



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Louise M. **Bélair**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)

Nadine **Talbot**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)

# Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis

Guide to Assessing Competencies for the Supervision of Teaching Trainees: Issues and Challenges

doi: 10.18162/fp.2023.788

## Résumé

À la lumière des travaux réalisés ces 30 dernières années, cet article a pour but de proposer des pistes de réflexion aux concepteurs des guides et des outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires. Après avoir établi un constat quant à la difficulté pour les formateurs de stagiaires, soit les superviseurs et les enseignants associés, de s'appropriier les outils rendus disponibles dans les guides, les auteurs s'adonneront à une réflexion au sujet des conséquences de divers choix épistémologiques entourant les outils qui y sont présentés et établiront leurs liens avec les exigences de la compétence à évaluer. Leurs propositions permettront ainsi aux concepteurs des guides de prendre des décisions plus éclairées.

### Mots-clés

Outils d'accompagnement et d'évaluation, stages, guides de stages.

### Abstract

In the light of the work of the last 30 years, this article aims to offer avenues for reflection for the designers of guides and tools to support and assess the professional skills of trainees. After having established an observation as to the difficulty for supervisors and associate teachers to appropriate the tools made available in the guides, it is a question of reflecting on the consequences of various epistemological choices surrounding the tools presented therein and establishing their links with the requirements of the skill to be assessed. The proposals allow the designers of the guides to make more informed decisions.

### Keywords

Support and evaluation tools, internships, training guides.

## Introduction

L'évaluation des compétences des stagiaires en enseignement semble toujours faire l'objet d'un débat concernant l'accompagnement du stagiaire et la certification de la réussite du stage. À cet égard, les guides d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires tentent d'établir un langage commun afin de favoriser l'équité envers tous. Or, ces guides ne répondent pas toujours aux besoins des formateurs, soit des superviseurs, des enseignants associés<sup>1</sup> ainsi que des stagiaires, et le développement d'outils cohérents s'avère nécessaire afin, entre autres, de soutenir le stagiaire dans son autoévaluation.

Cet article propose des pistes de réflexion aux concepteurs des guides et des outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires, à la lumière des travaux réalisés au cours des 30 dernières années, en majorité québécois, dont ceux du groupe REÉVES. Un constat est d'abord établi à titre de problématique, suivie d'une réflexion théorique sur les enjeux et les défis de l'évaluation des compétences des stagiaires. Par la suite, deux manières de concevoir la progression des compétences entre les stages seront analysées pour faire ressortir les implications de ces décisions dans la conception des guides et des outils.

## Un constat : des guides et des outils pas toujours adaptés

Dans le cadre d'une recherche conduite en 2016 (Bélair et al., 2016), une analyse des outils d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires présentés dans les guides de

différents programmes québécois en enseignement primaire et en enseignement secondaire a été menée (Bélaïr et al., 2016). Il s'agissait de présenter à des enseignants associés, soit au primaire soit au secondaire, des extraits de guides, notamment les grilles d'appréciation descriptive, afin de déterminer les paramètres susceptibles de favoriser un jugement équitable lors de l'évaluation des compétences professionnelles du stagiaire. Il importe ici de s'attarder à quelques constats posés lors de cette recherche.

Certains éléments identifiés laissent croire que l'équité envers tous les stagiaires semble difficile à établir. Il a été certes clairement nommé que les guides présentaient beaucoup d'outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences du stagiaire. Toutefois, selon les participants, ces outils ne sont pas toujours adaptés au contexte du stage, exigeant une connaissance approfondie du référentiel de compétences professionnelles et une adhésion à la posture épistémologique du comité de programme dans lequel le stagiaire étudie. La posture épistémologique n'étant pas toujours explicite, le lien clair entre l'approche préconisée par le programme de formation, les valeurs relatives à l'évaluation des compétences et les visées spécifiques aux participants était difficile à établir. Pour la plupart d'entre eux, une incohérence entre les manières d'évaluer dans les guides et celles préconisées dans l'école était présente. En outre, bien que la collaboration entre superviseurs et enseignants associés soit prônée dans les guides, elle semble parfois peu présente au quotidien (Bélaïr et al., 2016).

Certains superviseurs ont affirmé, dans une précédente recherche (Lebel et al., 2015), que, selon le modèle de notation choisi pour déterminer le niveau de compétence maîtrisé à la fin du stage, un stagiaire en échec dans un programme donné pouvait obtenir la note de passage dans un autre, simplement en raison de la posture épistémologique choisie par les concepteurs des guides. De plus, plusieurs superviseurs sont inconfortables lors de l'utilisation des outils présents dans les guides, surtout si ces derniers n'ont pas été impliqués dans leur conception et qu'ils peuvent difficilement s'approprier l'épistémologie soutenant la rédaction des guides (Lebel et Bélaïr, 2006).

