

# Vers une compréhension commune des attentes en stages en enseignement par la coconstruction d'indicateurs de développement entre formateurs et formatrices de stagiaires

---

Olivia Monfette

*Université du Québec en Outaouais*

Annie Malo

*Université de Montréal*

## Résumé

L'exercice du jugement d'évaluation en contexte de stage demeure un enjeu pour les formateurs et formatrices de stagiaires (Tobola Couchepin et Périsset, 2021). Bien que des balises soient offertes pour soutenir leur jugement professionnel, le grand nombre de formateurs et formatrices impliqués dans l'évaluation des compétences entraîne des disparités au regard de la compréhension de la progression attendue à chaque stage (Gouin et al., 2023). Cet article vise à décrire le développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage entre des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement par l'entremise de la coconstruction d'indicateurs de développement. Pour ce faire, la dimension développementale du concept d'évaluation

des compétences professionnelles (Legendre, 2007 ; Tardif, 2006, 2017, 2019) est retenue pour éclairer l'objet de la recherche. Le matériau provient de sept rencontres collectives tenues dans le cadre d'une recherche collaborative qualitative (Bourassa et al., 2007, 2013 ; Chevalier et Buckles, 2013). Les données ont été analysées en suivant une démarche inductive délibératoire à la lumière de deux manières d'opérationnaliser la dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles (Bélaïr et Talbot, 2023 ; Monfette et Malo, 2023). Les résultats présentent le processus de coconstruction des indicateurs qui témoignent du développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage entre les formateurs et formatrices.

*Mots-clés* : évaluation, compétences professionnelles, stages en enseignement, recherche collaborative, formation en enseignement

### **Abstract**

The exercise of evaluative judgement in the context of an internship remains a challenge for student-teacher trainers (Tobola et Périsset, 2021). Although guidelines are provided to support their professional judgement, the large number of trainers involved in the evaluation of the student teacher's competencies leads to disparities in understanding the expected progression during each internship (Gouin et al., 2023). This article aims to document the development of a common understanding of the levels of mastery expected per internship among student-teacher trainers through the co-construction of development indicators. To achieve this, the developmental dimension of the professional competency assessment concept (Legendre, 2007; Tardif, 2006, 2017, 2019) is used to inform the research. The research material comes from seven group meetings held as part of a qualitative collaborative research study (Bourassa et al., 2007, 2013; Chevalier et Buckles, 2013). The data was analyzed using a deliberative inductive approach, considering two ways to operationalize the developmental dimension of professional competency assessment (Bélaïr et Talbot, 2023; Monfette et Malo, 2023). The results present the process of co-construction of indicators that demonstrate the development of a common understanding of the levels of mastery expected for each internship among the trainers.

*Keywords*: assessment, professional competencies, teaching internships, collaborative research, teacher training

## **Introduction**

Cet article présente des résultats d'une recherche collaborative menée avec des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement au sujet du développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage. D'abord, la problématique expose la complexité d'établir une vision partagée entre les formateurs et formatrices à propos des attentes face au développement des compétences. Afin d'éclairer l'objet d'étude, le cadre conceptuel introduit la notion de compétence et l'une des dimensions associées au concept d'évaluation des compétences professionnelles, soit la dimension développementale. La méthodologie présente ensuite comment l'approche collaborative privilégiée a permis de décrire le développement d'une compréhension commune entre les formateurs et formatrices participant à l'étude par l'entremise de la coconstruction d'indicateurs de développement par stage. Les résultats présentent les indicateurs coconstruits qui rendent compte du processus de développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage entre les participants et participantes de la recherche. La discussion revient sur les indices de la compréhension commune coconstruite ainsi que sur les éléments faisant obstacle à la compréhension commune de la progression attendue entre les stages. Enfin, la conclusion présente certaines limites de la recherche et explore des pistes de recherches futures.

## **Problématique**

Dans sa forme classique, la formation initiale en enseignement au Québec est d'une durée de quatre ans et se déroule en alternance entre un établissement universitaire et le milieu scolaire (Chaubet et al., 2018). Lors de chacun des quatre stages, soit un par année de formation, les stagiaires sont accompagnés par un[e] enseignant[e] associé[e] et un[e] superviseur[e] universitaire, coresponsables d'évaluer le développement des 13 compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020) par diverses évaluations formatives et une évaluation finale. L'évaluation des compétences en contexte de stage, et plus particulièrement la progression du développement des compétences à travers les différentes années de la formation, représente un enjeu majeur (Beauchamp et Mottier Lopez, 2023 ; Bélair et Talbot, 2023 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2017, 2019). Dans le but d'offrir des balises au regard de la progression attendue, la deuxième

édition du référentiel ministériel précise non seulement les compétences à développer, mais présente également les niveaux d'acquisition attendus des compétences au terme de la formation initiale (MEQ, 2020, tableau 1).

