

La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP

Olivier Maes – olivier.maes@uclouvain.be

Haute École Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain

Catherine Van Nieuwenhoven – catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Université catholique de Louvain

Stéphane Colognesi – stephane.colognesi@uclouvain.be

Université catholique de Louvain

Pour citer cet article : Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23.

Résumé

Dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cet article tente, au travers d'une étude de cas, de documenter les préoccupations, les difficultés et les tensions perçues par les superviseurs des Hautes Écoles Pédagogiques durant l'entretien de coévaluation venant clôturer le dispositif de supervision des stages des futurs instituteurs primaires. Cette étude porte sur quatre cas, à savoir : deux superviseurs novices et deux expérimentés issus d'un même institut de formation. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de contenu à partir d'entretiens semi-directifs et de traces objectivées, à savoir des entretiens de coévaluation enregistrés et retranscrits. D'abord, nous présentons la problématique ancrée dans l'actualité ; ensuite, nous développons le cadre conceptuel ; troisièmement, nous précisons les choix méthodologiques opérés ; pour enfin, présenter les principaux résultats et les discuter, avant de conclure. Les résultats laissent apparaître des nuances entre les préoccupations et les difficultés perçues par les novices ou les expérimentés. En ce qui concerne les tensions, seul, un superviseur novice évoque la tension, déjà documentée dans la littérature, entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur.

Mots-clés

Stages en enseignement – superviseur – coévaluation – enjeux – difficultés – tensions.

Abstract

In the context of the reform of initial teacher training in French-speaking Belgium, this article attempts, through a case study, to document the preoccupations, difficulties and tensions perceived by supervisors of the Universities of Teacher Education during the co-assessment interview that concludes the supervision of traineeships for future primary school teachers. This study covers four cases: two novice supervisors and two experienced supervisors from the same training institute. To do this, we carried out a content analysis based on semi-directive interviews and objective traces, i. e. co-assessment interviews recorded and transcribed. First, we present the problem rooted in current events; second, we develop the conceptual framework; third, we specify the methodological choices made; and finally, we present the main results and discuss them before concluding. The results reveal nuances between the preoccupations and difficulties perceived by novices or experienced people. With regard to tensions, only one novice supervisor refers to the tension, already documented in the literature, between the posture of accompanist and evaluator.

Keywords

Teaching traineeships – supervisor – co-assessment – preoccupations – difficulties – tensions.

1. Problématique

Depuis plusieurs années, une série de travaux (Bujold, 2002 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Maes et al., 2018 ; Miesusset, 2013 ; Portelance & Caron, 2017 ; Zinguinian & André, 2017) mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent les accompagnateurs de stagiaires, et spécifiquement en formation initiale des enseignants (FIE). De plus, ces difficultés sont à la fois vécues par les maîtres de stage¹ et les superviseurs des Hautes écoles pédagogiques (HEP).

Par exemple, dans le contexte spécifique de la visite de stage, Van Nieuwenhoven et al. (2016) identifient six tensions vécues par les superviseurs des HEP : est-il une personne ressource pour l'étudiant ou pour le maître de stage ; observe-t-il de façon « didactique » ce qui est planifié *versus* les « imprévus » ; évalue-t-il l'activité observée ou ce que l'étudiant en dit ; formule-t-il un feed-back complet ou relève-t-il plutôt les défis à dépasser ; fait-il émerger les éléments d'analyse ou les communique-t-il lui-même ; et évalue-t-il à partir de la « photo » qu'il a prise ou du « film » complet du stage.

Quant à elle, Miesusset (2013), s'intéressant aux maîtres de stage, épingle huit dilemmes rencontrés par ceux-ci : intervenir (faire à la place) *versus* s'effacer (laisser faire) ; transmettre le métier *versus* faire réfléchir sur le métier ; établir le parcours de l'étudiant *versus* laisser une liberté de gestion ; pointer les forces et faiblesses *versus* les laisser émerger ; guider, imposer *versus* laisser le stagiaire libre de ces choix ; former et aider *versus* valider et contrôler ; être collègue *versus* être formateur ; et enfin, soutenir *versus* évaluer.

Nous avons également mis en évidence cette tension, chez le superviseur, apparaissant lorsque ce dernier passe d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur amené à certifier le stage (Maes et al., 2018) et le plaçant ainsi face à au moins deux actions possibles souvent fondées sur des postures ou des valeurs opposées (Miesusset, 2013). En effet, comme le mentionnent Portelance et Caron (2017), le formateur qui se prononce sur les acquis de formation et sur l'atteinte des objectifs a, durant le processus de supervision, été un acteur de la progression du stagiaire.

A la lumière des travaux de Progin et al. (2014), Zinguinian et André (2017) évoquent, pour parler de ce travail de certification, l'idée d'un « dur travail », en ce sens qu'il requiert de la part des maîtres de stage un investissement subjectif important. Évaluer est une tâche nécessaire, mais ce n'est pas celle qui les a amenés à s'engager dans ce rôle. Elle peut ainsi être perçue comme compliquée.

Il nous est donc apparu important, avec l'aide du groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE²), constitué de superviseurs de la Haute école pédagogique (HEP), de maîtres de stage et de chercheurs, de continuer à explorer ces tensions, et plus particulièrement celle liée à ce changement de posture, en nous focalisant sur le superviseur. Cet acteur, dans notre contexte des HEP, est avant tout engagé pour enseigner sur la base de son expertise disciplinaire et se dit parfois peu outillé voire démuné face à cette mission de supervision (Van Nieuwenhoven et al., 2016), plus particulièrement lorsqu'il est amené à endosser la posture d'évaluateur (Maes et al., 2018).

¹ Enseignant associé au Québec, praticien formateur dans le canton de Vaud, formateur de terrain à Genève ou encore maître formateur en Valais.

² Les travaux du GRAPPE sont consultables via ce lien : <https://greffe-formation.be/>

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) menée par le sous-groupe du GRAPPE s'intéressant aux superviseurs. L'objet de cette dernière est, d'une part, de continuer à documenter l'activité réelle (Clot, 2001) du superviseur lors des entretiens de coévaluation de stage et, d'autre part, de préciser les préoccupations, les difficultés, voire les tensions liées à cette tâche professionnelle. Partant, notre étude est déclinée en trois questions de recherche :

- Quelles sont les préoccupations des superviseurs lorsqu'ils sont en situation d'entretien de coévaluation ?
- À quelles difficultés sont-ils confrontés dans cette tâche professionnelle ?
- Quelles tensions peuvent-ils vivre durant ces entretiens de coévaluation ?