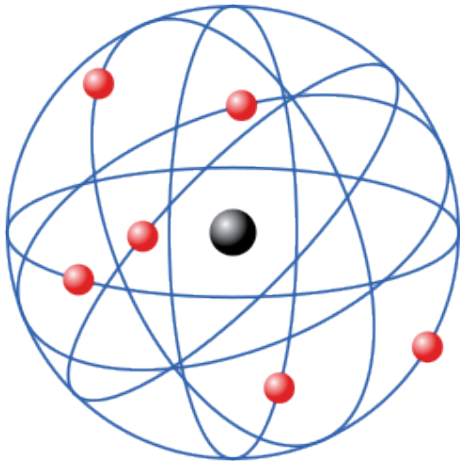
De plus, les pratiques sont multiples, chaque situation est différente et singulière, les postures épistémologiques varient, et les jugements à porter sont souvent influencés par les valeurs du formateur et sa relative distance entre son agir et la réalité observée (Colognesi et al., 2019). Finalement, l'évaluation est un processus mettant en relation des humains accompagnant un stagiaire dans le développement de ses compétences en vue de certifier sa compétence en fin de stage (Maes, 2021). Ces constats représentent les défis rencontrés par les concepteurs des guides dans le but de créer une synergie avec les postures des formateurs, soit les superviseurs et les enseignants associés, qui les utiliseront. La collaboration nécessaire est difficile à instaurer, puisque le nombre de formateurs œuvrant en formation pratique des enseignants est élevé et le roulement du personnel est sans fin. Sans oublier la collaboration de certains formateurs à la réflexion sous-jacente à la conception du guide et des outils qui le composent.

## La compétence en contexte de stage

Dans un premier temps, un bref retour sur les caractéristiques de la compétence s'impose, puisqu'elles s'avèrent déterminantes dans les choix à effectuer lors de la rédaction des guides et des outils d'évaluation. À l'instar des propos de Legendre (2007), la compétence du stagiaire est :

- Inobservable, donc elle comporte une dimension interprétative du comportement et de l'agir du stagiaire observé afin de juger de la compétence selon des niveaux de compétence à atteindre. Indissociable de l'activité et du contexte, car elle est socialement située. Le formateur doit obligatoirement tenir compte du contexte en se distanciant du prescrit et du travail réel du stagiaire ;
- Singulière, car chaque personne enseigne avec ses propres valeurs et sa posture, d'où l'importance de créer aussi une distance entre ses valeurs comme accompagnateur et formateur et la situation observée ;
- Structurée de façon combinatoire et dynamique, exigeant l'analyse des données recueillies sous différents angles avant de porter un jugement. Il est nécessaire d'évaluer les compétences d'un stagiaire à partir de plusieurs outils afin d'avoir plusieurs angles et d'impliquer tous les acteurs du processus dans ce regard ;
- Comporte une dimension métacognitive. La place du stagiaire se doit d'être à l'avant-plan pour que le superviseur puisse porter un jugement fiable sur les compétences développées de manière satisfaisante ou non par le stagiaire ;
- Construite et évolutive, car elle se développe graduellement à travers diverses situations. L'idée de décrire des niveaux de développement des compétences permettrait ainsi de détailler comment la compétence peut se développer et favoriserait l'émergence d'un langage commun.

Dans un second temps, à la lumière de ces caractéristiques, la dynamique de la compétence du stagiaire peut être représentée par la métaphore de l'atome (figure 1). Le noyau du centre regroupe les ressources propres au stagiaire (connaissance, habiletés, etc.) et les ressources externes telles que les manuels de référence, etc. Ces ressources représentent donc le point de départ pour que le stagiaire puisse développer ses treize compétences professionnelles (MÉQ, 2020; Scallon, 2004). Les situations (points rouges) dans lesquelles le stagiaire doit mobiliser ces ressources sont multiples, diverses et complémentaires. Elles permettent de développer l'une ou l'autre, ou plus d'une compétence professionnelle à la fois puisque chaque compétence professionnelle contribue à en faire évoluer d'autres. La dynamique créée par l'interaction entre les ressources, la mobilisation de celles-ci, les situations rencontrées et chacune des compétences professionnelles permet ainsi de développer la compétence en enseignement du stagiaire (cercle extérieur). La compétence est donc située et évolue au fil des situations rencontrées par le stagiaire. La dynamique de celle-ci permettra de tendre vers une fusion entre ce qui aura été développé dans l'une ou l'autre des situations pour atteindre un niveau de compétence plus élevé. L'ensemble des situations dans lesquelles le stagiaire développe ses compétences professionnelles représente ainsi son champ de compétence. Ces diverses situations complexifient l'évaluation des compétences.



**Figure 1**

*Représentation de la dynamique d'une compétence.*

Reproduit à partir de « Rutherford atom », Wikimedia.