### Tableau 1

*Niveaux d'acquisition des 13 compétences professionnelles au terme de la formation initiale selon le MEQ (2020)*

13 compétences professionnelles		Niveau d'acquisition attendu au terme de la formation initiale
Compétences fondatrices		
C1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	En large partie maîtrisée
C2	Maitriser la langue d'enseignement	En large partie maîtrisée
Compétences au cœur du travail fait avec et pour les élèves		
C3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	En large partie maîtrisée
C4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	En large partie maîtrisée
C5	Évaluer les apprentissages	En large partie maîtrisée
C6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe	En large partie maîtrisée
C7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves	En partie maîtrisée
C8	Soutenir le plaisir d'apprendre	En partie maîtrisée
Compétences à la base du professionnalisme collaboratif		
C9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	En partie maîtrisée
C10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	Début d'appropriation
Compétence propre au professionnalisme enseignant		
C11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	Début d'appropriation
Compétences transversales		
C12	Mobiliser le numérique	En large partie maîtrisée
C13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession	En partie maîtrisée

*Source* : ministère de l'Éducation (2020, p. 86).

Tout en s'appuyant sur ces balises, les universités disposent d'une autonomie pour concevoir les outils d'évaluation en stages, où elles déterminent notamment la progression attendue d'un stage à l'autre (Bélaïr et al., 2017; Gouin et Hamel, 2018; Malo et Monfette, 2023). Cette autonomie permet de tenir compte des contextes locaux et des spécificités des programmes. Cependant, elle entraîne une variabilité importante dans les outils d'évaluation utilisés durant les stages (Bélaïr et al., 2017; Bélaïr et Talbot, 2023; Lebel et al., 2015; Monfette et Malo, 2023).

Par ailleurs, plusieurs programmes de formation en enseignement regroupent plus d'une centaine de formateurs et formatrices qui sont appelés à coévaluer un même stagiaire à une étape de son parcours de formation (Gouin et al., 2023 ; Maes et al., 2019, 2023). Ces personnes interviennent ponctuellement durant la formation des stagiaires, étant principalement des enseignantes dans des écoles primaires et secondaires ou chargées de cours contractuelles à l'université (Lebel et Bélair, 2018 ; Serres et al., 2019). Elles proviennent de cultures professionnelles variées et cumulent des expériences diverses. Cette diversité est certes souhaitée dans la formation, mais ne facilite pas l'harmonisation des attentes, d'autant plus que les formateurs et formatrices restent largement isolés les uns des autres (Serres et al., 2019). En effet, les moments de concertation pour les aider à s'approprier les outils d'évaluation prescrits et pour développer une vision commune de l'évaluation des compétences en contexte de stage demeurent encore rares (Bélair et al., 2017 ; Gouin et al., 2023 ; Zinguinian et André, 2021). Ainsi, malgré les outils disponibles, il peut arriver qu'ils et elles aient une compréhension différente du niveau de maîtrise attendu pour un stage, ce qui suscite des tensions entre eux et elles, mais surtout chez le stagiaire soucieux de répondre aux attentes de chaque personne qui l'évalue (Aspden, 2017 ; Malo, 2018 ; Monfette, 2018 ; Portelance et Caron, 2017, 2018). À cela s'ajoute le fait que les formateurs et formatrices accompagnent fréquemment des stagiaires provenant de plusieurs programmes et universités (Bélair et al., 2017). Ils et elles sont donc confrontés à la variété d'outils d'évaluation disponibles et à un manque de connaissance des parcours et des contenus de formation spécifiques à chaque programme, ce qui peut générer une certaine confusion lors du processus de jugement d'évaluation. D'ailleurs, une récente consultation menée auprès de 229 stagiaires (Malo et Monfette, 2023) indique que plusieurs perçoivent un manque d'harmonisation concernant les attentes d'une personne à l'autre, et qu'elles témoignent davantage d'une conception personnelle du niveau de maîtrise attendu que des manifestations observables décrites dans les outils d'évaluation. Certains commentaires recueillis soulignent également que des enseignant[e]s associé[e]s ne connaîtraient pas bien les attentes spécifiques du stage, surtout s'ils et elles accompagnent des stagiaires provenant de différentes universités.

Le portrait dépeint illustre la complexité d'établir une compréhension commune des attentes entre les formateurs et formatrices en contexte de stage, ce qui soulève des enjeux sur le plan de l'équité envers les stagiaires lors du jugement d'évaluation (Bélair

et Talbot, 2023 ; Chenu et al., 2014). En effet, malgré certaines initiatives en vigueur dans les universités, comme des rencontres de coordination ou des activités de formation, la diversité d'outils d'évaluation et le nombre élevé de formateurs et formatrices impliqués dans l'évaluation des stagiaires représentent des sources de malentendus et de clivages qui nuisent au développement d'une compréhension commune des attentes relatives à chaque stage (Bélaïr, 2007 ; Bélaïr et Talbot, 2023 ; Lebel, 2009 ; Leroux, 2019 ; Serres et al., 2019). Une plus grande collaboration entre les différentes personnes impliquées dans la formation est indispensable pour tendre vers une vision partagée des attentes (Gouin et Hamel, 2015 ; Lebel et al., 2015 ; Serres et al., 2019 ; Zinguinian et André, 2021). D'ailleurs, le rapprochement de personnes provenant de communautés diverses et ayant des cultures professionnelles distinctes semble propice au développement d'une compréhension commune, notamment par la triangulation des points de vue qui s'appuient sur des référents théoriques et expérientiels variés et complémentaires (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Mottier Lopez, 2013 ; Portelance et Caron, 2018 ; Viron, 2018). À la lumière de ces constats, il semble nécessaire de mieux comprendre comment se développe une compréhension commune des attentes entre formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement. Cet article a pour but de répondre à la question suivante : comment des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement développent une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage ? Pour y parvenir, il présente le processus de coconstruction d'indicateurs de développement qui a permis de décrire le développement de cette compréhension commune.

