, mais aussi pour l'améliorer. En outre, comme c'est le moment de l'évaluation finale des stages qui semble poser le plus de difficultés, nous nous intéressons spécifiquement à la construction du jugement évaluatif par les superviseurs : comment se construit-il et rencontre-t-il les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation ?

Pour l'explicitier, nous avons mis au point un modèle dont la présentation fait l'objet de cette contribution. Il a été développé particulièrement dans le cadre de l'entretien de coévaluation qui clôture le stage. Notre apport tend donc à atteindre les deux objectifs poursuivis par ce numéro thématique : s'intéresser aux outils d'évaluation et d'accompagnement des stagiaires ainsi qu'au point de vue des acteurs qui les utilisent, dans ce cas les superviseurs. En effet, nous documentons l'activité évaluative des superviseurs en croisant nos analyses menées sur la base de traces objectivées et de l'activité relatée afin d'être au plus près de leur activité réelle.

Dans les sections suivantes, nous présentons (1) la clarification conceptuelle ; (2) la méthodologie ayant accompagné le processus de construction du modèle ; (3) la présentation du modèle et des résultats et (4) les éléments de conclusion et de discussion autour de ce modèle.

Clarification conceptuelle

Pour développer notre modèle, l'examen de travaux théoriques existants a été nécessaire. Nous passons ici en revue les principaux concepts mobilisés.

Le superviseur de stage

Le superviseur assure l'encadrement du futur enseignant durant son stage. Pour Villeneuve (1994), la supervision est vue comme un processus continu d'échanges permettant d'élaborer une analyse réflexive portant sur un objet de travail et contribuant au développement de compétences professionnelles. Spallanzani et al. (2017) ajoutent la dimension pédagogique à ce concept de supervision et l'envisagent comme une relation d'aide visant à améliorer la qualité de l'intervention des futurs enseignants. Pour Bujold (2002), les interventions du superviseur favorisent le lien entre l'expérience qui se construit en stage et les cours dispensés à l'institut de formation.

Pour mener à bien sa mission, le superviseur remplit trois fonctions à l'égard de l'étudiant : administrative, pédagogique et de soutien (Villeneuve et Moreau, 2010). D'après Gervais et Desrosiers (2005), le superviseur assure différentes tâches passant par l'animation de séminaires, les visites en milieu scolaire, le suivi du carnet de stage, la coévaluation et finalement l'attribution de la note. D'autres recherches (Correa Molina, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005), s'appuyant sur les travaux d'Enz et al. (1996), mettent en évidence les trois rôles que joue le superviseur : accompagnateur de l'étudiant, médiateur entre les différents acteurs et personne-ressources pour le maître de stage.

Nous avons focalisé notre attention sur le rôle d'accompagnateur qui amène le superviseur à : observer le stagiaire et lui fournir de la rétroaction ; le soutenir et l'encourager ; animer des séminaires ; et aussi l'évaluer (Gervais et Desrosiers, 2005). D'après ces auteures, nous observons que l'évaluation est directement intégrée au rôle d'accompagnateur.

Afin d'assurer ce rôle d'accompagnateur, le superviseur peut endosser différentes postures lui permettant de s'ajuster et de s'adapter au mieux aux besoins du stagiaire et au contexte de stage (Colognesi et al., 2019).

Le dispositif de coévaluation de stage

Le concept de coévaluation apparaît dès la fin des années 1990 (Allal, 1999 ; Dochy et al., 1999). Notre propos se focalise sur le dispositif de coévaluation clôturant le processus de supervision. Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) définissent la coévaluation des stages en enseignement en mettant en évidence l'importance d'une évaluation conjointe visant à engager un dialogue entre les acteurs présents à propos d'éventuels écarts d'appréciation. Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) soulignent quant à eux différentes visées que poursuit la coévaluation dans ce contexte particulier : (1) donner du sens à ce moment, (2) permettre le dialogue entre les acteurs laissant un rôle actif à l'étudiant et (3) développer la réflexivité de l'étudiant tout en établissant des liens entre la théorie et la pratique.

