

Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement

Olivier Maes, Stéphane Colognesi and Catherine Van Nieuwenhoven

Volume 42, Number 1, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066597ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1066597ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35–61.
<https://doi.org/10.7202/1066597ar>

Article abstract

In the context of initial teacher training in French-speaking Belgium, this article focuses on traineeships, and more specifically on the construction of the evaluative judgment of supervisors during co-assessment. It aims to analyze the evaluative judgments produced by supervisors to see if they meet the characteristics of professional judgment in assessment, and more specifically the dimension of the situation that takes into account its singularity. This contribution aims to answer the following two questions: Does the evaluative judgment of the supervisor meet the characteristics of professional judgment in assessment? To what extent does the singularity of the situation influence this evaluative judgment? To answer these questions, we conducted an individual interview with eight supervisors from the same training institute. On the one hand, the analysis of the content highlighted the characteristics of the professional judgment implemented. On the other hand, it showed how the traineeship context has been taken into consideration during the construction of the evaluative judgment.

Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement

Olivier Maes

Haute École Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain

Stéphane Colognesi

Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain

MOTS CLÉS: stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cet article s'intéresse aux stages, plus précisément à la construction du jugement évaluatif des superviseurs durant la coévaluation. Il a pour objectif d'analyser les jugements évaluatifs produits par les superviseurs afin d'identifier si ceux-ci respectent les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation, plus particulièrement la singularité de la situation. Cette contribution vise alors à répondre aux deux questions suivantes: 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? Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens individuels de huit superviseurs issus d'un même institut de formation. L'analyse du contenu appliquée aux données récoltées a permis de mettre en évidence les caractéristiques du jugement professionnel mis en œuvre, mais aussi la manière dont les aspects singuliers relatifs au contexte de stage sont pris en compte dans la construction du jugement évaluatif.

KEY WORDS: traineeship, supervisor, co-assessment, professional judgment in assessment

In the context of initial teacher training in French-speaking Belgium, this article focuses on traineeships, and more specifically on the construction of the evaluative judgment of supervisors during co-assessment. It aims to analyze the evaluative judgments produced by supervisors to see if they meet the characteristics of

professional judgment in assessment, and more specifically the dimension of the situation that takes into account its singularity. This contribution aims to answer the following two questions: Does the evaluative judgment of the supervisor meet the characteristics of professional judgment in assessment? To what extent does the singularity of the situation influence this evaluative judgment? To answer these questions, we conducted an individual interview with eight supervisors from the same training institute. On the one hand, the analysis of the content highlighted the characteristics of the professional judgment implemented. On the other hand, it showed how the traineeship context has been taken into consideration during the construction of the evaluative judgment.

PALAVRAS-CHAVE: estágio, supervisor, coavaliação, juízo profissional em avaliação

No contexto da formação inicial de professores na Bélgica francófona, este artigo incide sobre os estágios, mais especificamente na construção de juízos avaliativos dos supervisores durante a coavaliação. O objetivo é analisar os juízos avaliativos produzidos pelos supervisores, a fim de identificar se estes respeitam as características do juízo profissional em avaliação, mais particularmente a singularidade da situação. Este contributo visa responder às duas perguntas seguintes: o juízo avaliativo do supervisor respeita as características do juízo profissional em avaliação? Em que medida a singularidade da situação influencia esse juízo avaliativo? Para o efeito, realizamos entrevistas individuais a oito supervisores de um mesmo instituto de formação. A análise de conteúdo aplicada aos dados recolhidos permitiu destacar as características do juízo profissional adotado, mas também a maneira pela qual os aspectos singulares relacionados ao contexto do estágio são levados em consideração na construção do juízo avaliativo.

Note des auteurs: La correspondance liée à cet article peut être envoyée à [olivier.maes@uclouvain.be], [stephane.colognesi@uclouvain.be] et [catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be].

Problématique

En Belgique francophone, comme dans d'autres pays, la formation initiale des enseignants (FIE) s'inscrit dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) organisant la formation autour de moments tant à la haute école pédagogique (HEP) que sur le terrain. Ainsi, les stages pédagogiques sont-ils des occasions d'inciter l'étudiant à articuler les apports des différents pans de sa formation (Balslev, Perréard Vité et Tominska, 2017; Tominska, Dobrowolska et Balslev, 2017). Ils sont répartis sur l'ensemble des trois années d'études¹ et participent à la construction des compétences professionnelles définies par le législateur. Dans ce cadre, les prescrits (CFB, 2000) mentionnent que les étudiants doivent être accompagnés par un maître de stage² issu du terrain d'accueil et par au moins un superviseur³ (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018) de la HEP. Ce dernier peut occuper, au sein de celle-ci, la fonction de psychopédagogue, de didacticien ou de maître de formation pratique⁴.

Au-delà de cette obligation, les tâches et fonctions attendues de ces acteurs ne sont pas précisées, ce qui conduit les instituts de formation à avancer dans l'accompagnement des futurs enseignants avec peu de balises communes et spécifiques (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Pour préciser cette mission d'accompagnement, quelques recherches s'attachent, depuis peu, à décrire les fonctions ainsi que les modes d'intervention des superviseurs (Gouin et Hamel, 2015; Spallanzani, Vanderclayen, Beaudouin et Desbiens, 2017).

En effet, puisque les superviseurs sont avant tout engagés pour enseigner et pour partager avec les étudiants l'expertise relative à leur formation disciplinaire, ils ne sont pas formés à l'accompagnement des stages, facette de leur métier dans laquelle ils s'estiment démunis et peu outillés (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016), particulièrement lorsqu'ils doivent passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018). La tension entre ces deux postures nous a poussés à nous interroger sur la construction du jugement évaluatif (Bélaïr, 2011; Leroux et Bélaïr, 2015) tout au long du processus de supervision d'un stage.

L'objectif de cette contribution est ainsi de s'interroger sur la construction du jugement évaluatif durant le temps de la coévaluation (Allal, 1999, 2006; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Minder, 1999). Les questions au centre de cette recherche sont les suivantes : Le jugement évaluatif construit par le superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009; Lafortune, 2008)? Dans quelle mesure la singularité de la situation, élément constituant un jugement professionnel en évaluation, influence-t-elle le jugement évaluatif du superviseur?

Nous abordons successivement : les concepts convoqués dans le cadre de cette recherche ; la méthodologie mise en œuvre tant pour collecter les données que pour les analyser ; la présentation des principaux résultats ainsi que la discussion et la mise en perspective de ceux-ci.