## **Cadre conceptuel**

Cette section précise d'abord les perspectives normative et développementale retenues pour définir la notion de compétence dans cette recherche. Ensuite, la dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles est précisée avant de présenter deux manières de l'opérationnaliser. Ces dernières éclaireront le processus de coconstruction d'indicateurs de développement par stage entre formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement afin de décrire le développement de leur compréhension commune.

## Notion de compétence

La notion de compétence fait l'objet de débats sur le plan conceptuel et peut être définie selon diverses perspectives, notamment normative, cognitive, socioconstructiviste, pragmatique ou développementale (Dierendonck et al., 2014; Mottier Lopez, 2016; Rey, 2014; Tardif, 2017). Dans le cadre de cette recherche, la notion de compétence s'appuie sur les perspectives normative et développementale. D'abord, selon la perspective normative, que certains auteurs nomment « institutionnelle » (Chaliès et Lussi Borer, 2021, p. 239), les définitions prennent appui sur les référentiels de compétences qui sont fondés sur le travail prescrit où sont ensuite déclinés les cheminements, les objectifs et les évaluations des programmes de formation professionnalisants (Chaliès et Lussi Borer, 2021; Rey, 2006; Serres et al., 2019). Dans cette perspective, les compétences représentent l'objet de la formation, elles sont définies *a priori* et servent de normes à atteindre (Blondeau et al., 2021; Chaliès et Lussi Borer, 2021; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2023). Dans le référentiel de compétences de la profession enseignante du ministère de l'Éducation du Québec, la notion de compétence est définie comme suit :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (MEQ, 2020, p. 38)

Ensuite, la perspective développementale sous-tend que les compétences se développent graduellement et évoluent progressivement au fil des situations rencontrées, ce qui permettrait de s'adapter et de composer avec des situations de plus en plus complexes et diversifiées (Bélair et Talbot, 2023; Coulet, 2024; Legendre, 2007; Scallon, 2007; Tardif, 2006, 2017). Le référentiel des compétences de la profession enseignante (MEQ, 2020) et les programmes de formation à l'enseignement au Québec s'inscrivent dans cette perspective développementale. Le référentiel précise notamment trois niveaux différents d'acquisition des compétences au terme de la formation initiale : en début d'appropriation, en partie maîtrisée et en large partie maîtrisée (voir le tableau 1). Pour leur part, les stages dans les programmes de formation s'échelonnent selon un continuum de développement en

ce qui a trait à la durée, aux responsabilités et aux attentes. La formation initiale représente donc une étape du développement professionnel et non pas une finalité.

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

La dimension développementale de l'évaluation suppose que les évaluateurs et évaluatrices tiennent compte de la progression attendue (Malo et Monfette, 2023) et partagent une compréhension commune du niveau de maîtrise attendu à chacune des années de la formation. Pour favoriser une compréhension commune, la modélisation d'une trajectoire de développement est utile (Tardif, 2006, 2017, 2019). L'élaboration de cette trajectoire consiste à se demander comment chacune des compétences se développe au fil du cursus (Aubin, 2024 ; Tardif, 2006, 2017) et comment elle s'inscrit dans une logique de parcours où il est admis que le profil des stagiaires évolue. La trajectoire vise à offrir, d'un point de vue théorique, des balises qui précisent aux évaluateurs et évaluatrices comment la compétence peut se déployer dans le temps et ainsi éclairer leur jugement d'évaluation pour un stage donné.

À la suite de travaux antérieurs (Bélaïr et Talbot, 2023 ; Malo et Monfette, 2023 ; Monfette et Malo, 2023), il est possible de remarquer qu'il existe au moins deux manières d'opérationnaliser la dimension développementale dans les outils d'évaluation en stages en enseignement au Québec. Une première correspond à la progression en nombre, où il est possible d'observer une augmentation graduelle des compétences ciblées et des indicateurs de développement par stage. En effet, dans certaines grilles d'évaluation finale utilisées en stages en enseignement dans les universités au Québec<sup>1</sup>, il est possible de constater un nombre de plus en plus élevé de compétences discriminantes, c'est-à-dire de compétences évaluées de manière certificative et pour lesquelles les stagiaires doivent atteindre le seuil minimal de réussite afin de vivre un succès lors de leur stage. Par exemple, à l'Université du Québec en Outaouais, les stagiaires sont évalués de manière certificative face à 3 des 13 des compétences du référentiel en stage I, 7 des 13 en stage II, 11 des 13 en stage III, et 13 des 13 en stage IV. De plus, dans certains outils, la progression en nombre est observable par l'ajout d'indicateurs de développement

---

1 Pour l'analyse complète et davantage d'exemples, consulter Monfette et Malo (2023).

à chaque stage. Dans ces outils, les indicateurs ciblés dans les stages précédents sont généralement intégralement répétés avant que d'autres s'ajoutent spécifiquement pour le stage en cours. Par exemple, en stage I, chaque compétence est généralement déclinée en deux ou trois indicateurs, tandis qu'en stage IV, ce nombre peut s'élever à une quinzaine d'indicateurs par compétence.

