

# Évaluation des stagiaires : Perceptions et ressentis des maitres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur

*Evaluation of pre-service teachers during internships:  
Perception and feelings of cooperating teachers in upper  
secondary education*

**Florence Delporte** – florenced.21@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0008-7311-4494>

**Christophe Baco** – christophe.baco@umons.ac.be – <https://orcid.org/0000-0003-4946-700X>

**Marie Bocquillon** – marie.bocquillon@umons.ac.be – <https://orcid.org/0000-0002-0518-1539>

**Marc Demeuse** – marc.demeuse@umons.ac.be – <https://orcid.org/0000-0002-6705-7787>

Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation, Université de Mons - Belgique

**Pour citer cet article** : Delporte, F., Baco, C., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2024). Évaluation des stagiaires : Perceptions et ressentis des maitres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(2), 43-70. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-2-43>

## Résumé

Les maitres de stage, en Belgique francophone, doivent exercer des compétences complexes avec peu de préparation (ex. évaluation de compétences professionnelles) lorsqu'ils accueillent un stagiaire, et leur fonction est encadrée par peu de prescrits. Dans ce contexte, cette recherche vise en premier lieu à comparer le rôle perçu par les maitres de stage et celui qui leur est attribué par l'institution de formation. En second lieu, elle vise à identifier les difficultés majeures perçues par les maitres de stage au sujet de l'évaluation. Pour ce faire, une synthèse originale de la littérature a permis d'élaborer une typologie des cinq difficultés vécues par les maitres de stage. Celle-ci a été opérationnalisée en un questionnaire administré à 78 maitres de stage accueillant des stagiaires de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur des différentes facultés de l'Université de Mons (Belgique). Cet échantillon représente le nombre de maitres de stage mobilisés chaque année par l'institution considérée. Les résultats indiquent que près de la moitié des maitres de stage ne perçoivent pas avec justesse leur rôle vis-à-vis de l'évaluation, du moins tel qu'il est défini par l'institution de formation. De même, les difficultés importantes ressenties par les maitres de stage ont été identifiées. Par exemple, les maitres de stage (23% à 50% des maitres de stage selon la faculté considérée) disent se sentir démunis face aux documents d'évaluation. Ces résultats permettent de formuler des pistes pour l'amélioration de la formation des stagiaires et la mise en œuvre d'une formation pour les maitres de stage.

## Mots-clés

Maitre de stage, évaluation, stage, supervision

## **Abstract**

In French-speaking Belgium, cooperating teachers have to exercise complex skills with little preparation (e.g. assessment of professional skills) when welcoming a pre-service teacher into their classroom, and their function is governed by few prescriptions. The first aim of this research is to compare the role perceived by cooperating teachers with that assigned to them by the training institution. Secondly, it aims to identify the major difficulties perceived by cooperating teachers regarding assessment. To this end, an original synthesis of literature was used to create a typology of the 5 difficulties experienced by cooperating teachers. This typology was operationalized in a questionnaire administered to 78 cooperating teachers welcoming trainees from various colleges from the University of Mons (Belgium), who are intending to teach in upper secondary education. This sample represents the number of cooperating teachers mobilized each year by the training institution in question. The results indicate that almost half of the cooperating teachers do not accurately perceive their role regarding the assessment expected by the institution. We also identified the major difficulties experienced by cooperating teachers. For example, cooperating teachers in three out of four colleges (37% to 50% of cooperating teachers in these colleges) said they felt powerless to deal with assessment documents. These results suggest ways of improving the training of pre-service teachers and implementing a training program for cooperating teachers.

## **Keywords**

Cooperating teacher, assessment, internship, supervision

## 1. Introduction

La formation des futurs enseignants, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), comme dans d'autres systèmes éducatifs, est développée selon une approche par compétences (Derobertmeasure, 2012 ; FW-B, 2019 ; Tardif & Desbiens, 2014). Cette dernière met en avant une meilleure compréhension des liens entre pratique et connaissances théoriques, entre autres par le biais de l'allongement de la durée des stages sur le terrain (Baco *et al.*, 2021a). L'accompagnement de cette formation est effectué par divers acteurs, parmi lesquels le maître de stage<sup>1</sup>, dont l'importance a été mise en évidence par de nombreuses recherches (Clarke *et al.*, 2014 ; Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Haas *et al.*, 2022 ; Portelance *et al.*, 2018). En FW-B, le rôle du maître de stage consiste à encadrer le stagiaire, avec l'aide du responsable universitaire, dans sa propre classe. Cependant, les acteurs doivent exercer leur fonction avec peu de balises (Dejaegher *et al.*, 2019 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Les recherches récentes de Baco et ses collègues (2021a ; 2021b ; 2022a ; 2022b), effectuées en Fédération Wallonie-Bruxelles appuient ces propos et mettent en évidence que les maîtres de stage déclarent ne pas maîtriser, à un haut degré, toutes les compétences nécessaires à leur fonction. De plus, d'autres études pointent les difficultés des maîtres de stage à réaliser l'évaluation des stagiaires (Lepage, 2004 ; Raymond et Lenoir, 1998, cités par Lepage et Gervais, 2007). Malgré cela, il n'existe à l'heure actuelle, en Belgique francophone, que très peu de formations pour les maîtres de stage (Maes *et al.*, 2019a), contrairement à ce qui est proposé dans d'autres systèmes éducatifs (ex. le Québec). Cependant, la réforme de la formation initiale des enseignants, en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles, prévoit la mise en œuvre d'une formation non obligatoire, de 10 crédits ECTS, à l'issue de laquelle les maîtres de stage obtiendront un certificat en encadrement de stages pour enseignants en formation (FW-B, 2019).

La capacité des maîtres de stage à exercer leurs compétences est primordiale pour la formation des futurs enseignants, notamment dans le cas de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. En effet, celle-ci, considérée comme courte (300h), demande de la part des maîtres de stage d'être d'autant plus efficaces dans leur encadrement/accompagnement et leur évaluation du stagiaire (Bocquillon *et al.*, 2018).

Si de nombreuses recherches concernant le rôle du maître de stage dans sa pratique d'accompagnement ont déjà été menées (Lapointe et Guillemette, 2015 ; Mattei-Mieusset et Brau-Anthony, 2016), peu d'entre elles portent sur l'évaluation du stagiaire par le maître de stage ; que ce soit à propos des pratiques d'évaluation déclarées des maîtres de stage ou de leur ressenti vis-à-vis de l'évaluation du stagiaire (Lapointe et Guillemette, 2015 ; Lebel *et al.*, 2015). De plus, bien que l'évaluation (formative ou certificative) soit très importante pour le développement professionnel du stagiaire, elle reste complexe à mettre en œuvre.

Afin d'identifier les éventuelles difficultés qu'éprouvent les maîtres de stage au sujet de l'évaluation des stagiaires, la présente étude investigate quelles sont, en Belgique francophone, les difficultés déclarées par des maîtres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) des différentes facultés de l'Université de Mons. A l'heure d'écrire ces lignes, cette formation est dispensée au sein des universités. Cette formation, de 30 crédits ECTS comprenant des stages, est organisée selon un découpage correspondant aux disciplines proposées dans les universités (par exemple, l'agrégation pour l'enseignement

---

<sup>1</sup> Aussi appelé « enseignant associé » au Québec ou « praticien formateur » en Suisse.

secondaire supérieur en chimie s'obtient dans la faculté des Sciences). Il s'agit d'une formation dite « consécutive » : les étudiants sont autorisés à s'y inscrire après avoir réalisé un Master ou en fin de Master (Master à finalité didactique). La formation pédagogique est donc consécutive à leur formation disciplinaire, contrairement aux formations dites « simultanées », organisées dans les hautes écoles pour les futurs instituteurs maternels, primaires et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui sont formés en même temps aux aspects disciplinaires et pédagogiques de leur métier. Il est à noter que l'ensemble de ces formations initiales des enseignants fait actuellement l'objet d'une réforme de la formation initiale des enseignants impliquant notamment une co-diplomation par les hautes écoles et les universités. Toutefois, les résultats présentés dans cet article ont été acquis dans le contexte précédant la réforme.

Dans ce contexte, l'étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Les maîtres de stage des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur identifient-ils avec justesse leur place/leur rôle au sein de l'évaluation du stagiaire telle qu'elle est définie par l'institution universitaire ?
- Les maîtres de stage des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ressentent-ils des difficultés lors de l'évaluation de leur stagiaire, et si oui, quelles sont les difficultés dominantes perçues par ces maîtres de stage ?