Cadre conceptuel

Trois concepts sont déployés ici : 1) le concept de superviseur et les rôles joués par celui-ci ; 2) la notion de coévaluation et la place qu'elle occupe dans le dispositif de la supervision ; 3) le concept de jugement évaluatif mis en relation avec celui de jugement professionnel en évaluation.

Le superviseur

Le superviseur est le référent institutionnel qui accompagne l'étudiant durant la période de stage. Correa Molina (2008) explique que, pour assumer ses responsabilités en tant que représentant de l'institut de formation, le superviseur est amené à assumer plusieurs rôles. Ainsi, il est à la fois accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions ainsi que personne-ressource auprès du maître de stage (Enz, Freeman et Wallin, 1996). Dans cette contribution, l'accent est mis sur le rôle d'accompagnateur : le superviseur observe le stagiaire lors d'une activité, offre de la rétroaction à la fin de celle-ci, soutient, encourage, mais aussi évalue l'étudiant après le stage par le biais d'une coévaluation.

La coévaluation

La coévaluation est définie par Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) comme « une évaluation conjointe entre un étudiant et le(s) formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non d'un référentiel externe » (p. 37).

Allal (1999), dans une perspective de régulation, souligne que la coévaluation est le moment « où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur » (p. 41), ce qui permet de formaliser une synthèse des différents regards en fonction des critères communs (Minder, 1999).

Dans le contexte plus spécifique de la supervision de stage en formation initiale des enseignants, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mentionnent que la coévaluation se réalise après le stage, et rassemble les superviseurs et l'étudiant dans l'optique de réaliser un bilan global du stage, qu'il soit à visée certificative ou formative :

- en donnant du sens à l'évaluation ;
- en installant une logique de dialogue entre ces différents acteurs, en veillant à maintenir l'étudiant au centre de la démarche par son rôle actif (Allal, 2006) ;
- en développant la réflexivité des étudiants ;
- en favorisant tant une autoévaluation qu'une autoformation de l'étudiant (Przesmycki, 1991).

Dans une perspective formative (Allal, 2006), ce temps amène les deux superviseurs et l'étudiant à identifier les forces de ce dernier ainsi que les défis qu'il lui reste à surmonter. Toutefois, dans ce contexte de coévaluation de stage en formation initiale des enseignants, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) relèvent un manque de clarté à la frontière entre les volets formatif et certificatif. Effectivement, même si, dans les actions pédagogiques, la dimension formative est présente, dans les faits, le dispositif aboutit souvent à l'attribution d'une appréciation ou d'une note. C'est justement la construction du jugement évaluatif conduisant à cette attribution qui est au centre de cet article.

Du jugement évaluatif au jugement professionnel en évaluation

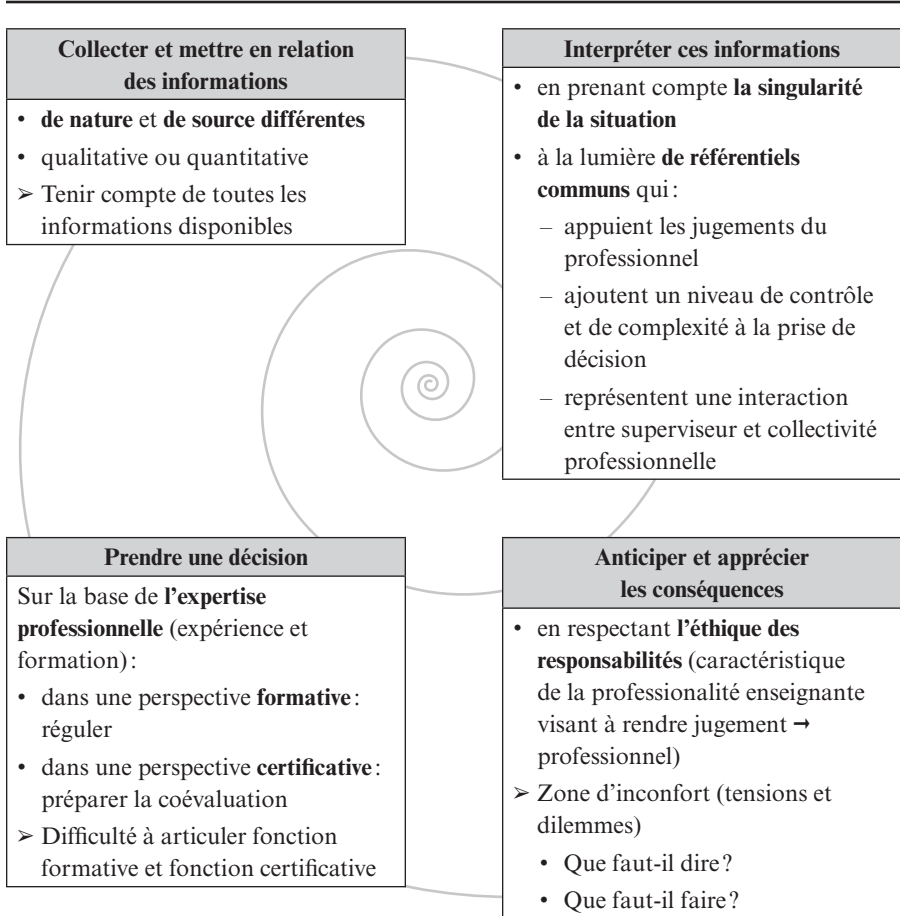
Leroux et Bélair (2015) présentent l'évaluation comme un processus de nature fort complexe nécessitant de la part du superviseur de stage de faire preuve de professionnalisme. En se référant aux travaux de Cardinet (1975), ces auteures expliquent que l'évaluation des apprentissages renvoie à une démarche évaluative comprenant quatre étapes consécutives : 1) l'intention, 2) la mesure, 3) le jugement et 4) la décision. Leroux (2016) souligne que le jugement occupe, dans ce cadre, une place centrale, à la suite de l'interprétation des informations collectées et avant la prise de

décision. Pour Hadji (1989), le produit de l'évaluation est toujours exprimé sous forme de jugement. Il consiste à donner un avis sur la progression – ou non – de l'étudiant ou sur l'état de réalisation des apprentissages, en regard, dans ce cas-ci, des compétences professionnelles visées par la formation initiale. La visée évaluative du stage, qu'elle soit formative ou certificative, influence la décision prise. Une évaluation formative vise la régulation de l'activité de l'étudiant afin de favoriser sa progression vers les objectifs de la formation (Allal, 2007), tandis qu'une évaluation certificative met l'accent sur le bilan certifiant les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant.