Notre étude, en plus de s'inscrire dans une visée d'amélioration des connaissances pour la recherche, s'inscrit dans un contexte particulier, celui d'une réforme de la formation initiale des enseignants (FIE). En effet, en Belgique francophone³, cette formation passe à quatre ans au lieu de trois et s'organise en co-diplomation entre Universités et les HEP. Cela amène à repenser les stages et leur accompagnement. La présente contribution vise donc aussi à apporter des connaissances nécessaires à l'amélioration des pratiques d'encadrement des stages.

Pour traiter nos questions de recherche, nous avons fait le choix de l'étude de cas qui nous a permis d'investiguer auprès de deux superviseurs novices et deux superviseurs expérimentés issus d'une même HEP.

L'article présente successivement : les concepts mobilisés, la méthodologie mise en œuvre pour le recueil et l'analyse des données, la présentation et une discussion des principaux résultats et pour terminer quelques éléments de conclusion et de mise en perspective.

2. Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'articule en trois parties. La première développe la dimension d'accompagnement de l'étudiant par le superviseur. La deuxième explicite la dimension visant à certifier les compétences acquises par l'étudiant lors du stage. Ces deux missions s'inscrivent dans les tâches professionnelles du superviseur, déterminées par Gervais et Desrosiers (2005), à savoir la rencontre avec le stagiaire avant son départ en stage, la visite sur son lieu de stage, la rétroaction qui lui est offerte au terme de cette visite, le suivi de son dossier ainsi que la coévaluation de son stage, aboutissant à une note. La troisième partie précise, quant à elle, l'entretien de coévaluation, au cœur de cette étude.

2.1. Accompagner le stagiaire

La première dimension envisagée dans ce cadre conceptuel est celle de l'accompagnement contextualisé au stage. À la suite de Paul (2009), accompagner signifie se joindre au stagiaire pour aller là où il va, et ce, en même temps que lui. Colognesi et al. (2018b) précisent que tout accompagnement, et spécifiquement en contexte de stage, se détermine autour de quatre caractéristiques clés : premièrement, il est soutenu par le réseau professionnel ; deuxièmement, il s'articule autour d'apprentissages tant formels qu'informels ; troisièmement, il prend en compte les talents des enseignants ; et enfin, quatrièmement, il est personnalisé et responsabilise le stagiaire.

³ Le décret fixant le cadre de cette réforme a été voté le 7 février 2019.

Au final, accompagner l'étudiant c'est lui fournir l'aide et le soutien dont il a besoin pour atteindre les objectifs fixés, développer les compétences attendues tout en restant aux commandes de son projet (Biémar, 2012 ; Correa Molina, 2008 ; Le Bouëdec, 2001 ; Perez-Roux, 2007). C'est également lui permettre de développer sa réflexivité afin qu'il puisse accéder à l'analyse de son activité et ainsi mettre son fonctionnement à distance (Charlier & Biémar, 2012 ; Donnay & Charlier, 2008). En référence à la modélisation de l'agir superviseur (Colognesi et al., 2018a), l'accompagnement offert à l'étudiant se situe donc principalement dans les dimensions relationnelle et pédagogique.

Cet accompagnement s'inscrit dans une approche située (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) ce qui nécessite ajustement et adaptation de la posture prise par l'accompagnateur (Paul, 2004 ; Colognesi et al., 2019). Colognesi et al. (2019) ont identifié cinq postures pouvant être mobilisées dans une situation d'accompagnement :

- l'imposeur qui donne des consignes strictes et non modifiables ;
- l'organisateur qui choisit des objectifs prioritaires et conduit l'étudiant vers ceux-ci ;
- le co-constructeur qui élabore avec l'étudiant des actions pédagogiques à mettre en œuvre ;
- le facilitateur qui soutient l'étudiant à sa demande ou lorsque cela est nécessaire ;
- l'émancipateur qui prend distance pour favoriser l'autonomie, tout en restant disponible en cas de besoin.

2.2. Faire le bilan certificatif du stage

La deuxième dimension à explorer est celle de la certification puisque, comme évoqué précédemment, le superviseur est amené à évaluer les acquis de la formation ainsi que l'atteinte des objectifs du stage. Dans la continuité du contexte d'accompagnement développé ci-avant, cette dimension nécessite de formuler et d'exploiter un jugement motivé à propos de l'apprentissage réalisé par l'étudiant dans le cadre de son stage et en lien avec les objectifs ayant été définis (Milgrom et al., 2010).

Au terme d'un stage, le superviseur construit son jugement évaluatif (Lafortune, 2008). C'est-à-dire que, sur la base de normes et de critères partagés par les différents acteurs ainsi qu'à partir des informations recueillies à chaque étape de la supervision, il prend une décision au sujet de la réussite ou non du stage ; ce qui permet de reconnaître le développement, de la part de l'étudiant, des compétences attendues par l'institution de formation.

Nos travaux antérieurs (Maes et al., 2019a ; 2019b) ont permis de rapprocher les caractéristiques du jugement évaluatif construit par le superviseur, dans le cadre d'un entretien de coévaluation, avec celles d'un jugement professionnel en évaluation (Allal & Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune, 2008 ; Leroux & Bélaïr, 2015). Ce jugement professionnel se caractérise par un processus complexe, dynamique et itératif qui nécessite rigueur, cohérence et transparence pour aboutir à une décision juste et éclairée du superviseur. Pour cela, il s'appuie sur son expertise. Le superviseur, après avoir collecté les informations, va les mettre en relation et les interpréter au regard des référentiels institutionnels et des échanges professionnels vécus lors de la coévaluation afin de réaliser un bilan du stage. En effet, selon Mottier Lopez et Allal (2008), le jugement professionnel ne s'exerce pas seul et s'appuie sur le groupe professionnel de proximité, et donc, plus particulièrement, dans le cadre d'un entretien de coévaluation, au centre de notre étude, sur le formateur qui a également observé l'étudiant en stage, le professeur visiteur. Cette interprétation nécessite également de prendre en compte la globalité et la complexité des situations (Lebel & Bélaïr, 2018). En effet, malgré

les similitudes existantes entre les différents milieux de stage, chaque stagiaire se trouve dans une situation singulière (Lebel & Bélair, 2018) qui implique des ajustements évaluatifs (Maes et al., 2019a ; Mottier Lopez & Allal, 2008). Le superviseur va ensuite anticiper les conséquences de la décision qu'il prend en faisant appel à l'éthique des responsabilités (Mottier Lopez & Allal, 2008) ; cela étant fait, il prend une décision orientée vers la régulation dans une perspective formative ou vers une note dans une perspective certificative. Toujours en lien avec le modèle de l'agir superviseur (Colognesi et al., 2018a), cette étape de certification qui lui incombe au terme du stage s'inscrit davantage quant à elle dans la dimension institutionnelle.