## 2. Cadre théorique : les difficultés des maîtres de stage

L'évaluation d'un stage a, pour objectif principal, de soutenir le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles, de manière progressive, par sa formation pratique (Portelance *et al.*, 2008). Cette évaluation est particulièrement prise en charge par le maître de stage et le superviseur universitaire, mais aussi par le stagiaire. Par exemple, les entretiens de co-évaluation laissent une grande place au futur enseignant lors de l'évaluation (Maes *et al.*, 2018 ; 2019a ; 2020a ; 2022 ; 2023).

Dans le même objectif de soutien du développement professionnel du stagiaire, l'évaluation n'est pas uniquement certificative, mais aussi formative. A ce propos, l'évaluation formative se réalise par le biais d'informations récoltées (De Ketele, 1993) tout au long du stage (Petrovici, 2015), sur lesquelles s'appuient le maître de stage et le superviseur pour transmettre des rétroactions régulières au stagiaire, afin qu'il ajuste sa pratique (Boutet et Rousseau, 2002 ; Hattie et Timperley, 2007), et pour lui fournir de l'étayage (Baco *et al.*, 2021a). L'évaluation certificative atteste de l'atteinte ou non des objectifs visés au terme d'une situation d'apprentissage (Petrovici, 2015). Dans le contexte d'un stage, cela revient à évaluer la réussite ou l'échec de celui-ci (Petrovici, 2015). Bien que le maître de stage ait plus généralement un rôle de formateur que d'évaluateur (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Derobertmeasure, 2012), il est tenu de préciser les compétences acquises par le futur enseignant dans son rapport de stage. Ce rapport sert notamment au superviseur pour établir l'évaluation certificative du stagiaire (Maes *et al.*, 2020a). Selon Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), les maîtres de stage, ainsi que les superviseurs, parviennent davantage à dispenser une évaluation formative que certificative.

Plus encore, pour soutenir le développement professionnel du stagiaire, les acteurs de la triade (stagiaire, maître de stage et superviseur) peuvent prendre appui sur plusieurs outils (Banville et Rikard, 2011 ; Bocquillon, 2020 ; Scallon, 2004) pour évaluer le stagiaire (ou, dans le cas du stagiaire, pour s'autoévaluer). Ces outils doivent leur permettre une évaluation

équilibrée, reposant sur des critères objectifs fournis par l'institution de formation (Gérard, 2002), mais laissant également à l'évaluateur une part de subjectivité selon le contexte du stage (Maes *et al.*, 2020a ; 2023).

Malgré tout, l'évaluation demeure une pratique complexe pour le maître de stage et engendre de nombreuses difficultés comme le présente la synthèse originale des recherches réalisée jusqu'à saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser et Strauss, 1967) qui est présentée ci-après (Bates et Burbank, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Rey et Kahn, 2001).

### **2.1. Difficultés relatives à l'acte d'évaluer**

Les difficultés vécues par les maîtres de stage relatives à l'acte d'évaluer semblent liées à un doute, une hésitation qu'ils peuvent éprouver lors de l'élaboration de leur jugement évaluatif (Maes *et al.*, 2020a ; Mottier Lopez et Allal, 2008). Cette difficulté serait principalement présente lorsque les maîtres de stage prennent part à l'évaluation certificative des stagiaires (Lebel *et al.*, 2015 ; Maes *et al.*, 2020a), et notamment lors d'une situation d'échec (Lepage, 2004). Le doute et l'hésitation apparaissent chez les maîtres de stage, car ils prennent conscience, entre autres, de l'impact que peut avoir cette évaluation sur l'avenir de « leurs » stagiaires qui ont parfois déjà investi plusieurs années dans leur cursus sans accroc (Lepage, 2004).

En effet, construire son jugement n'est pas aisé car cela requiert, d'une part, de prendre appui sur de nombreuses sources d'informations concernant la pratique du stagiaire telles que des observations personnelles, des échanges avec les acteurs entourant le stagiaire... (Maes *et al.*, 2020b ; Mottier Lopez et Allal, 2008) et, d'autre part, de respecter les attentes (critères) de l'institution de formation (Gouin et Hamel, 2015 ; Lepage, 2004 ; Mottier Lopez, 2012, citée par Evequoz et Tessaro, 2016). En outre, la singularité de la situation de stage, différente d'une expérience pratique à une autre, tend à complexifier la construction de ce jugement (Maes *et al.*, 2019b, 2020b).

Les maîtres de stage peuvent donc ressentir une certaine crainte de proposer un jugement évaluatif qui n'est pas tout à fait juste, trop teinté de subjectivité. De même, ils peuvent être dans une position délicate lorsqu'il y a un désaccord entre les acteurs de la triade au moment de prendre la décision finale de réussite ou d'échec du stage (Maes *et al.*, 2020a).

### **2.2. Difficultés relatives aux dispositifs d'évaluation**

Les maîtres de stage peuvent également éprouver des difficultés lorsqu'ils doivent utiliser certains outils d'évaluation (ex. grille d'évaluation) fournis par l'institution de formation (Cabre et Sartori, 2019).

En effet, ces outils présentent parfois des critères trop ou trop peu précis, engendrant des difficultés de compréhension chez les maîtres de stage qui finissent alors par prendre des libertés avec ceux-ci (Gosselin, 2001, cité par Lepage et Gervais, 2007). Lapointe et Guillemette (2015), ainsi que Lepage (2004), mettent en exergue l'incompréhension à laquelle font face les maîtres de stage par rapport à certains critères des outils d'évaluation. Les critères de ces outils a) sont quelquefois décrits avec un vocabulaire peu compréhensible pour les maîtres de stage, b) peuvent être trop peu nombreux pour une seule compétence (Lapointe et Guillemette, 2015), c) ne présentent pas toujours de seuil de réussite (André, 2015 ; Zinguinian et André, 2018), d) manquent parfois de précision concernant ce qu'il faut

observer chez l'étudiant ou à l'inverse, sont trop précis, ce qui peut restreindre l'expression du jugement évaluatif des maîtres de stage (André, 2013 ; Lepage, 2004).

La complexité des outils d'évaluation entraîne certaines prises de liberté de la part des maîtres de stage (Brucklacher, 1998, cité par Lepage, 2004 ; Gouin et Hamel, 2015) : ils peuvent être influencés par leurs perceptions, leur expérience, ou encore leur relation avec les stagiaires. Les maîtres de stage interprètent alors les critères de manière personnelle (Applegate et Lasley, 1986 ; Bates et Burbank, 2008) ou différemment des superviseurs (Desbiens *et al.*, 2013). Ces prises de liberté peuvent générer un décalage avec les attentes de l'institution de formation (Gouin et Hamel, 2015) et invalider dans certains cas le stage du futur enseignant (Lepage, 2004).

### **2.3. Difficultés relatives au maître de stage lui-même**

De nombreuses difficultés semblent associées à une perception erronée que les maîtres de stage ont de leur rôle en ce qui concerne l'évaluation du stagiaire (Lepage et Gervais, 2007). De même, ils éprouvent des difficultés à assumer leur double fonction de formateur et d'évaluateur (Fagnant et Goffin, 2021 ; Matteï-Mieusset, 2013).

Cette confusion ressentie par certains maîtres de stage à l'égard de leur rôle transparait dans plusieurs de leurs actions, qui semblent traduire un manque d'intention formatrice envers leurs stagiaires (Rey et Kahn, 2001) et/ou un sentiment d'incompétence à former ces derniers (Lepage, 2004).

En parallèle, les maîtres de stage peuvent se sentir incompetents, selon Rey et Kahn (2001), lorsqu'ils acceptent d'accueillir un stagiaire pour des raisons autres que de le former (ex. faire plaisir à leur direction) ou lorsqu'ils doivent fournir une évaluation négative à leur stagiaire (Lepage, 2004). Dans cette situation particulière, les maîtres de stage ont tendance à modérer leur propre opinion et à nuancer les propos négatifs qu'ils transmettent à leurs stagiaires en justifiant ceux-ci par des circonstances particulières, indépendantes des stagiaires (Perrenoud, 1996, cité par Lepage 2004). Par ailleurs, ce sentiment de manque de compétence peut, en partie, s'expliquer par le fait qu'en Belgique francophone, les maîtres de stage ne reçoivent aucune formation spécifique dans la plupart des cas (Baco *et al.*, 2023 ; 2024a ; 2024b).