Une deuxième manière d'opérationnaliser la dimension développementale de l'évaluation correspond à la progression en complexité. Cette opérationnalisation se perçoit dans les outils d'évaluation par trois stratégies distinctes. En effet, il est possible de retrouver dans les grilles d'évaluation finale un nombre limité d'indicateurs par stage dont les libellés sont différents pour chaque année de formation et qui témoignent d'une complexification des attentes. De plus, des verbes d'action qui balisent les attentes envers les stagiaires peuvent varier dans les indicateurs inscrits dans les outils d'évaluation ; des verbes tels qu'identifier, consulter, comprendre, assister, prendre conscience, etc., sont souvent utilisés en début de parcours, tandis que des verbes tels que concevoir, adapter, varier, proposer, évaluer, etc., le sont plutôt en fin de formation. En outre, certains outils d'évaluation indiquent également le niveau d'autonomie attendu chez le ou la stagiaire, par exemple, en précisant s'il ou elle devrait être en mesure de faire une tâche avec ou sans l'aide de l'enseignant[e] associé[e].

Par ailleurs, des principes à respecter lors de l'élaboration des indicateurs de développement ont été proposés (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2023). Ils font principalement écho à la progression en complexité, mais diffèrent parfois des stratégies constatées dans les outils existants pour l'évaluation en stages, présentées ci-haut. Entre autres, selon ce comité, chaque indicateur devrait cibler une action complète, un agir dans sa totalité, dont le libellé ne devrait pas inclure des termes comme « partiellement » ou « fréquemment ». De plus, chaque indicateur devrait être nettement différencié pour témoigner de la complexification des attentes à travers les années de formation et ne devrait pas faire explicitement référence au soutien de la part des formateurs et formatrices. Le tableau 2 présente des exemples de libellés qui respectent ces principes issus du rapport du CAPFE (2023).

**Tableau 2***Exemples de libellés d'indicateurs de développement pour la compétence 8*

Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre			
Au terme de la [1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ] année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :			
1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
Esquisser des manières de déterminer les intérêts des élèves dans le but d'en faire un levier dans leur parcours de scolarisation.	Planifier des activités pédagogiques suscitant la motivation des élèves en raison de la prise en compte de leurs intérêts et de leurs repères culturels.	Moduler les situations d'apprentissage en tenant compte des intérêts de l'élève et de son parcours.	Construire des situations d'apprentissage ancrées explicitement dans les champs d'intérêt des élèves.

Source : CAPFE (2023, p. 15-17).

En somme, les deux manières d'opérationnaliser la dimension développementale de l'évaluation orientent l'analyse des données afin de décrire le développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage entre formateurs et formatrices par l'entremise de la coconstruction d'indicateurs.

## Méthodologie

La recherche collaborative et qualitative en cours (CRSH, 2022-2025) s'inscrit dans le paradigme plus général des recherches participatives qui ont pour but d'atteindre une meilleure compréhension de problèmes issus de la pratique par l'implication de praticiens et praticiennes dans la démarche scientifique (Bednarz, 2015 ; Bourassa et al., 2007, 2013 ; Chevalier et Buckles, 2013). Le croisement entre les regards et les interprétations de chercheur[-euse]s et participant[e]s permet de générer de nouveaux savoirs par la coconstruction de sens (Bourassa et al., 2013 ; Lebel et Bélair, 2018). La recherche collaborative offre un espace pour penser ensemble à travers un processus itératif de réflexions et de négociations entre des personnes qui ont des expertises différentes et complémentaires, ce que Bourassa et al. (2007) appellent l'intersubjectivité critique. Le processus de la recherche collaborative ne vise pas à produire un changement de pratiques et n'a pas non plus un objectif de formation (Bednarz, 2015). Il vise, d'un point de vue théorique, à faire émerger l'implicite dans les pratiques afin de mieux les comprendre grâce aux interactions entre les différents partenaires impliqués dans la recherche (Vinatier et Morrissette, 2015). Le croisement des compréhensions et le dialogue constructif et

respectueux des différents points de vue permettent d'accéder à cet implicite et, ainsi, de contribuer à la conceptualisation de l'objet d'étude (Bednarz, 2015 ; Desgagné, 2001 ; Vinatier et Morrissette, 2015). Les savoirs générés sont considérés comme le produit d'un travail collaboratif (Vinatier et Morrissette, 2015) et c'est dans cette perspective interactionniste et compréhensive que s'inscrit la présente recherche collaborative.

## **Profil des participants et participantes**

En plus des deux chercheuses, auteures de l'article, et de deux assistantes de recherche, cette étude regroupe 17 personnes<sup>2</sup>, dont 5 enseignant[e]s associé[e]s et 12 superviseur[e]s de stage affilié[e]s à deux universités québécoises. Elles interviennent dans cinq programmes de formation en enseignement du 1<sup>er</sup> ou du 2<sup>e</sup> cycle universitaire<sup>3</sup> :

1) baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ; 2) baccalauréat en adaptation scolaire ; 3) baccalauréat en enseignement secondaire ; 4) baccalauréat en enseignement du français langue seconde ; 5) maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elles détiennent un minimum de 2 ans d'expérience en accompagnement de stagiaires (30 % ont entre 2 et 5 ans d'expérience et 30 % ont plus de 15 ans d'expérience). La majorité des personnes (88 %) a suivi une formation à l'accompagnement de stagiaires.