2.3. Gérer l'entretien de coévaluation

La coévaluation est une modalité d'évaluation qui clôture le processus de supervision et aboutit à la construction du jugement évaluatif final par le superviseur, qui peut prendre la forme de l'attribution d'une note (Gervais et Desrosiers, 2005) dans une visée certificative. Elle nécessite, de la part du superviseur, de s'appuyer sur les référentiels institutionnels ainsi que sur les échanges entre les différents acteurs. La coévaluation, dans un contexte de stage, est vue comme une évaluation conjointe, partagée entre le stagiaire et ses évaluateurs afin d'engager un dialogue sur les écarts d'appréciation éventuels (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019). Cet entretien permet de donner du sens à l'évaluation et de renforcer la réflexivité de l'étudiant (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). Pour Deeley (2014), cela implique, de la part de l'étudiant, de fournir une autoévaluation à confronter à l'évaluation des formateurs. Toujours selon cette auteure, le processus exige que les différents acteurs aboutissent, après discussion et négociation, à une note obtenue de commun accord.

Les différents concepts au centre de notre recherche, l'accompagnement, la certification et la coévaluation, ayant été clarifiés, la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette étude est ensuite présentée.

3. Cadre méthodologique

Dans cette section, sont présentés successivement : les choix épistémologiques posés, le contexte dans lequel cette étude s'inscrit, les cas étudiés ainsi que les outils de recueil et d'analyse des données.

3.1. Choix épistémologiques

Pour répondre aux trois questions de recherche présentées dans la première section, c'est une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui a été mobilisée. Nous avons opté pour une étude multicas (Merriam, 1998) qui présente l'avantage de permettre de développer la compréhension du phénomène étudié au travers de l'examen de chaque cas et de son articulation avec le contexte (Hamel, 1997), en dépassant l'investigation du cas unique (Karsenti & Demers, 2011).

Plus largement, cette étude s'inscrit, de par son ancrage au sein du GRAPPE (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), dans une perspective collaborative reconnaissant les superviseurs comme acteurs compétents (Giddens, 1987) et les incluant ainsi à la recherche (Desgagné et al., 2001). La triple dimension de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné, 1997) a guidé nos choix, à savoir : la co-construction de l'objet par les praticiens et les chercheurs, la participation de tous les acteurs en tant que co-constructeurs et une médiation entre ces deux mondes. Cela permet, en effet, de viser à la fois, la

production de connaissances et le développement de tous les acteurs participants (Bednarz, 2013).

3.2. Éléments de contexte

Cette section vise à expliciter le contexte dans lequel l'étude a été menée. Nous développons ce contexte, d'abord, au niveau macro, ensuite, au niveau de l'institution participante, pour, enfin, nous focaliser sur le fonctionnement de l'entretien de coévaluation au sein de cette institution.

3.2.1. Organisation des stages en Belgique francophone

Comme dans de nombreux autres pays francophones, la FIE est organisée, en Belgique francophone, dans une perspective d'alternance intégrative (Balslev et al., 2017 ; Pentecouteau, 2012).

Les stages pédagogiques sont actuellement répartis sur l'ensemble du cursus de la façon suivante : deux semaines d'observation participante en 1^{re} année, quatre semaines de stage actif en 2^e année et 10 semaines en 3^e année. Le décret actuel (Communauté française de Belgique, 2000) prévoit que les étudiants soient accompagnés à la fois par un superviseur⁴ de la HEP et par un maître de stage issu du terrain professionnel d'accueil. Au-delà de l'obligation d'un accompagnement, très peu de balises sont fixées par le prescrit quant aux tâches et fonctions attendues de ces deux acteurs essentiels dans la formation des futurs enseignants (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017).

3.2.2. Organisation de la supervision en bloc 2⁵

Vu la liberté laissée par le décret quant à l'organisation des stages, l'institut de formation choisi pour cette étude a privilégié, dans le cadre de la 2^e année de formation, deux fois deux semaines de stage à visée certificative, comme le présente la première ligne de la Figure 1. La deuxième ligne envisage, quant à elle, les différentes étapes de la supervision. En effet, le superviseur identique pour les deux stages rencontre ainsi l'étudiant avant son départ en stage, réalise une visite durant le stage, rencontre l'étudiant lors de l'entretien réflexif à visée formative et enfin, pour clôturer le dispositif, retrouve l'étudiant et le professeur visiteur, lors de l'entretien de coévaluation.

⁴ Formateur de la HEP (psychopédagogue, didacticien ou maître de formation pratique) qui, en plus de sa charge de cours, se voit attribuer un rôle de supervision dans le cadre des stages.

⁵ 2^e année de la formation.