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/92/Rutherford\\_atom.svg/250px-Rutherford\\_atom.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/92/Rutherford_atom.svg/250px-Rutherford_atom.svg.png)

L'évaluation de la compétence en contexte de stage exige de la part du superviseur et de l'enseignant associé une connaissance approfondie des compétences et de leurs dimensions, une appropriation des outils pour évaluer ces compétences *in situ* et le recul nécessaire pour analyser l'ensemble des situations observées et discutées avec la stagiaire, pour prendre la meilleure décision certificative possible.

Ainsi, le guide s'avère essentiel pour indiquer les compétences à évaluer lors d'un stage et de la manière d'en rendre compte par les superviseurs souhaitant évaluer d'une manière relativement équivalente et utiliser un langage commun. Le superviseur pourra utiliser ces outils et les adapter en tenant compte de la singularité de chacun des stages.

Le défi à relever est la collaboration qui s'avère essentielle dans toutes les étapes du processus de conception du guide afin que celui-ci réponde efficacement aux situations de stage en rendant compte des choix épistémologiques des comités de programme. Ensuite, la conception des outils présentés dans le guide constitue un enjeu majeur puisqu'il faut trouver l'expertise nécessaire à leur élaboration.

## **Un défi à relever : la collaboration**

Le référentiel ministériel guide les programmes de formation et son interprétation varie selon les programmes dans une même université ou entre les universités québécoises (Bélaïr et al., 2016). Il est primordial de réfléchir en équipe avec les personnes directement impliquées, puisque leur collaboration sollicite d'abord le point de vue de chacun pour ensuite faire ressortir des consensus et des dissidences permettant dès lors l'émergence d'un regard et d'un langage communs (Colognesi et al., 2018; Lebel et Bélaïr, 2018). Au fil des recherches menées ces dernières années, quatre niveaux de collaboration et de réflexion en équipe ont été identifiés et seraient à prévoir dans le processus d'élaboration du guide.

Le premier niveau relève des manières de concevoir la progression des compétences à travers les quatre stages. Habituellement, le comité de programme décide de ces choix qui influenceront la conception des guides et outils. Deux options seront présentées dans la prochaine section.

Le deuxième niveau exige la réflexion sur l'ensemble du référentiel de compétences selon les choix identifiés au premier niveau. Ici, la collaboration avec les acteurs du terrain, superviseurs et enseignants associés, se révèle nécessaire pour établir la place de chaque compétence et de chacune de leurs dimensions dans les quatre stages. Notamment, l'utilisation de la dynamique causale des compétences (Chevalier et Buckles, 2008) dans le cadre de groupes de discussion (Bélaïr et Lebel, 2007) ont créé une carte conceptuelle de l'ensemble des compétences du référentiel et l'influence de chacune d'elles sur le développement des autres. La progression souhaitée des compétences et des dimensions à développer par le stagiaire et à évaluer dans chaque stage a été identifiée.

Le troisième niveau de collaboration implique une équipe de travail pouvant élaborer des outils à privilégier dans l'évaluation des compétences et une étroite collaboration des superviseurs et des enseignants associés qui pourront critiquer ces outils à la suite d'expérimentations dans le cadre de leur accompagnement de stagiaires. À ce stade, les outils sont peaufinés et épurés pour être utilisés dans un plus grand nombre de situations de stage possibles.

Le quatrième niveau de collaboration est la triade lors de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire, notamment pour indiquer son résultat final. À la suite de l'exercice du jugement professionnel, le constat d'échec ou de passage relatif à un stage devrait être l'apanage de la triade composée des formateurs en formation pratique et du stagiaire. La concertation de cette triade sur le profil de développement des compétences du stagiaire favoriserait une décision équitable envers lui. Le guide a pour rôle de privilégier cette collaboration.

## Un enjeu de taille : la conception des outils suggérés dans les guides

Sachant que la finalité des stages est de développer la compétence enseignante, il devient alors nécessaire que les outils soient élaborés en matière de compétences, permettant ainsi au stagiaire de conserver le cap sur les critères décrivant la compétence enseignante. Les outils occupent une place prépondérante dans les guides de stage, puisqu'ils orientent les jugements des superviseurs lors de l'évaluation certificative. Le superviseur aura à émettre son jugement évaluatif à la lumière de l'ensemble des données colligées à l'aide ou non de ces outils (Maes, 2021) et à baser sa décision sur l'analyse et l'interprétation de ces données (Lebel et al., 2015b). Considérant que l'évaluation s'apparente à la démarche scientifique de recherche, l'image du chercheur se superpose à celle de l'évaluateur, proposant d'emblée que ce dernier aura à observer la situation, prendre des notes, confronter ces dernières aux autres acteurs de la triade, colliger les données issues d'autres outils tels que les échelles descriptives ou les grilles d'autoévaluation, pour ensuite interpréter le tout et prendre une décision éclairée (Bélaïr, 2015). Cette démarche holistique pourrait accentuer les dissensions et les écarts d'interprétation entre les superviseurs au gré des situations de stage observées et des stagiaires, d'où l'importance d'encadrer ces décisions dans le guide en présentant des outils aptes à aider les différents acteurs. Or, une expertise est nécessaire lors de leur élaboration afin de s'assurer leur correspondance aux buts et que leur conception est appuyée par des écrits scientifiques, afin d'assurer leur validité. Bélaïr (2007) a montré en quoi l'évaluation des compétences doit se définir au regard de sa fidélité, de sa validité, de sa pertinence, de