À partir de ces différents apports, nous définissons la coévaluation, dans un contexte de coévaluation, comme

un processus d'évaluation partagé qui implique les acteurs de la triade de supervision, à savoir l'étudiant, les superviseurs de l'institut de formation et le maître de stage (présent par l'intermédiaire de son rapport). Elle permet de confronter l'autoévaluation de l'étudiant à l'évaluation des formateurs et nécessite d'arriver à une note obtenue d'un commun accord, après discussions et négociations. L'étudiant est ainsi l'acteur central de son évaluation tout en permettant aux formateurs de garder le contrôle sur le jugement final (Maes, 2021, p. 209).

Le jugement professionnel

Lors de l'entretien de coévaluation, lorsque le superviseur construit son jugement évaluatif afin d'évaluer le stage de l'étudiant, il s'appuie sur des normes et des critères partagés par l'ensemble des acteurs en présence, ainsi que sur les informations recueillies à chaque étape de la supervision afin de prendre une décision quant à la réussite ou non du stage. Le jugement évaluatif s'inscrit dans la dimension itérative et dynamique présentée par Mottier Lopez et Allal (2008).

Le jugement du superviseur porte sur plusieurs critères : le type de stage, la complexité de la situation, les compétences ciblées par le stage ainsi que l'analyse réflexive du stagiaire (Lebel, 2009).

Le jugement évaluatif produit par le superviseur tel qu'il vient d'être présenté se rapproche du jugement professionnel défini par Lafortune (2006) comme :

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

En cohérence avec cette définition, à l'instar de Mottier Lopez et Allal (2010), nous structurons le jugement professionnel autour de trois démarches constitutives : la mise en relation de différentes sources d'informations ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) dans une logique de multiréférentialité ainsi que l'anticipation et l'appréciation des conséquences probables des actions du superviseur lors de l'entretien de coévaluation. Mottier Lopez et Tessaro (2016) précisent que le jugement professionnel est présent tant dans les démarches formatives ou formatrices que dans les démarches sommatives ou certificatives.

Le jugement professionnel (Lebel, 2009 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) est envisagé comme un acte cognitif individuel et une pratique sociale située. Cette perspective incite à prendre en compte la relation entre l'individu en activité et le contexte de cette dernière. Les superviseurs sont ainsi amenés à évaluer les apprentissages réalisés par chacun des étudiants, mais également à les analyser à la lumière des difficultés rencontrées, des contextes et des cas particuliers (Leroux et Bélair, 2015). Ils doivent pouvoir faire preuve de souplesse et d'adaptation dans les décisions qu'ils prennent et les rétroactions qu'ils formulent à l'égard de l'étudiant.

En prenant en considération des éléments de singularité émanant de l'étudiant ou du contexte de son stage, le superviseur produit des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008). Pour ce faire, il collectera des informations complémentaires qu'il interprétera à la lumière de critères latents (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013), permettant l'adaptation à ces éléments de singularité et la production d'un ajustement évaluatif.

Tout au long du processus inscrit dans une dimension dynamique et itérative, le superviseur produira des jugements d'appréciation provisoires qui concourront à la construction du jugement évaluatif final (Tourmen, 2014), rencontrant ainsi le renversement de perspective envisagé par Mottier Lopez et Allal (2008).