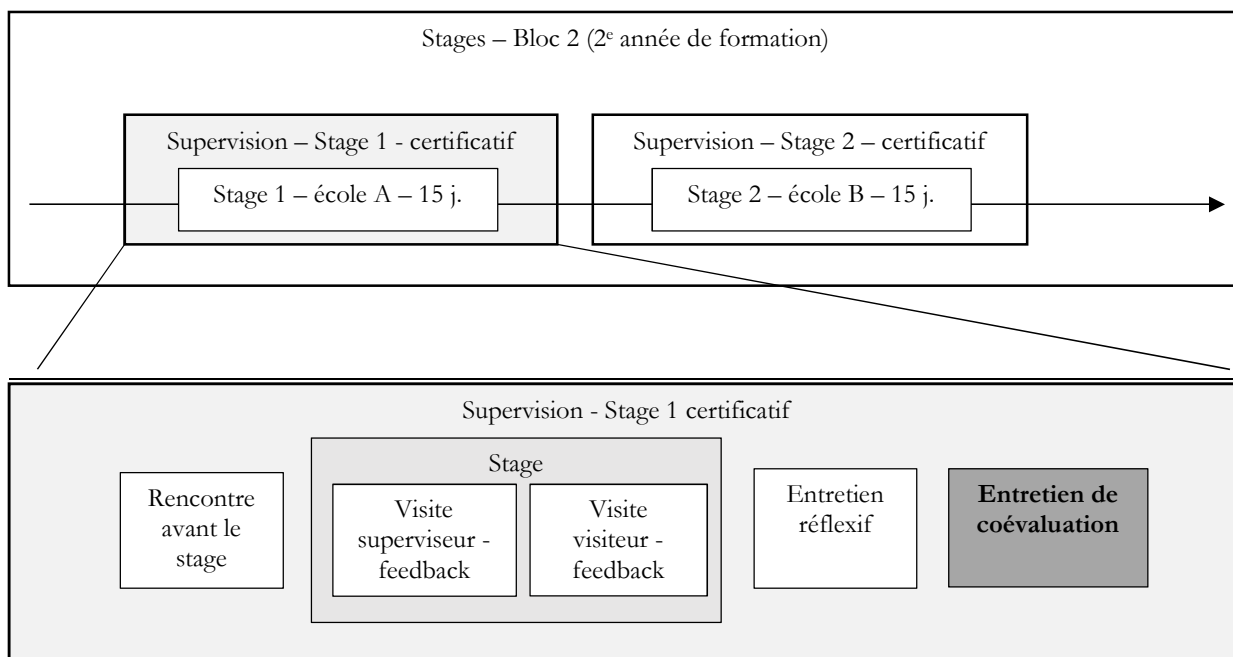


Figure 1. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2

3.2.3. Organisation de l'entretien de coévaluation

Dans le contexte spécifique de la supervision de stage en FIE en Belgique francophone, d'après Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), la coévaluation rassemble les formateurs de la HEP qui ont supervisé le stage et l'étudiant. Ce moment vise à réaliser un bilan global du stage afin de faire apparaître le sens de l'évaluation, favoriser une logique de dialogue donnant un rôle actif à l'étudiant, le pousser à accroître sa réflexivité, soutenir une démarche aussi bien d'autoévaluation que d'autoformation de l'étudiant.

Les entretiens de coévaluation analysés dans le cadre de cette recherche portent sur un stage à visée certificative et évaluent les différentes composantes de la grille d'évaluation institutionnelle afin d'attribuer une appréciation à l'étudiant pour l'ensemble de sa prestation.

Ainsi, au-delà de la visée régulatrice, l'entretien de coévaluation en question ici vise également à certifier le stage de l'étudiant en lui attribuant une note.

3.3. Cas étudiés

Dans le cadre de cette contribution, le choix d'un échantillon non probabiliste (Ajar et al., 1983), constitué par réseau, a été retenu. C'est le superviseur, en tant que personne, qui est l'objet du cas étudié (Albarello, 2011). Quatre cas, présentés dans le Tableau 1, ont été sélectionnés dans le cadre de cette étude, au sein d'une même HEP en Belgique francophone. Ils occupent tous les quatre une fonction de psychopédagogue⁶ au sein de l'institut de formation et sont superviseurs en bloc 2. Trois d'entre eux ont une formation initiale d'instituteur primaire prolongée par un master en sciences de l'éducation ; la quatrième a, quant à elle, une formation de logopède. Deux sont novices dans leur première année au sein de la HEP alors que les deux autres expérimentés ont plus de cinq ans d'ancienneté. Des

⁶ Les psychopédagogues sont les formateurs qui prennent en charge les volets psychologique et pédagogique de la formation, en parallèle des didacticiens qui assurent la formation disciplinaire.

recherches antérieures (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) ont mis en évidence, d'une part, la différence de conception par les superviseurs d'un même institut de formation de l'entretien de coévaluation et, d'autre part, l'inconfort lié à la gestion de ce moment de la supervision. Partant, nous avons fait le choix, afin de continuer à documenter ces constats, de prendre en compte, dans cette étude, la variable ancienneté. En effet, nous souhaitons poursuivre la réflexion, en interrogeant, à la fois, des superviseurs novices et d'autres expérimentés au sujet des difficultés et des préoccupations rencontrées afin de voir si l'expérience influence la conception de cet entretien de coévaluation.

Tableau 1. Détail des quatre cas étudiés

Cas	Prénom	Genre	Ancienneté	Formation(s)
1	Noémie	F	1 ^{re} année dans la HEP	Institutrice primaire Master en sciences de l'éducation
2	Natacha	F	1 ^{re} année dans la HEP	Institutrice primaire Master en sciences de l'éducation
3	Estelle	F	+ de 5 ans dans la HEP	Logopède
4	Etienne	H	+ de 5 ans dans la HEP	Instituteur primaire Master en sciences de l'éducation

3.4. Modalités de recueil et d'analyse des données

Cette section précise, tout d'abord, les outils de recueil utilisés et ensuite, la méthodologie mise en œuvre pour l'analyse des données. Afin de viser leur triangulation, deux types de recueil ont été réalisés. Premièrement, afin de collecter les représentations des superviseurs en termes de préoccupations, de difficultés voire de tensions, un entretien semi-directif a été réalisé (Albarello, 2004). Ce dernier a été réalisé sur la base d'un guide d'entretien constitué des questions suivantes :

- Quel est votre état émotionnel avant de démarrer un entretien de coévaluation ?
- Quels sont les trois verbes d'action qui illustrent le mieux cet entretien de coévaluation ?
- Quand peut-on estimer qu'un conseil de coévaluation est réussi ?
- Pensez-vous gérer tous les conseils de la même manière ? Quelles seraient, si ce n'est pas le cas, les raisons qui vous pousseraient à le gérer autrement ?
- Quelles sont les difficultés ressenties lors d'un entretien de coévaluation ?

Ensuite, afin d'être au plus près de l'activité réalisée (Clot, 2001) par les superviseurs, des traces objectivées (Albarello, *ibid.*) ont été récoltées sous la forme d'enregistrements audios

de quatre entretiens de coévaluation. La durée d'un entretien de coévaluation oscille entre 16 minutes pour le plus court (cas 4) et 51 minutes pour le plus long (cas 1).

L'ensemble de ces données a fait l'objet de retranscriptions. Une analyse de contenu a ensuite été appliquée aux verbatims en respectant les six étapes de L'Écuyer (1987, 1990). Nous avons opté pour le modèle ouvert fonctionnant sans catégories préétablies ; elles sont directement déduites du matériau.

Le tableau 2 présente les différentes étapes de l'analyse des données, prises en charge par des acteurs divers. En effet, pour les trois premières étapes, nous avons fait appel au collectif du GRAPPE. Ainsi, ce sont ces acteurs de la recherche collaborative qui ont soutenu les trois premières étapes de l'analyse de contenu. Il s'agit de six superviseurs de trois HEP, de trois chercheurs universitaires et de cinq étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation. Une fois le travail de catégorisation effectué, ce sont les trois chercheurs universitaires qui ont assuré les autres étapes jusqu'à la phase d'interprétation.