sa faisabilité et de sa crédibilité et comment, par le biais de situations authentiques, il était envisageable de prédire la compétence.

Dans ce contexte, les outils utilisés par les formateurs tels que les grilles d'appréciation descriptive des compétences et leurs dimensions et les outils permettant la prise de notes et de commentaires à l'issue d'observations se retrouvent dans la plupart des guides. Toutefois, il semble que les règles docimologiques ne sont pas toujours respectées, risquant de présenter des biais empêchant la prise de décision éclairée (Lebel et Bélaïr, 2006).

À cet égard, les sous-sections qui suivent présentent la grille d'évaluation descriptive, la coévaluation et l'autorégulation comme des outils ou des démarches à promouvoir dans un guide de formation pratique.

### ***La grille d'appréciation descriptive***

La grille d'appréciation descriptive exige beaucoup de temps, de réflexions, de discussions et d'expérimentations. Les niveaux de chacune des dimensions seront décrits de manière qualitative pour déterminer l'évolution du stagiaire tout au long de son stage ou de son cursus. Sachant qu'une compétence ne se mesure pas, mais qu'elle s'apprécie dans son développement, les différents niveaux représentent une restructuration de ladite dimension analysée et non un simple ajout de coefficient de difficulté ou encore un libellé global de type excellent, très bien et passable (Lebel, 2009). Un regard attentif sur l'exemple qui suit permet de constater l'ampleur de la tâche pour toutes les dimensions de tout le référentiel de compétences de la profession enseignante au Québec.

**Tableau 1**

*Exemple de niveaux pour deux dimensions de la compétence évaluer*

	<b><i>Niveau 1 – grande difficulté</i></b>	<b><i>Niveau 2 – en évolution</i></b>	<b><i>Niveau 3 - satisfaction</i></b>	<b><i>Niveau 4 – au-delà</i></b>
Concevoir ou choisir des outils significants	Choisis des outils peu adaptés au contenu et aux élèves	Choisis ou adapte des outils en lien avec le contenu enseigné	Choisis ou adapte des outils significants pour l'ens. et les élèves, et en lien avec le contenu enseigné	Conçois des outils significants pour l'ens. et les élèves, et en lien avec le contenu enseigné
Utiliser l'information et planifier son enseignement en conséquence	Planifie sans tenir compte des infos	Prends en note l'info en adaptant plus ou moins pour le cours suivant	Utilise l'info obtenue pour planifier le cours suivant	Analyse l'info des rétroactions pour planifier un ensemble de cours

### ***La coévaluation et l'autorégulation pour responsabiliser le stagiaire***

Comme la passation d'un niveau de compétence à l'autre nécessite une évaluation à l'aide de la grille d'appréciation descriptive, le stagiaire tirerait avantage d'un état de la situation du niveau de ses compétences développées à différents moments de son stage. S'impose alors, en renfort, l'autoévaluation à l'aide de la liste de vérification, permettant au stagiaire de réfléchir sur ses apprentissages. Cette dernière est une déclinaison de la grille d'appréciation descriptive où les mêmes critères sont subdivisés pour porter un regard minutieux sur chacune des dimensions des compétences à développer.



