

# Entre principes théoriques et usages des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage

## Prise en compte du point de vue de stagiaires et de formateurs

*Between theoretical principles and uses of evaluation tools for  
professional competencies in internships  
Taking into account the point of view of trainees and trainers*

**Annie Malo** – annie.malo@umontreal.ca – <https://orcid.org/0000-0002-3493-4958>

Université de Montréal – Canada

**Olivia Monfette** – olivia.monfette@uqo.ca – <https://orcid.org/0009-0007-4264-0515>

Université du Québec en Outaouais - Canada

**Pour citer cet article** : Malo, A., & Monfette, O. (2023). Entre principes théoriques et usages des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage. Prise en compte du point de vue de stagiaires et de formateurs. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(3), 96-118. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-3-96>

### Résumé

La parution de la deuxième édition du référentiel québécois des compétences professionnelles en enseignement invite notamment à faire le point sur les pratiques évaluatives en place depuis 20 ans, et à se questionner sur l'écart qu'il peut exister entre les intentions poursuivies et les moyens retenus lors de la conception d'outils d'évaluation des compétences des stagiaires et leur usage. Pour ce faire, les réponses à une consultation réalisée auprès de stagiaires et de formateurs ont été analysées de manière quantitative et qualitative à la lumière de trois dimensions de l'évaluation des compétences professionnelles. Les résultats quantitatifs permettent de constater que les utilisateurs sont globalement satisfaits des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage en enseignement. L'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes permet de documenter les aspects moins appréciés par les utilisateurs. Par exemple, ce sont les stagiaires qui sont les plus critiques au sujet des outils et des usages, et ce, surtout concernant la dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles. La discussion met en lumière le fait que les forces et les faiblesses théoriques et pratiques des outils ne sont pas sur les mêmes dimensions. En conclusion, la consultation des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation en stage et la description de leur point de vue ont permis d'identifier des pistes concrètes d'amélioration pratique et invite à approfondir la compréhension de leurs légitimités locale, institutionnelle et conceptuelle, afin de tendre vers une

évaluation équitable des compétences professionnelles en contexte de stage.

### **Mots-clés**

Évaluation, compétences professionnelles, outils d'évaluation, stages, formation en enseignement

### **Abstract**

The publication in the province of Quebec of the second edition of the *Reference Framework for Professional Competencies for Teachers* invites us to reflect on the evaluation practices in place for the past 20 years and to question the gap that may exist between the intentions pursued and the means retained when designing competencies assessment tools for trainees and their use. To do so, the responses to a consultation carried out with trainees and trainers were analyzed quantitatively and qualitatively in the light of three dimensions of the evaluation of professional competencies. The quantitative results show that users are generally satisfied with the tools for evaluating professional competencies during teaching internships. The qualitative analysis of the answers to the open questions makes it possible to document the aspects less appreciated by the users. For example, the trainees are the most critical about the tools and uses, and this, mainly in regard to the formative dimension of the evaluation of professional competencies. The discussion highlights the fact that the theoretical and practical strengths and weaknesses of the tools are not on the same dimensions. In conclusion, the consultation of the users of the evaluation tools during training and the description of their point of view made it possible to identify concrete avenues for practical improvement and invites to deepen the understanding of their local, institutional and conceptual legitimacy, in order to move towards a fair assessment of professional competencies in the context of internships.

### **Keywords**

Assessment, professional competencies, assessment tools, internships, teacher education

Dans la foulée de l'arrimage des outils d'évaluation en stage à la deuxième édition du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020), nous avons entrepris, pour l'Université de Montréal, l'analyse des outils d'évaluation en stage dans tous ses programmes de formation à l'enseignement. L'analyse, qui met en lumière une disparité entre les programmes (Monfette et Malo, 2023), fait émerger un autre questionnement au sujet de la manière dont les utilisateurs font usage des outils d'évaluation prescrits par les programmes. Cet article présente les résultats d'une consultation menée auprès de stagiaires et de formateurs au regard de l'usage des outils d'évaluation des compétences professionnelles en vigueur à l'Université de Montréal. D'abord, il expose brièvement la problématique et l'objectif de l'étude portant sur l'usage et l'appréciation des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage. Puis, le cadre conceptuel basé sur trois dimensions, interprétative, développementale et formative, de l'évaluation des compétences professionnelles est présenté, ainsi que la méthodologie de la démarche de consultation. La présentation des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, est réalisée sous l'angle des trois dimensions du cadre conceptuel retenu et permet de mieux comprendre les points de vue des utilisateurs quant à leur usage et leur appréciation des outils d'évaluation. La discussion permet de faire des liens entre les résultats issus de l'appréciation des utilisateurs des outils et les caractéristiques théoriques préconisées par les chercheurs dans le domaine. La conclusion rappelle les apports de l'analyse des réponses des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation et ouvre des pistes futures tant pour la recherche que pour la pratique en formation initiale des enseignants.

## 1. Problématique

Les caractéristiques de l'évaluation en lien avec le concept de compétence ont connu des avancées au sujet de la cohérence entre le processus et l'objet de l'évaluation, en l'occurrence, des compétences professionnelles (André, 2015; Bélair et al., 2017; Leclerc et Gosselin, 2023; Legendre, 2007; 2008; Monfette et Malo, 2023). Le concept de compétence est apparu, dans le courant des années 1970, dans le contexte de l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail. Il souligne la nécessité de s'adapter au fil de la carrière, voire même de contribuer à l'évolution du travail (Le Boterf, 2001; Legendre, 2008). Au-delà de la préoccupation de la qualification, le concept de compétence reconnaît l'importance du rôle de la personne dans les situations de travail. Une compétence est un savoir-agir en contexte qui nécessite la mobilisation et la combinaison de multiples ressources (Le Boterf, 2001). Par ailleurs, pour concevoir l'évaluation des compétences, il faut comprendre l'épistémologie derrière le concept de compétence (Le Boterf, 2001; Legendre, 2007, 2008). Une de ses caractéristiques principales concerne le fait qu'elle ne correspond pas à une performance observable, mais à ce qui la sous-tend. En ce sens, la compétence est inobservable et doit être inférée. Comme l'activité du sujet et les caractéristiques de la situation dans laquelle la compétence est exercée sont importantes, pour évaluer des compétences, il faut tenir compte de l'acteur et du contexte; on ne peut juger d'un savoir-agir dans l'absolu. La définition de compétence souligne le processus progressif de son développement. Elle met l'accent sur la dimension évolutive et métacognitive, et ce, à la fois sur les plans personnel et collectif (Legendre, 2008). Pour accompagner et évaluer le développement de la compétence, il est cohérent de réfléchir à l'établissement d'une trajectoire développementale (Bélair, 2007 ; Hornby, 2003 ; Legendre, 2007 ; Tardif, 2006 ; Thilakaratne et Kvan, 2006).