### **2.4. Difficultés relatives au superviseur universitaire ou à l'institution**

L'écart entre ce que les maîtres de stage perçoivent de leur rôle et le rôle attendu par l'institution lors de l'évaluation du stagiaire peut être en lien avec d'autres difficultés relatives à l'institution du stagiaire. En effet, les maîtres de stage peuvent notamment ressentir un certain manque de reconnaissance de la part de l'institution de formation (AEQES, 2014 ; Baco *et al.*, 2022b ; Pellerin *et al.*, 2021). Cela se traduit notamment par le poids qui leur est accordé dans l'évaluation certificative, souvent inférieur à celui des superviseurs. De plus, les maîtres de stage considèrent parfois que les superviseurs ne prennent pas en compte leur réalité du « terrain » (Baco *et al.*, 2021a). Ces difficultés, relatives aux superviseurs, seraient en lien étroit avec le manque de communication (Pharand *et al.*, 2011, cités par Pellerin *et al.*, 2020 ; Portelance et Caron, 2021 ; Portelance *et al.*, 2008) et de collaboration (Desbiens *et al.*, 2013 ; Gouin et Hamel, 2015 ; Kauffman, 1992) qui subsiste entre ces deux acteurs, notamment en raison de l'absence d'un contrat clair, établi au préalable entre les acteurs afin de définir les rôles de chacun (AEQES, 2014).

Ce manque de communication lors de l'évaluation engendre notamment des contradictions entre les maîtres de stage et les superviseurs (Desbiens *et al.*, 2013 ; Ramanathan et Wilkins, 1997). En effet, les deux acteurs interprètent parfois les compétences du stagiaire de façon différente (Bates et Burbank, 2008 ; Gouin et Hamel, 2015). Si des différences de points de vue ne sont pas néfastes en soi, si elles sont assumées, des appréciations contradictoires peuvent entraver le développement professionnel du stagiaire (Childre et Van Rie, 2015). De plus, des tensions hiérarchiques dues à la superposition des rôles des superviseurs et des maîtres de stage peuvent rendre difficile la relation entre ces deux acteurs (Pasche Gossin, 2012).

### **2.5. Difficultés relatives au stagiaire**

Les maîtres de stage peuvent également éprouver des difficultés à évaluer les stagiaires à cause de leur relation avec ceux-ci. En effet, les maîtres de stage ressentent parfois un malaise notamment lorsqu'ils doivent fournir à leur stagiaire une évaluation négative (Zinguinian et André, 2018), car ils ont établi une relation avec celui-ci tout au long du stage. Ce malaise peut également découler de la crainte de voir leur évaluation récusée par les stagiaires et de devoir argumenter leur jugement évaluatif (Zinguinian et André, 2018) dont ils doutent parfois (Maes *et al.*, 2020a ; Mottier Lopez et Allal, 2008).

En outre, les maîtres de stage peuvent éprouver des difficultés à amener les stagiaires à porter un regard réflexif sur leurs pratiques (Baco *et al.*, 2021a), potentiellement parce qu'ils peinent eux-mêmes à justifier leurs propres pratiques. De plus, les futurs enseignants peuvent éprouver des difficultés à décrire objectivement leurs pratiques et à prendre du recul par rapport à celles-ci (Derobertmeasure *et al.*, 2016). La capacité réflexive des maîtres de stage est pourtant essentielle pour soutenir le développement de celle des stagiaires, afin qu'ils parviennent à s'autoévaluer et à autoréguler leurs pratiques (Coles, 2002 ; Smith 2007 ; Tillema *et al.*, 2011, cités par Lebel *et al.*, 2015 ; Forest et Lamarre, 2009, cités par Lapointe et Guillemette, 2015). Afin d'appréhender et décrire les processus réflexifs mis en œuvre par les futurs enseignants, Derobertmeasure (2012) a proposé une modélisation en trois niveaux de la réflexivité. Le premier niveau (processus de niveau I) renvoie au fait de décrire sa pratique. Le deuxième niveau (processus de niveau II) renvoie au fait de prendre du recul par rapport à sa pratique, notamment en l'évaluant et en la justifiant. Le troisième niveau (processus de niveau III) est centré sur la proposition d'alternatives pour améliorer la pratique lors des prochaines expériences professionnelles. Ces niveaux ne suivent pas un modèle hiérarchique et linéaire, mais s'articulent les uns aux autres pour que les stagiaires développent pleinement leur réflexivité.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Les participants

L'échantillon de convenance est composé de 78 maîtres de stage, collaborant avec les facultés de l'UMONS organisant une formation et des stages en enseignement secondaire supérieur dans les domaines des sciences économiques et de gestion, des sciences politiques et sociales (Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion), des sciences psychologiques et de l'éducation (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation), des sciences mathématiques (Faculté des Sciences et Faculté Polytechnique) et des langues, lettres et traductologie (Faculté de Traduction et Interprétation). Les différents maîtres de stage ayant participé de manière volontaire, leur répartition est inégale entre les facultés dont les effectifs sont aussi très variables en termes de stagiaires. Comme le montre le tableau 1, la faculté la plus représentée au sein de l'échantillon est la Faculté de Traduction et d'Interprétation (N=30), tandis que la Faculté d'Économie et de Gestion (N=12) est la moins représentée, ce qui correspond à la répartition des candidats à l'agrégation.

**Tableau 1 :** Répartition du nombre de maîtres de stage par faculté

Nom de la faculté	Nombre de maîtres de stage ayant répondu à l'enquête
Économie et Gestion	12
Psychologie et Sciences de l'Éducation	20
Sciences (sciences mathématiques)	16
Traduction et Interprétation	30

La composition de l'échantillon a été comparée à la population d'enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire (voir tableau 2) et s'en rapproche. Celle-ci semble donc assez représentative de la population des enseignants de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

**Tableau 2 :** Comparaison de l'échantillon à la population des enseignants de l'enseignement secondaire

	Échantillon de l'étude (N=78)	FW-B secondaire ordinaire (FW-B, 2022)	
Sexe (%)	<i>Femmes</i>	77% (N=60)	64%
	<i>Hommes</i>	23% (N=18)	36%
Âge moyen (années)	45 ans	43,5 ans	
Réseaux (%)	<i>Libre confessionnel</i>	47% (N=37)	59% (N=23 386)
	<i>Wallonie Bruxelles-Enseignement</i>	27% (N=21)	24% (N=9 456)

<i>Officiel subventionné</i>	23% (N=18)	17% (N=6 808)
<i>Autres</i>	3% (N=2)	Non renseigné
<b>Ancienneté moyenne (de 3 à 39 ans)</b>	18 ans	Non renseigné
<b>Expérience comme maître de stage (En nombre de stagiaires)</b>	Moins de 5 : 56% Plus de 5 : 44%	Non renseigné

Pour participer à l'enquête, les répondants devaient avoir encadré au moins un stagiaire de l'Université de Mons au cours des cinq dernières années.

### 3.2. *Méthodologie de recueil*

Le questionnaire (en ligne) a été transmis à l'ensemble des maîtres de stage des différentes facultés en janvier 2023 et a été clôturé trois mois plus tard. L'anonymat des participants était assuré, excepté pour ceux ayant désiré partager leurs coordonnées personnelles afin d'être recontactés pour une enquête ultérieure. Le questionnaire est constitué de questions fermées et ouvertes (Fanchini, 2022). Seules les questions fermées sont traitées dans le cadre du présent article. Ce questionnaire s'appuie sur l'opérationnalisation de la synthèse originale relative aux difficultés majeures ressenties par les maîtres de stage présentée ci-avant.

Les questions fermées proposent différentes réponses aux répondants, préétablies sur base de la littérature (Fanchini, 2022). Plus particulièrement, les questions fermées qui sont relatives aux difficultés perçues par les maîtres de stage sont structurées par une échelle de Likert à quatre niveaux (Pas du tout d'accord - Pas d'accord - D'accord - Tout à fait d'accord) afin de prévenir l'effet de tendance centrale (Berthier, 2016). Le choix était donc forcé. Par exemple, concernant la difficulté relative au manque de reconnaissance et de valorisation de leur travail de la part de l'institution (Lepage, 2004), l'item a été opérationnalisé sous la forme « Vous avez le sentiment que l'institution du stagiaire accorde de l'importance à votre évaluation ». Pour plusieurs items concernant les difficultés ressenties par les maîtres de stage, les participants pouvaient signifier que l'item ne s'appliquait pas à leur expérience. En effet, plusieurs difficultés pouvaient concerner des situations non rencontrées par certains maîtres de stage. Par exemple, l'item « Je trouve que les documents d'évaluation sont très différents d'une institution de formation à une autre » ne concerne pas les maîtres de stage ayant encadré des stagiaires provenant d'une seule institution de formation.

Par ailleurs, des questions complémentaires dichotomiques (oui/non) étaient présentes pour préciser différents aspects. Par exemple, les participants devaient répondre « Oui » ou « Non » à des items tels que : « Recevez-vous des consignes relatives à votre rôle dans l'évaluation de la part de l'université (écrites ou orales) ? ». Une question complémentaire était, elle, à choix multiples (voir annexe 1).

La version utilisée du questionnaire s'appuie sur un pré-test effectué avant la diffusion du questionnaire auprès du public cible (Fanchini, 2022).