Dans cette optique, l'autoévaluation peut être combinée à la coévaluation afin de favoriser la concertation et la collaboration dans la triade (4<sup>e</sup> niveau). Des outils de coévaluation sont alors nécessaires, quoique parfois absents dans les guides. Earl (2013) met l'accent sur la responsabilisation du stagiaire quant à ses apprentissages, par l'autoévaluation et la coévaluation, et donc par l'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage. À ce sujet, Taras (2008) confirme que l'apprentissage en profondeur ainsi que le développement de la prise de responsabilités professionnelles sont privilégiés par l'autoévaluation. Ainsi, pour développer sa compétence, le stagiaire porte un regard réflexif sur ses apprentissages, sur la qualité de son travail et le processus suivi, à l'aide de critères d'évaluation qui lui sont fournis (Fontaine et al., 2020). Intégrer l'autoévaluation permet de générer un processus de coévaluation entre le stagiaire et ses formateurs, favorisant aussi la mise en place d'un processus d'autorégulation pour ajuster ses stratégies d'apprentissage et de développement de sa compétence (Earl, 2013). L'autorégulation se renforce par le niveau de contrôle exercé par le stagiaire sur ses apprentissages (Allal, 1993) lui permettant de passer du niveau d'autorégulation spontanée au niveau d'autorégulation maîtrisée où le contrôle est conscient et intentionnel (Hadji, 2012). L'autorégulation spontanée où le stagiaire apporte des ajustements immédiats, automatiques et non conscients laisse ainsi la place à l'autorégulation maîtrisée manifestée par des ajustements conscients, intentionnels et explicites (Hadji, 2012), celle-ci étant alors favorisée par l'autoévaluation et la coévaluation. L'autorégulation fait donc partie des actions prises par le stagiaire lorsqu'il est en mode de remédiation, puisqu'il s'agit d'un processus mobilisant les dimensions cognitives, métacognitives, affectives ainsi que des ressources externes.

En mettant à sa disposition des outils d'autoévaluation, le stagiaire constate par lui-même quelles dimensions de ses compétences professionnelles doivent être travaillées davantage, en prenant conscience de ses défis et de ses forces, surtout s'il l'utilise fréquemment. À la suite de sa réflexion, le processus d'autorégulation se met en place et lui permet de s'améliorer, en privilégiant l'échange verbal avec son superviseur et son enseignant associé, puisqu'ils évaluent tous avec les mêmes critères et idéalement avec le même outil.

Des outils d'autoévaluation pour le stagiaire, des modèles de guide d'entretien, de coévaluation et de rétroaction, de même que des exemples d'utilisation de la vidéoscopie pour analyser des situations vécues lors de situations spécifiques pendant le stage seraient ainsi bénéfiques pour mieux responsabiliser le stagiaire et encourager la coévaluation.

### ***L'entretien de rétroaction***

L'incontournable entretien de rétroaction entre les formateurs en formation pratique et le stagiaire, à la suite de l'observation d'une situation d'enseignement, est souvent mené de manière intuitive de la part des formateurs. Selon Lebel et Bélair (2018) et Maes (2021), les guides auraient intérêt à préciser la nature, les objectifs et un certain nombre de canevas d'entretien de rétroaction. À cet égard, Maes et al. (2019) précisent que les superviseurs partent de la situation singulière observée pour mener l'entretien fort pertinent et en lien avec la situation. Les superviseurs semblent rechercher des informations claires auprès du stagiaire en lien avec les compétences à relever et à analyser. L'exemple qui suit a été préparé par des enseignants associés à la suite d'expérimentations de différents modèles de rétroaction. Il s'est avéré alors pertinent d'utiliser un tel tableau, surtout pour les novices en matière de formation. Les guides pourraient en proposer quelques-uns.

## Tableau 2

Exemple de régulation rétroactive à la suite de l'observation du stagiaire

Reproduction de Godon et Lussier (2012)

Régulation rétroactive : après la présentation de l'activité d'enseignement apprentissage

### Éléments de questionnement

### Pistes de discussion potentielles

**Nomme les points forts de ta leçon :**

As-tu rencontré les difficultés ?

Fonctionnement

Comportement

Compréhension

**Quels sont les moyens que tu as utilisés pour faire face à ces difficultés ? Penses-tu pouvoir réinvestir ce moyen ?**

Ton objectif a-t-il été atteint ? Comment as-tu vérifié leur compréhension ?

**Quels sont les élèves qui ont compris et ceux qui ont besoin de revoir la notion ?**

As-tu touché une autre matière que celle qui était prévue ?

**Si tu devais refaire cette activité, est-ce que tu modifierais quelque chose ?**

## Vidéoscopie

Utiliser la vidéoscopie pour analyser les pratiques effectives des stagiaires dans l'après-coup s'avère pertinent pour qu'il s'observe en action, accompagné dans sa réflexion par l'enseignant associé ou le superviseur. Cet outil permet de modéliser leurs diverses expériences et activités d'enseignement afin de dégager ensemble les défis et les points forts du stagiaire (Leblanc et Veyrunes, 2011). Maubant et al. (2005) spécifient qu'un tel outil permet de porter un regard plus englobant sur les activités observées et prend toute sa valeur dans la confrontation entre les formateurs et le stagiaire au moment du visionnement des séquences. Blondeau et Van Nieuwenhoven (2021) indiquent que la vidéoscopie permet au stagiaire d'explicitier l'action posée lors du visionnement de la vidéo alors qu'il est confronté à celle-ci. Cette autoconfrontation permet au formateur de soutenir le stagiaire dans la déconstruction de son discours pour le reconstruire différemment.