## **Collecte du matériel**

Les données présentées dans cet article proviennent de sept rencontres collectives où les participants et participantes ont travaillé à développer, au fil des rencontres, une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage et de la progression attendue entre les stages. Durant les rencontres, les chercheuses avaient les rôles d'animatrices, de gestionnaires du temps et de médiatrices entre les différents points de vue des formateurs et formatrices. De plus, à deux occasions (lors des rencontres 2 et 6), elles ont momentanément assumé le rôle d'expertes en présentant les grandes orientations de la 2<sup>e</sup> édition du référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020) et les principes pour l'élaboration d'indicateurs de développement selon le CAPFE (2023). Pour leur part,

---

2 Cette recherche se déroule en conformité avec l'approbation éthique des deux établissements universitaires impliqués.

3 Parallèlement à la forme classique de la formation à l'enseignement, qui correspond à un programme de 1<sup>er</sup> cycle universitaire d'une durée de 4 ans, il existe aussi une autre forme, soit des programmes courts de 2<sup>e</sup> cycle universitaire.

les formateurs et formatrices avaient le rôle d'expert[e]s de leurs contextes locaux et de l'accompagnement de stagiaires pour coconstruire les niveaux de maîtrise attendus par stage et élaborer des indicateurs de développement. De plus, ils et elles avaient le rôle de cochercheur[-euse]s lors des moments d'analyses collectives à chacune des rencontres.

Les rencontres, d'une durée de trois heures chacune, se sont déroulées en présentiel sur le campus de l'université d'attache de la chercheuse principale. Il est à noter que, compte tenu de diverses contraintes (ex., disponibilités, possibilité de libération, moment du trimestre ou de l'année scolaire, etc.), le nombre de personnes varie d'une rencontre à l'autre. L'organisation de la collecte du matériau a été planifiée de manière à permettre aux participants et participantes de poursuivre leur implication dans la recherche, nonobstant le nombre de rencontres auxquelles ils et elles ont participé. Le tableau 3 présente le calendrier des rencontres collectives, les thématiques abordées à chacune des rencontres, ainsi que le nombre de formateurs et formatrices présents.

**Tableau 3**

*Calendrier des rencontres collectives*

	Date	Thème	Participant[e]s (n = 17)
1	Février 2023	Causes et effets des écarts de compréhension entre les niveaux de maîtrise attendus par stage	8
2	Mars 2023	Profil des stagiaires en fin de formation initiale (niveau de maîtrise attendu en stage IV)	7
3	Juin 2023	Profil des stagiaires en début de formation initiale (niveau de maîtrise attendu en stage I)	12
4	Octobre 2023	Analyse de trajectoires de développement provenant d'outils d'évaluation utilisés en stages (2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année)	8
5	Décembre 2023	Profil des stagiaires de 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année (niveau de maîtrise attendu en stages II et III)	10
6	Mai 2024	Positionnement de la progression attendue sur une ligne du temps	8
7	Juin 2024	Mise en commun de la progression attendue	6

Lors de chacune des rencontres, une activité visant la coconstruction des attentes en stages était vécue avec les participants et participantes. Les activités ont été inspirées de la méthode du groupe nominal (Tétreault et Guillez, 2014) et d'outils issus du modèle

« Systèmes d’analyse sociale » (SAS) de Chevalier et Buckles (2009). Afin de favoriser la prise en compte de la voix de tous et toutes, chaque activité commençait par un moment de réflexion individuelle avant le travail collectif visant à coconstruire des indicateurs de développement et à identifier par consensus ceux qui correspondent à une vision partagée.

Diverses traces orales et écrites ont été collectées durant les rencontres. D’abord, tous les moments de discussions en sous-groupes, de mise en commun et d’analyses collectives des données ont été enregistrés sur supports audios, puis retranscrits. De plus, l’ensemble des traces écrites produites durant les rencontres a été collecté. La figure 1 présente un exemple provenant de la 5<sup>e</sup> rencontre et inclut des annotations ajoutées par différentes personnes dans un document numérique collaboratif au sujet du niveau de maîtrise attendu en stage II.

**Figure 1**

*Exemple de traces écrites<sup>4</sup> collectées lors de la 5<sup>e</sup> rencontre collective*

Profil des stagiaires en stage II (Document A)

Selon vous, qu’est-ce que la personne stagiaire doit <u>essentiellement être en mesure de maîtriser</u> à la fin de stage II?	
Étape 2	Lien avec les élèves // Stage très court pour maîtriser le lien
	- Caractéristiques des élèves du niveau de élèves / stades de développement de l'enfant // questionnement sur la pertinence de cet énoncé comme finalité en stage 2
	- Sensibilité aux besoins et caractéristiques des élèves // C7 une amorce à la différenciation en stage 2 est une bonne idée et en ADAPT c'est très important.
	- Apprentissage par le jeu / aspect ludique (lorsque le stage 2 est au présco) // Excellent
	- Fonctionnement de la classe, routines, systèmes en place // belle progression avec notre stage 3
	- Constance, cohérence, attentes claires en gestion de classe (c'est peut-être une grosse attente, mais si ça se place dès le 2e stage, ça va faciliter les suivants) // trop exigeant pour un stage 2 // la présence de EA en classe est constante ADAPT et au primaire le stage est trop court pour permettre l'application de la C6
	- Prendre connaissance/s'approprier/référer au programme + PDA // bonne progression à la planification des séquences d'enseignement
	- Se connaître, être en mesure d'identifier ses forces, ses défis, ses intérêts, etc. // excellent !
	- La posture professionnelle: confidentialité, éthique // idem au stage 3
	- Cohérence dans la planification, l'intention, les compétences et l'activité proposée // excellente progression vers le stage 3
- L'équipe B constate que nous avons travaillé de façon synthétisée par exemple la connaissance des élèves;	
- Nous avons ajouté la collaboration avec L'EA, la curiosité par rapport au milieu et l'identification des bons coups	

4 Les participants et participantes ont commenté les documents des autres sous-groupes en surlignant en vert des points de convergences du niveau de maîtrise attendu entre les équipes, en jaune des points de divergences et en bleu ou ajouté en mauve des questions ou des commentaires.