Méthodologie ayant accompagné le processus de construction du modèle

L'examen des référents théoriques réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale (Maes, 2021), sur la base d'une revue narrative de la littérature (Jesson et al, 2011 ; Noble et Smith, 2018), a permis de recenser l'existant, mais aussi de mettre en évidence les connaissances manquantes pour comprendre le processus de construction du jugement évaluatif des superviseurs. Pour atteindre cet objectif, le chercheur a mené, dans un souci de complémentarité, trois études inscrites dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). La première étude visait à mettre en évidence les caractéristiques du jugement évaluatif du superviseur dans un contexte de coévaluation de stages en enseignement. La deuxième étude, sur la base des résultats de la première, a examiné la prise en compte par le superviseur d'éléments de singularité liés à l'étudiant ou au contexte de stage afin de construire son jugement évaluatif. La troisième étude s'est intéressée, toujours sur la base des résultats de la première, à la dimension itérative dans laquelle s'inscrit la construction du jugement évaluatif du superviseur. Le tableau 1 donne un aperçu des différentes études et des éléments méthodologiques y afférent.

Tableau 1

Balises méthodologiques pour les 3 études. Adapté à partir de Maes, 2021, p. 100

Première étude	Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs
Questions de recherche	Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle ce jugement évaluatif ?
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Recueil de données	Entretiens semi-directifs Instruction au sosie
Analyse des données	Analyse de contenu – modèle mixte Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. <i>Mesure et évaluation en éducation</i> , 42(1), 35-61. https://doi.org/10.7202/1066597ar
Deuxième étude	La prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif
Questions de recherche	Comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur ? Quels types d'informations complémentaires alimentent cette dimension singulière ? Comment celles-ci contribuent-elles à l'émergence d'ajustements évaluatifs de la part du superviseur ?
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation

Analyse des données	Analyse de contenu – modèle ouvert Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. <i>Revue suisse des sciences de l'éducation</i> , 41(2), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13
Troisième étude	La dimension itérative du jugement professionnel
Questions de recherche	Comment le jugement évaluatif se construit-il dans un contexte de coévaluation ? Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte ?
Participants	2 entretiens de coévaluation/4 superviseurs de la HEP 2 : 2 psychopédagogues et 2 didacticiens
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation
Analyse des données	Analyse de contenu – modèle mixte Synopsis
Publication	Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 43(2), 522-547.

Dans la section suivante, nous développons les principaux apports de chacune des études ainsi que la construction progressive du modèle du jugement professionnel du superviseur dans un contexte de coévaluation.

Présentation des résultats et des étapes de construction du modèle

Le modèle dont la construction est détaillée dans cette section est issu de la recherche doctorale évoquée *supra*. La présentation de ce dernier respecte les apports des différentes études présentées : (1) le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs, (2) la prise en compte de la singularité, (3) la dimension itérative du jugement évaluatif. À chaque étape, la figure évolue sur la base des résultats, pour enfin présenter le modèle complet.

Étude 1 – Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs

Cette première étude (voir Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019a) a permis de développer notre modèle en faisant apparaître les démarches constituant le jugement évaluatif des superviseurs et d'observer si ces dernières rencontrent les principales caractéristiques d'un jugement professionnel.

Résultats de l'étude 1 : documenter le processus de construction du jugement évaluatif

Les résultats laissent apparaître que, chez six des huit superviseurs interrogés, le processus évaluatif se structure autour de quatre démarches et d'une « nouvelle » démarche, transversale à l'ensemble du processus.

Ainsi, les superviseurs collectent, lors de l'entretien, de l'information de nature et de sources diverses (Lafortune, 2008) ; ils l'interprètent à la lumière de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013)

dans une logique de multiréférentialité (Allal et Mottier Lopez, 2009) ; ils anticipent et apprécient les conséquences de la décision qu'ils prennent pour l'étudiant, démarche renvoyant à l'éthique de la responsabilité (Mottier Lopez et Allal, 2010) ; au terme de la coévaluation, les superviseurs sont amenés à prendre une décision afin de réguler et d'améliorer l'action en cours (De Ketele, 2010). En plus, au début et tout au long de ces étapes, ils fixent et gèrent avec les différents acteurs le cadre de la coévaluation.