Si les fondements théoriques du concept de compétence connaissent un certain consensus dans le champ de l'évaluation, les recherches dans le domaine ont identifié de nombreux défis persistants dans l'opérationnalisation de ces principes théoriques et la conception des outils de formation et d'évaluation des compétences. En effet, on sait que l'opérationnalisation de l'évaluation des compétences n'est pas toujours cohérente (Dolz et Ollangier, 2002) et qu'il existe une diversité d'outils d'évaluation soutenus par différents

postulats épistémologiques (Bélaïr et al., 2017; Ouellet, 2002). De plus, les préférences des formateurs ne vont pas toujours aux outils prescrits dans le programme où ils interviennent (Bélaïr et al., 2017; Bélaïr et Talbot, 2023; Gouin et Hamel, 2015), ni même vers l'usage du référentiel de compétences professionnelles dont le vocabulaire leur paraît incompréhensible (André, 2015; Lebel, 2007). Plusieurs enjeux demeurent en ce qui concerne la conception d'outils et des critères d'évaluation, et la compréhension de ces processus (Zinguinian et André, 2018, 2021). L'utilisation d'échelles uniformes, encore fort courante (Monfette et Malo, 2023), requiert une interprétation arbitraire de la part de la personne qui évalue, ce qui entraîne des variations importantes (André, 2015; Boyer, 2013; Scallon, 2007; Tardif, 2006). En outre, pour décrire le profil attendu, il existe différentes manières de traduire la progression des compétences, que ce soit sous la forme d'un bref paragraphe ou de quelques indicateurs (Baillé, 2001 ; Cody et al., 2023; Monnard et Luisoni, 2013 ; Roegiers, 2004). Une meilleure compréhension de l'appréciation et de l'usage des outils d'évaluation est nécessaire afin d'assurer une évaluation juste et équitable des compétences professionnelles des stagiaires (Bélaïr et al., 2017; Ouellet, 2002), d'autant que différents formateurs en stage sont appelés à assumer une coévaluation (Maes et al., 2019a), que les moments pour développer une compréhension commune entre eux manquent (Gouin et Hamel, 2015; Portelance et al., 2008), de même que ceux pour les soutenir dans l'appropriation des dispositifs de développement de compétences en fonction des stages (Bates et Burbank, 2008; Desbiens et al., 2013).

La publication d'un référentiel de compétences entraîne la nécessité, pour les établissements responsables de la formation des enseignants, d'apporter les modifications nécessaires à leurs programmes de formation à l'enseignement. C'est le cas, par exemple, en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019) et au Québec (MEQ, 2020). Un référentiel fournit un certain nombre de balises, mais les universités disposent d'une autonomie dans la conception des programmes. Ainsi, au Québec, le référentiel prescrit les compétences à développer, dorénavant au nombre de 13 plutôt que de 12, et le profil de compétences attendu pour la fin de la formation initiale (MEQ, 2020). À l'intérieur de ces balises, il revient aux universités de déterminer les étapes et les modalités d'évaluation des compétences (MEQ, 2020), notamment les niveaux intermédiaires attendus pour chaque année de formation de leurs programmes, ainsi que de développer les objectifs, les modalités et les outils d'évaluation pour chaque cours et chaque stage. Éventuellement, ces programmes feront l'objet d'un processus d'agrément (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2022; Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. 1-13.3, art. 477.15; MEQ, 2020). Entre temps, un groupe de travail constitué d'acteurs des milieux universitaires et scolaires a proposé des orientations pour la conception des niveaux de maîtrise et profils de sortie (Comité d'orientation et de validation des niveaux de maîtrise et profils de sortie, 2022; à paraître) afin de guider les universités québécoises dans l'implantation du nouveau référentiel dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans ce contexte, et en vue de l'élaboration des outils d'évaluation des compétences par les programmes de formation, il est pertinent de s'intéresser au point de vue de leurs utilisateurs, comme on l'a fait lors de la mise à jour du référentiel au Québec (Tardif, 2021).

Tant sur le plan scientifique que sur le plan social, il est pertinent de mieux comprendre l'usage qui est fait par leurs utilisateurs des outils d'évaluation de compétences professionnelles en stage (Bélaïr et Talbot, 2023; Gouin et al., 2023; Malo et Monfette, 2024). L'étude s'est penchée sur la question suivante : quelle est l'appréciation des utilisateurs,

stagiaires et formateurs<sup>1</sup> au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en enseignement ? Le but de l'article est de documenter le point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage en enseignement.

## **2. Cadre conceptuel : trois dimensions de l'évaluation des compétences professionnelles**

Afin de documenter le point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation en stage, cette étude s'appuie sur une articulation de l'évaluation des compétences aux caractéristiques du concept de compétence professionnelle (Legendre, 2004, 2007, 2008). Trois dimensions ont été retenues pour en présenter les caractéristiques : interprétative, développementale et formative (Monfette et Malo, 2023).

### ***2.1. Dimension interprétative de l'évaluation des compétences professionnelles***

Une compétence professionnelle se manifeste par des indicateurs observables, mais ne peut y être réduite. En effet, elle consiste en un savoir-agir en contexte, qui s'actualise en gestes et comportements observables, mais elle nécessite également la mobilisation de plusieurs autres ressources invisibles : connaissances, intentions, représentations, valeurs, etc. De plus, une compétence consiste à savoir combiner un ensemble de ressources internes et externes en fonction des situations rencontrées (Le Boterf, 2017).

Ainsi, l'évaluation d'une compétence professionnelle peut être interprétée à partir de plusieurs observations, mais aussi de questionnements et de discussions qui permettent de comprendre, notamment, les intentions et le raisonnement sous-jacents aux actions posées, et d'apprécier dans quelle mesure les ressources mobilisées conviennent au contexte concerné (Bélaïr et Talbot, 2023; Legendre, 2007; Scallon, 2007; Tourmen, 2015). La dimension interprétative de l'évaluation des compétences professionnelles signifie également que l'observation même est basée sur l'interprétation : ce que l'observateur observe dans un contexte donné et la signification qu'il y confère sont liés à ce qu'il valorise en termes d'enseignement de qualité (Legendre, 2007).

À la lumière des caractéristiques présentées jusqu'ici, on retient que la dimension interprétative permet de considérer que l'évaluation d'une compétence professionnelle se fait en prenant en compte l'organisation dynamique des ressources, et non par leur somme (Legendre, 2007). On retient aussi qu'un outil d'évaluation sert à interpréter les gestes professionnels plutôt qu'à en valider la correspondance avec une liste de comportements déterminée a priori (Legendre, 2007; Maes et al., 2019b).

### ***2.2. Dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles***

Une compétence professionnelle est évolutive; elle se développe graduellement à travers l'exercice du travail, voire l'évolution même du travail (Legendre, 2007; Scallon, 2007, 2015;

---

<sup>1</sup> Les formateurs en stage sont, d'une part, des enseignants d'expérience qui accueillent des stagiaires dans leur milieu de travail, appelés au Québec enseignants associés. D'autre part, il s'agit aussi de superviseurs de stage, en majorité d'actuels ou anciens professionnels de l'enseignement, engagés à contrat par l'université pour accompagner un groupe de stagiaires.

Tardif, 2006, 2017). Comme le contexte de travail est composé de situations inédites, diversifiées et complexes, développer son savoir-agir implique d'apprendre à composer avec ces diverses situations et à s'adapter en conséquence (Bélaïr et Talbot, 2023; Legendre, 2007). L'évaluation des compétences professionnelles demande ainsi de prendre en compte les différents niveaux de développement de compétence déterminés pour chaque année ou étape de la formation, ainsi que l'histoire du stagiaire (Maes et al., 2023; Tardif, 2019).

La dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles nécessite alors de modéliser, au préalable, une trajectoire de développement théorique qui sert de repère aux évaluateurs. Cette trajectoire indique les différents niveaux de développement de compétence attendus et les situations de plus en plus complexes avec lesquelles les stagiaires devraient être en mesure de composer (Gouin et Hamel, 2018; Tardif, 2006). De plus, comme le nombre de formateurs à intervenir au cours de la formation est grand et que ceux-ci changent habituellement d'une année à l'autre, d'un cours à l'autre et d'un stage à l'autre, il importe de travailler à l'établissement d'une compréhension commune de ces niveaux de développement attendus à chacune des années de formation (Beauchamp, 2020; Gouin et Hamel, 2018). Ainsi, on retient que la dimension développementale suppose que l'évaluateur tienne compte de la progression attendue chez le stagiaire durant sa formation en fonction des niveaux de développement établis de la première à la dernière année de formation.

### ***2.3. Dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles***

Une compétence professionnelle est singulière ; non seulement, elle est dépendante des caractéristiques du contexte, mais elle est toujours liée à la personne qui agit. Au-delà des niveaux attendus, le développement de la compétence repose sur le profil de compétences de la personne, des ressources qu'elle maîtrise, autrement dit, de ses forces et difficultés à une étape de son parcours, ainsi que de ses préférences et représentations. Si la dimension développementale, présentée précédemment, réfère plus particulièrement à la compétence requise définie théoriquement, la dimension formative tient compte de la compétence réelle du stagiaire construite jusqu'alors et vient également influencer le jugement professionnel de l'évaluateur (Beauchamp et Mottier Lopez, 2023). Ainsi, l'évaluation de la compétence ne vise pas seulement à certifier l'atteinte du niveau attendu, mais aussi à soutenir le développement continu de la personne. C'est, en ce sens, qu'on souligne le rôle des évaluations formatives pour favoriser le développement des compétences (Allal et Mottiez Lopez, 2005; Leclerc et Gosselin, 2023; Malo et Monfette, 2024; Tardif, 2017) et des autoévaluations référant à la composante métacognitive de la compétence qui rend compte de la capacité de réfléchir sur son action, d'identifier des actions ultérieures et de prendre en charge son propre développement professionnel (Bélaïr et Talbot, 2023; Legendre, 2004 2007, 2008). Ainsi, on retient que la dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles peut prendre la forme de rétroactions fournies par l'évaluateur ou d'autoévaluations régulières permettant aux stagiaires de prendre conscience de leur propre progression et de cibler des pistes de développement futur, à court terme lors d'un stage ou à plus long terme pour un stage subséquent ou pour la suite de leur carrière professionnelle (Allal et Mottiez Lopez, 2005; Croteau, 2023; Malo et Monfette, 2024).

Ces trois dimensions, interprétative, développementale et formative, de l'évaluation des compétences professionnelles sont retenues pour structurer la documentation du point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation en stage en enseignement.

### 3. Méthodologie

Afin de répondre à la question « quelle est l'appréciation des utilisateurs, stagiaires et formateurs, au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en enseignement ? », l'étude présentée dans cet article est de nature descriptive (Creswell et Creswell, 2022). Cette section présente le contexte et la démarche de la consultation, les participants, le processus d'analyse des réponses reçues.

#### 3.1. Contexte

Il est à noter qu'au moment de l'étude, ce sont les 12 compétences professionnelles du premier référentiel qui sont en usage (MEQ, 2001) (voir [Figure 1](#)). Consulter les utilisateurs concernés permet de faire le point sur les outils existants et d'identifier des améliorations en vue de l'implantation de la nouvelle édition du référentiel dans les programmes de formation.



**Figure 1 :** Les 12 compétences professionnelles organisées en 4 catégories (source : MEQ, 2001, p. 59)

Il convient également de mentionner les caractéristiques générales des outils d'évaluation en vigueur dans les programmes de l'Université de Montréal au moment de la consultation. D'abord, la grille d'évaluation comprend la désignation des compétences évaluées, regroupées par catégorie (voir Figure 1), l'échelle d'appréciation et le type de commentaire attendu (voir Figure 2).

FONDEMENTS			
1. Agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture.	<input type="checkbox"/> Répond aux exigences	<input type="checkbox"/> Répond partiellement aux exigences	<input type="checkbox"/> Ne répond pas aux exigences
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit.	<input type="checkbox"/> Répond aux exigences	<input type="checkbox"/> Répond partiellement aux exigences	<input type="checkbox"/> Ne répond pas aux exigences
Points forts		Pistes de développement / Points à améliorer	

**Figure 2 :** Détail d'une grille d'évaluation en stage (peut varier en fonction du programme)

D'autres outils sont aussi en usage tels que le guide de stage, les consignes des travaux demandés en stage et le guide d'évaluation (présentant une liste de 148 manifestations observables, relatives aux 12 compétences).

À la lumière des principes théoriques présentés dans le cadre conceptuel, on peut constater que les outils utilisés présentent les caractéristiques suivantes. En ce qui concerne la dimension interprétative, la grille d'évaluation repose sur une échelle d'appréciation uniforme qualitative qui comporte trois niveaux dont le supérieur correspond à «Répond aux exigences». En ce qui concerne la dimension développementale, un des programmes, le plus représenté, indique que toutes les compétences sont discriminantes à tous les stages (toutefois la compétence 2 n'est pas discriminante pour les stages 1 et 2). Pour les autres programmes, les compétences discriminantes varient et augmentent au fil des stages. En revanche, les manifestations observables, relatives à chaque compétence décrite dans le guide d'évaluation, sont les mêmes pour tous les stages et tous les programmes. En ce qui concerne la dimension formative, un large espace est accordé aux commentaires et trois types de commentaires sont spécifiés dans la grille d'évaluation : points forts, points à améliorer et pistes de développement.

### ***3.2. Démarche de la consultation des utilisateurs des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage en enseignement***

Une consultation électronique a été élaborée pour connaître le point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation existant dans les programmes de formation en enseignement, c'est-à-dire les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs des quatre années des dix programmes de formation offerts à l'Université de Montréal. La sollicitation a été effectuée par courriel en juin 2020 pour les superviseurs et les enseignants associés, et en septembre 2020 pour les stagiaires, ainsi qu'un rappel aux superviseurs.

Les questions ont été élaborées par les deux auteures en s'inspirant d'autres consultations menées auprès des formateurs ou des stagiaires concernant l'évaluation en stage (Bélaïr et al., 2017; Gouin et Hamel, 2015; Lapointe et Guillemette, 2015; Lebel et al., 2012; Leshem et Bar-Hama, 2008; Monnard et Luisoni, 2013). Quatre autres personnes, chercheuses et praticiennes dans les stages en enseignement, ont validé la formulation des questions pour



en assurer la compréhension par les destinataires. Chaque formulaire contient entre 19 et 23 questions, adaptées à chacun des groupes d'utilisateurs: 23 questions pour les superviseurs, 22 questions pour les enseignants associés et 19 questions pour les stagiaires. Un premier groupe de questions concerne les informations relatives au répondant (entre 3 et 7 questions : programme, année de formation, expérience...). Les trois autres groupes de questions portent sur l'évaluation en stage. Le premier groupe aborde les caractéristiques de la grille d'évaluation<sup>2</sup> (2 questions : simplicité, clarté). Le deuxième groupe aborde l'usage des outils dans l'évaluation des compétences (importance des compétences, difficulté à en évaluer certaines, vision partagée...). Le troisième groupe de questions vise le processus d'évaluation (8 ou 9 questions : progrès, développement, jugement équitable, contextualisation...). Les tableaux 1, 2 et 3 dans la section 4 ci-après présentent des exemples d'énoncés de questions.