Enfin, à la suite de chacune des rencontres collectives, une synthèse a été produite afin de rassembler les résultats préliminaires et de les partager avec toutes les personnes participantes, qu'elles aient été présentes ou pas. Ces synthèses avaient principalement pour but de permettre aux participants et participantes de suivre le fil de la démarche pour pouvoir facilement réintégrer les rencontres. La figure 2 présente la synthèse de la première rencontre collective.

## Figure 2

Exemple de synthèse produite à la suite de la 1<sup>re</sup> rencontre collective



## Analyse des données

L'analyse du matériau empirique a suivi une logique inductive délibératoire (Bardin, 2013 ; Savoie-Zajc, 2018) orientée par les deux manières d'opérationnaliser la dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles, mais laissant place à l'émergence de nouvelles catégories. Les traces écrites collectives produites durant les rencontres ainsi que les synthèses ont d'abord été analysées en fonction des catégories existantes en lien avec la progression en nombre et en complexité. De plus, à travers l'analyse des traces orales et écrites, deux catégories ont émergé et contribuent à décrire le développement d'une compréhension commune, soit 1) les points de convergences et 2) les indices de l'évolution des conceptions des formateurs et formatrices au regard de la compréhension commune des attentes par stage.

## Résultats

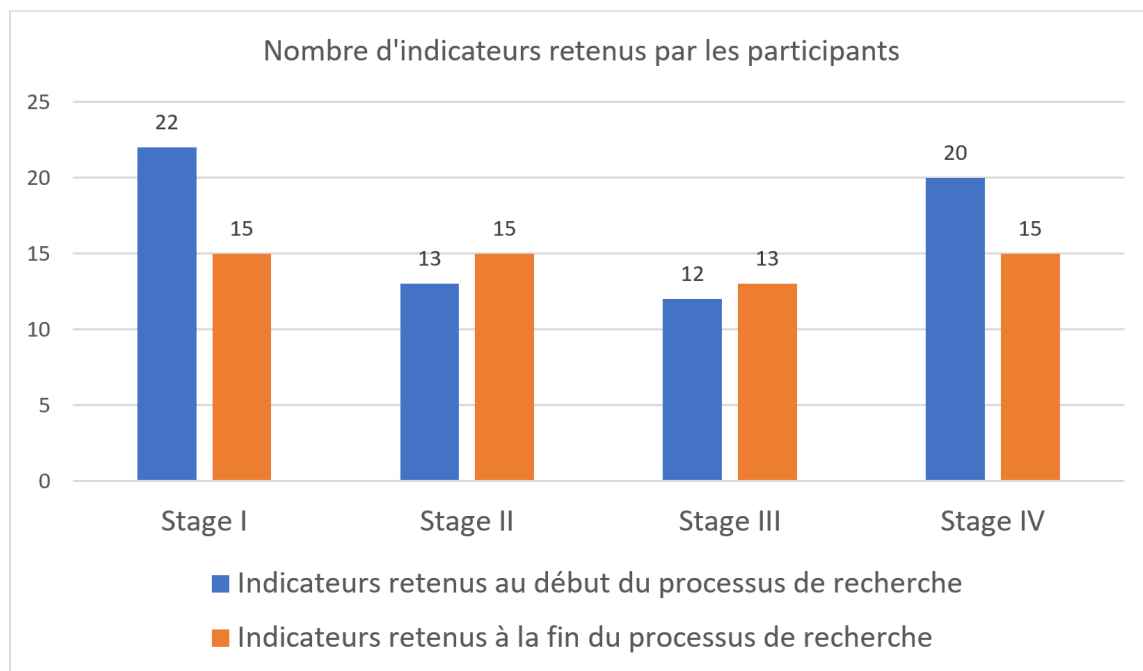
Cette section présente comment des formateurs et formatrices de stagiaires développent une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage à l'aide d'indicateurs de développement coconstruits à travers le processus de recherche. L'évolution dans la conceptualisation des niveaux de maîtrise attendus est également abordée, puisque celle-ci permet de mieux comprendre le développement de la compréhension commune des attentes au fur et à mesure des rencontres. Avant de présenter les résultats, il importe de rappeler que les rencontres 2 et 3 ont chacune porté sur le niveau de maîtrise attendu d'un seul stage (respectivement le dernier stage qui a lieu lors de la 4<sup>e</sup> année de formation [stage IV] et le premier stage [stage I] qui a lieu durant la 1<sup>re</sup> année de formation), puis les rencontres 4 et 5 ont porté sur les niveaux de maîtrise attendus en stages II (qui a lieu en 2<sup>e</sup> année) et III (qui a lieu en 3<sup>e</sup> année). Lors des rencontres 6 et 7, les participants et participantes ont réfléchi à la progression des niveaux de maîtrise attendus entre les quatre stages, dans sa transversalité, comme l'indiquent les thématiques des rencontres (voir le tableau 3 ci-dessus). Mettre à plat les résultats préliminaires lors de ces deux dernières rencontres collectives a permis de décrire l'évolution des attentes des formateurs et formatrices à travers le processus de la recherche collaborative. Cette évolution est mise en lumière dans les résultats présentés ci-dessous, sous l'angle des points de convergences quant à leur compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage en regard de la progression en nombre et en complexité.