Notre étude tente, au travers d'un dispositif de coévaluation (voir la section Méthodologie), de caractériser le jugement évaluatif posé par le superviseur afin d'observer si ce jugement s'inscrit dans une démarche évaluative à l'intérieur de laquelle les étapes se succèdent de façon linéaire, comme le présente Cardinet (1975), ou s'il est plutôt de l'ordre du jugement professionnel en évaluation qui, selon Mottier Lopez et Allal (2008), suppose un renversement de perspective en élargissant les processus de jugement à toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages et à l'ensemble des activités d'enseignement, ce qui ajoute une dimension itérative (représentée par une spirale; voir Figure 1) à la démarche évaluative. Leroux et Bélair (2015) mettent en évidence que, dans un contexte d'évaluation de compétences dans l'enseignement supérieur, la notion de jugement est omniprésente puisque l'enseignant est amené à interpréter les traces recueillies lors de la réalisation de tâches complexes.

La figure 1 présente notre modélisation du jugement professionnel en contexte de stage. Quatre caractéristiques y sont déployées : 1) prendre les informations, 2) interpréter ces informations, 3) anticiper et apprécier les conséquences et 4) prendre une décision.

Le concept de jugement professionnel en évaluation est envisagé comme un processus menant à une prise de décision s'appuyant sur l'expertise professionnelle : il nécessite rigueur, cohérence et transparence (Lafortune, 2008). Celui-ci est, d'après Baribeau (2015), de nature complexe et vise à soutenir l'étudiant à l'aide d'une complémentarité des évaluations. Il s'opère sur l'ensemble des démarches de l'évaluation (Serry et Tessaro, 2016).



Sources : D'après Allal et Mottier Lopez, 2009, 2010 ; Baribeau, 2015 ; Facione, Facione et Giancarlo, 1997 ; Hameline, 1997 ; Lafortune, 2008 ; Laveault, 2005, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008 ; Sery et Tessaro, 2016

Figure 1. Modélisation du concept de jugement professionnel en évaluation

Prendre les informations

D'après Allal et Mottier Lopez (2009), ce processus nécessite donc de recueillir les informations disponibles à propos du stagiaire, lesquelles sont issues de la mise en relation de plusieurs sources (observation directe de l'étudiant, échanges avec le maître de stage, documents de l'étudiant, etc.).

Pour Laveault (2008), qui s'appuie sur les travaux de Harlen (2005), le jugement professionnel s'exerce en s'appuyant sur toutes les informations à la disposition du superviseur.

Interpréter ces informations

Ces informations sont ensuite interprétées au regard de différents référentiels (Mottier Lopez et Allal, 2010) visant à appuyer les jugements pratiques et diagnostiques du professionnel ainsi qu'à ajouter un niveau de contrôle et de complexité dans la prise de décision (Laveault, 2008), tout en prenant en compte la singularité de la situation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2010). Comme mise en avant par Allal et Mottier Lopez (2008), cette interprétation peut également faire l'objet d'une interaction avec la collectivité professionnelle.

Anticiper et apprécier les conséquences

Après cette interprétation, le superviseur peut anticiper et apprécier également les conséquences pratiques et morales des actions prises afin d'arriver à la décision, ce qui correspond à l'éthique des responsabilités.

Prendre une décision

La collecte des informations provenant de sources diverses et l'interprétation de celles-ci permettent au superviseur de prendre une décision juste et éclairée ayant fait l'objet d'une réflexion afin d'anticiper et d'apprécier les conséquences de celle-ci.

Méthodologie

La présente contribution s'appuie sur une recherche menée en 2017 et s'insère dans le cadre des travaux du Groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE). Ce dernier comprend plusieurs équipes de recherche collaborative, dont le Groupe collaboratif 3 (GC3), qui s'est donné comme objet de recherche le superviseur de l'institut de formation (HEP ou université) dans un contexte de stage en formation initiale des enseignants. Cette équipe est composée de 10 superviseurs issus de trois HEP, de 3 chercheurs et de 2 étudiants-chercheurs. Dans une perspective de prise de recul critique, ces praticiens et experts s'intéressent au point de vue des superviseurs et, plus particulièrement dans cette étude, au sens qu'ils donnent à la construction de leur jugement évaluatif ainsi qu'à leur perception de la situation (Bogdan et Bilken, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994). Dans le cadre

particulier de cette étude, les données ont été récoltées par un étudiant-chercheur extérieur à l'équipe du GRAPPE en veillant à respecter, auprès des participants, les principes éthiques tels que le respect de l'anonymat. Nous avons réalisé le traitement de l'ensemble des données, tout en étant soutenus par les membres du GC3, dont nous faisons partie.

Ce travail s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011), et vient alimenter la réflexion menée par les différents membres du GC3 sur la coévaluation.

Participants

Cette étude s'appuie sur un échantillon non probabiliste constitué par un réseau composé de huit superviseurs issus d'une même HEP. Ils supervisent de futurs instituteurs primaires dans le cadre du premier stage de leur deuxième année de formation. Il s'agit d'un stage à visée formative de 15 jours précédant un second stage. Les superviseurs regroupent quatre didacticiennes de différentes disciplines (psychomotricité, français, histoire et mathématique) ainsi que quatre psychopédagogues. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
Détail des participants à l'étude

Fonctions	Genre	N ^{bre} d'années d'ancienneté
Psychopédagogue	F	Moins de 5 ans
Psychopédagogue	F	Plus de 15 ans
Psychopédagogue	F	Plus de 15 ans
Psychopédagogue	M	Plus de 20 ans
Didacticienne du français	F	Moins de 5 ans
Didacticienne du français	F	Plus de 5 ans
Didacticienne de la psychomotricité	F	Plus de 10 ans
Didacticienne de l'histoire	F	Plus de 20 ans

Dispositif de coévaluation

Le dispositif de coévaluation au centre de cette recherche, décrit par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), a lieu à la HEP, une semaine après le stage, en présence de l'étudiant et des deux superviseurs (l'un psychopédagogue et l'autre didacticien) l'ayant visité durant le stage. En amont,

l'étudiant reçoit de l'institution une série de consignes afin de préparer son entretien ainsi qu'un document précisant les balises structurant ce dernier (voir Tableau 2). La rencontre permet d'envisager, dans un délai de 45 à 60 minutes, l'ensemble du stage sur la base des documents et des rapports des différents accompagnateurs et de l'étudiant. Les balises prévoient de permettre à l'étudiant de donner son avis sur le stage et d'analyser au moins une de ses préparations. Au terme de cet entretien, l'étudiant reçoit de son superviseur un relevé avec les objectifs prioritaires à viser pour le prochain stage ainsi qu'une appréciation non certificative de sa prestation. (Trois choix s'offrent au superviseur : bon, faible et insuffisant.)