### 3.3. Méthodologie d'analyse

#### 3.3.1 Évaluation psychométrique du questionnaire

Afin de s'assurer de la consistance interne du questionnaire, un alpha de Cronbach ainsi qu'un Omega de McDonald ont été calculés sur les 23 items du questionnaire mobilisant l'échelle de Likert<sup>2,3</sup> (voir supra). L'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald sont modérés (Hartley et MacLean, 2006), respectivement .76 et .75. De plus, ils sont relativement peu sensibles à la suppression d'un item, comme cela est présenté en annexe 2. Plus exactement, l'alpha de Cronbach varie de .74 à .77 si un item est supprimé et l'Omega de McDonald varie de .69 à .76 si un item est supprimé. Les items semblent donc corrélés entre eux et aucun n'évalue un aspect tout à fait différent (De Stercke et Temperman, 2021).

#### 3.3.2 Balises pour l'interprétation des résultats

Les données recueillies aux questions fermées ont été analysées de manière descriptive avant d'être interprétées. Les réponses « Ne s'applique pas » n'ont pas été prises en compte, et les proportions ont donc été calculées sur la base du nombre exact de répondants concernés pour chacune des difficultés. À des fins d'interprétation, les données ont été recodées (Berthier, 2016). En effet, s'agissant d'opinions, l'échelle de Likert a ainsi été divisée en deux pôles, l'un négatif et l'autre positif. D'une part, les réponses « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » forment un nouvel ensemble « pas d'accord / pas du tout d'accord » qui correspond aux maîtres de stage déclarant une difficulté. D'autre part, les réponses « d'accord » ou « tout à fait d'accord » sont rassemblées dans une nouvelle catégorie : « d'accord / tout à fait d'accord » qui correspond aux maîtres de stage ne déclarant pas de difficulté.

Pour chaque item, la proportion de réponses « pas d'accord / pas du tout d'accord » et « d'accord / tout à fait d'accord » a pu alors être calculée. Ces proportions renseignent sur le taux de maîtres de stage déclarant une difficulté. Enfin, comme le montre le tableau 3, une grille a été créée pour proposer des balises d'interprétation quant à la proportion de maîtres de stage déclarant une difficulté. À chaque niveau de difficulté correspond une couleur qui est utilisée dans les tableaux des parties suivantes.

**Tableau 3 : Balises pour l'interprétation des réponses**

Niveau de difficulté	Proportion de maîtres de stage déclarant une difficulté pour une dimension
Peu ou pas de difficulté (vert)	0% à 15%
Difficultés mineures (jaune)	16% à 35%
Difficultés modérées (orange)	36% à 65%
Difficultés majeures (rouge)	66% à 100%

<sup>2</sup> Les catégories ont été recodées comme suit : Pas du tout d'accord : 0 ; pas d'accord : 1 ; ne s'applique pas : 1,5 ; d'accord : 2 ; tout à fait d'accord : 3. Le choix étant forcé, le choix a été posé de placer les réponses « ne s'applique pas » au centre (position neutre).

<sup>3</sup> De manière à tenir compte de tous les items, le recodage a été effectué en mettant tous les items sur une échelle ayant la même orientation. Cela signifie qu'une réponse 0 ou 1, après recodage, indique une difficulté contrairement aux réponses 2 ou 3.

## 4. Résultats

Cette section présente les résultats relatifs aux deux questions de recherche présentées initialement. Les données associées à la seconde question de recherche, à savoir « Les maîtres de stage des futurs AESS ressentent-ils des difficultés lors de l'évaluation de leur stagiaire, et si oui, quelles sont les difficultés dominantes perçues par les maîtres de stage ? », sont divisées en cinq catégories, relatant chacune un type de difficulté identifié lors de la synthèse de la littérature. Les items sont précisés dans l'annexe 1.

### 4.1. Perception des maîtres de stage de leur propre rôle dans l'évaluation

Au sein de toutes les facultés, les maîtres de stage interrogés semblent éprouver des difficultés à percevoir adéquatement leur rôle en ce qui concerne l'évaluation du stagiaire. En effet, on observe une différence entre le rôle qui est attribué aux maîtres de stage par les facultés et le rôle que les maîtres de stage estiment avoir.

Comme le montre le tableau 4, trois facultés (Économie et Gestion, Psychologie et Sciences de l'Éducation, Sciences) accordent chacune un rôle uniquement formatif à leurs maîtres de stage lors de l'évaluation du stagiaire – et prennent en compte l'évaluation de ces derniers à titre informatif uniquement – mais 44% (faculté des Sciences) à 65% (faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation) des maîtres de stage considèrent avoir une part effective dans l'évaluation certificative, ce qui n'est pas formellement le cas.

Ce constat est similaire pour la faculté de Traduction et Interprétation, au sein de laquelle les maîtres de stage sont nombreux (40%) à déclarer n'avoir qu'un rôle formatif alors que la faculté leur donne également une place dans l'évaluation certificative du stagiaire (évaluation mixte).

**Tableau 4 :** Comparaison du rôle déclaré par les maîtres de stage avec celui attribué par l'institution

	Rôle attribué par l'université <i>Formatif / Certificatif / Mixte</i>	Rôle déclaré par les maîtres de stage	
		<i>En accord avec l'institution</i>	<i>En désaccord avec l'institution</i>
Économie et Gestion	Uniquement formatif	50% (N=6)	50% (N=6)
Psychologie et Sciences de l'Éducation	Uniquement formatif	35% (N=7)	65% (N=13)
Sciences	Uniquement formatif	56% (N=9)	44% (N=7)
Traduction et Interprétation	Mixte	60% (N=18)	40% (N=12)

## 4.2. Les difficultés des maitres de stage vis-à-vis de l'évaluation

### 4.2.1. Difficultés relatives à l'acte d'évaluer

Comme le montre le tableau 5, pour 55% à 75% des maitres de stage, selon la faculté, évaluer des compétences professionnelles est « compliqué » (Eval\_Compétences). Cette difficulté peut être considérée comme modérée à majeure selon les facultés.

Deux autres difficultés semblent partagées par de nombreux maitres de stage. Il s'agit de la difficulté des maitres de stage à prendre une décision finale en fin de stage (Eval\_Décision). Cette difficulté est partagée par 33% à 50% des maitres de stage, selon la faculté. Une autre difficulté est relative au temps de stage qui semble être trop court pour permettre aux maitres de stage d'évaluer correctement le stagiaire (Eval\_Temps). Cette difficulté est partagée par 30% à 50% des répondants. Ces difficultés peuvent être considérées comme mineures à modérées.

La répartition des réponses concernant un sentiment de doute lors de l'évaluation (Eval\_Doute) est, elle aussi, variable selon les facultés. Pour deux facultés (Traduction et Interprétation et Psychologie et Sciences de l'Éducation) cette difficulté est modérée (43% à 58% des répondants déclarent douter de leur évaluation). Cependant, les maitres de stage de la Faculté d'Économie et Gestion et de la Faculté des Sciences ressentent cela comme une difficulté mineure (respectivement 17% et 31 %).

Enfin, pour l'ensemble des facultés, peu de maitres de stage déclarent éprouver des difficultés à justifier leur évaluation (0% à 14%) (Eval\_Justifier) ou à être objectifs (0% à 7%) (Eval\_Objectivité) lors de leur évaluation.

**Tableau 5 :** Pourcentage de maitres de stage éprouvant des difficultés liées à l'acte d'évaluer

	Eval_ Objectivité (N=78)	Eval_ Justifier (N=77)	Eval_ Doute (N=77)	Eval_ Compétences (N=77)	Eval_ Décision (N=74)	Eval_ Temps (N=78)
Éco. et Gestion	0%	8%	17%	55%	33%	50%
Psycho. et Éduc.	0%	0%	58%	70%	37%	30%
Traduc. et Int.	7%	14%	43%	63%	41%	30%
Sciences	0%	6%	31%	75%	50%	50%

*En vert : peu ou pas de difficultés*

*En orange : difficultés modérées*

*En jaune : difficultés mineures*

*En rouge : difficultés majeures*

### 4.2.2 Difficultés relatives aux dispositifs d'évaluation

Comme le montre le tableau 6, concernant les dispositifs d'évaluation, la difficulté qui semble la plus importante concerne le fait que les maitres de stage prennent des libertés avec les outils fournis par l'université (Doc\_Liberté). La proportion de maitres de stage déclarant cette difficulté oscille entre 40% (Sciences) et 75% (Économie et Gestion).