Chaque groupe de participants est invité à répondre à des questions fermées (choix de réponses de type échelle de Likert, oui/non) et ouvertes qui visent à préciser leur réponse à une question fermée (expliquez, comment faites-vous...). Voici un exemple de question fermée suivie d'une question ouverte invitant à préciser la réponse : À quel point les outils fournis par l'Université de Montréal vous aident-ils à soutenir le développement professionnel des stagiaires ? (Choix de réponses : Beaucoup / Assez / Un peu / Pas du tout). Question ouverte : Svp expliquez votre réponse. Les personnes avaient deux semaines pour répondre. Une synthèse des résultats de la consultation a été retournée par courriel à chacun des groupes de participants en avril 2021.

### **3.3. Participants**

Les répondants à la consultation correspondent aux trois groupes d'utilisateurs des outils d'évaluation dans les programmes de formation en enseignement, c'est-à-dire les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs des quatre années des dix programmes de formation offerts. Le taux de participation est de 44 % pour les superviseurs (n=61), de 23 % pour les enseignants associés (n=569) et de 9 % pour les stagiaires (n=229).

Les répondants sont de tous les programmes de formation à l'enseignement offerts à l'université, mais le programme qui accueille la plus grande population étudiante est davantage représenté que les autres (70 % des enseignants associés, 41 % des superviseurs et 46 % des stagiaires). De plus, les enseignants associés, les superviseurs et les stagiaires ont été impliqués dans toutes les années de stage, respectivement pour le stage 1 : 62 %, 49 % et 39 %; pour le stage 2 : 58 %, 44 % et 16 % ; pour le stage 3 : 70 %, 57 % et 20 %; et pour le stage 4 : 67 %, 64 % et 25 %. Les réponses des formateurs montrent qu'ils ont été impliqués dans des stages des différentes années de la formation. Il est à noter que 61 % des superviseurs et 77 % des enseignants associés répondants ont suivi une formation à l'accompagnement de stagiaires, et que respectivement 81 % et 84 % de ceux qui l'ont suivie jugent le bloc dédié à l'évaluation « très » et « assez » complet et aidant. Parmi tous les superviseurs répondants, plus de la moitié ont déclaré occuper un poste dans le milieu scolaire, soit comme enseignant, conseiller pédagogique ou directeur d'école.

---

<sup>2</sup> Il est à noter qu'à l'Université de Montréal, seul le superviseur pose un jugement certificatif final. Pour cette raison, la grille du superviseur est désignée comme « grille d'évaluation » alors que celle de l'enseignant associé est intitulée « grille d'appréciation ». Or, les deux évaluateurs effectuent une évaluation formative, c'est pourquoi dans cet article les termes « outils d'évaluation » et « grille d'évaluation » sont utilisés pour les deux groupes.

### **3.4. Processus d'analyse**

Deux types de réponses ont été analysés. Les réponses aux questions fermées ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, en compilant les réponses de façon quantitative dans Microsoft Excel et traduites en moyennes relatives à chacun des choix de réponse afin de documenter le point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage en enseignement. Le taux d'achèvement des questionnaires par groupe de répondants a également fait l'objet d'analyses statistiques : 82 % pour les superviseurs, 74 % pour les enseignants associés et 35 % pour les stagiaires. La durée moyenne de complétion est respectivement de 24 minutes pour les superviseurs, 16 minutes pour les enseignants associés et 3 minutes pour les stagiaires. Ces durées de réponses incluent toutefois les formulaires incomplets. Par exemple, si on ne considère que les formulaires complets des stagiaires (35 %), la durée moyenne de complétion est de 52 minutes.

En ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes, elles ont fait l'objet d'une analyse inductive (Blais et Martineau, 2006; Guillemette et Luckerhoff, 2023; Savoie-Zajc, 2000) en dégagant les thèmes communs entre les différentes réponses par groupe d'utilisateurs. Afin de ne pas alourdir le texte, les éléments les plus saillants des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs ont été retenus pour cet article.

## **4. Résultats : points de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation**

Le point de vue de chaque groupe d'utilisateurs au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage en enseignement est présenté dans les tableaux 1, 2 et 3 et détaillé dans les parties qui suivent à la lumière des trois dimensions retenues, interprétative, développementale et formative. De plus, les réponses aux questions ouvertes accompagnant chacune des questions fermées ont été prises en compte dans l'analyse. Ainsi, les résultats proviennent des réponses à huit questions fermées et à huit questions ouvertes de la consultation auprès des trois groupes d'utilisateurs.

**Tableau 1 :** Compilation des réponses à six des questions avec une échelle Likert

	Taux de réponse	Beaucoup / Très	Assez	Un peu	Pas du tout
<i>1. Lorsque vous attribuez une mention de difficulté, à quel point êtes-vous confiant d'envoyer l'étudiant vers un stage plus complexe et exigeant selon l'ampleur et le nombre de défis ?</i>					
SUP	77 %	19 %	62 %	11 %	8 %
EA	77 %	23 %	47 %	22 %	8 %
<i>2. À la lumière des discussions ou des échanges, comment jugez-vous la compréhension commune du niveau de maîtrise attendu entre les membres de la triade ?</i>					
SUP	82 %	10 %	68 %	20 %	2 %
EA	74 %	33 %	58 %	8 %	1 %
ST	33 %	16 %	57 %	20 %	7 %
<i>3. À quel point les outils fournis par l'Université de Montréal vous aident à soutenir le développement professionnel du stagiaire ?</i>					
SUP	84 %	29 %	61 %	10 %	0 %
EA	74 %	32 %	53 %	14 %	1 %
ST	33 %	16 %	53 %	23 %	8 %
<i>4. Dans quelle mesure les outils fournis par l'Université de Montréal vous permettent-ils de rendre compte du progrès réalisé par le stagiaire ?</i>					
SUP	82 %	18 %	68 %	14 %	0 %
EA	74 %	22 %	59 %	17 %	2 %
ST	32 %	10 %	50 %	28 %	12 %
<i>5. À quel point les commentaires formulés par votre enseignant associé et votre superviseur sont-ils éclairants ?</i>					
ST	38 %	42 %	41 %	14 %	3 %
<i>6. À quel point les commentaires formulés par votre enseignant associé et votre superviseur témoignent-ils des forces et des points à améliorer/ défis mis en évidence lors des échanges tout au long du stage ?</i>					
ST	38 %	39 %	43 %	15 %	3 %

#### **4.1. Points de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation à la lumière de la dimension interprétative**

Les résultats des réponses à deux questions posées aux formateurs éclairent la dimension interprétative de l'évaluation des compétences professionnelles (voir tableau 1 ci-dessus, question 1 et Tableau 2 ci-après). À la première question, 81 % des superviseurs et 70 % des enseignants associés ont répondu être « très » ou « assez » sûrs de leur décision, alors que 19 % des superviseurs et 30 % des enseignants associés se déclarent « un peu » et « pas du tout » sûrs.