Tableau 2

Balises prescrites par l'institut de formation – Document distribué aux étudiants

Étapes d'une coévaluation	
1	Introduction : En quelques mots, expliquez votre ressenti par rapport au stage
2	Rappel des objectifs personnels et contextuels
3	Gestion de groupe : Comment s'est-elle passée ? Pourquoi ?
4	Projet, thème et fil conducteur du stage
5	Synthèse rapide des points forts et points faibles sous forme d'idées clés
6	Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités : présentation, analyse et justification des choix méthodologiques par l'étudiant
7	Divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation
8	Synthèse des évaluations : bilan global du stage
9	Élaboration d'objectifs pour le prochain stage

Outil de collecte de données

La collecte des données pour répondre à nos questions de recherche a été réalisée par entretiens semi-directifs (Albarello, 2012) tenus en HEP. Chacun des huit superviseurs interrogés a été amené, pendant environ une heure, à décrire comment il réalise une coévaluation en détaillant les étapes et en explicitant les actions qu'il pose pour construire son jugement évaluatif. Afin de se rapprocher le plus possible de l'activité réelle du superviseur, une partie de l'entretien a été menée sous la forme d'une instruction au sosie (Clot, 1999; Oddone, Rey et Briante, 1981). Par le biais de cette technique, un instructeur (le superviseur) explique au sosie (le chercheur) une activité vécue (la coévaluation) de façon suffisamment précise pour permettre au sosie de la réaliser. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits.

Outil d'analyse des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu à l'aide de la version 11.4 du logiciel NVivo (QSR International, 2017) en respectant les six étapes de L'Écuyer (1987, 1990). Nous avons fait le choix d'une catégorisation mixte se basant sur quatre catégories préétablies correspondant aux quatre caractéristiques du jugement professionnel en évaluation (voir Figure 1), tout en laissant de la place aux catégories émergentes.

Pour cette étape de la catégorisation, nous avons respecté les sous-étapes proposées par L'Écuyer (1990), à savoir : le regroupement des différents énoncés dans les catégories préexistantes ainsi que dans de nouvelles catégories préliminaires ; la réduction par élimination des catégories redondantes à des catégories distinctives ; l'identification définitive et la définition des catégories afin de constituer la grille d'analyse finale ; et, enfin, la classification finale des énoncés à partir de cette grille.

Les sous-étapes de la réduction des catégories et de l'identification définitive de ces dernières ont fait l'objet d'une attention toute particulière. En effet, afin de réaliser celles-ci, nous avons procédé, dans un premier temps, à un double codage ayant permis de réduire le nombre de catégories en ciblant les catégories perméables et redondantes. Ensuite, dans un second temps, nous avons stabilisé ces catégories de façon définitive, avec les membres de l'équipe collaborative du GC3, en codant de façon collégiale une série d'énoncés. Au terme de ce travail de construction des catégories et de la grille d'analyse finale, nous avons procédé à un nouvel exercice d'accord interjuges afin de valider le codage. Un chercheur a ainsi codé en parallèle un des huit verbatims. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,6378, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

Résultats

La présentation des résultats est structurée autour des deux questions de recherche. Afin d'illustrer nos propos, des extraits emblématiques sont présentés. Mentionnons comme préalable que l'analyse réalisée n'a pas mis en exergue de différence de positionnement entre les propos des psychopédagogues et des didacticiennes. Le choix a donc été fait de garder le terme générique de « superviseurs », sans distinction spécifique.

Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation?

En plus des quatre catégories préexistantes présentées ci-dessus, une cinquième est apparue : fixer et gérer le cadre de la coévaluation. C'est par celle-là que nous commençons, eu égard à la hiérarchie des étapes d'une coévaluation.

Fixer et gérer le cadre de la coévaluation

Cette catégorie semble être un préalable à la coévaluation et, donc, à la construction du jugement évaluatif par le superviseur. Trois sous-catégories (voir Tableau 3) liées à cette installation du cadre ainsi qu'à son maintien la composent. Elles ont été classées par ordre décroissant d'apparition dans le discours des superviseurs.

Tableau 3

Sous-catégories relatives à la catégorie Fixer et gérer le cadre de la coévaluation

Sous-catégories	N^{bre} de superviseurs
Rappeler les objectifs et le déroulement de la coévaluation	7
Installer et maintenir un climat de bienveillance	6
Équilibrer les interactions entre les acteurs (étudiant et collègue) en fonction du temps	2

Le rappel du cadre et du déroulement de la coévaluation préoccupe sept des huit superviseurs interrogés. Trois superviseurs mettent en avant l'intérêt de s'appuyer sur les balises institutionnelles existantes afin de mener l'entretien :

« On reçoit un guide. En fait, un document, qui reprend le déroulement type d'une coévaluation, et ça en fait notre balise. » (E8)

Deux autres répondants insistent également sur l'importance de rappeler ce cadre à l'étudiant :

« Quand l'étudiant entre, on lui explique – je lui explique – toujours comment ça va se dérouler. » (E1)

Pour les deux derniers répondants, le cadre est connu par le stagiaire :

« Oui, mais, en général, ils sont au courant, les étudiants. Donc, on leur laisse assez vite la parole. » (E2)

La deuxième sous-catégorie, relative à la création et au maintien d'un climat de bienveillance à l'égard de l'étudiant, ressort dans les propos de six des participants :

« Mais j'accueille toujours le stagiaire avec bienveillance, avec sourire. C'est un moment qui va se passer dans la convivialité. » (E1)

Cela peut débiter par la préparation du local dans lequel la coévaluation se déroule :

« Quand tu sais qu'il y aura des coévaluations, tu choisis ton local et tu l'aménages pour essayer que l'étudiant soit le plus... Je vais dire un contreexemple : qu'il soit le moins possible dans une posture de *jugement*. Qu'il soit à l'aise. » (E4)

Ensuite, c'est la gestion et le maintien de ce climat qui émergent dans les entretiens :