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

Étapes	Démarche méthodologique	Acteurs impliqués
Étape 1 : lectures préliminaires	L'ensemble des <i>verbatim</i> retranscrits (quatre entretiens semi-directifs et quatre coévaluations) a été lu afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en restant attentif aux particularités de chacun des quatre cas étudiés.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation
Étape 2 : définition des unités de sens	Le matériau recueilli a été découpé en unités de sens permettant de circonscrire ce qui était utile pour le travail d'analyse.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation
Étape 3 : catégorisation	Ces unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs. Lesdites catégories ont permis de faire émerger des <i>verbatim</i> les préoccupations, les difficultés et la tension « accompagner » vs « évaluer » perçues par les superviseurs durant l'entretien de coévaluation. Cette étape de « catégorisation » est détaillée dans la suite du texte.	Chercheur et étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation avec l'aide des membres du GRAPPE
Étape 4 : quantification	Sur la base de ce travail de classification, nous avons relevé la présence des différentes catégories et sous-catégories dans le matériau récolté pour chaque cas.	Chercheurs
Étape 5 : description et présentation des données	À l'aide du logiciel NVIVO 12, nous avons présenté les données de façon claire afin d'en faciliter l'organisation et l'interprétation.	Chercheurs
Étape 6 : interprétation des résultats	Une fois le travail d'analyse terminé, nous avons interprété les résultats. Cela nous a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 1996, p. 466).	Chercheurs

Plus spécifiquement liées au modèle ouvert que nous avons retenu, les sous-étapes proposées par cet auteur, au niveau de l'étape de catégorisation et de classification, ont été respectées, à savoir :

- organiser les premiers regroupements en catégories préliminaires, étape réalisée en parallèle par les chercheurs et un groupe d'étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation ;
- réduire aux catégories distinctives en éliminant les catégories redondantes, travail mené par le groupe collaboratif du GRAPPE axé sur les superviseurs ;
- identifier définitivement et définir les catégories constituant la grille d'analyse finale, étape effectuée par le même groupe collaboratif ;
- classer enfin tous les énoncés à partir de la grille d'analyse construite, démarche réalisée par le chercheur.

4. Présentation des principaux résultats

La présentation des résultats est organisée autour des trois questions de recherche. Pour rappel, ces dernières visent à mettre au jour : (1) les préoccupations des superviseurs en situation d'entretien de coévaluation, (2) les difficultés rencontrées lorsqu'ils sont confrontés à cette tâche professionnelle et (3) les tensions qu'ils peuvent y vivre.

4.1. Préoccupations des superviseurs liées à la gestion de la coévaluation

L'analyse a permis de faire émerger quatre types de préoccupations rencontrées par les quatre superviseurs participants à notre étude, relativement à la gestion de la coévaluation. Elles sont synthétisées dans le tableau 3 et illustrées ensuite à l'aide des propos de Noémie. Nous avons fait le choix de Noémie, car nous avons relevé dans l'entretien de cette dernière, hormis pour la question de l'équité, des éléments alimentant chacune des quatre préoccupations

Tableau 3. Préoccupations des superviseurs interrogés quant à la gestion de la coévaluation

Préoccupations liées à la coévaluation et à sa finalité	Préoccupations liées à l'étudiant	Préoccupations liées à la relation avec le professeur visiteur	Préoccupations liées au superviseur lui-même
Arriver à un accord entre les différents acteurs (cas 1 & 2)	Gérer la coévaluation en fonction du profil de l'étudiant (y compris en difficulté) (cas 1, 2 & 3)	Entretenir une bonne relation avec le professeur visiteur (cas 1, 2, 3 & 4)	Jouer son rôle au sein de la triade (cas 1 & 2)
Permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de se sentir écouté (cas 1 & 2)	Développer la réflexivité permettant de dégager des pistes de régulation (cas 1, 2 & 3)	Construire cette relation si elle est absente (pour un novice par exemple) (cas 1)	Mener la coévaluation (cas 1 & 2)
Veiller à l'équité (cas 2)	Prendre en compte la singularité de la situation (cas 1 & 2)	Éviter un désaccord pouvant aboutir à un clash (cas 1)	Questionner et réguler sa pratique de superviseur (cas 1 & 2)

Noémie a des préoccupations liées à **la coévaluation et à sa finalité**. Elle explique notamment dans son entretien semi-directif que le fait d'arriver à un accord entre les différents acteurs est important pour elle.

Et bien je pense qu'on a la satisfaction d'un travail bien fait quand toutes les parties sont d'accord.

Le fait que les différents acteurs présents puissent s'exprimer et de se sentir écoutés est également important pour Noémie.

Il est réussi quand toutes les personnes ont eu la possibilité d'exposer leur point de vue et que cela n'a pas été bâclé. Et même si on peut tomber sur des parties qui sont en désaccord ou qui ont eu des déceptions et tout ça.

Cette préoccupation apparaît effectivement dans l'action, puisque dans la coévaluation, Noémie souligne l'importance d'être en accord avec le professeur visiteur.

On est bien dans cette optique-là ! C'est bien d'être sur la même longueur d'onde.

Elle spécifie aussi qu'elle a des préoccupations relatives **aux étudiants**. Ainsi, dans l'entretien semi-directif, la diversité des publics rencontrés est soulevée.

Et quand il y a des étudiants pour qui tout va bien, forcément c'est très agréable. Surtout quand il y a des étudiants qui sont un petit peu plus faibles et bien c'est plus compliqué.

Cela renvoie à la nécessité de gérer la coévaluation en prenant en compte le profil de l'étudiant et la singularité de la situation, ce qui apparaît effectivement dans la coévaluation.

On te met un 2, ça te va ? Quand je te dis ça te va c'est en étant consciente de ta situation et de ce que tu as vécu, hein ...

De même, pour Noémie, il est essentiel de construire **une bonne relation avec le professeur visiteur** afin d'éviter un désaccord avec ce dernier durant l'entretien de coévaluation.

Et puis il y a toujours aussi, le fait que je ne connais pas le professeur visiteur, donc il n'y a pas de relation préétablie. [...] Avec des profs visiteurs avec qui cela peut mal se passer. Cela ne s'est jamais passé. Ils ont toujours été très chouettes et tout, mais cela pourrait avoir un clash à ce niveau-là, un désaccord aussi.

Cela transpire également de l'extrait de l'entretien de coévaluation présenté. En effet, Noémie veille à maintenir la qualité de la relation avec le professeur visiteur ainsi qu'avec l'étudiant.

Noémie : La maître de stage met 3...