Étape 1 de la construction du modèle : le processus de construction du jugement professionnel

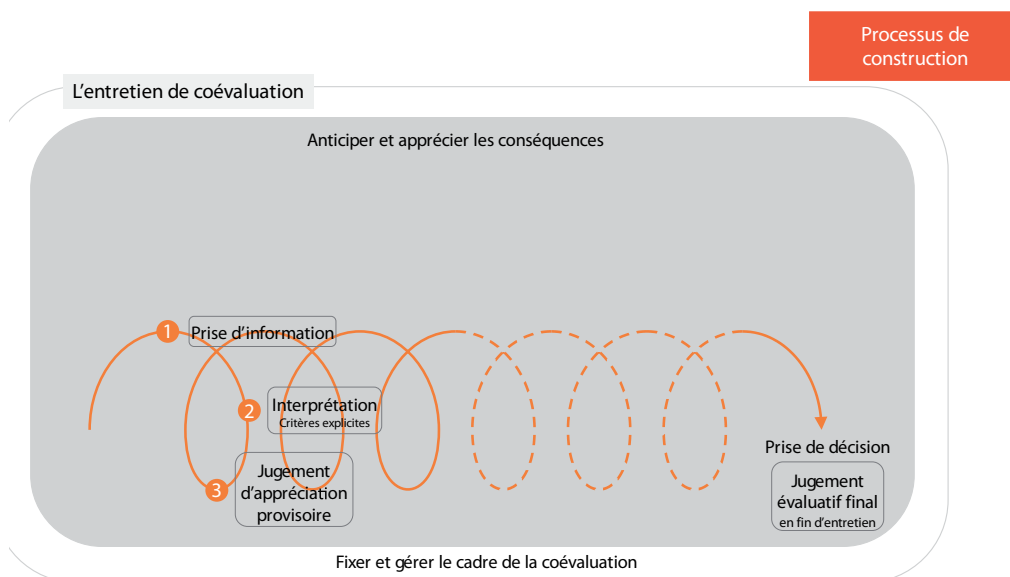


Figure 1
Modélisation du jugement professionnel – Processus de construction

La figure 1 fait apparaître le processus de construction du jugement professionnel en s'appuyant à la fois sur les apports théoriques mobilisés dans cette contribution ainsi que sur les résultats de l'étude 1. Tout d'abord, le cadre blanc représente la démarche mise en évidence par les superviseurs interrogés, à savoir le fait de fixer et gérer le cadre de la coévaluation. Ensuite, la spirale orange représente le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008) inscrivant le processus de construction du jugement évaluatif dans une dimension dynamique et itérative. La construction du jugement évaluatif dépasse ainsi une approche linéaire de l'évaluation dont le jugement serait une étape. Enfin, nous retrouvons les démarches issues de la littérature (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008) et évoquées dans les résultats de l'étude 1, à savoir : la prise d'informations (1) ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de critères explicites (2) ; l'anticipation et l'appréciation des conséquences des décisions prises par le superviseur durant l'entretien de coévaluation représentées par le cadre gris pour renforcer le côté transversal de cette démarche ; la prise de décision, au terme du processus et représentée à la fin de la spirale. Le modèle fait également apparaître, après la démarche d'interprétation (2), la production d'un jugement d'appréciation provisoire (3) au service du jugement final produit en fin d'entretien (Tourmen, 2009) qui renforce la dimension dynamique et itérative du jugement professionnel.

Étude 2 – La prise en compte de la singularité dans la construction du jugement professionnel

La deuxième étude (voir Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019b) s'est intéressée à la prise en compte de la singularité par le superviseur lors de la construction de son jugement évaluatif. Il s'agit d'une étude multicas menée auprès de huit superviseurs issus d'une même HEP. Elle a été la deuxième étape de la construction de notre modèle parce qu'elle a permis de faire apparaître le processus mis en œuvre par les superviseurs afin de produire un ajustement évaluatif permettant de prendre en compte un élément de singularité relevé lors de l'entretien.