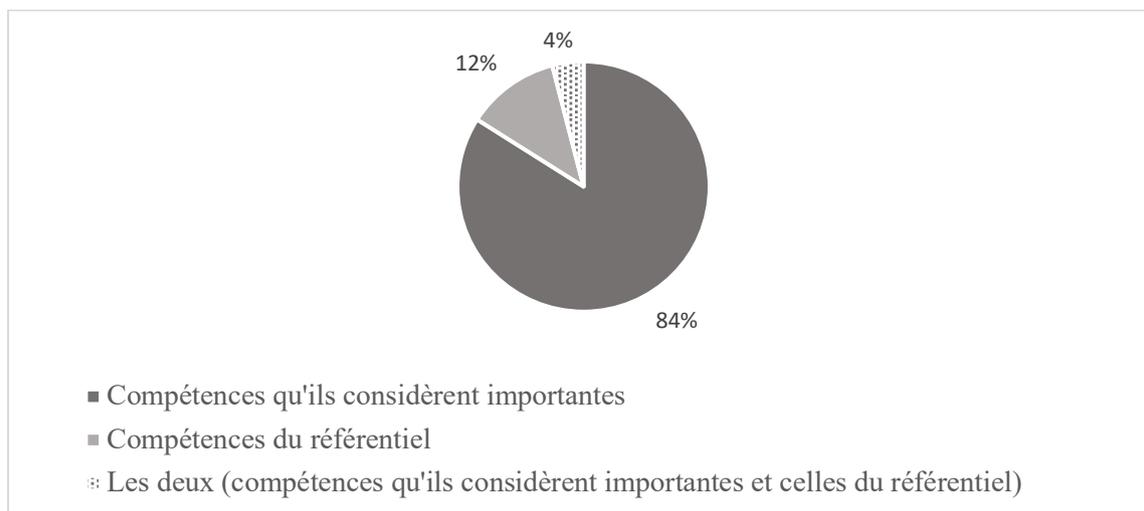
Pour l'ensemble des facultés, 23% à 50% des maîtres de stage se sentent démunis face aux documents d'évaluation (Doc\_Démuni). Cette difficulté est donc modérée pour trois des quatre facultés. De plus, 25% à 50% des maîtres de stage (toutes les facultés confondues) estiment que les documents fournis ne les aident pas à mieux évaluer (Doc\_Aide).

Une autre difficulté potentielle, partagée par 50% à 81% des maîtres de stage qui collaborent avec plusieurs institutions, est liée à l'existence de documents différents selon l'institution d'où est issu le stagiaire (Doc\_Différents). Cependant, 0% à 33% des répondants considèrent cela comme une difficulté de nature à perturber leur façon d'évaluer (Doc\_Perturb).

**Tableau 6 :** Pourcentage de maîtres de stage éprouvant des difficultés liées aux dispositifs d'évaluation

	Doc_Aide (N=72)	Doc_Démuni (N=72)	Doc_Différents (N=48)	Doc_Perturb (N=57)	Doc_Liberté (N=65)
Éco. et Gestion	33%	42%	50%	0%	75%
Psycho. et Éduc.	25%	50%	81%	22%	65%
Traduc. et Int.	32%	37%	75%	33%	65%
Sciences	50%	23%	67%	0%	40%

Les résultats à un autre item du questionnaire (figure 1) corroborent ces observations et montrent que 84% (N=65) des maîtres de stage interrogés déclarent évaluer, pendant le stage, selon les compétences qu'ils considèrent personnellement importantes, alors que seulement 12% (N=9) des répondants déclarent s'appuyer sur les référentiels de l'institution de formation. Enfin, 4% (N=4) déclarent faire usage des deux sources d'information, personnelle et institutionnelle, pour réaliser cette tâche.



**Figure 1 :** Compétences sur lesquelles s'appuient les maîtres de stage pour évaluer

### 4.2.3 Difficultés relatives au maitre de stage lui-même

Comme le montre le tableau 7, les difficultés qu'éprouvent principalement les maitres de stage vis-à-vis d'eux-mêmes sont associées au fait qu'ils ne remettent pas toujours en question leur première impression du stagiaire, et qu'ils ne transmettent dès lors pas nécessairement au stagiaire une évaluation qui reflète réellement la progression de ses compétences.

En effet, 32% à 45% des maitres de stage (toutes les facultés confondues) partagent le sentiment selon lequel leur première impression du stagiaire est stable (MDS\_Impression). Cette difficulté est principalement présente pour les maitres de stage de la faculté d'Économie et Gestion. Au sein de cette faculté, cette difficulté est modérée car 45% des maitres de stage déclarent éprouver ce ressenti.

Au sein de trois facultés (Économie et Gestion, Traduction et Interprétation, Sciences), moins de 35% des maitres de stage ressentent de la difficulté à transmettre ce qu'ils pensent vraiment à leur stagiaire, sans avoir à modérer leurs propos, et ce même lorsque l'évaluation est négative (MDS\_Nuance). Pour ces trois facultés, cette difficulté est mineure. Cependant, elle est davantage éprouvée par les maitres de stage de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (47%).

Selon les facultés, 7% à 25% des maitres de stage déclarent se sentir incompetents lorsque le stagiaire ne réussit pas son stage (MDS\_Incompétent), et 10% à 25 % des maitres de stage déclarent éprouver des difficultés à gérer leurs propres émotions face au stagiaire (MDS\_Émotions). Ces difficultés sont donc faibles à mineures.

**Tableau 7 :** Pourcentage de maitres de stage qui ressentent des difficultés liées à eux-mêmes

	MDS_Impression (N=71)	MDS_Incompétent (N=69)	MDS_Nuance (N=73)	MDS_Émotions (N=77)
Éco. et Gestion	45%	25%	33%	25%
Psycho et Éduc	32%	11%	47%	10%
Traduc. et Inter.	35%	20%	27%	14%
Sciences	33%	7%	31%	13%

### 4.2.4 Difficultés relatives au superviseur universitaire ou à l'institution

Comme le montre le tableau 8, toutes facultés confondues, 43% à 67% des maitres de stage déclarent que les attentes envers le stagiaire sont très différentes d'une institution à l'autre (Inst\_Attentes.diff). Cette difficulté potentielle est donc considérée comme modérée dans trois facultés sur quatre. Cette difficulté est majeure (67 % des maitres de stage) selon les maitres de stage de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

Trois difficultés relatives à l'institution de formation du stagiaire sont davantage mineures pour les facultés de Psychologie et Sciences de l'Éducation, de Traduction et Interprétation et des Sciences. En effet, pour ces facultés, 25% à 35% des maitres de stage estiment que l'institution ne prend pas en compte la réalité du terrain lorsqu'elle évalue le stagiaire (Inst\_Terrain), n'accorde pas assez de considération à leur évaluation de manière générale

(Inst\_Importance) et que le poids qui leur est accordé au sein de l'évaluation certificative est insuffisant (Inst\_Poids). En revanche, pour la faculté d'Économie et Gestion, ces trois difficultés sont modérées : elles sont vécues par 50% à 55% de leurs maîtres de stage. Par ailleurs, peu de maîtres de stage (0% à 21%, toutes facultés confondues) affirment être en désaccord avec les objectifs de stage fixés par l'université considérée.

**Tableau 8 :** Pourcentage de maîtres de stage qui ressentent des difficultés liées à l'institution

	Inst_Objectifs (N=69)	Inst_Attentes.diff (N=52)	Inst_Terrain (N=73)	Inst_Importance (N=68)	Inst_Poids (N=60)
Éco. et Gestion	0%	60%	55%	50%	55%
Psycho. et Éduc.	0%	67%	25%	28%	35%
Traduc. et Inter.	21%	65%	33%	33%	30%
Sciences	9%	43%	27%	29%	33%

Comme le montre le tableau ci-dessous, cinq autres questions (dichotomiques) permettaient d'obtenir des réponses complémentaires. En effet, des maîtres de stage estiment ne pas avoir assez de documents pour les aider à évaluer les stagiaires (Inst\_Doc.rôle), en particulier ceux des facultés de Traduction et Interprétation (37% des maîtres de stage) et des Sciences (56% des maîtres de stage). De plus, 40% (faculté de Traduction et Interprétation) et 50% (faculté des Sciences) des maîtres de stage de ces facultés déclarent manquer de consignes, écrites ou orales (Inst\_Consignes). Ces difficultés sont moins ressenties par les maîtres de stage de la faculté d'Économie et Gestion, qui sont 17% (Inst\_Doc.rôle) et 33% (Inst\_Consignes) à partager ces difficultés. Les maîtres de stage de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, quant à eux, ne semblent pas avoir de souci relatif à un manque de consignes ou de documents : seuls 10% à 15% d'entre eux perçoivent cela comme une difficulté.

De leur côté, les maîtres de stage des facultés de Traduction et Interprétation (47%) et des Sciences (38%) déclarent ne pas avoir de contacts avec l'institution (Inst\_Contacts). Cette difficulté est mineure pour les deux autres facultés, au sein desquelles 25% à 30% des maîtres de stage partagent ce point de vue. De plus, parmi les maîtres de stage ayant des contacts avec l'université (N=49), 33% (faculté des Sciences) à 56% (faculté d'Économie et de Gestion) considèrent que ces contacts sont insuffisants (Inst\_Suffisant). Enfin, 58% (faculté d'Économie et Gestion) à 95% (faculté de faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation) des maîtres de stage déclarent ne pas s'être mis d'accord avec les représentants de l'institution quant à leur rôle respectif lors de l'évaluation du stagiaire.