V1 : Oui, mais je ne mettrais pas 3. Mais si tu dis que tu as acquis plein de matériel après et que tu as manipulé avec les élèves alors on se rapproche du 2 quand même.

Noémie : Je mets un 2 avec un petit plus au-dessus juste pour que tu te rappelles que pour le prochain stage c'était une difficulté. Ça te va ?

E1 : Oui

Des préoccupations liées à **la pratique du superviseur** sont également mises en évidence par Noémie lors de son entretien semi-directif. Elle souligne l'importance de prendre sa place dans la triade et de questionner sa pratique. Par contre, nous n'avons pas de traces de cette préoccupation dans l'entretien de coévaluation. Cela peut s'expliquer par le fait que ce questionnement est une démarche, le plus souvent, intériorisée par le superviseur.

Oui, une relation très difficile où l'étudiant nous fait part d'un événement assez pénible qu'elle est en train de vivre et qui a sans doute eu des répercussions sur le stage. [...] Il faut rester empathique. Et en même temps, tu as ton rôle à tenir et tu es là pour évaluer. [...] je trouve que c'est un gros frein par rapport à tout cet émotionnel. Et ça j'ai encore un peu de mal et je ne suis pas habitué [...] je me pose des questions : est-ce que je suis bien ? Est-ce que je le fais bien ? Donc là, il faut que je sois plus sûre de moi...

Au-delà de ces préoccupations rencontrées par les superviseurs participant à l'étude, des difficultés perçues par ceux-ci lors des entretiens de coévaluation émergent également de l'analyse des données.

4.2. Difficultés perçues par les superviseurs lors de la réalisation de cette tâche

L'analyse a permis de faire émerger trois catégories de difficultés vécues par les superviseurs participant à l'étude, relativement à la coévaluation de stage : celles liées à la construction du jugement évaluatif, celles en lien avec la dimension organisationnelle et celles davantage orientées vers la relation. Elles sont synthétisées dans le tableau 4 et, par la suite, illustrées par les propos de Noémie.

Tableau 4. Difficultés du superviseur en contexte de coévaluation

Difficultés liées à la construction du jugement évaluatif	Difficultés organisationnelles	Difficultés relationnelles
Gérer les écarts d'appréciation entre les différents acteurs (cas 2 & 3)	Gérer le timing (cas 1, 2, 3 & 4)	Gérer le volet émotionnel de la coévaluation (cas 1)
Gérer le manque d'objectivité de certains acteurs (cas 1 & 3)	Gérer l'espace (local approprié) (cas1)	Adopter une posture adaptée (cas 1)
	Gérer l'absence du professeur visiteur (cas 1 & 2)	

Noémie évoque une série de difficultés liées à **la construction du jugement évaluatif**. Elle insiste, par exemple, dans son entretien semi-directif, sur le manque d'objectivité parfois rencontré auprès de certains acteurs.

Tu tombes parfois sur des maîtres de stage qui ne sont pas du tout objectifs. Ils vont mettre des 4 partout ou qui [...] vont te mettre des 1 partout en n'étant pas du tout objectifs [...] c'est les incompatibilités.

En ce qui concerne l'entretien de coévaluation, Noémie est confrontée à une difficulté parce que le professeur visiteur n'a pas complété (coché) certaines parties du rapport. L'extrait ci-dessous montre comment elle gère cette situation afin d'aboutir à un jugement évaluatif partagé.

V1 : Je vois que j'ai oublié de cocher... Je crois que j'aurais mis 2 parce que voilà il y avait des élèves qui n'avaient pas l'air de comprendre et qu'elle n'a pas rebondi [...]

Noémie : Moi, un de tes points forts, je pensais, que c'était justement, la relation. Parce que tu avais quand même une classe sérieusement compliquée. Elle avait vraiment des enfants fort difficiles. Moi, je te mettrais plutôt un 3, mais je ne veux pas

V1 : Ah non... non, si c'est ce que vous ressentez toutes les 2, c'est très bien il n'y pas de soucis !

Noémie : Ok, super !

Noémie pointe aussi une série de difficultés **d'ordre organisationnel** auxquelles elle est confrontée : gestion temporelle, difficulté spatiale ou absence du professeur visiteur. La gestion du timing semble effectivement être une difficulté organisationnelle liée à ces entretiens.

Le temps, l'espace [...] et le fait aussi que ceux qui passent les premiers sont toujours un petit peu les mieux servis, etc. Tu as toujours plus de disponibilité et tout ça. Ceux qui arrivent en dernier c'est un peu vite, vite ! Et puis aussi le fait que tu as parfois des professeurs visiteurs [...] qui n'assistent pas. Parce qu'ils n'ont pas le temps ou parce qu'ils sont attendus dans d'autres conseils. C'est vraiment l'organisationnel.

Le court extrait ci-dessous, clôturant la coévaluation, le prouve.

V1 : Moi, je vais devoir t'abandonner. Il est déjà 54 !

Noémie met également en avant les difficultés **relationnelles** qui parfois la dépassent. Cela est renforcé par la posture de « nounou » qu'elle dit endosser en voulant consoler l'étudiant.

J'ai été submergée par le côté relationnel.

Ce que montre l'extrait de l'entretien de coévaluation sélectionné.

L'étudiante commence à pleurer

Noémie1 : E1, ce n'est pas un échec, tu es encore en amélioration et tu dois le voir pour t'améliorer par la suite... et on se rend bien compte des progrès que tu as faits en 3^e semaine ! Qu'est-ce qui te fait stresser comme ça ? [...]

L'étudiante éclate en sanglots

Noémie : E1, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'angoisse dans cette décision-là ?

En plus des préoccupations et des difficultés rencontrées par le superviseur dans le cadre de la coévaluation, une tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur est également visible.

4.3. Tension entre le moment où le superviseur accompagne et celui où il évalue

La tension provoquée par le **passage d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur** est relevée dans les entretiens semi-directifs de deux des superviseurs interrogés, à savoir Natacha et Estelle. Elle dépasse le cadre de la difficulté et s'inscrit davantage dans celui de la tension.

Premièrement, Natacha évoque cette tension en faisant référence **à la responsabilité jouée par le superviseur** lors de cet entretien de coévaluation.

Oui, entre celle du superviseur accompagnateur et celle d'un meneur d'un conseil d'évaluation où on va évaluer et devoir à un moment donné prendre une décision. C'est nous qui, à un moment donné, allons susciter la décision finale.

Elle appuie son propos en usant d'**une métaphore**.