Nous avons procédé à une autoconfrontation afin de lui faire expliciter la conscience qu'il avait des événements aux moments où ceux-ci se sont présentés. Notre travail a ensuite consisté, dans un deuxième temps, à déconstruire son discours (Durand, 2008) pour reconstruire l'engendrement dynamique des signes qui a permis la récupération, l'émergence, la consolidation ou l'approfondissement de savoirs et savoir-faire, parfois anciens et recyclés, parfois inédits, qui lui permettent dorénavant une gestion plus élaborée des moments de transition entre deux activités d'enseignement.

L'évaluation des compétences en stage comporte donc sa part d'enjeux et de défis, sur le plan tant de la collaboration que de la conception même des outils à insérer dans le guide de stage. Toutefois, une fois cette toile tissée, il demeure qu'avant même de rédiger un guide de stage et de concevoir des outils, le comité de programme doit s'interroger sur l'organisation d'ensemble du programme, l'alternance entre les cours et les stages, et faire des choix éclairés.

## Des choix épistémologiques pour orienter la conception des guides

Comme chaque situation de stage est singulière, le guide joue un rôle de catalyseur favorisant l'établissement d'un jugement cohérent à travers les situations observées pour tous les stagiaires. Il représente en quelque sorte le fil conducteur entre ces situations, puisque le regard minutieux proposé sur les compétences pour répondre aux exigences et aux critères de la profession constitue un ancrage non négligeable pour les formateurs lorsque vient le temps de juger du développement des compétences d'un stagiaire.

Dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement, les guides de stage sont conçus par un comité impliquant des chercheurs et des superviseurs (Bélair, et al., 2016). Plusieurs de ces comités consultent un ensemble de formateurs en formation pratique, à différentes étapes de la rédaction des guides, et ce, afin qu'ils reflètent le plus possible une réalité du terrain. Il demeure que ces comités orientent leurs réflexions à partir de leur expérience de chercheur ou de superviseur et que leur choix épistémologique colore l'ensemble des décisions prises dans l'élaboration du guide et des grilles qui le composent.

Les deux options qui ressortent le plus souvent de l'analyse des guides sont présentées ici : la progression et l'évolution des compétences à travers les quatre stages.

### ***Option 1. Choisir la progression d'un stage à l'autre***

Dans cette option, le comité envisage les stages comme un tout subdivisé. Le métier d'enseignant étant l'amalgame de l'ensemble des compétences et des dimensions présentées dans le référentiel (Gouvernement du Québec, 2020), il ne peut théoriquement s'évaluer dans son entièreté qu'au 4<sup>e</sup> stage. On émet ici l'hypothèse que les trois premiers stages sont des étapes dans l'apprentissage du métier et que le 4<sup>e</sup> fait office de synthèse et de consolidation en vue de l'insertion professionnelle. Il est donc impératif d'analyser finement les compétences pour déterminer quelles dimensions sont susceptibles d'être développées à chacun des stages. Il importe alors de les décliner dans chaque stage pour ainsi établir une progression d'invariants qui, après expérimentations, pourrait s'avérer la plus

réaliste possible, et ce, peu importe les situations rencontrées. En outre, en plus d'énoncer clairement les attentes de chaque stage pour tous les acteurs, cette analyse, menée par le comité, permet d'établir les niveaux de cette progression pour chacune des dimensions et compétences pour chacun des stages par le biais de grilles descriptives (Lebel et Bélair, 2006).

### ***Implications et défis de l'option 1***

Un tel choix épistémologique implique conséquemment que l'on doive déterminer la séquence des étapes de l'apprentissage au métier d'enseignant en établissant les invariants à développer et à évaluer à chaque stage pour accéder au stage suivant. Cette approche plutôt linéaire semble pourtant faire fi des styles d'apprentissage de chacun des stagiaires, notamment si ceux-ci sont en difficulté ou en situation de risque d'échec, puisqu'elle demande aux formateurs de tenir compte seulement des dimensions présentées dans le cadre du stage évalué et d'exclure des dimensions précédemment analysées dans les autres stages, et ce, même si l'on convient que le développement de la compétence est inhérent au contexte. Toutefois, le fait de décrire clairement et de manière détaillée toutes les dimensions dans un stage favorise le jugement professionnel du formateur *in situ* et assure en quelque sorte une équité envers le stagiaire. De plus, comme le stage 4<sup>e</sup> est prévu comme étant le tout permettant de consolider les compétences dans le métier, toutes les dimensions et compétences y sont revisitées, analysées et évaluées.