Parmi les commentaires rédigés à la question ouverte, on retrouve plusieurs aspects qui aident à la prise de décision des formateurs : les caractéristiques de la grille d'évaluation, notamment la présence d'un niveau intermédiaire entre « Répond » et « Ne répond pas aux exigences »,

et la possibilité de nuancer et justifier son jugement par des commentaires écrits dans la grille; le temps (décision mûrement réfléchie) et la consultation d'autres partenaires (plusieurs échanges avec l'autre formateur, d'autres collègues, enseignants ou superviseurs, ou une personne responsable du stage); le degré d'importance des difficultés observées et le soutien préalablement offert (quand plusieurs faits justifient le jugement, quand les difficultés sont mineures ou qu'elles sont nombreuses, en fonction des compétences concernées, quand un suivi a été fait préalablement, quand le stagiaire a bien été informé de ses défis). Ainsi, si les formateurs ont confiance en leur jugement, ils mentionnent toutefois que certaines compétences sont plus difficiles à évaluer, comme l'indique le Tableau 2.

**Tableau 2 :** Réponses à la question concernant les compétences plus difficiles à évaluer

Parmi les 12 compétences professionnelles, laquelle ou lesquelles vous semblent la/les plus difficile(s) à apprécier chez un stagiaire?		
Compétences (mots-clés)	SUP	EA
Taux de réponse	79 %	76 %
C1 Objets de savoir et culture	60 %	42 %
C2 Qualité de la langue	6 %	3 %
C3 Planification	2 %	4 %
C4 Pilotage	2 %	4 %
C5 Évaluation	38 %	21 %
C6 Gestion de classe	2 %	6 %
C7 Différenciation	31 %	18 %
C8 Technologies de l'information et de la communication	10 %	19 %
C9 Coopération école/famille/communauté	71 %	47 %
C10 Coopération équipe pédagogique	56 %	20 %
C11 Pratique réflexive	6 %	20 %
C12 Éthique	8 %	9 %

Les deux compétences les plus difficiles à évaluer sont les mêmes pour les deux groupes de formateurs (consulter la Figure 1 pour les libellés complets des compétences): la compétence 9 *Coopérer avec les membres de l'équipe-école, les parents et les différents partenaires* est considérée comme difficile à évaluer par 71 % des superviseurs et 47 % des enseignants associés; la compétence 1 *Agir comme passeur culturel des objets de savoir* l'est par 60 % des superviseurs et 42 % des enseignants associés. Les compétences de la catégorie relative à l'acte d'enseigner sont considérées comme les moins difficiles à évaluer par les deux groupes, hormis la compétence 5 *Évaluer la progression des apprentissages des élèves* estimée difficile par 38 % des superviseurs et 21 % des enseignants associés. Deux compétences de la catégorie relative au contexte social et scolaire sont considérées plus difficiles à évaluer par les superviseurs que par les enseignants associés : la compétence 10 *Travailler de concert avec l'équipe pédagogique* (56 % par rapport à 20 %) et la compétence 7 *Adapter ses interventions aux besoins des élèves* (31 % par rapport à 18 %). Finalement, les enseignants associés sont plus nombreux

que les superviseurs à trouver difficile d'évaluer la compétence 11 *S'engager dans une démarche de développement professionnel* (20 % comparativement à 6 %).

Parmi les raisons évoquées par les superviseurs, groupe qui trouve en général les compétences plus difficiles à évaluer, on retrouve celles qui concernent leurs interactions avec les enseignants associés : l'existence de divergences entre eux à propos de l'évaluation de certaines compétences et le fait que certaines compétences seraient mal comprises. Ces raisons renvoient aux caractéristiques des outils d'évaluation : d'une part, à la clarté de l'échelle d'appréciation de la grille d'évaluation et, d'autre part, au libellé des compétences qu'on retrouve dans les outils. D'autres raisons renvoient aux conditions dans lesquelles les superviseurs exercent l'évaluation de ces compétences ou au contexte d'interactions entre le stagiaire et l'enseignant associé. Par exemple, le contexte de stage ne se prête pas à l'évaluation de l'une ou l'autre des compétences discriminantes ciblées dans les outils d'évaluation, la durée du stage est trop courte et les occasions d'observation sont limitées; les stagiaires disposeraient de peu de liberté ou seraient tenus à se conformer à certaines façons de faire de l'enseignant associé, ce qui les limiterait dans la possibilité de déployer l'une ou l'autre des compétences et donc de l'évaluer.

En résumé, les formateurs sont confiants dans l'interprétation du degré de réussite des compétences des stagiaires, et certaines caractéristiques de la grille d'évaluation les soutiennent dans cette prise de décision, telles que la présence d'un niveau intermédiaire dans l'échelle d'appréciation et d'un espace pour formuler des commentaires dans la grille d'évaluation. En outre, la description des compétences, le niveau de clarté de l'échelle et l'absence de considération du contexte de stage dans les outils d'évaluation rendent plus difficile l'évaluation de certaines compétences par les superviseurs.

#### ***4.2. Points de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation à la lumière de la dimension développementale***

Les résultats des réponses à deux questions éclairent la dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles (voir tableau 1 ci-dessus, questions 2 et 3). Quelque 78 % des superviseurs, 91 % des enseignants associés et 73 % des stagiaires jugent que la compréhension du niveau de maîtrise attendu pour un stage donné est « très semblable » ou « assez semblable » entre les membres de leur triade. De façon globale, les utilisateurs considèrent qu'ils ont une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus, ce qui participe à soutenir la dimension développementale de l'évaluation des compétences.

Les stagiaires qui considèrent que la compréhension du niveau de maîtrise est « un peu » ou « pas du tout » semblable entre les membres de leur triade relèvent différentes raisons qui expliquent les divergences. Certaines raisons mentionnées concernent les caractéristiques des outils : les niveaux de l'échelle d'appréciation et les manifestations observables manqueraient de précision. D'autres raisons concernent l'usage qui en est fait par les formateurs : les attentes des formateurs relèveraient davantage de leur point de vue personnel, et des enseignants associés seraient moins au fait des attentes du stage, notamment s'ils reçoivent des stagiaires d'autres universités.

En ce qui concerne la deuxième question qui éclaire la dimension développementale de l'évaluation des compétences, on retrouve un fort consensus parmi les utilisateurs quant au fait que les outils mis à leur disposition aident à soutenir le développement professionnel des stagiaires (voir question 3, Tableau 1 ci-dessus). Ce sont 90 % des superviseurs, 85 % des

enseignants associés et 69 % des stagiaires qui jugent que ces outils aident « beaucoup » et « assez » à soutenir le développement professionnel.

L'outil qui est jugé le plus utile par tous les groupes d'utilisateurs est le guide d'évaluation qui contient une liste de 148 manifestations observables relatives aux compétences ; il est mentionné par 94 % des superviseurs, 89 % des enseignants associés et 78 % des stagiaires (voir tableau 3).