« Il y a tout l'affectif aussi qui entre en jeu du côté de celui qui est évalué, qui a mis beaucoup d'énergie, qui doit pouvoir entendre. [...] Donc, de diminuer au maximum l'asymétrie de la relation, d'être au maximum à égalité et, puisque ce sont de futurs collègues [...], de ne pas être celui qui sait et qui impose, mais plutôt celui qui guide et qui va faire avancer, qui va tirer de toutes ses forces et amener, par le questionnement et la réflexion, l'étudiant à aller voir plus loin, à se mettre en réflexion. » (E1)

Enfin, deux superviseurs soulignent la nécessité d'équilibrer les interactions entre les différents acteurs en présence en fonction du temps :

« Non, tu lui diras déjà à l'avance : "Tu prends la parole quand tu le veux." Si tu demandes quelque chose à l'étudiant, tu lui demandes s'il est d'accord avec ça, s'il voit autre chose, s'il a envie de poser une question. [...] Tu essaies vraiment de l'inviter à ce qu'il prenne sa place. Et tu feras attention de ne pas prendre trop de place. » (E4)

Prendre des informations

Nous avons identifié six sources d'information différentes pour cette catégorie, qui comprend six sous-catégories répertoriées (voir Tableau 4) :

Les interactions avec l'étudiant poursuivant plusieurs objectifs (partager le ressenti, faire clarifier certains aspects du stage, le pousser davantage dans une démarche réflexive) sont présentes dans le discours des huit superviseurs interrogés :

Tableau 4
Sous-catégories relatives à la catégorie Prendre des informations

Sous-catégories	N ^{bre} de superviseurs
Interagir avec l'étudiant (écouter son autoévaluation, faire clarifier, pousser à)	8
Prendre connaissance des différents rapports et du dossier d'autoévaluation	8
Retourner dans les préparations, la farde de stage et les activités	8
Contacteur le maitre de stage	6
Se remémorer la visite de stage	4
Consulter le collègue superviseur présent lors de la coévaluation	2

«Oui, voilà... Donc, on passe en revue les différents aspects, on prend toujours le temps de bien écouter ce que l'étudiant a à dire par rapport à son stage. Donc, son ressenti. [...] J'essaie chaque fois de l'amener à analyser le pourquoi de ce ressenti.» (E2)

La prise de connaissance des différents rapports (rapports de visite du superviseur et du visiteur de la HEP; rapport final rédigé par le maitre de stage) ainsi que du dossier d'autoévaluation rédigé par l'étudiant est également relevée par l'ensemble des participants comme une source d'information importante :

«Le rapport du maitre de stage, nos rapports respectifs qui sont [...] laissés après la visite.» (E6)

Une autre source d'information qui est mise en évidence par tous est la farde de stage, plus particulièrement les préparations de leçons. Et si le retour dans une ou plusieurs préparations est évoqué par les huit superviseurs, des nuances dans les modalités de travail sont visibles : le choix de la préparation par l'étudiant ou par le superviseur et son collègue ; une activité coup de cœur ou, au contraire, une activité ayant posé problème durant le stage ; une activité analysée dans le détail ou un survol du dossier de stage.

«On prend vraiment la leçon et on la passe en revue. De nouveau, cela dépend avec qui je travaille. Si je travaille par exemple avec la prof de français, c'est tout à fait clair qu'elle va un petit peu piocher et regarder l'analyse de matière, alors que moi, je vais regarder plus la méthodo.» (E7)

Le maitre de stage absent lors de la coévaluation peut être contacté durant celle-ci afin de clarifier une situation. Cette source d'information est évoquée par six des huit personnes interrogées. Cette modalité est uti-

lisée dans le cas où l'étudiant semble étonné, voire en désaccord avec les éléments du rapport du maître de stage ou quand des questions spécifiques se posent, par exemple sur les progrès qu'a pu faire l'étudiant et qui n'ont pas été constatés par les superviseurs au moment de leur passage dans la classe de stage :

« Moi, il m'est arrivé d'appeler des maîtres de stage pour justement clarifier des choses. » (E6)

Quatre superviseurs disent se remémorer leur visite de stage afin de récupérer des informations. Pour cela, ils relisent les traces de leur visite (rapports, etc.) ou font appel à leurs souvenirs :

« Donc, en général, je regarde, avant la coévaluation, ce que j'ai noté lors de la visite, etc. » (E2)

Deux superviseurs présentent le collègue présent lors de la coévaluation comme une source d'information permettant de construire son jugement évaluatif. Ce répondant a également visité l'étudiant durant son stage :

« Et puis, une fois que tu as terminé, tu demanderas à l'étudiant : "Est-ce que tu as pu dire tout ce que tu voulais dire ? Est-ce qu'il y a des choses importantes dont tu n'as pas su parler ?" Alors là, tu lui donnes la parole, s'il dit oui. C'est la même chose pour ton collègue... et puis, voilà, avec cela, tu boucles. » (E4)

Interpréter les informations

Le tableau 5 présente les quatre sous-catégories en lien avec l'interprétation des informations récoltées.

Tableau 5

Sous-catégories relatives à la catégorie Interpréter les informations récoltées

Sous-catégories	N ^{bre} de superviseurs
Analyser avec l'aide de la collectivité professionnelle	8
S'appuyer sur les prescrits et sur les référentiels communs (institutionnels et légaux)	8
Prendre en compte le contexte de stage et la singularité	6
Faire appel à son expertise professionnelle pour construire son jugement	5

La première sous-catégorie relève de l'importance de s'appuyer sur la collectivité professionnelle afin de construire son jugement évaluatif. Cet aspect est mentionné par tous les participants, même si ce recours à

la collectivité professionnelle peut se limiter à interagir avec le collègue présent lors de la coévaluation :

«[L'étudiant] sort pour que les deux professeurs superviseurs puissent discuter entre eux, faire un bilan sans l'étudiant, et regarder plus attentivement les rapports. Et ça dure cinq minutes. On ne fait pas attendre l'étudiant, qui a déjà bien assez de sources de stress. (rires)» (E8)

Le superviseur peut également s'élargir à d'autres collègues, par exemple des didacticiens spécialistes d'une discipline :

«Et si l'étudiant est vraiment en difficulté et qu'on ne sait pas bien se mettre d'accord sur... Voilà... parce que c'est compliqué de mettre en échec, etc. Donc, on garde la farde de stage et on va demander l'avis plus pointu des didacticiens plus spécialisés, quoi.» (E2)

Tous les superviseurs interrogés disent également s'appuyer sur les prescrits et sur les référentiels communs pour interpréter les informations en leur possession. Ils évoquent le document institutionnel de synthèse, qui permet de baliser et de structurer ce travail d'interprétation :

«En effet, la feuille ici va baliser l'avancement et les discussions.» (E1)

Six des huit superviseurs font référence à la prise en compte du contexte du stage et de la singularité de la situation. Nous ne développons pas davantage cette sous-catégorie ici, car elle fait l'objet d'une analyse plus approfondie dans le cadre du partage des résultats permettant d'éclairer notre deuxième question de recherche.