### ***Option 2. Choisir l'évolution à travers les stages***

Dans cette option, toutes les compétences et leurs dimensions sont présentes dans les quatre stages. La plupart du temps, les concepteurs dressent un tableau de l'évolution de chacune des compétences à travers les stages, mais il est convenu qu'un stagiaire développe ses compétences à son rythme et selon son profil d'apprentissage. Le développement qui est ainsi plus personnalisé est suivi par les superviseurs et les enseignants associés à l'aide d'un portfolio professionnel élaboré par le stagiaire et commenté par les différents formateurs tout au long des stages (Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010; Van Nieuwenhoven et al., à paraître 2021). Ainsi, chaque stage permet à la triade de partir des forces et difficultés du stage précédent pour construire avec le stagiaire sa propre identité professionnelle. Des pistes d'amélioration sont également proposées au stagiaire en vue du prochain stage, ce qui favorise la prise en compte par le stagiaire de ses propres lacunes. Ce choix épistémologique est fort pertinent dans la mesure où il permet à chaque stagiaire d'appréhender le métier à sa manière et selon ses propres choix et facilite d'emblée l'autorégulation.

Toutefois, les défis sont nombreux puisque l'implication et la collaboration de tous les intervenants impliquant le stagiaire sont obligatoires, ce qui laisse supposer à minima que le stagiaire accepte de revivre et de réfléchir à partir d'expériences passées dans les stages précédents et que les enseignants associés et les superviseurs collaborent étroitement entre eux.

### ***Implications et défis de l'option 2***

Outre le fait que les concepteurs du guide de stage auront à analyser finement toutes les compétences pour dresser un tableau sommaire de leur évolution probable d'un stage à l'autre, ce choix épistémologique entraîne une grande ouverture de la part de tous les partenaires impliqués dans les stages.

Pour être en cohérence avec cette option, les outils proposés devraient être les mêmes pour tous les stages, permettant ainsi au stagiaire de constater sa progression à travers les différentes situations rencontrées tout au long de sa formation pratique. Ainsi, les stagiaires devront élaborer et alimenter un portfolio professionnel qui sera commenté par leurs formateurs tout au long des quatre stages. Ceci amène à penser que la politique d'éthique et de déontologie liée à la remise des travaux et à leur confidentialité devra être étudiée, puisque des formateurs prendront connaissance de propos et de réflexions issus de cours/stages précédents.

Les diverses expériences de portfolio en formation à l'enseignement ont également tendance à démontrer qu'une majorité de stagiaires sont moins enclins à participer à l'élaboration du travail supplémentaire que représente pour eux le portfolio, et ce, malgré les formations à l'écriture réflexive et les multiples ateliers pour savoir observer les situations et les analyser (Lacourse et Hensler, 2008). Ils n'en voient pas la pertinence et ne comptent pas réellement s'y investir. De plus, malgré la force de communication qu'engendre le portfolio, notamment s'il est numérique, Cody et al. (2017) relèvent que des superviseurs, comme des enseignants associés, ne sont pas toujours enclins à y inscrire des commentaires et à effectuer des rétroactions écrites au stagiaire.

Certes, ce choix facilite la prise en compte des difficultés des stagiaires à chacun des stages et, par conséquent, favorise un accompagnement plus soutenu entre les stages. Toutefois, une telle démarche exige une collaboration de tous les instants entre tous les superviseurs et les enseignants associés entourant ce stagiaire. Ce choix impliquerait un travail en amont auprès des formateurs sur le nécessaire accompagnement du stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et sur les changements que cela enclencherait dans leurs pratiques actuelles.

## Conclusion

La perspective holistique, présente dans l'articulation d'un jugement professionnel, sollicite un ensemble de repères à respecter de la part de l'évaluateur, à savoir que le jugement professionnel s'exerce dans des situations complexes et singulières (Leroux et Bélair, 2015); qu'il nécessite un savoir d'expérience et un savoir sur les compétences à développer par le stagiaire (Lebel, 2009); que les prises de décision sont éclairées et analysées à partir d'un ensemble de ressources colligées tout au long du stage par tous les partenaires (Maes, 2021; Mottier Lopez et Allal, 2008).

Dans une telle perspective, les formateurs ont tout intérêt à comprendre leurs divers rôles dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Bourassa (2014, cité dans Bélair et Lebel, 2015) souligne à cet égard que, pour accompagner, «il s'agit d'inventer un dispositif permettant d'*imaginer ensemble*, en créant un espace de transition entre une action donnée et la suivante» (Bourassa, 2014, citée dans Bélair et Lebel, 2015, p. 47). L'accompagnateur doit ainsi se connaître suffisamment comme personne pour pouvoir assurer la juste distance entre les valeurs du stagiaire et les siennes, être lucide, accepter sa propre subjectivité dans l'évaluation, sans oublier d'assurer une rencontre saine dans la confiance mutuelle avec le stagiaire (Bélair, 2015; Lebel et al., 2015a).

Le métier de formateur, somme toute relativement nouveau, génère des tensions entre les rôles d'accompagnateur et d'évaluateur, que ce soit dans des moments de régulation ou de certification (Maes et al., 2018). La prise en compte par le formateur de sa posture de référence à partir du modèle de Colognesi et al. (2019) lui permettrait de se situer à travers les 5 postures d'accompagnement et des 12 interactions possibles avec le stagiaire, et pourrait contribuer à diminuer les tensions engendrées par ces multiples facettes du métier.