**Tableau 3 :** Réponses à la question concernant les outils permettant d'ajuster les attentes

Parmi les outils fournis par l'Université de Montréal, lesquels permettent d'ajuster les attentes à l'égard du niveau de maîtrise attendu en fonction de l'année de formation des stagiaires ?					
	Taux de réponse	Guide d'évaluation	Guide de stage	Travaux universitaires	Appréciation mi-stage
SUP	82 %	94 %	58 %	62 %	-
EA	72 %	89 %	43 %	-	51 %
ST	32 %	78 %	50 %	32 %	46 %

Parmi les raisons évoquées par les enseignants associés, on retrouve, par exemple, se référer au guide d'évaluation pour observer le stagiaire, pour écrire les commentaires dans sa grille d'évaluation et pour le guider dans l'amélioration d'une compétence. Certains mentionnent se référer à d'autres ressources au moment d'évaluer les compétences telles que consulter un collègue ou le superviseur ou différents documents, dont le référentiel de compétences du Ministère et des documents de diverses universités, pour se faire une représentation des attentes à l'égard du niveau de maîtrise attendu.

En résumé, la majorité des formateurs et des stagiaires considèrent que leur compréhension des niveaux de maîtrise attendus est semblable, et ce, grâce notamment au guide d'évaluation qui fournit une liste de manifestations observables pour chacune des compétences. Toutefois, ce sont un peu plus du quart des stagiaires qui sont critiques à l'égard de la compréhension commune entre les membres de la triade. Dans leurs commentaires, ils soulèvent notamment le fait que les formateurs ne feraient pas assez référence aux manifestations observables ou que celles-ci manqueraient de précision, commentaire également mentionné par des enseignants associés.

#### ***4.3. Points de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation à la lumière de la dimension formative***

Les résultats des réponses à trois questions éclairent la dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles (voir le Tableau 1 ci-dessus, questions 4, 5 et 6). En ce qui concerne la première de ces trois questions, on constate un consensus entre les utilisateurs. Une forte majorité de superviseurs (86 %) et d'enseignants associés (81 %) jugent que les outils d'évaluation leur permettent « beaucoup » ou « assez » de rendre compte du progrès réalisé par les stagiaires. Les stagiaires sont aussi majoritaires (60 %) à juger que les outils fournis les aident « beaucoup » ou « assez » à comprendre le progrès qu'ils ont réalisé pendant le stage; toutefois, ils sont 40 % à penser que les outils les aident « un peu » ou « pas du tout » à le faire.

En ce qui concerne les deux autres questions, adressées exclusivement aux stagiaires, elles concernent la pertinence des commentaires exprimés dans la grille d'évaluation (voir question 5 Tableau 1, ci-dessus). Ils sont 83 % à les juger « très » ou « assez » éclairants et 82 % à juger qu'ils témoignent « beaucoup » ou « assez » de leurs forces et de leurs défis.

Parmi les raisons exprimées par les stagiaires pour apprécier favorablement les commentaires rédigés dans la grille d'évaluation, on retrouve des mentions référant aux caractéristiques de la grille, comme le fait de recevoir trois types de commentaires (les points forts, les points à améliorer et les pistes de développement) et d'autres concernant l'usage qui en est fait par les formateurs, soit de fournir des détails et des exemples pertinents, et de recevoir des commentaires qui précisent ce sur quoi travailler et comment réfléchir sur sa pratique. Parmi les raisons mentionnées par les stagiaires pour juger que les commentaires sont peu éclairants, certaines concernent l'usage qui en est fait par les formateurs comme celui de souligner davantage les défis que les forces, d'exprimer davantage leurs commentaires à l'oral que par écrit dans la grille d'évaluation et de prendre faiblement en compte le contexte de stage. Enfin, d'autres raisons renvoient aux caractéristiques du contexte de stage, trop court, pour pouvoir démontrer un progrès.

En résumé, les formateurs répondent de façon largement positive à la question en lien avec la dimension formative. Ce sont les réponses des stagiaires à l'effet que les outils aideraient à documenter leur progrès qui sont les moins positives, en fait les moins positives de toute la consultation. Les stagiaires soulignent la pertinence de documenter les trois types de commentaires indiqués dans la grille d'évaluation et de prendre en compte les caractéristiques de leur contexte de stage. En revanche certains déplorent que leurs défis plus que leurs forces fassent l'objet de l'attention des formateurs.

## **5. Discussion : entre principes théoriques et usages des grilles d'évaluation des compétences professionnelles**

Dans cette partie, les résultats de la consultation seront mis en lien avec les caractéristiques théoriques identifiées dans les outils, au regard des trois dimensions de l'évaluation des compétences professionnelles, ainsi qu'avec d'autres résultats de recherches dans le domaine.

Sur le plan des principes théoriques, la grille d'évaluation utilisée par les formateurs est considérée comme globalement faible pour soutenir la dimension interprétative de l'évaluation (Boyer, 2013; Scallon, 2007; Tardif, 2006; Zinguinian et André, 2021). En effet, le type d'échelle d'appréciation retenu correspond à une échelle uniforme qualitative (voir Figure 2). Hormis le libellé des trois niveaux de l'échelle indiqués dans la grille (« Répond aux exigences », « Répond partiellement aux exigences » et « Ne répond pas aux exigences »), aucune autre information ne permet de fournir des précisions aidant à les distinguer. Cette faiblesse associée à l'échelle d'appréciation dans la grille d'évaluation de l'Université de Montréal a également été notée dans d'autres grilles d'évaluation de programmes de formation à l'enseignement (Monfette et Malo, 2023). Les résultats quantitatifs de l'étude montrent en revanche que les réponses sont globalement positives de la part des formateurs. Les superviseurs jugent qu'ils sont confiants en leur décision de réussite d'un stagiaire en difficulté. Des caractéristiques de la grille les soutiennent en ce sens (présence d'un niveau intermédiaire et d'espaces dédiés aux commentaires). Dans l'ensemble, les deux groupes de formateurs considèrent que la majorité des compétences est facile à évaluer. Dans les quelques cas où elles sont plus difficiles, la clarté de l'échelle est mentionnée comme raison. Dans ces conditions, il revient à chacun de décider ce qui correspond aux trois niveaux de

maîtrise pour une compétence en fonction du stage concerné. Dans un contexte d'évaluation certificative, cette décision peut représenter une lourde charge pour les formateurs qui doivent la communiquer et la justifier au stagiaire, notamment dans des cas d'échec (Zinguinian et André, 2021). Des recherches ont démontré que l'anticipation des conséquences de cette décision, dues aux limites des échelles uniformes qualitatives, peut amener les formateurs à certifier un stage malgré la présence de difficultés majeures chez le stagiaire (André et Zinguinian, 2017; Beauchamp et Mottiez Lopez, 2023; Zinguinian et André, 2017, 2021). Les résultats de l'étude demandent de mieux comprendre comment les formateurs arrivent à porter un jugement d'évaluation, malgré l'absence de descriptions concernant les niveaux de l'échelle d'appréciation. En outre, le passage vers des échelles d'appréciation descriptives, telles que recommandées par des chercheurs (André, 2015; Bélair et al., 2017; Gouin et Hamel, 2015; Scallon, 2007; Tardif, 2006; Zinguinian et André, 2018), s'il est susceptible de soutenir le jugement d'évaluation des formateurs, peut aussi avoir des comportements des désavantages pour les utilisateurs, comme la lourdeur de l'outil.