Résultats de l'étude 2 : la prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif

Les résultats obtenus montrent que, dans les huit cas étudiés, les superviseurs prennent en considération les éléments de singularité, qu'ils soient liés à l'étudiant ou au contexte de stage lorsqu'ils construisent leur jugement professionnel. En effet, non seulement ils identifient les éléments de singularité, mais ils s'en emparent aussi pour procéder à des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ces ajustements conduisent les superviseurs à construire, à nuancer, voire à renforcer leur jugement évaluatif.

Dans ce contexte, les résultats de cette deuxième étude ont montré que les superviseurs prennent, en interagissant avec les autres acteurs, des informations complémentaires relatives à l'élément de singularité relevé. Ensuite, en plus des critères explicites proposés pour l'ensemble des étudiants, ils utilisent des critères latents permettant de s'adapter et de prendre en compte cet élément de singularité (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). Ainsi, à partir de l'interprétation de ces données complémentaires, les superviseurs produisent un ajustement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008). Les situations singulières pour lesquelles il n'existe pas de « recettes » préétablies, qu'elles soient liées au contexte ou à l'étudiant, sont ainsi considérées de façon différenciée.

Étape 2 de la construction du modèle : la prise en compte de la singularité

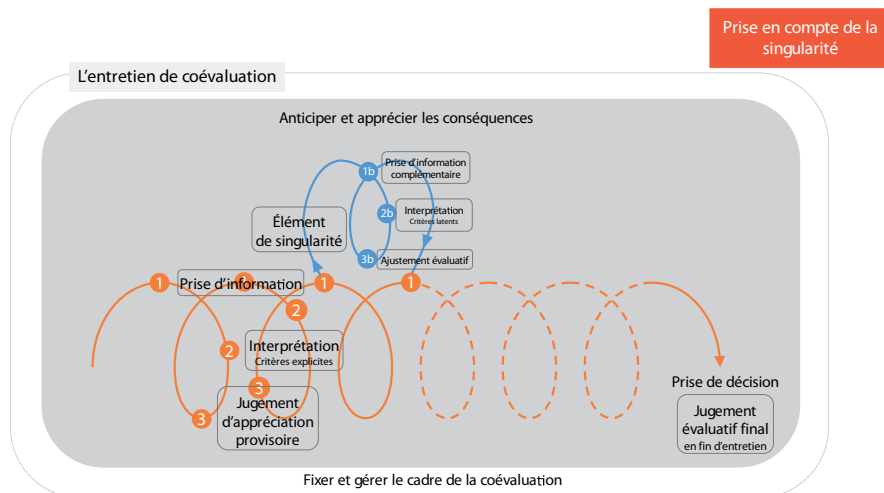


Figure 2

Modélisation du jugement professionnel – Prise en compte de la singularité

La figure 2 met en évidence, à l'aide des éléments bleus, la prise en compte par les superviseurs des éléments de singularité (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019b). Tout d'abord, quand un élément de singularité est identifié, les superviseurs sont amenés à recueillir de l'information complémentaire (1b) afin de documenter ce dernier. Ensuite, cette information est interprétée à la lumière de critères latents (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) adoptés par le superviseur afin de prendre en compte les éléments de singularité relevés durant l'entretien de coévaluation (2b). Sur la base de ces éléments, les superviseurs produisent un ajustement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008) (3b) permettant de faire preuve de souplesse et d'adaptation dans les décisions qu'ils prennent et les rétroactions qu'ils formulent à l'égard de l'étudiant. Une fois l'ajustement évaluatif produit, les superviseurs collectent une nouvelle information (1) les remplaçant dans la spirale orange.