La dernière sous-catégorie faisant référence à l'interprétation des informations est celle relative à l'utilisation de sa propre expertise professionnelle pour construire son jugement. Celle-ci est évoquée par cinq superviseurs :

«Moi, je suis professeur de français, donc je sais que l'orthographe, pour moi, est extrêmement importante. Un étudiant qui a une mauvaise orthographe n'a pas de chance de tomber sur moi parce que je ne lui fais pas de cadeaux à ce niveau-là. Mais je sais qu'il y en a d'autres pour qui l'orthographe, c'est moins... directement.» (E8)

Anticiper et analyser les conséquences

La catégorie suivante fait référence à une autre caractéristique du jugement professionnel en évaluation, à savoir l'anticipation et l'analyse des conséquences qu'aura la décision prise sur l'étudiant. Elle comporte deux sous-catégories (voir Tableau 6).

Tableau 6
Sous-catégories relatives à la catégorie Anticiper et analyser les conséquences

Sous-catégories	N ^{bre} de superviseurs
Chercher à transmettre un message de qualité à l'étudiant	6
S'interroger sur la pertinence du jugement évaluatif et le remettre en question	4

L'idée de chercher à transmettre un message de qualité à l'étudiant en visant la transparence est mentionnée par six superviseurs :

« En général, moi, je suis assez clair. Bon, je suis aussi psychologue par ailleurs et je pense que les étudiants, ils ont besoin de la vérité. C'est un peu comme quand on diagnostique un cancer : il ne faut pas aller les leurrer. » (E3)

Toujours lié à cette catégorie, le fait de s'interroger sur son jugement évaluatif et de le remettre en question est présent dans le discours de la moitié des superviseurs interrogés :

« Moi, je trouve que c'est quelque chose de très très déstabilisant pour moi et très très inconfortable parce que j'ai toujours peur de mal juger l'étudiant, tellement j'ai l'impression qu'une vision d'un stage, actuellement, une visite d'une heure, ce n'est vraiment pas du tout assez. » (E5)

Enfin, deux superviseurs se questionnent sur le fait de savoir si l'étudiant est prêt à recevoir le message :

« Est-ce que l'évaluation peut être formative ? Est-ce qu'il peut entendre, à ce moment-là ? Je pense que si c'est fait avec... oui, avec bienveillance, respect. D'être dans cette optique-là, je pense que ça peut l'être. » (E1)

Prendre une décision

Enfin, la dernière catégorie venant ponctuer l'aboutissement du jugement professionnel est déclinée en quatre sous-catégories (voir Tableau 7) :

Pour rappel, le contexte du stage ayant servi à la collecte des données est un stage à visée formative. La première sous-catégorie, partagée par l'ensemble de l'échantillon, fait référence à l'identification des défis pour le stage suivant et à la négociation de pistes de régulation :

Tableau 7
Sous-catégories relatives à la catégorie Prendre une décision

Sous-catégories	N ^{bre} de superviseurs
Identifier les défis pour le stage suivant, proposer et négocier des pistes de régulation	8
Formuler une appréciation	7
Identifier les forces de l'étudiant et transmettre de la rétroaction positive	5
Assurer le suivi de la coévaluation et contribuer à la mise en projet de l'étudiant	4

«C'est qu'on relit les défis que l'étudiant doit réaliser pour le prochain stage. Il est marqué "mon défi majeur" pour mettre en tout cas une priorité. On met *vraiment* le point prioritaire sur lequel il faut qu'il accorde son attention.» (E3)

Un autre aspect de la prise de décision, souligné par sept superviseurs, est la formulation, au terme de la coévaluation, d'une appréciation qui n'a pas d'enjeu certificatif :

«Et pourtant, je suis quelqu'un de fort exigeant, et donc on arrive vraiment, sur la base de tous les éléments dont on dispose, à fixer une lettre qui correspond bien.» (E2)

Cinq des huit participants mettent en évidence l'importance d'également identifier les forces de l'étudiant et de pouvoir lui transmettre de la rétroaction positive :

«Il y a toujours des forces chez l'étudiant, donc on les souligne bien et alors, après, on lui dit : "Bien, voilà, il y a un effort à faire à tel et tel niveau".» (E2)

Quatre superviseurs dépassent le cadre de la rencontre de coévaluation et assurent le suivi de cette dernière en contribuant à la mise en projet de l'étudiant :

«On demande à l'étudiant de remplir ce document : "Ce que je retiens de la coévaluation". C'est vraiment un travail supplémentaire où on lui demande de refaire le point et de se mettre en projet déjà personnellement pour le stage deux.» (E6)

Après avoir analysé les résultats afin de voir si le jugement évaluatif construit par les superviseurs respecte les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation, nous portons désormais notre attention sur l'influence de la singularité de la situation sur le jugement évaluatif.

Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle le jugement évaluatif ?

Comme nous l'avons évoqué plus avant, six des huit superviseurs font explicitement référence à la singularité de la situation. Dans les données analysées, c'est le contexte de stage qui est principalement pris en compte. Nous n'avons pas identifié d'extraits faisant directement référence à la singularité de l'étudiant supervisé.