### Convergences au regard de la progression en nombre

La figure 3 présente le nombre d'indicateurs retenus par les participants et participantes à chacun des stages ainsi que l'évolution du nombre d'indicateurs retenus entre les premières rencontres collectives (2 à 5), où les attentes étaient travaillées un stage à la fois, et les dernières (6 et 7), où elles étaient travaillées de manière transversale.

#### Figure 3.

*Nombre d'indicateurs retenus par stage à travers le processus de recherche*



En ce qui a trait à la progression en nombre, la figure 3 permet de constater des ajustements à la baisse en stages I et IV du nombre d'indicateurs retenus par les participants et participantes au terme des rencontres collectives. D'ailleurs, l'analyse du verbatim permet de constater une prise de conscience de leur part quant au nombre d'indicateurs par stage. Par exemple, lors de la rencontre 6, où les participants et participantes ont revu l'ensemble des indicateurs dans les quatre stages à l'aide d'une ligne du temps, ils et elles ont admis une disproportion du nombre d'indicateurs en

stage I : «(Participant[e] 1 :) *En [stage] I, on en a beaucoup trop par rapport aux autres!* (Autres participant[e]s :) *Oui! [...].* (Participant[e] 2 :) *Le niveau de maîtrise n'est probablement pas en sensibilisation si on a 22 indicateurs en stage I*».

En outre, les participants et participantes s'entendent sur un nombre semblable d'indicateurs à retenir pour délimiter le niveau de maîtrise attendu par stage, soit environ 15 (voir figure 3). Dans le même ordre d'idées, ils et elles ciblent également un nombre semblable de compétences à évaluer par stage, se situant entre 10 et 12. Le tableau 4 présente l'évolution du nombre de compétences professionnelles considérées comme essentielles à maîtriser au terme de chaque stage. On remarque peu de changements quant aux compétences identifiées dans les indicateurs entre les rencontres où les stages ont été étudiés séparément et celles où ils ont été traités de manière transversale.

**Tableau 3**

*Nombre de compétences professionnelles identifiées dans les indicateurs entre le début et la fin du processus de recherche*

	Stage I		Stage II		Stage III		Stage IV	
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
C1	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
C2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C5	✓				✓	✓	✓	✓
C6	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
C7	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
C8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C9	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
C10	✓	✓		✓			✓	✓
C11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C12			✓	✓	✓	✓		✓
C13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	12	10	10	12	11	11	12	12

En somme, les résultats laissent présager l'atteinte d'un consensus quant au nombre d'indicateurs et de compétences à cibler pour délimiter le niveau de maîtrise attendu par stage. Plus encore, les résultats permettent d'entrevoir que la progression en

nombre ne représente pas la manière privilégiée par les participants et participantes pour opérationnaliser la dimension développementale de l'évaluation. En effet, ils et elles semblent partager la conception que la majorité des compétences professionnelles, déclinées en un nombre semblable d'indicateurs par stage, devrait être évaluée à chaque stage.

### **Convergences au regard de la progression en complexité**

Au regard de la progression en complexité, au terme des rencontres collectives, il est possible de constater qu'environ la moitié (54 %) des indicateurs initialement élaborés par les participants et participantes sont demeurés intacts à travers les rencontres. Par exemple, lors de la deuxième rencontre collective, où ils et elles se sont penchés sur le niveau de maîtrise attendu en stage IV, l'indicateur « *gérer adéquatement le groupe, de façon à mettre en place un climat de travail adéquat et un lieu de respect entre les élèves : instaurer des règles de classe claires et connues de tous, intervenir rapidement et de façon cohérente* » est ressorti comme l'indicateur le plus important à maîtriser. Lors des deux dernières rencontres, où les formateurs et formatrices ont retravaillé l'ensemble des indicateurs de tous les stages afin de rendre plus claire la progression attendue, ce même indicateur est demeuré identique et essentiel à maîtriser en stage IV en lien avec la compétence 6 (Gérer le fonctionnement du groupe-classe).

De plus, il est possible de noter que les participants et participantes privilégient des verbes tels que « se familiariser », « commencer à s'approprier », « connaître », « questionner », « observer », etc., dans les indicateurs retenus collectivement pour les stages I et II, et des verbes tels que « collaborer », « maîtriser », « soutenir », « instaurer », « planifier », etc., en stages III et IV. Le tableau 4 présente des exemples d'indicateurs de développement coconstruits qui témoignent de la complexification des attentes au regard des compétences 4 (Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage) et 8 (Soutenir le plaisir d'apprendre).