Cela renvoie à la dimension située du jugement évoquée par plusieurs auteurs (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008). En effet, les superviseurs évaluent chaque étudiant à la lumière de référentiels partagés et d'échanges professionnels (Mottier Lopez et Allal, 2008) et prennent également en compte les difficultés rencontrées et les cas particuliers. Les procédures construites pour l'ensemble des étudiants sont adaptées en fonction des situations singulières, permettant ainsi aux superviseurs d'être plus souples dans la prise de décision finale. Les adaptations produites répondent à des situations d'évaluation changeantes et dynamiques (Tourmen, 2014) et permettent de mieux documenter la décision des superviseurs. Elles sont représentatives de l'exercice du jugement professionnel (Mottier Lopez et Allal, 2008). Cette capacité d'adaptation est, d'après Allal et Mottier Lopez (2008), une fonction essentielle de l'évaluateur.

Étude 3 – La dimension itérative du jugement professionnel

La troisième étude (voir Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2020) visait à comprendre comment le jugement évaluatif se construit dans une coévaluation et comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte. Il s'agit d'une étude qualitative analysant en détail deux entretiens de coévaluation. Elle a été la troisième étape de la construction de notre modèle en mettant en lumière les différents jugements d'appréciation provisoires produits durant l'entretien de coévaluation qui contribuent à la production du jugement évaluatif final.

Résultats de l'étude 3 : documenter la dimension itérative et dynamique du jugement évaluatif

Les résultats font apparaître que les jugements sont présents dans le discours des superviseurs tout au long de l'entretien de coévaluation. Le processus évaluatif n'est donc pas exempt de jugements, mais ceux-ci ne représentent plus une finalité en soi et apparaissent bien aux différents moments du processus (De Ketele, 2010). Ces jugements sont d'ordre holistique, au sens entendu par Lebel et al. (2015), à savoir qu'ils s'appuient sur les conceptions des superviseurs, l'interprétation des informations récoltées à propos de la performance de l'étudiant, les critères composant les référentiels institutionnels ainsi que sur la prise en compte d'éléments de singularité.

Les jugements produits par les superviseurs tout au long de l'entretien de coévaluation sont qualifiés par Tourmen (2009) de jugements d'appréciation partiels et provisoires. Ils sont justifiés dans les propos des superviseurs, par des faits et des données précises. Ces jugements permettent aux superviseurs d'étayer et de construire leur jugement final.

Étape 3 de la construction du modèle : la dimension itérative du jugement professionnel

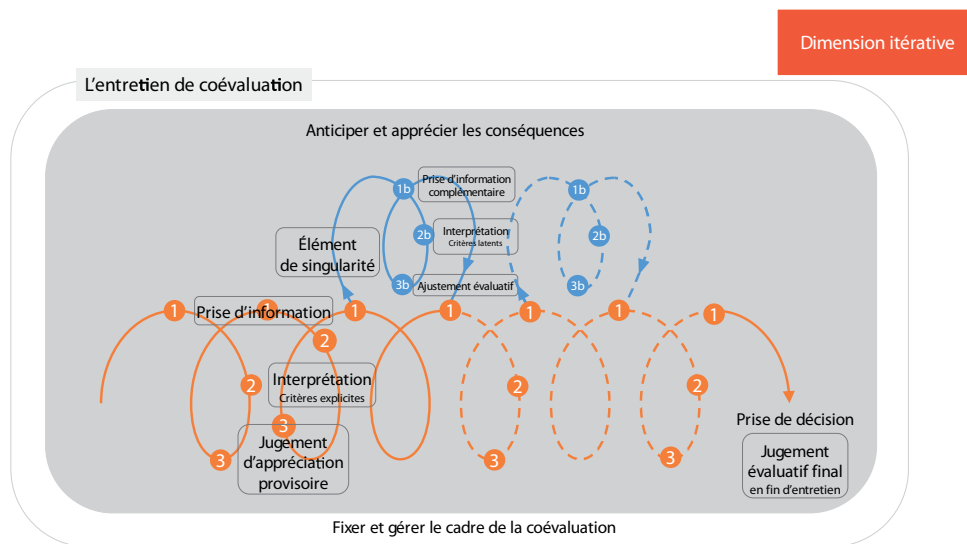


Figure 3
Modélisation du jugement professionnel – Dimension itérative

La figure 3 renforce la dimension dynamique et itérative du jugement (Mottier Lopez, 2008). En effet, elle met en évidence que le jugement évaluatif final aboutissant à la prise de décision est construit sur la base de plusieurs jugements d'appréciation provisoires (Tourmen, 2009), les (3) dans la figure, ainsi que sur la base d'ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008), les (3b) dans la figure. Le processus évaluatif rencontre ainsi le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008) qui dépasse, comme nous l'avons déjà évoqué, une vision plus linéaire du processus évaluatif, tel qu'il pouvait précédemment être envisagé.