Deuxièmement, sur le plan des principes théoriques, les outils concernés dans l'étude sont considérés comme plutôt lacunaires à l'égard de la trajectoire développementale (Tardif, 2006) en termes de progressivité (Nonnon, 2010; Tobola Couchepin et Périsset, 2021) pour soutenir la dimension développementale de l'évaluation. En effet, pour le programme le plus représenté parmi les répondants, toutes les compétences sont discriminantes du premier au dernier stage, sauf exception d'une compétence pour les deux premiers stages. De plus, les libellés des compétences ne comportent aucun indicateur de progression ; pour une compétence donnée, ce sont les mêmes manifestations observables qu'on retrouve d'une année à l'autre. Les résultats quantitatifs montrent que les réponses des utilisateurs sont globalement positives au sujet de leur degré de compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus, à l'instar des résultats de Gouin et Hamel (2015). Ce sont les enseignants associés qui, en plus grand nombre, le jugent comme étant semblable. Le fait que les mêmes manifestations observables servent pour les quatre années de stage atténue peut-être l'effet du nombre élevé d'indicateurs avec lesquels les formateurs composent, une critique mentionnée par des enseignants associés dans une autre étude (Lapointe et Guillemette, 2015). Une expérience d'accompagnement de stagiaires de différentes années peut favoriser leur appropriation des nombreux indicateurs et la distinction des différents niveaux de maîtrise d'une année à l'autre. Gouin et Hamel (2015) soulignent d'ailleurs que les enseignants associés se fient davantage à leur expérience qu'aux documents de stage pour établir leurs attentes. D'autres répondants dans la consultation ont mentionné utiliser d'autres outils que ceux du programme concerné par le stagiaire qu'ils accompagnent, ce qui corrobore des propos rapportés dans une autre recherche (Bélair et al., 2017). Il est pertinent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les formateurs résistent à utiliser certains outils mis à leur disposition (Tham, 2013), tel que le guide d'évaluation, ou préfèrent ceux d'autres programmes, ce qui soulève des enjeux sur le plan de l'équité, de la cohérence de la formation dans le programme et de l'alternance intégrative (Bélair et Talbot, 2023).

Les caractéristiques de la grille d'évaluation sont plus cohérentes avec les principes théoriques de la dimension formative. En effet, la grille d'évaluation comporte un large espace pour noter des commentaires qualitatifs, et trois types de commentaires différents sont proposés aux formateurs. Les résultats quantitatifs aux questions retenues sont globalement positifs. La majorité des utilisateurs jugent que les outils les aident à documenter le progrès réalisé par les stagiaires; cependant 40 % des stagiaires estiment que les outils les aident « un peu » ou « pas du tout » à le faire. Il semble donc que ce soit l'usage par les formateurs qui soit insatisfaisant du point de vue des stagiaires. Pour eux, il est insatisfaisant que leurs défis



soient plus documentés que leurs forces et que ces commentaires soient communiqués davantage à l'oral qu'à l'écrit. Dans une perspective de développement continu, les défis sont certes éclairants, mais, pour les stagiaires, les forces semblent tout aussi importantes à souligner. Ce constat suscite des réflexions puisque d'autres recherches menées auprès des superviseurs indiquent qu'ils trouvent compliqué de nommer les difficultés (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). Il peut également laisser poindre une différence entre les formateurs et les stagiaires au sujet de la conception de la progression en termes de tensions entre découverte et stabilisation des acquis (Nonnon, 2010).

À la lumière des réponses analysées, la grille d'évaluation et les autres outils en usage semblent avoir atteint une certaine légitimité locale (Figari et al., 2014) du point de vue des utilisateurs, notamment des deux groupes de formateurs de terrain, mais ils n'atteignent pas pleinement une légitimité institutionnelle (Figari et al., 2014). Tout se passe comme si les outils sont considérés comme efficaces et pertinents au sens que leur donnent Bélair et al. (2017), mais que leur efficacité à atteindre le but visé, soit d'évaluer les stagiaires de manière équitable au regard notamment des niveaux de développement attendus, mérite amélioration.

## 6. Conclusion

Cet article avait pour but de documenter le point de vue des utilisateurs au sujet des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage en enseignement, dans une visée d'arrimage avec le nouveau référentiel de compétences au Québec (Cody et al., 2023; Gouin et al., 2023; Malo, 2023; Malo et Monfette, 2024). Les résultats ont des retombées concrètes pour les stages des programmes de l'Université de Montréal, lesquels devront obtenir un nouvel agrément en démontrant leur conformité aux orientations ministérielles du référentiel (CAPFE, 2022; MEQ, 2020). Parmi ces nouvelles orientations, on retrouve l'accentuation de la réalité développementale des compétences et l'inscription de la formation dans un continuum de développement qui s'initie avant la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière. Les résultats de la consultation auprès des trois groupes d'utilisateurs, ainsi que l'analyse qui en découle dans le cadre de cet article, à la lumière de trois dimensions de la compétence, interprétative, développementale et formative, indiquent à la fois une cohérence avec les orientations ministérielles et les défis de mise en œuvre à relever, notamment, dans l'usage des outils d'évaluation en stage.

En outre, les résultats contribuent à l'avancement des connaissances au sujet de l'adéquation entre les principes théoriques de l'évaluation des compétences en contexte de stage et l'appréciation des outils d'évaluation par les utilisateurs. De façon générale, les réponses des participants aux questions fermées et ouvertes montrent que les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs de stage sont satisfaits des outils d'évaluation utilisés en stage. Cependant, l'analyse des résultats, sous l'angle des trois dimensions de l'évaluation des compétences professionnelles, montre que les forces et les faiblesses théoriques et pratiques des outils ne se centrent pas sur les mêmes dimensions. Si les réponses sont plutôt positives en ce qui concerne les dimensions interprétative et développementale, les caractéristiques des outils sont plutôt faibles en ce qui concerne les principes théoriques. À l'inverse, les caractéristiques de la grille d'évaluation correspondent davantage aux principes théoriques relatifs à la dimension formative. En revanche, les stagiaires se montrent plus critiques quant à l'usage qui en est fait par les formateurs. Ces résultats conduisent à reconnaître la pertinence des recherches qui prennent en compte le point de vue des utilisateurs et invitent à approfondir la compréhension des tensions existant entre la cohérence théorique des outils d'évaluation et leur usage par les utilisateurs.

Toutefois, il faut souligner, en termes de limites de l'étude, que les stagiaires ont été les moins nombreux à répondre à la consultation (9 %, comparativement à 23 % pour les enseignants associés et 44 % pour les superviseurs) et que le taux de réponses à chaque question est également moindre (entre 32 % et 38 %, par rapport à 72 % à 77 % pour les enseignants associés et à 77 % à 84 % pour les superviseurs). Est-ce à dire que les stagiaires qui ont pris le temps de répondre à la consultation pour exprimer leur point de vue étaient ceux qui étaient les plus critiques envers les outils d'évaluation ? Une autre raison pouvant expliquer ce plus faible taux de réponses de la part des stagiaires est qu'ils considéreraient leur rôle plus limité dans le processus d'évaluation, voire qu'ils disposeraient de peu de pouvoir (Aspden, 2017). Ces limites nous conduisent à questionner le rôle accordé aux stagiaires dans le processus d'évaluation en stage et à mieux documenter leur point de vue à cet égard.