Cette double casquette qu'on a à un moment donné. [...] le superviseur est tout de même sans doute le mieux placé pour ce rôle de médiateur même si effectivement il y a la difficulté d'avoir ce bic⁷ en main et de devoir soi-même mettre une coté⁸... même si elle a été d'abord discutée.

Estelle, quant à elle, évoque la difficulté qu'elle rencontre en tant que superviseuse lorsqu'elle doit **consigner son avis dans le rapport d'évaluation final**. Pour elle, cela n'est pas en adéquation avec son rôle de superviseur, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Et donc, quand, au moment de l'évaluation, il faut mettre dans ce document de synthèse l'avis du superviseur, je trouve que c'est difficile parce que, moi, je ne le donne pas, je n'ai pas un moment où je vais avoir un rôle de dire ça va ou ça ne va pas. Les étudiants, [...] ont besoin [...] d'avoir un feedback sur globalement « est-ce que ça va ? » ou « ça va pas ? ». J'essaie de me faire violence pour leur donner, mais même si je leur dis globalement comment ça s'est passé, je n'ai pas consigné ça dans un document.

Natacha et Estelle mettent en avant, dans leur propos, cette idée de tension déjà évoquée par Mieusset (2013) qui les confronte à deux actions poursuivant des postures ou des valeurs opposées.

5. Discussions des résultats

La discussion des résultats est structurée autour des trois questions de recherche : (1) Quelles sont les préoccupations des superviseurs lorsqu'ils sont en situation d'entretien de coévaluation ?, (2) À quelles difficultés sont-ils confrontés dans cette tâche professionnelle ?, (3) Quelles tensions peuvent-ils vivre durant ces entretiens de coévaluation ?

5.1. Préoccupations des superviseurs liées à la gestion de la coévaluation

La fait que les préoccupations liées à l'entretien de coévaluation et à sa finalité sont uniquement évoquées dans le discours des novices peut s'expliquer par la découverte du dispositif de supervision et la maîtrise « en construction » de ce dernier. De même, en ce qui concerne la relation avec le professeur visiteur, l'idée d'« entretenir une bonne relation » avec ce dernier est partagée par l'ensemble des quatre cas étudiés. Nous observons, dans les propos de Noémie, novice, qu'avant d'entretenir cette relation, il semble utile de la construire en amont. Cet aspect ressort également dans l'entretien de coévaluation de Natacha, analysé dans le cadre de cette étude ; en effet, elle vouvoie sa collègue et s'assure d'obtenir son aval quant aux décisions prises. L'importance accordée par les participants à cette relation renforce le fait que le jugement professionnel ne s'exerce pas seul et qu'il est donc utile pour le superviseur de pouvoir s'appuyer sur le groupe professionnel de proximité (Mottier Lopez & Allal, 2008) qui est, dans le contexte d'un entretien de coévaluation, composé du professeur visiteur et du maître de stage, par l'intermédiaire de son rapport.

Au même titre, seuls les novices interrogés évoquent les préoccupations liées à leur posture de superviseur au sein de ces entretiens de coévaluation. Ces préoccupations sont, en écho

⁷ Stylo (belgicisme).

⁸ Note (belgicisme).

aux verbatims analysés, renforcées par l'approche située dans laquelle s'inscrit l'accompagnement offert (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) qui va conduire le superviseur à ajuster et adapter sa posture à la situation qui se présente à lui. Il semble donc pertinent de rapprocher cette préoccupation du modèle de postures proposé par Colognesi et al. (2019). En effet, comme l'évoquent les auteurs, cet outil, à la fois théorique et pratique, peut guider ces superviseurs novices dans la posture à adopter en fonction des besoins, des objectifs et des réalités vécus par le stagiaire. voire même à interroger sa pratique afin de mieux la réguler, comme le souligne Noémie, afin de coller au mieux au concret de la situation.

Toujours en lien avec cette approche située (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), l'étudiant est également au centre d'une préoccupation abordée par trois des quatre superviseurs participant à l'étude. La prise en compte du profil de l'étudiant est mise en évidence. Noémie ajoute l'idée de s'appuyer sur la singularité de la situation, rejoignant ainsi Lebel et Bélair (2018) dans l'idée de prendre en compte la globalité et la complexité des situations. En effet, malgré les similitudes qui peuvent apparaître quant aux milieux de stage, chaque situation à laquelle un stagiaire est confronté est singulière (Lebel et Bélair, 2018), nécessitant parfois des ajustements évaluatifs de la part du superviseur (Mottier Lopez & Allal, 2008). Cette préoccupation autour de l'étudiant est, quant à elle, à la jonction des trois dimensions de l'agir professionnel (Colognesi et al., 2018a) : la relation évoquée, tout comme le développement de la réflexivité et la prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif.

5.2. Difficultés perçues par les superviseurs lors de la réalisation de cette tâche

Les difficultés liées à la construction du jugement évaluatif sont évoquées par trois des quatre superviseurs interrogés, deux novices et une experte. D'une part, c'est la difficulté de gérer les écarts d'appréciation entre les différents acteurs en présence qui est partagée ; d'autre part, c'est la crainte d'un manque d'objectivité qui est évoquée. Afin de surmonter ces difficultés, une piste est de fournir un jugement se rapprochant d'un jugement professionnel en évaluation (Allal & Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune, 2008 ; Leroux & Bélair, 2015). Afin de limiter les risques évoqués et ainsi de fournir un jugement le plus rigoureux, cohérent et transparent possible, il est important de s'appuyer à la fois sur son expertise et sur celle du collègue (Mottier Lopez & Allal, 2008), mais aussi sur les référents institutionnels partagés par l'ensemble des acteurs (Lafortune, 2008). Il est intéressant d'observer que ces difficultés font écho à des préoccupations relevées par certains participants. Celle liée aux écarts rejoint l'enjeu d'arriver à un accord entre les différents intervenants tel que l'envisage Deeley (2014). Quant au manque d'objectivité, un lien apparaît avec l'enjeu de l'équité développé plus avant.

Des difficultés organisationnelles semblent traverser aussi bien les entretiens semi-directifs que les coévaluations elles-mêmes. Par exemple, la difficulté liée à la gestion du timing est partagée par l'ensemble des cas et illustrée dans les entretiens de coévaluation analysés.