**Tableau 9 :** Proportion des répondants déclarant une difficulté (ayant répondu « non »)

	Inst_Consignes (N=78)	Inst_Doc.rôle (N=78)	Inst_Contacts (N=78)	Inst_Suffisant (N=49)	Inst_Accord.rôle (N=78)
Éco. et Gestion	33%	17%	25%	56%	58%
Psycho. et Éduc.	10%	15%	30%	43%	95%
Traduc. et Inter.	40%	37%	47%	38%	87%
Sciences	50%	56%	38%	33%	75%

#### 4.2.5 Difficultés relatives au stagiaire

Comme le montre le tableau 10, les maîtres de stage de la faculté d'Économie et Gestion, de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation et de la Faculté des Sciences ressentent davantage un malaise (Stag\_Malaise) lorsqu'ils doivent transmettre l'évaluation au stagiaire (respectivement 40%, 45% et 50%) que leurs collègues de la Faculté de Traduction et Interprétation (27%). Un constat différent peut être observé au sujet de la difficulté des maîtres de stage à gérer les émotions du stagiaire (Stag\_Émotions). En effet, si 47% à 50% des répondants des facultés de Traduction et Interprétation et des Sciences déclarent cette difficulté, 17% à 25% seulement des maîtres de stage des deux autres facultés expriment cette même difficulté.

Pour deux facultés (Sciences, Économie et Gestion), peu de maîtres de stage (de 13% à 27%) déclarent être influencés, lors de l'évaluation, par la relation qu'ils ont créée avec leur stagiaire (Stag\_Relation). Cette difficulté est relativement mineure pour ces deux facultés. Cependant, les maîtres de stage des facultés de Traduction et Interprétation et de Psychologie et Sciences de l'Éducation sont plus nombreux à déclarer vivre cette difficulté : respectivement 38% et 71% des répondants de ces deux facultés estiment être influencés par leur relation amicale avec leur stagiaire lorsqu'ils doivent lui remettre leur évaluation. Pour les maîtres de stage de ces deux facultés, cette difficulté est modérée ou majeure.

**Tableau 10 :** Pourcentage de maîtres de stage qui ressentent des difficultés liées au stagiaire

	Stag_Malaise (N=73)	Stag_Relation (N=69)	Stag_Émotions (N=67)
Éco. et Gestion	50%	27%	25%
Psycho. et Éduc.	45%	71%	17%
Traduc. et Inter.	27%	38%	50%
Sciences	40%	13%	47%

Enfin, pour ce qui a trait à la capacité du maître de stage à soutenir la pratique réflexive du stagiaire, les résultats à un item complémentaire du questionnaire (Retour\_Oral) indiquent

que, en moyenne, toutes facultés confondues, 70% des maîtres déclarent demander à leurs stagiaires de formuler des pistes d'amélioration (processus de niveau 3), mais seulement 30% leur demandent de décrire leurs pratiques (processus de niveau 1) ou de les justifier (processus de niveau 2).

## 5. Discussion

Cette section présente la discussion des résultats relatifs aux deux questions de recherche. En premier lieu, est discutée la difficulté des maîtres de stage à identifier leur rôle au sein de l'évaluation du stagiaire. En second lieu, les difficultés des maîtres de stage selon la typologie des difficultés relatives à l'évaluation (voir cadre théorique) sont développées.

Concernant la première question de recherche qui avait pour but de déterminer si les maîtres de stage parviennent à identifier leur rôle dans l'évaluation de leur stagiaire, les résultats indiquent que les maîtres de stages, de manière générale (40% à 65% des maîtres de stage), n'identifient pas avec exactitude leur rôle dans l'évaluation du stagiaire. Cela rejoint les propos de nombreux chercheurs (Maes *et al.*, 2018 ; Maes *et al.*, 2020a ; Rey et Kahn, 2001), qui soulignent que les maîtres de stage éprouvent des difficultés à identifier leur rôle dans l'encadrement/l'accompagnement du stagiaire et à jongler entre leur rôle de formateur et celui d'évaluateur (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Cette difficulté pourrait également s'expliquer par le manque de communication avec les superviseurs (Portelance *et al.*, 2008). D'ailleurs, les difficultés perçues par les répondants à cette enquête, concernant une absence d'un accord préétabli entre les maîtres de stage et le superviseur au sujet de l'évaluation du stagiaire, peuvent être considérées comme étant modérées (pour une faculté) et majeures pour les autres facultés. Un autre facteur potentiellement explicatif est la divergence des attentes des différentes institutions de formation. En effet, 43% à 67% (selon les facultés) des répondants indiquent que les attentes envers les stagiaires sont très différentes d'une institution à l'autre. Par ailleurs, en Fédération Wallonie-Bruxelles, peu de prescrits encadrent la fonction des maîtres de stage (Schillings *et al.*, 2020) ce qui peut contribuer à opacifier le rôle attendu des maîtres de stage. La suite du texte discute les résultats portant sur les cinq catégories de difficultés vécues par les maîtres de stage lorsqu'ils évaluent.

L'acte d'évaluer des compétences professionnelles semble être une difficulté importante pour 55% à 75% des maîtres de stage interrogés. Cette difficulté pourrait s'expliquer par le manque de repères concernant la façon d'évaluer des compétences (Gouin et Hamel, 2015 ; Zinguinian et André, 2018). Par ailleurs, les maîtres de stage de trois facultés sur quatre affirment également avoir des difficultés (33% à 50%) à poser leur décision finale de réussite ou d'échec face au stagiaire. Cela rejoint différents auteurs (Maes *et al.*, 2020a ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Smith, 2007 ; Tang *et al.*, 2006, cités par Lebel *et al.*, 2015) qui mettent en évidence la difficulté des maîtres de stage à évaluer une situation de stage. Une dernière difficulté importante concernant l'acte d'évaluer en lui-même réside dans le fait que le stage serait trop court, selon 30% à 50% des maîtres de stage (selon les facultés), pour évaluer le stagiaire de manière optimale. En effet, d'après Campanale (2009), évaluer des compétences professionnelles est un processus complexe qui demande une observation dans le temps.

La difficulté dominante relative aux dispositifs d'évaluation consiste en une prise de liberté par les maîtres de stage avec les documents d'évaluation. Les maîtres de stage de toutes les facultés sont 40% à 75% à admettre prendre des libertés avec les documents évaluatifs fournis pour les soutenir dans leur rôle d'évaluateur. Cet affranchissement par rapport aux

documents institutionnels pourrait s'expliquer par la difficulté de compréhension des critères d'évaluation (Lapointe et Guillemette, 2015 ; Lepage, 2004 ; Zinguinian et André, 2018). Par ailleurs, les maîtres de stage de trois facultés sur quatre (37% à 50%) déclarent se sentir démunis face à ces documents, et plus d'un quart des maîtres de stage interrogés partagent l'avis selon lequel ces documents ne les aident pas à évaluer (dont 50% des maîtres de stage de la faculté des Sciences). En outre, 84% des maîtres de stage déclarent évaluer des compétences qui leur sont personnellement importantes et qui ne seraient donc pas nécessairement en rapport avec les compétences des référentiels. Ce constat rejoint celui de Gouin et Hamel (2015) qui précisent que certains maîtres de stage déterminent les aptitudes de leur stagiaire selon leurs propres attentes, sans forcément prendre en compte les référentiels de compétences qui leur sont fournis par l'institution de ce dernier.

La difficulté la plus importante relative aux maîtres de stage eux-mêmes porte sur le fait qu'ils affirment être convaincus par leur première impression du stagiaire (32% à 45% des participants). Or, en catégorisant le stagiaire comme « bon » ou « mauvais » dès le début de son stage, le maître de stage attend déjà un certain niveau de compétence de la part de son stagiaire (Rey et Kahn, 2001) et refuse, inconsciemment, l'idée de développement professionnel (Jorro, citée par Lebel *et al.*, 2015). De plus, plusieurs maîtres de stage (27% à 47% des répondants) affirment nuancer leurs propos lorsqu'ils fournissent leur évaluation au stagiaire, et n'osent pas toujours dire ce qu'ils pensent vraiment. Ces nuances pourraient venir d'une certaine solidarité ou empathie avec les stagiaires (Pelpel, 1991, cité par Lepage, 2004), en réminiscence de ce qu'ils ont eux-mêmes vécu lorsqu'ils étaient à leur place.