D'une part, c'est le contexte qui a pu être observé par le superviseur lors de sa visite et qui lui permet de nuancer :

«On essaie de justement rétablir l'objectivité au mieux. On est allés sur place, donc on a pu voir.» (E1)

D'autre part, c'est le contexte relaté par l'étudiant lors des interactions générées durant la coévaluation :

«J'aime mieux l'idée de *transférer* qu'*appliquer* parce que *transférer*, tu dois quand même tenir compte du contexte. Tu vois, si tu vois l'étudiant stagiaire qui dit : "Je n'ai pas su travailler en groupe" alors qu'en principe, on leur demande de travailler en groupe, tu peux dire : "Bien oui, je comprends bien ton contexte" et, comme cela, il est en adaptation, quoi.» (E4)

D'autres extraits évoquent la prise en compte de ce contexte, de cette singularité, dans la construction du jugement professionnel. Le superviseur peut nuancer son jugement en fonction de la dimension complexe ou facilitante de celui-ci :

«Tout à fait. Je trouve que ça, c'est une des difficultés. Enfin, moi, c'est vraiment une des difficultés que moi, je vis personnellement. C'est de se dire en fin de compte : son contexte était ou tellement facilitant, ou tellement complexe.» (E6)

Les deux extraits suivants mettent en évidence la relation avec le maître de stage comme élément de contexte pouvant être pris en compte par le superviseur lors de la construction de son jugement évaluatif :

« Et parfois, ça nous arrive aussi de dire que le maître de stage a parfois été trop sévère. Ça nous est déjà arrivé l'une ou l'autre fois. Voilà... Il y a parfois des circonstances atténuantes... donc, je suis fort dans l'analyse! » (E2)

«Donc, tu dois vraiment faire attention à cela. [...] Parce que tu vas saisir le contexte dans lequel le maître de stage a rédigé cela et, donc, tu auras parfois des pistes pour nuancer positivement ou [...]. » (E4)

Discussion

Cette discussion se structure autour des deux questions de recherche visées par cette étude.

Respect des caractéristiques du jugement professionnel en évaluation

Tout d'abord, la première question interroge la construction du jugement évaluatif par le superviseur dans un contexte de stage et cherche plus particulièrement à identifier si celui-ci respecte les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation. Est-ce le cas pour un superviseur dans un contexte de stage ?

Nous pouvons répondre de façon positive pour six des huit participants, qui évoquent, lorsqu'ils parlent de leur activité, les quatre caractéristiques mises en avant dans notre essai de modélisation : 1) la prise d'informations ; 2) l'interprétation de celles-ci ; 3) l'anticipation et l'appréciation des conséquences liées à la décision ; et, enfin, 4) la prise de décision par le superviseur. Deux participants ne font pas référence, lorsqu'ils s'expriment à propos de leur activité de superviseur, à l'étape de l'anticipation et de l'appréciation des conséquences.

Il est intéressant d'observer que tous passent par une phase de prise d'informations. Les informations recueillies, comme le souligne Lafortune (2008), sont de natures diverses (interactions avec les différents acteurs, traces objectivées, etc.). Cela conduit les superviseurs à mettre ces différents indices en relation et à les interpréter au regard de différents référentiels (Allal et Mottier Lopez, 2009) qui sont communs à l'ensemble des superviseurs, par exemple le document reprenant les balises institutionnelles qui guide l'entretien. Comme le souligne Laveault (2008), il est dans l'intérêt aussi bien des étudiants que des superviseurs d'appuyer le jugement professionnel sur des références communes afin de limiter les marges d'interprétation. Au-delà des référentiels, le fait de recourir à la collectivité professionnelle pour assurer la validité des résultats permet également d'objectiver le jugement (Laveault, 2005). Le fait d'interagir avec l'étudiant, dont l'évaluation constitue un enjeu prioritaire, contribue également, toujours selon cet auteur, à l'exercice du jugement professionnel. D'après Leroux (2016), l'autoévaluation préalable et la coévaluation facilitent un engagement actif de l'étudiant, et tendent à améliorer ses apprentissages et la réalisation des tâches complexes, par exemple un stage.

Allal et Mottier Lopez (2009) présentent l'anticipation et l'appréciation des conséquences comme une des caractéristiques constitutives du jugement professionnel. Ce qui renvoie, pour ces auteures, les superviseurs à l'éthique de la responsabilité, selon laquelle ils envisagent les conséquences à la fois morales et pratiques des actions posées pour arrêter leur décision. Ainsi, sept superviseurs évoquent des zones d'inconfort (Leroux et Bélair, 2015) liées à la façon de transmettre le message ou bien encore à la remise en question de leur jugement. Pour Laveault (2005), en référence à Hameline (1997), le jugement professionnel n'est pas un exercice simple et il peut parfois conduire le superviseur à des dilemmes moraux l'amenant à se poser les questions suivantes : Que faut-il dire ? Que faut-il faire ? Ce qui le conduit à concilier loyauté, bienveillance et transparence. Cela rejoint les devoirs présentés par Laveault (2005) et inspirés, pour certains, des recommandations de Hadji (1997) qui incombent à l'évaluateur : devoir de bienveillance, d'efficacité, de transparence, d'honnêteté, de loyauté et de modestie.

La prise de décision, dans le cadre de ce stage à visée formative, est plus axée vers la définition des défis à relever lors du stage suivant afin de dépasser les obstacles rencontrés, ce qui permet à l'étudiant engagé dans cette formation de progresser (Leroux et Bélair, 2015). Cela s'inscrit dans la démarche de régulation évoquée par Lafortune (2008) dans sa définition du jugement professionnel en évaluation. Il est intéressant d'observer également que cinq des huit superviseurs insistent sur l'importance de donner de la rétroaction positive à l'étudiant en s'appuyant sur ses forces. La formulation de l'appréciation, malgré l'enjeu formatif de cette coévaluation, est négociée entre le superviseur et son collègue, souvent en l'absence de l'étudiant, invité à quitter le local à ce moment-là.

Avant d'aller plus avant dans la discussion des résultats, il nous semble pertinent de revenir sur la catégorie ayant émergé de notre analyse et présente dans les propos de sept des huit membres de notre échantillon, à savoir le fait de fixer et de gérer le cadre de la coévaluation. Il semble s'agir d'un préalable au bon déroulement de la coévaluation et à la construction du jugement évaluatif. Le devoir de bienveillance (Laveault, 2005), déjà évoqué ci-dessus, est également présent dans les propos de six participants à l'étude.

Prise en compte du contexte et de la singularité de la situation

Ensuite, la seconde question à laquelle cet article tente d'apporter des éléments de réponse est en lien avec la prise en compte du contexte et de la singularité de la situation dans la construction du jugement évaluatif. D'après Allal et Mottier Lopez (2008), le jugement professionnel s'appuie sur des procédures que le superviseur élabore et applique à l'ensemble des étudiants qu'il supervise, sur la base de référentiels communs. Toutefois, une fonction essentielle de ce jugement est de permettre une adaptation de ces procédures aux situations singulières rencontrées.