Deux aspects sont encore à mettre en lien avec ce qui vient d'être explicité à propos de la dimension itérative et de la formulation de jugements d'appréciation provisoires. Premièrement, le fait que l'entretien de coévaluation soit ponctué par des jugements d'appréciation provisoires qui contribuent à la construction du jugement évaluatif final se rapproche du principe de coévaluation tel qu'évoqué par des auteurs comme Deeley (2014) selon lequel il est nécessaire pour les acteurs d'arriver à un accord, après avoir discuté les détails de l'évaluation et négocié les malentendus. Deuxièmement, les jugements d'appréciation provisoires produits durant l'entretien de coévaluation rencontrent les caractéristiques d'une rétroaction (Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2022) puisqu'ils ont été établis sur la base d'une comparaison entre la performance de l'étudiant et la norme de l'institut de formation (Van De Ridder et al., 2008) afin de permettre à l'étudiant de mieux comprendre et d'améliorer sa performance (Hattie et Timperley, 2007).

Finalement, sur la base de l'exploration théorique et des résultats des trois études présentées, nous avons constitué la version finale de notre modèle qui vient de vous être présentée. Le modèle a fait l'objet d'une double validation, d'une part, par le terrain et, d'autre part, par la recherche. En effet, le modèle a été validé, tout au long de son processus de construction, par les acteurs eux-mêmes : les superviseurs

de stage membres du groupe de recherche collaborative qui ont accompagné la recherche. Ainsi, lors des rencontres, les résultats et les essais de modélisation étaient présentés et discutés. Des ajustements ont été réalisés en fonction des échanges. De plus, au terme de la recherche doctorale, les résultats ont également été présentés à différents acteurs des institutions participantes. Au-delà de cette validation par le milieu de pratique, les trois études à l'origine des étapes de construction du modèle ont chacune fait l'objet d'une validation lors du processus d'évaluation à l'aveugle lié à la publication des résultats (Maes et al., 2018, 2019a, 2019b). Le modèle final, tel qu'il est présenté dans cet article, a finalement été approuvé par des experts du champ, à savoir le jury de la thèse (Maes, 2021).

Conclusion et perspectives

Cette recherche espère avoir apporté, à travers le modèle proposé, des éléments de réponse aux questions soulevées dans le texte de cadrage, à savoir : quels sont les principes et balises du jugement professionnel ? Sur quels critères s'établit-il ? Son originalité réside dans sa construction progressive basée tant sur les avancées conceptuelles proposées dans la recension des écrits que sur la triangulation des données recueillies par le biais de trois études qualitatives menées auprès de superviseurs belges et dont les analyses ont été réalisées de manière concertée avec un groupe de recherche collaborative. Il serait intéressant de vérifier la validité du modèle développé dans un autre contexte d'accompagnement de stagiaires, que ce soit au sujet de la nature du dispositif de co-évaluation proposé ou au sujet du contexte plus général de formation en dehors de la Belgique ou auprès de futurs enseignants du secondaire par exemple. Pourquoi ne pas mettre le modèle à l'épreuve dans un autre contexte de formation que celui des stages ? La supervision et l'évaluation collégiale d'une production intégrée et inédite comme un mémoire de fin d'études constitueraient une autre voie de validation du modèle de jugement professionnel.