Les difficultés principales relatives au superviseur universitaire ou à l'institution semblent relever de problèmes de communication. Ces problèmes dépendent principalement d'un manque d'accord entre les maîtres de stage et l'institution du stagiaire concernant leurs rôles respectifs au sein de l'évaluation du stagiaire. Ces résultats concordent avec ceux obtenus précédemment en Belgique francophone (Baco *et al.*, 2022a, 2022b ; Colognesi *et al.*, 2019 ; Rey et Kahn 2001) et dans d'autres systèmes éducatifs (Gouin et Hamel, 2015 ; Portelance, 2009). D'autres résultats rejoignent ce constat : dans plusieurs facultés, les maîtres de stage déclarent avoir des contacts avec l'institution, mais plus d'un tiers (33% à 56%) des maîtres de stage de ces mêmes facultés soulignent l'insuffisance de ces rapports.

Concernant les difficultés relatives au stagiaire, un sentiment de malaise vis-à-vis du stagiaire lors de l'évaluation est ressenti par 27% à 50% des maîtres de stage. Selon plusieurs chercheurs (Laveault, 2008 ; Lehmann, 2009 ; Surdez, *et al.*, 2013, cités par Zinguinian et André, 2018), le malaise des maîtres de stage vis-à-vis du stagiaire lors de l'évaluation pourrait s'expliquer par la crainte que peut ressentir le maître de stage d'entacher sa relation avec le stagiaire. En effet, 38% à 71% des maîtres de stage, issus respectivement des facultés de Traduction et Interprétation et de Psychologie et Sciences de l'Éducation, attestent se sentir influencés lors de l'évaluation par la relation qu'ils ont créée avec leur stagiaire.

## 6. Conclusion

La fonction de maître de stage nécessite de mettre en œuvre des compétences complexes. Cependant, en Belgique francophone, cet acteur important n'est pas ou peu formé à l'encadrement des stagiaires et peu de prescrits précisent les attentes vis-à-vis de sa fonction. Afin d'identifier les difficultés relatives à l'évaluation des maîtres de stage, une synthèse originale de la littérature a été réalisée jusqu'à saturation de l'information. Celle-ci a permis d'identifier cinq types de difficultés. Ensuite, ce recensement des difficultés des maîtres de

stage a été opérationnalisé en un questionnaire qui a été administré à 78 maîtres de stage de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de l'Université de Mons (Belgique).

Les résultats indiquent que la majorité des maîtres de stage identifient leur rôle au sein de l'évaluation de manière erronée au regard des attentes de l'institution considérée. En effet, beaucoup n'identifient pas avec justesse si leur rôle dans l'évaluation est uniquement formatif ou mixte (formatif et certificatif). Ensuite, de manière générale, l'évaluation des compétences professionnelles semble être une difficulté partagée par de nombreux maîtres de stage de l'échantillon. Plus spécifiquement, plusieurs constats ont pu être établis comme le fait que les maîtres de stage déclarent prendre des libertés avec les documents d'évaluation fournis par l'institution. Ces différents constats mettent en évidence l'importance de proposer une formation et une meilleure information aux maîtres de stage, au-delà des documents actuels et des visites habituelles des superviseurs. Aussi, une meilleure communication (et une meilleure collaboration) entre les acteurs devrait être envisagée. Ces constats rejoignent ceux d'autres auteurs (Valencia *et al.*, 2009), effectués dans différents contextes, qui ont déjà souligné les difficultés de collaboration au sein de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur). Les résultats présentés offrent donc des pistes pour l'amélioration continue de la formation des enseignants.

## 7. Bibliographie

- AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. AEQES.  
<https://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>
- André, B. (2013). Évaluer la formation des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 57-72. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/60>
- Applegate, J. et Lasley, T. (1986). *Early field experience: a synthesis of role-perspective studies* (N°141).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310065.pdf>
- Baco, C., Derobertmeasure, A. et Bocquillon, M. (2021a). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A. et Bocquillon, M. (2022a). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18658.20169/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C. et Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.  
[https://www.researchgate.net/publication/381654255\\_Debriefing\\_en\\_triade\\_une\\_conversation\\_equilibrée](https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibrée)

- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 1-30.  
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2022b). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105.  
<https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/150>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.1010831>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M. et Delbart, L. (2024a). Regards croisés sur la place du terrain et la collaboration lors de la formation initiale des enseignants : l'avis des maîtres de stage et des superviseurs. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo et O. Maulini (dir.), *Le terrain dans la formation initiale des enseignants. es épreuve de vérité ou laboratoire d'expériences ?* (p. 77-97). De Boeck.
- Banville, D. et Rikard, L. (2001) Observational Tools for Teacher Reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 46-49.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605739>
- Bates, A. et Burbank, M. (2008). Effective Student Teacher Supervision in the Era of No Child Left Behind. *Professional Educator*, 32(2).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862757.pdf>
- Berthier, N., (2016). *Les techniques de l'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin Editeur.
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL Thèses en ligne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23.  
<https://doi.org/10.7202/1044252ar>
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Cabre, A. et Sartori, N. (2019). *Accompagner, former, évaluer les stagiaires en contexte de stage en enseignement spécialisé à Genève : des rôles et des gestes déclarés par des formateurs de terrain et perçus par les stagiaires*. [Mémoire de Master, Université de Genève]. Archive Ouverte UNIGE.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:120391>
- Campanale, F. (2009). De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 71-85.  
<https://hal.science/hal-01111197>

- Childre, A. L. et Van Rie, G. L. (2015). Mentor teacher training: a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34(1), 10–16. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1177%2F875687051503400104>
- Clarke, A., Triggs, V. et Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, 315, 13-27. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1–27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2398>
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, F., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- Derobertsmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertsmasure, A., Dehon, A. et Bocquillon, M. (2016). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale », *Transformation*, 13-14, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/201>
- Derobertsmasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeqn/Site\\_FPEQ/13\\_files/010\\_derober.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeqn/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf)
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2013). *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés*. Presses de l'Université du Québec.
- De Stercke, J. et Temperman, G. (2021). Le sentiment d'auto-efficacité des pompiers en matière de formation. *Formation et profession*, 29(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.590>
- Evequoz, T. et Tessaro, W. (2016). Pratiques d'évaluation au cycle élémentaire - Comment se manifeste le jugement professionnel ? *Revue Éducateur*, 9, 32-34. <https://www.leser.ch/sites/default/files/2016.09.evequoz-tessaro.pdf>
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2021). Note de synthèse – Comment se conjuguent « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » dans les écrits scientifiques de l'Admee ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3), 5-26. <https://doi.org/10.48782/e-jref-7-3-5>

- Fanchini, A. (2022). Les formulaires d'enquête : modalités de construction, formes et fonctions. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 2) (pp. 450-471). Raison et Passions.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Les indicateurs de l'enseignement* (N°17). [http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/00000001752\\_5\\_CJWDSBNP.PDF](http://www.enseignement.be/public/docs/000000000006/00000001752_5_CJWDSBNP.PDF)
- Gérard, F-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. <http://www.fmgerard.be/textes/subjeval.html>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gouin, J.-A. et Hamel C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.08>
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Dépôt institutionnel de l'UQTR. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690/>
- Haas, E., Hudson, P. et Hudson, S. (2022). Mentoring for Effective Teaching - An Analysis of Austrian Teachers' School-based Mentoring Practices. *Journal of Education and Training Studies*, 10(4), 130-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i4.5535>
- Hartley, S. L. et MacLean, W. E. Jr. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(11), 813-827. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x>
- Hattie, J. A. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kauffman, D. (1992). Supervision of Student Teachers. *ERIC Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344873.pdf>
- 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://www.erudit.org/fr/revues/rse/2015-v41-n2-rse02267/1034033ar/>
- Lebel, C., Bélair, L. et Monfette, O. (2015). Chapitre 6 : Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P.-F. Coen et L. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces pour la formation ?* (p. 199-219). De Boeck Supérieur.
- Lepage M. (2004). *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus, dépôt institutionnel de l'Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14920/Lepage\\_Michel\\_2004\\_%20these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14920/Lepage_Michel_2004_%20these.pdf?sequence=1)

- Lepage, M. et Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31–53. <https://doi.org/10.7202/1086171ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106. [https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308\\_3.pdf#page=96](https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308_3.pdf#page=96)
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483–501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020a). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23. <http://hdl.handle.net/2078.1/235410>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020b). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rcce/article/view/4159>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- 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>
- Mattei-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, Université de Reims Champagne Ardenne, France]. HAL Thèses en ligne. <https://theses.hal.science/tel-01117240/document>
- Mattei-Mieusset, C. et Brau-Anthony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants- Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173. <https://doi.org/10.7202/1038465ar>
- 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. [https://www.researchgate.net/publication/277055717\\_Le\\_jugement\\_professionnel\\_en\\_evaluation\\_un\\_acte\\_cognitif\\_et\\_une\\_pratique\\_sociale\\_situee](https://www.researchgate.net/publication/277055717_Le_jugement_professionnel_en_evaluation_un_acte_cognitif_et_une_pratique_sociale_situee)
- Pasche Gossin, F.-M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance : une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://access.archive->