Les difficultés d'ordre relationnel sont partagées par Noémie ; là aussi, un lien peut être développé avec les préoccupations partagées par cette superviseure. En effet, l'entretien met en évidence le rôle de « nounou », de « maman », qui parfois prend le dessus et l'amène à se laisser submerger par le côté relationnel. Cela place Noémie dans une modalité d'accompagnement inscrite dans le relationnel et visant à rassurer l'étudiante (Colognesi et al., 2019) : ce que montre clairement l'entretien de coévaluation analysé lorsque l'étudiante se met à pleurer au moment où le jugement évaluatif final lui est communiqué. L'intervention

de Noémie met en évidence la prise en compte, par cette dernière, des conséquences de sa décision (Mottier Lopez & Allal, 2008).

5.3. Tension entre le moment où le superviseur accompagne et celui où il évalue

En ce qui concerne la tension entre la posture d'accompagnateur et celle d'évaluateur, soulevée dans notre troisième question de recherche, seules Natacha et Estelle l'évoquent en tant que telle dans leurs entretiens semi-directifs. La métaphore de la « double casquette », déjà identifiée dans une recherche antérieure (Maes et al., 2018), est utilisée pour illustrer cette tension et l'inconfort dans lequel elle place le superviseur. Alors que, pour Correa Molina (2008), l'évaluation fait partie intégrante du rôle d'accompagnateur ; Bujold (2002), quant à lui, les envisage comme des rôles pouvant être contradictoires. Pour lui, « la personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession » (Bujold, 2002, p. 9). Ce qui nous ramène également à cette idée de « dur travail » évoquée par Zinguinian et André (2017) pouvant être en plus accrue lorsqu'un échec doit être prononcé.

6. Conclusion et mise en perspective

Cette étude vise à documenter les préoccupations, les difficultés et les tensions vécues par les superviseurs des HEP dans le cadre des entretiens de coévaluation. Les résultats portant sur quatre cas issus d'un même institut de formation laissent apparaître quelques nuances entre les propos des superviseurs expérimentés et ceux des novices interrogés. Par exemple, les novices sont particulièrement attentifs aux préoccupations liées au dispositif de coévaluation et à sa finalité ; l'importance d'arriver à un accord ou le fait de permettre à chacun de s'exprimer et de se sentir écouté est exprimé par les deux novices interrogés. D'autres préoccupations sont partagées par l'ensemble des superviseurs, comme le fait d'entretenir une bonne relation avec le collègue, professeur visiteur, participant à la coévaluation. Dans les difficultés, la dimension organisationnelle, surtout la gestion temporelle des entretiens, est épinglée par l'ensemble des cas étudiés. D'autres difficultés quant à la construction du jugement évaluatif sont partagées par trois des quatre cas étudiés, telles que la gestion des écarts d'appréciation ou celle du manque d'objectivité. En ce qui concerne notre troisième question de recherche, seul un novice y fait référence dans son entretien semi-directif, utilisant l'image d'une double casquette afin d'évoquer la tension entre les postures d'accompagnateur et d'évaluateur endossées par le superviseur lors de l'entretien de coévaluation.

En guise de perspective, dans le contexte de réforme qui traverse la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, il nous semble pertinent de souligner l'importance de former et d'accompagner les superviseurs novices dans leurs tâches de supervision. La réforme visant également la formation pédagogique des enseignants des HEP, il nous semble opportun, au moment où les programmes se réfléchissent et se construisent, d'y intégrer les dimensions « accompagnement » et « évaluation ». En effet, les résultats de cette contribution, corroborant ceux d'études antérieures (Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C., 2017 ; Maes et al., 2018), mettent en évidence la nécessité de développer chez ces formateurs novices des compétences en accompagnement des pratiques professionnelles

afin de leur permettre d'assurer la supervision des futurs enseignants lors des stages pédagogiques, et ce, jusqu'au moment de la construction du jugement évaluatif. Au même titre, il appartient aux différentes HEP d'accompagner l'insertion professionnelle de leurs nouveaux superviseurs pour qu'ils puissent efficacement intégrer et gérer les différentes étapes du processus institutionnel de supervision, y compris l'entretien de coévaluation s'il existe. La recherche ne portant que sur une seule HEP, il faudrait interroger d'autres superviseurs au sein d'autres instituts de formation afin de questionner les préoccupations, les difficultés et les tensions liées à la coévaluation dans d'autres contextes. Il serait également justifié, à la lumière de cette actualité, de continuer à documenter la construction du jugement évaluatif dans ce contexte de supervision, et plus particulièrement lors de l'entretien de coévaluation, afin de pouvoir apporter des pistes permettant d'atténuer la tension perçue par certains superviseurs entre l'acte d'« accompagner » et celui d'« évaluer ».

7. Références

- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21. En ligne <https://doi.org/10.7202/900396ar>.
- Albarello, L. (2004). *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique* (2^e éd.). De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40. En ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>.
- Balslev, K., Perréard, V., & 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.
- Bednarz N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-34). De Boeck.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Clot, Y. (dir.). (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir [numéro thématique]. *Éducation Permanente*, 1(146).
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, S. (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.
- Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018b). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S., Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 5-14). Presses universitaires de Louvain.

- Colognesi, S., Lenoir, G., & Van Nieuwenhoven, C. (2018a) Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christian, E., Lebel, C., & Bélair, 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.
- Communauté française de Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : CFB. En ligne http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=101.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. Boutet & J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73-89). Presses Universitaires du Québec.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck & Larcier.
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64. En ligne <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif (2^e édition revue et augmentée)*. Presses Universitaires de Namur.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses Universitaires de Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. PUF.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Jorro, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019) Le clair-obscur de l'activité évaluative. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 33-44). De Boeck.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 229-252). ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Lafortune & A. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Le Bouëdec, G. (2001). Introduction – Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl (dir.), *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* (pp. 23-24). L'Harmattan.
- Lebel, C., & Bélair, L.M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir

- professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7 (4), 49-64.
- Leroux, J. L., & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Éditions Chenelière/AQPC.
- Maes, O., Colognesi S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education & Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Colognesi S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019b). 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>
- Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Milgrom, E., Maufette, Y., Rautent, B., & Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation pas d'évaluation sans accompagnement. In B. Rautent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (pp. 313-338). De Boeck.
- 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. En ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91- 107.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire (en ligne)*, 28(1), 1-11.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche & formation*, 55(1), 1-12.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. En ligne <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Progin, L., Bastos, S., Bolsterli, M., Perrenoud, P., & Vincent, V. (2014). « Sale boulot » ou « dur travail » ? In O. Maulini & M. Gather Thurler (dir.), *Enseigner, un métier sous contrôle. Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (pp. 87-94). ESF.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation ; étapes et approches* (pp. 123-147). ERPI.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). De Boeck Supérieur.

- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71–84. En ligne <https://doi.org/10.7202/1043982ar>