De plus, étant donné la place réservée à la singularité dans le modèle, sa pertinence pourrait être testée auprès des étudiants à besoins spécifiques ou en situation d'handicap, dont les inscriptions connaissent une croissance très importante dans le supérieur tant en Belgique qu'au Québec (Vagneux et Girard, 2014). Dufour et al. (2019) soulignent la nécessité de cibler des recherches sur la problématique de l'accompagnement et l'évaluation des stages de ce public spécifique, afin de mieux reconnaître et gérer les accommodements, et ce, en vue d'assurer le droit à l'égalité de tous les étudiants et d'offrir les moyens susceptibles de favoriser la réussite sans compromettre l'atteinte des exigences universitaires (Phillion et al., 2016).

Du point de vue des implications pédagogiques, en plus d'être une modélisation théorique, notre apport semble également constituer un outil pour la pratique. En effet, il permettra aux superviseurs de pouvoir dépasser l'inconfort, voire la tension rencontrée du fait d'une double posture d'accompagnateur et d'évaluateur (Maes et al., 2018). Le jugement professionnel apporte en effet une piste de réponse concrète. Il laisse la place à la prise en compte de la singularité, à l'utilisation de critères latents adaptés à la situation singulière rencontrée permettant de produire des ajustements évaluatifs, tout en restant balisés par les référentiels communs et les critères explicites utilisés. Cette façon d'envisager le processus évaluatif permet de l'intégrer plus facilement au processus d'accompagnement (Correa Molina, 2008 ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) en atténuant l'impression d'une double posture, d'un changement de rôle.

Nous pensons que ce modèle peut également, dans la réflexion sur le renforcement de la formation des accompagnateurs, qu'ils soient superviseurs ou maîtres de stage qui traversent nos contextes québécois et belge francophone, devenir un outil de formation à l'accompagnement et à l'évaluation de pratiques professionnelles enseignantes. En effet, ce modèle permet, d'une part, de comprendre les démarches mises en œuvre lors de la production d'un jugement évaluatif et, d'autre part, d'inscrire ce jugement évaluatif dans la perspective d'un jugement professionnel en évaluation.

Notes

- ¹ Aussi appelé enseignant associé au Québec ou praticien formateur en Suisse.
- ² Enseignants de terrain venant partager avec les étudiants leur expérience lors d'ateliers de formation professionnelle intégrés au programme de formation.
- ³ Couvre-chef avec une visière

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans : B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, C. Jacqmot, *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre*, De Boeck, (pp. 69-86).
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2398/2429>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélaïr, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205-219). Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.). (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>

- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1469787413514649>
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, 8(1-2), 81-95. <https://doi.org/10.7202/1066586ar>
- Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers : The field experience – Teacher Education Yearbook IV* (p. 131-150). Corwin Press.
- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2019, 7 février). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrvcun.38.3.08>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jesson, J. K., Matheson, L. et Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétence*, Fascicule 3 [document inédit]. MELS-UQTR.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et A. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 41-54.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199-220). De Boeck.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1), 111-126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Chenelière/AQPC.
- 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. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106.

- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022). The levels of feedback given by university supervisors to student teachers during their co-assessment meetings. *Frontiers in Education*, 7 : 848547. <https://DOI.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455-463.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (dir.). (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & formation*, 295, 143-164.
- Noble, H. et Smith, J. (2018). Reviewing the literature: choosing a review design. *Evidence-based nursing*, 21(2), 39-41. <https://doi.org/10.1136/eb-2018-102895>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais. http://ptc.quebec.ca/portailsae/system/files/documents/edition/guide_accoumodements-_philion.pdf
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119. <https://www.researchgate.net/publication/273381095>
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <http://journals.openedition.org/pmp/6970>

- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergeant à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rapport présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec. http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf
- Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. et Ten Cate, O. T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Presses universitaires de France
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Saint-Martin.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 443-470). De Boeck.
- Wyatt-Smith, C. et Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.725030>
- Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>

Pour citer cet article

- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>