[ouverte.unige.ch/access/metadata/92038bdb-4952-4244-8167-9240140cd5d7/download](https://ouverte.unige.ch/access/metadata/92038bdb-4952-4244-8167-9240140cd5d7/download)

- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 55(1), 12-34. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>
- Petrovici, C. (2015, juillet). *Évaluer les compétences professionnelles des enseignants*. [Communication]. 6e Colloque international du RIFEFF, Patras, Grèce. [https://www.researchgate.net/publication/321368299\\_Evaluer\\_les\\_compétences\\_professionnelles\\_des\\_enseignants](https://www.researchgate.net/publication/321368299_Evaluer_les_compétences_professionnelles_des_enseignants)
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Portelance, L. et Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 95-116. <https://revuedeshp.ch/no-27-lorsquelalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. [https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents\\_officiels/Rapport\\_Cadre\\_reference\\_2009.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf)
- Ramanathan, H. et Wilkins, E. (1997). *Training for Cooperating Teachers and University Supervisors in Their Role as Evaluators in Early Field Experiences* [Communication]. Annual meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414260.pdf>
- Rey, B. et Kahn, S. (2001). *Rapport de recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Université Libre de Bruxelles. <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Actes du colloque AQPC 2004 — Évaluer... pour mieux se rendre compte*, 23-32. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4037/Scallon\\_Gerard\\_201.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4037/Scallon_Gerard_201.pdf?sequence=1)
- Schillings, P., André, M. et Noël, S. (2020). Adaptation de l'intelligence professionnelle d'un maître de stage : l'art de composer dans une tâche discrétionnaire. *Actes du 5e Colloque international de Didactique Professionnelle*, 17-23. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/247878>
- Tardif, M. et Desbiens, F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.

- Valencia W. S., Martin, S. D., Place, N. A. et Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177%2F0022487109336543>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/51>
- Zinguinian, M. et André, B. (2018). 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>

## 8. Annexes

### 8.1. Annexe 1 : Questionnaire

Cette annexe présente le lien entre les items du questionnaire et la typologie des difficultés présentée dans le cadre théorique.

Type de difficulté	Items du questionnaire
<b>Difficultés relatives à l'acte d'évaluer</b>	J'ai le sentiment d'être objectif dans mon évaluation du stagiaire. <sup>4</sup> [Eval_Objectivité] <sup>5</sup>
	Je sais justifier mon évaluation en m'appuyant sur les liens entre des situations de stage concrètes et les sciences pédagogiques, l'éthique... [Eval_Justifier]
	Il m'arrive de douter de mon évaluation. [Eval_Doute]
	Je trouve qu'évaluer des compétences professionnelles est compliqué. [Eval_Compétences]
	Je suis à l'aise lorsque je dois décider la réussite ou l'échec du stagiaire en fin de stage. [Eval_Décision]
<b>Difficultés relatives aux dispositifs d'évaluation</b>	Je trouve le stage assez long pour évaluer correctement mon stagiaire. [Eval_Temps]
	Je trouve que les documents fournis par l'UMONS m'aident à mieux évaluer les compétences d'un stagiaire. [Doc_Aide]
	Je me sens parfois démunie face aux documents d'évaluation fournis par l'UMONS : manque de compréhension, nombre de critères trop élevé, vocabulaire complexe, manque de précision... [Doc_Démuni]
	Je trouve que les documents d'évaluation sont très différents d'une institution de formation à une autre. [Doc_Différents]
	Je pense qu'utiliser des documents d'évaluation différents perturbe ma façon d'évaluer les stagiaires. [Doc_Perturb]
<b>Difficultés relatives au maître de stage lui-même</b>	Lorsque je ne comprends pas les documents d'évaluation, il m'arrive de prendre certaines libertés (ne pas les utiliser, modifier certains critères ou en ajouter...). [Doc_Liberté]
	Ma première impression sur mon stagiaire est souvent la bonne : si je le juge mauvais, il s'avère souvent que j'ai raison. [MDS_Impression]
	Quand un stage se passe mal, je me sens incompetent en tant que maître de stage. [MDS_Incompétent]
	Quand je donne une évaluation négative au stagiaire, je n'ose pas toujours dire ce que je pense et je nuance mes propos. [MDS_Nuance]
	Je trouve difficile de gérer mes émotions face au stagiaire. [MDS_Émotions]

<sup>4</sup> L'échelle de Likert utilisée pour les items présentés est la suivante hormis pour ceux dont les réponses proposées sont (oui/non) : Pas du tout d'accord – Pas d'accord – D'accord – Tout à fait d'accord – Ne s'applique pas.

<sup>5</sup> Les diminutifs utilisés pour les figures et les tableaux de l'article sont entre [crochets].

	De manière générale, je suis d'accord avec les objectifs de stage fixés par l'UMONS. [Inst_Objectifs]
<b>Difficultés relatives au superviseur ou à l'institution</b>	Je trouve que les attentes par rapport au stagiaire sont très différentes d'une institution de formation à une autre. [Inst_attentes.diff]
	Je trouve que les représentants de l'institution prennent en compte la réalité du terrain lorsqu'ils viennent évaluer un stagiaire. [Inst_terrain]
	J'ai le sentiment que l'institution du stagiaire accorde de l'importance à mon évaluation. [Inst_Importance]
	Je considère que le poids accordé à mon évaluation dans la décision de réussite ou d'échec du stagiaire est suffisant. [Inst_Poids]
<b>Difficultés relatives au stagiaire</b>	Quand je dois faire un retour négatif à un stagiaire en face à face, je ressens un malaise. [Stag_Malaise]
	Je trouve difficile de donner une évaluation négative à un stagiaire sympathique, avec qui j'ai créé une relation amicale. [Stag_Relation]
	Je trouve difficile de gérer les émotions du stagiaire. [Stag_Émotions]
<b>Items complémentaires</b>	Recevez-vous des consignes relatives à votre rôle dans l'évaluation de la part de l'université (écrites ou orales) ? <i>Oui/Non</i> [Inst_Consignes]
	Pour vous aider dans la prise en charge de votre rôle, recevez-vous des documents de l'université (guide vous expliquant ce que l'on attendait de vous, guide explicitant les compétences attendues du stagiaire, guide expliquant les grilles d'observation ou d'évaluation...) ? <i>Oui/Non</i> [Inst_Doc.rôle]
	Avez-vous des contacts avec l'UMONS pour discuter du stagiaire ? (échange de mails, appels, rencontres,...) <i>Oui/Non</i> [Inst_Contacts]
	Vous êtes-vous mis d'accord, lors d'une discussion avec l'UMONS, concernant les rôles de chacun dans l'évaluation du stagiaire ? <i>Oui/Non</i> [Inst_Accord.rôle]
	Considérez-vous avoir assez de contact avec le superviseur ou l'institution du stagiaire concernant l'évaluation du stagiaire ? <i>Oui/Non</i> [Inst_Suffisant]
	Durant le retour oral, je demande à mon stagiaire (plusieurs réponses acceptées) : <i>De décrire ses propres pratiques et en prendre conscience</i> <i>De justifier ses actes professionnels par des arguments théoriques ou éthiques</i> <i>De trouver des idées d'amélioration de sa pratique</i> <i>Je ne demande rien à mon stagiaire, je lui transmets juste mes commentaires</i>
	[Retour_Oral]

**8.2. Annexe 2 : Tableau reprenant l'Omega de McDonald et l'alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item**

Item	$\omega$ de McDonald	$\alpha$ de Cronbach
Eval_Objectivité	0.749	0.763
Eval_Justifier	0.744	0.760
Eval_Doute	0.753	0.763
Eval_Compétences	0.747	0.762
Eval_Décision	0.739	0.755
Eval_Temps	0.760	0.773
Inst_Objectifs	0.746	0.746
Inst_attentes.diff	0.741	0.757
Inst_Importance	0.758	0.751
Inst_Poids	0.751	0.748
Inst_terrain	0.764	0.761
Doc_Aide	0.758	0.751
Doc-Démuni	0.699	0.742
Doc_Différents	0.742	0.760
Doc_Perturb	0.718	0.753
Doc_Liberté	0.697	0.744
MDS_Emotions	0.747	0.763
MDS_Impression	0.743	0.765
MDS_Incompétent	0.727	0.753
MDS_Nuance	0.747	0.760
Stag_Malaise	0.729	0.748
Stag_Relation	0.740	0.756
Stag_Émotions	0.715	0.746