Six superviseurs mentionnent cette singularité. Certains l'évoquent simplement, alors que d'autres s'appuient sur elle afin de construire ou de nuancer leur jugement professionnel. Mottier Lopez (2008), en lien avec les travaux d'Hadji (1997), fait référence à une subjectivité, qui, sur son versant positif, est constitutive de l'interprétation comme composante indispensable de l'évaluation et de la régulation des processus d'apprentissage. Cette subjectivité est mise en avant par l'auteure afin d'éviter des procédures mécaniques de prise de décision qui ne permettent justement pas de prendre en compte la multidimensionnalité des apprentissages réalisés par les étudiants ainsi que la singularité des situations lorsque celle-ci se présente. La singularité prise en compte par les superviseurs interrogés trouve prioritairement son origine dans la relation parfois difficile entre l'étudiant et son maître de stage. Plusieurs pistes sont évoquées dans les verbatims : manque d'accompagnement, cadre rigide laissant peu de liberté pédagogique, relation trop sévère. Cela amène les superviseurs à en tenir compte lors de la construction de leur jugement.

Conclusion

Pour conclure, nous tenons à souligner l'utilité de documenter l'activité du superviseur afin d'enrichir, d'une part, la recension des écrits s'intéressant à l'accompagnement et, plus spécifiquement, à celui des pratiques enseignantes en formation initiale et, d'autre part, la réflexion sur le nouveau curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone.

Un autre élément que nous souhaitons mettre en évidence est l'intérêt d'approfondir le concept de jugement professionnel en évaluation dans un contexte dans lequel il a peu été étudié, à savoir l'enseignement supérieur professionnalisant, plus particulièrement celui des stages en formation initiale des enseignants.

Limites et perspectives

Une limite de cette étude se rapporte à son contexte spécifique. En effet, il s'agit de huit superviseurs issus d'une même HEP dans le cadre d'une coévaluation d'un stage à visée formative. Nous souhaitons, dans une prochaine étude, utiliser nos catégories et sous-catégories avec un échantillon de superviseurs provenant d'une autre HEP en ciblant cette fois un contexte de stage à visée certificative pour analyser les modifications qui apparaîtraient ou non au sein des catégories.

Une autre limite que nous voyons à notre étude est liée au fait que la collecte des données a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs. Les informations ainsi récoltées sont de l'ordre de l'activité relatée. Notre ambition est alors de comparer ce discours à l'activité réelle du superviseur en analysant, dans une étude de cas, les traces objectivées d'entretiens de coévaluation à la lumière des catégories stabilisées dans cette étude.

Une autre perspective qui nous paraît pertinente d'examiner vise l'ensemble du dispositif de supervision. Une étude ciblant chacune des étapes du processus (rencontre avant stage, visite de stage, rétroaction à chaud, entretien réflexif et coévaluation) est planifiée. La collecte des données a débuté au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Ces futurs travaux continueront à s'intégrer aux autres recherches (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018) portées par la dynamique collaborative du GRAPPE et alimenteront sa réflexion sur la mise en place d'un module de formation pour les superviseurs portant sur la construction du jugement évaluatif dans un contexte de stage. Les nouvelles connaissances issues de ces explorations nous permettront ainsi de faire évoluer les modules de formation contribuant au développement professionnel des superviseurs issus des HEP.

Réception: 10 août 2018

Version finale: 22 février 2019

Acceptation: 24 mai 2019

NOTES

1. Une réforme de la formation initiale fera éventuellement passer la durée de la formation de trois à quatre ans, avec un ancrage dans l'université.
2. *Enseignant associé* au Québec ou *enseignant formateur* en Suisse.
3. Le superviseur est un formateur de la HEP qui, en plus de sa charge de cours, se voit attribuer un rôle de supervision dans le cadre des stages.
4. Le maître de formation pratique est un enseignant de terrain intervenant aux côtés du didacticien et du psychopédagogue, dans le cadre des ateliers de formation professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- 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* (pp. 35-56). Bruxelles, Belgique: De Boeck et Larcier.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation: constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (pp. 223-230). Paris, France: L'Harmattan.
- Allal, L. (2007). Évaluation: lien entre enseignement et apprentissage. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 139-149). Paris, France: PUF.
- 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* (pp. 13-35). Québec, QC: PUQ.
- 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. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>
- Balslev, K., Perréard Vité, A. et Tominska, E. (2017). « Formative, on est vraiment dans cette perspective-là »: interventions et intentions d'une formatrice universitaire dans l'évaluation de stages. *Contextes et didactiques*, 9, 30-35. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95573>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Bélair, L. M. (2011). L'évaluation des compétences (document interne). Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France: PUF.
- 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. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2398/2429>
- Communauté française de Belgique (CFB). (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles, Belgique: CFB. Repéré à www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/000306662
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73-89). Québec, QC: PUQ.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience – Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131-150). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (1997). *Professional judgment and the disposition toward critical thinking*. Millbrae, CA: California Academic Press. Retrieved from https://esl.insightassessment.com/content/download/757/4801/file/Prof_Jdgmnt_%26_Dsp_CT_97_Frnch1999.pdf
- 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. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968/1778>
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, France: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris, France: ESF.
- Hameline, D. (1997). Faire et dire ce qui convient. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7-26.
- Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. doi: 10.1080/09585170500136093
- 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* (pp. 33-44). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 13-35). Québec, QC: PUQ.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. Retrieved from www.dentalage.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/landis_jr_koch_gg_1977_kappa_and_observer_agreement.pdf
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.

- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 483-500. Repéré à www.pedocs.de/volltexte/2011/4230/pdf/SZBW_2008_H3_S483_Laveault_D_A.pdf
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sillery, QC : PUQ.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : PUQ.
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-193). Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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* (pp. 67-107). Montréal, QC : Chenelière/AQPC.
- 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. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=28&idRes=302>
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 455-463. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17356/attachment01>
- 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*, 3, 465-482. Repéré à <http://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* (pp. 237-250). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Oddone I., Rey, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris, France : Éditions sociales.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-11. Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/605>
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette.
- QSR International. (2017). NVivo (version 11.4) [logiciel]. Repéré à www.qsrinternational.com/nvivo-french
- 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* (pp. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Serry, S. et Tessaro, W. (2016). Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire : discours et pratiques d'enseignants genevois. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 25-50). Berne, Suisse : Peter Lang.

- 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. Repéré à www.usherbrooke.ca/actualites/fileadmin/sites/actualites/documents/Concours_de_vulgarisation/ArticleScientifique_SeiraFortin.pdf
- Tominska, E., Dobrowolska, D. et Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 4, 22-32. doi: 10.7202/1043978ar
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : PUM/De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Picon, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (vol. 2, pp. 139-150). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.