Pour leur part, le comité de programme et les responsables pédagogiques de stages sont aux premières loges de la conception des guides. En amont de ce processus de construction, une collaboration élargie avec les superviseurs et les enseignants associés constituerait un atout pour prendre la direction de l'une ou l'autre option, en adéquation avec la réalité du stage et des milieux de pratique. Comme le fait d'intégrer l'autoévaluation ainsi que la coévaluation demande d'outiller les différents acteurs de la formation, il s'avère primordial d'impliquer ces partenaires dès que le processus de construction se met en marche. Dans cette optique, le comité doit trouver des mécanismes lui permettant d'inclure un maximum de participants tout au long du processus de construction du guide et d'expérimentation des outils qui s'y rattachent. Il est certain que la possibilité d'une collaboration d'une telle ampleur peut toutefois sembler difficile à se réaliser. Toutefois, à l'instar des travaux de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), une coformation pour tous les nouveaux formateurs qui se joindraient à l'équipe serait à privilégier et favoriserait la prise en compte du processus par un maximum d'acteurs, tout en créant un sentiment d'appartenance au programme de formation.

Il serait également pertinent de s'adjoindre des chercheurs pour que ce travail de coconstruction soit un processus de recherche documenté plutôt que simplement administratif, facilitant ainsi l'implication de plus de partenaires dans la réflexion et l'expérimentation (Lebel et Bélair, 2018). De fait, ces auteures ont pu constater que les partenaires de la formation étaient plus enclins à s'impliquer lorsqu'un processus établi de recherche était présent et que toute la démarche était documentée : *« Je tente de développer des outils et des stratégies qui ne me serviront pas uniquement pour moi, mais aussi dans un cadre plus large de passeur et de guide pour les autres »* (Lebel et Bélair, 2018. p. 58).

## Notes

- 1 Le terme enseignant associé utilisé au Québec réfère à la terminologie de maître de stage, référencée dans plusieurs pays européens.
- 2 En contexte québécois, le stage 4 est un stage prolongé de 8 à 10 semaines permettant au stagiaire de prendre progressivement une classe en main et qui se réalise en fin de parcours des études en enseignement.

## Références

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Bélaïr, L. M. et Lebel, C. (2007). L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Actes du colloque de l'AREF, Strasbourg.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-196). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L. M. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel*, (p. 161-175). De Boeck.
- Bélaïr, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P. F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (p. 37-54). De Boeck Supérieur.
- Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Analyser des outils d'accompagnement et d'évaluation : points de vue de formateurs de terrain. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et en Formation, JIREF*, 2(2), 9-25.
- Blondeau, M. Et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Apprendre à faire la classe. Une étude de cas sur les moments de transition. *Éducation et formation*; e-316. 103-112.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2008). *A guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*, Toronto : Sage Publishing.
- Cody, N., Monney, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2017). Collaborer par le biais du portfolio électronique pour améliorer l'accompagnement du stagiaire : bilan au terme de deux années d'expérimentation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 131-151. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.13>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne d'éducation*, 40(2), 1-27.
- Colognesi, S., Ayiror, Y. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36-48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- 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>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student Learning*. Corwin Press.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages, démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2<sup>e</sup> éd.). Les Éditions CEC.
- Godon, M. Et Lussier, S. (2012). Outils de régulation, Groupe REÉVES, [www.regroupementreeves.ca](http://www.regroupementreeves.ca)
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. Dans F. Lacourse et H. Hensler (dir.), *Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 195-219). De Boeck.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22(1), 41-54.
- Lebel, C. et Bélaïr, L. M. (2006). L'implantation graduelle d'un dispositif d'évaluation des compétences en stage à l'UQTR : enjeux et limites. *Actes du colloque de l'ADMÉE*. Fribourg, Suisse.

- Lebel, C., Bélair, L.M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In P.F. Coen et L.M. Bélair (eds). *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation?* (199-220) Bruxelles : De Boeck.
- Leblanc, S. Et Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante, *Formation et apprendre à distance*, 68, 139-152 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569>
- Legendre, M.-F. (2007), L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-180). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Leroux, J.-L. et Bélair, L. M. (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* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (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/10.25656/01:20358>
- 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 et formation*, 308(1), 95-106.
- Maubant, P. Lenoir, Y., Routhier, S., Oliviera, A., Lisée V et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en éducation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.25656/01:4229>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissage dans une approche par compétences*. ERPI.
- Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/13562510701794076>
- Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L. M. et Colognesi, S. (2021). *Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio*. Bruxelles : De Boeck.

## Pour citer cet article

- Bélair, L.M. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>