En outre, la consultation concerne les outils d'une université. Il serait intéressant de pousser plus loin la consultation en comparant les caractéristiques des outils de plusieurs universités et leurs usages par les formateurs et stagiaires à l'instar d'autres chercheurs (Bélaïr et al., 2017). De plus, les questions de la consultation se sont concentrées sur les caractéristiques des outils et leurs usages ; pourtant, pour Aspden (2017), les caractéristiques de la relation triadique et des attentes individuelles de ses membres sont aussi importantes, sinon davantage, dans le processus d'évaluation.

La consultation menée auprès des utilisateurs, ainsi que d'autres analyses réalisées parallèlement (Monfette et Malo, 2023) ont conduit à apporter des améliorations, non pas tant à la grille d'évaluation qu'aux outils qui l'accompagnent, en vue de leur arrimage aux orientations du nouveau référentiel (MEQ, 2020). Une première piste de travail a concerné la dimension développementale en précisant davantage les niveaux de développement attendus pour chacun des stages, et par conséquent la progression annuelle (Malo, 2023). Cette piste vise à être aussi plus en phase avec la mise à jour du référentiel ayant davantage mis en lumière un continuum de formation (MEQ, 2020). Une deuxième piste de travail a porté la dimension formative en proposant un outil d'accompagnement des formateurs concernant les commentaires à formuler dans les grilles d'évaluation (Malo, 2022; Malo et Monfette, 2024).

En ce qui concerne les pistes de recherche, de plus amples connaissances sont requises pour mieux comprendre la légitimité locale des nouveaux outils d'évaluation élaborés, concernant les aspects conceptuels mais également visuels (Bélaïr et al., 2017), voire pragmatiques relatifs aux conditions d'usage en contexte de stage (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019). Une autre piste concerne la compréhension des caractéristiques et des usages d'une grille d'évaluation en lien avec la fonction d'accompagnement (Zinguinian et André, 2021), de la dimension formative de l'évaluation, au-delà de celle de certification, et de la place de l'autoévaluation du stagiaire dans le cadre du processus d'évaluation.

## 7. Références bibliographiques

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. Dans Centre pour la recherche en innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 57-72. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/67/37>
- André, B. et Zinguinian, M. (2017). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Phronesis*, 6(4), 11-21. <https://doi.org/10.7202/1043977ar>
- Aspden, K. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/8>
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux « objets » pour l'évaluateur. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 52-67). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01>
- Bates, A. J. et Burbank, M. D. (2008). Effective student teacher supervision in the era of "No Child Left Behind". *Professional Educator*, 32(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862757.pdf>
- Beauchamp, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel* [essai doctoral, Université de Sherbrooke]. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp\\_Marie\\_DEd\\_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp_Marie_DEd_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Beauchamp, M. et Mottiez Lopez, L. (2023). Le jugement professionnel lors de l'évaluation en stage. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 156-173). Presses de l'Université du Québec.
- Bélaïr, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-212). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2017). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 2(2), 9-25. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/79/45>
- Bélaïr, L. M. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6384>

- Cody, N., Monney, N. et Thériault, P. (2023). Les stages au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 121-137. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1536>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2022). *Processus d'agrément des programmes de formations à l'enseignement*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE\\_processus\\_agrement.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE_processus_agrement.pdf)
- Comité d'orientation et de validation des niveaux de maîtrise et profils de sortie. (2022). *Niveaux de maîtrise et profils de sortie de cinq compétences du Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE\\_niveaux-maitrise-profils-sortie.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE_niveaux-maitrise-profils-sortie.pdf)
- Comité d'orientation et de validation des niveaux de maîtrise et profils de sortie. (à paraître). *Niveaux de maîtrise et profils de sortie de huit compétences du Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6<sup>e</sup> éd.). Sage
- Croteau, I. (2023). La rétroaction en stage. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 205-217). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.). (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. et Ollangier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Figari, G., Remaud, D. et Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- 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 d'éducation*, 38(3), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2018). La coproduction d'une trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » en enseignement au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 419-456. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2484>
- Gouin, J.-A., Wentzel, B. et Gasc, H. (2023). Processus de consultation auprès de formateurs de stagiaires en enseignement : réfléchir aux activités professionnelles essentielles de la profession en vue de l'évaluation des compétences. *Formation et profession*, 31(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.795>
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). L'analyse qualitative inductive. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche: pratique réflexive de recherche scientifique* (p. 283-302). Presses de l'Université du Québec.
- Hornby, W. (2003). Assessing using grade-related criteria: A single currency for universities? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 435-454. <https://doi.org/10.1080/0260293032000066254>

- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité co-évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique : halte au « tout compétences »! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 25-47). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducation*, 7, 55-68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>
- Leclerc, K. et Gosselin, R. (2023). L'évaluation des compétences des stagiaires. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 139-156). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme et choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 51-91). Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2008). Le notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-50). De Boeck.
- Leshem, S. et Bar-Hama, R. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*, 62(3), 257-265. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm020>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Maes, O., Colognesi, S. et 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), 483-500. <https://sjer.ch/article/view/5855/9278>
- Maes, O., Colognesi, S. et 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>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Malo, A. (2022). *Quatre trajets de la rétroaction : synthèse des pratiques existantes au CFIM - outil de réflexion*. Affiche élaborée à l'intention des formateurs et formatrices des stages à l'enseignement. Centre de formation initiale des maîtres (CFIM), Université de Montréal.

- Malo, A. (2023). *Trajectoires de développement et attentes en stage 1*. Conférence présentée dans le cadre de la Journée pédagogique des programmes de formation à l'enseignement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. 23 mai 2023, Université de Montréal, Montréal.
- Malo, A. et Monfette, O. (2024). Des outils d'évaluation aux trajets de la rétroaction écrite : dimension formative de l'évaluation. *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1646>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compentes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>
- Monnard, I. et Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024413ar>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Ouellet, M. (2002). La supervision universitaire de stage en enseignement : aux grands malaises, les grands remèdes. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 65-77). Presses de l'Université du Québec. [http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/177\\_9782760517080.pdf](http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/177_9782760517080.pdf)
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence* [rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. [https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003201dd/3/Rapport\\_complet\\_formation\\_formateurs\\_2009.pdf](https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf)
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegis.2010.01>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Édition du CRP.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01>
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration et éducation*, 1(1), 49-54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>

- Tardif, M. (2021). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* [conférence]. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). 29 janvier 2021. [https://www.youtube.com/watch?v=SOO\\_9PJFoME](https://www.youtube.com/watch?v=SOO_9PJFoME)
- Tham, K. Y. (2013). Observer-reporter-interpret-manager-educator (ORIME) framework to guide formative assessment of medical students. *Annals Academy of Medicine*, 42(11), 603-607. <https://www.annals.edu.sg/pdf/42VolNo11Nov2013/V42N11p603.pdf>
- Thilakarathne, R. et Kvan, T. (2006). Competence-based assessment in professional education validation. *Quality in Higher Education*, 12(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/13538320601051093>
- Tobola Couchepin, C. et Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-33. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-02-Tobola-Couchepin-Perisset>
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144. <https://doi.org/10.7202/1036765ar>
- Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>
- Zinguinian, M. et André, B. (2018). La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 229-247. <https://revuedeshep.ch/pdf/23/23-15-Zinguinian.pdf>
- Zinguinian, M. et André, B. (2021). L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 137-155. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-08-Zinguinian-Andre>