**Tableau 4***Exemples d'indicateurs de développement différents à chaque stage*

	Stage I (15 indicateurs)	Stage II (15 indicateurs)	Stage III (13 indicateurs)	Stage IV (15 indicateurs)
C4	<b>Questionner</b> l'enseignant[e] associé[e] sur les stratégies d'enseignement utilisées.	<b>Explorer</b> et <b>questionner</b> des pratiques pédagogiques variées.	<b>Piloter</b> des activités qui vont susciter l'intérêt des élèves.	<b>Enseigner</b> des notions adéquatement par des consignes claires, des explications précises, le questionnement des élèves, <b>utiliser</b> une variété de techniques d'enseignement et d'activités d'apprentissage.
C8	<b>Observer</b> les éléments qui contribuent au plaisir d'apprendre.	<b>Connaitre</b> ses élèves et leurs caractéristiques (stades de développement de l'enfant, intérêts des élèves) afin d'établir une relation significative.	<b>Soutenir</b> le plaisir d'apprendre.	<b>Déployer</b> les compétences nécessaires afin de rendre les apprentissages signifiants et près de la réalité des élèves en leur proposant des activités stimulantes.

Toujours au sujet des verbes d'action, le matériel de la rencontre 4, où les participants et participantes ont analysé les niveaux de maîtrise attendus en stages II et III issus de trajectoires de développement existantes, permet de percevoir des indices d'une compréhension commune au sujet des attentes relatives à ces deux stages. Les résultats provenant de cette rencontre illustrent qu'ils et elles considèrent de manière consensuelle que les attentes dans les trajectoires fournies sont parfois trop élevées en stage II, tandis qu'elles sont généralement considérées comme adéquates en stage III. Dans les traces écrites collectées, plusieurs extraits des trajectoires analysées ont été rayés et remplacés par d'autres verbes d'action (en gras) afin de décrire un niveau de maîtrise attendu de moindre complexité, dont ces extraits d'indicateurs en stage II : « C1 : *Le stagiaire fait preuve de la maîtrise du s'approprie graduellement le contenu à enseigner et le programme* ; C5 : *Employe Se familiarise avec des outils d'évaluation* ; C13 : *Adopter Sensibiliser à des pratiques et attitudes inclusives* ».

Enfin, en ce qui concerne le niveau d'autonomie, le tableau 5 présente quelques indicateurs coconstruits qui font explicitement référence à l'aide attendue de la part de l'enseignant[e] associé[e]. Ce tableau illustre que les formateurs et formatrices

s'attendent à ce que les stagiaires reçoivent de l'aide, surtout pour la planification en début de parcours, et s'entendent sur le fait qu'à partir du stage III, les stagiaires devraient être en mesure de réaliser leurs planifications de manière autonome.

### Tableau 5

*Indicateurs de développement faisant explicitement référence à l'aide attendue de l'enseignant[e] associé[e]*

	Stage I (15 indicateurs)	Stage II (15 indicateurs)	Stage III (13 indicateurs)
C3	Se familiariser avec des planifications globales, sommaires et détaillées (en réaliser certaines <b>avec l'aide de l'enseignant[e] associé[e]</b> ).	Commencer à approfondir la planification, apprendre à <b>discuter et à se questionner avec son enseignant[e] associé[e]</b> sur le contenu de la planification.	Planifier les activités d'enseignement-apprentissage <b>d'une façon autonome</b> selon les besoins des élèves en se référant au PFEQ et à la PDA.
C4	Piloter une activité en suivant globalement la planification qui a été faite <b>avec l'enseignant[e] associé[e]</b> .		
C7		<b>Discuter avec l'enseignant[e] associé[e]</b> des besoins et des caractéristiques des élèves, commencer à se questionner et à expérimenter sur la différenciation pédagogique.	

En contrepartie, les participants et participantes s'entendent aussi sur le fait que, pour certaines compétences, dont la C2 (Maîtriser la langue d'enseignement), la C12 (Mobiliser le numérique) et la C13 (Agir en accord avec les principes éthiques de la profession), il n'y aurait pas de progression en complexité des attentes (voir tableau 6); celles-ci seraient identiques ou très semblables d'un stage à l'autre :

(Chercheuse, rencontre 7) : une équipe propose la reformulation suivante : « agir en accord avec les principes éthiques de la profession ». Et l'autre équipe propose : « faire preuve d'éthique ». Je ne sais pas s'il y a un des deux choix qui vous convient le mieux? (Participant[e] 1) : Mais moi, « agir en accord avec les principes éthiques de la profession », je trouve que tout est là. (Participant[e] 2) : Oui. Parce que « faire preuve d'éthique », c'est large.

(Participant[e] 3) : Et on l'a laissé au complet dans le stage I. (Chercheuse) : Ok. Alors on reprendrait la même chose? (Participant[e] 1) : Oui.  
L'importance de l'éthique professionnelle, il faut que ça apparaisse partout [...]. (Participant[e] 4) : C'est irréprochable, on veut une éthique qui est exemplaire. (Chercheuse) : Ok, donc, pour cette compétence, il faut agir de façon éthique du stage I au stage IV? (Participant[e]s) : Oui (tous en cœur) !  
(Participant[e] 4) : Oui, il s'agit de reconduire l'indicateur à chaque année.

**Tableau 6**

*Indicateurs retenus par stage pour les compétences 2, 12 et 13*

	Stage I (15 indicateurs)	Stage II (15 indicateurs)	Stage III (13 indicateurs)	Stage IV (15 indicateurs)
C2	<b>Communiquer à l'écrit et à l'oral de manière spontanée et dans un registre approprié.</b>	<b>S'exprimer</b> correctement, aisément et clairement devant un groupe, <b>exploiter</b> son ton de voix, <b>maitrise</b> à l'écrit.	<b>Maitriser</b> la langue française à l'oral et à l'écrit.	<b>Maitrise</b> la langue et corrige les erreurs des élèves.
C12		<b>Exploiter</b> le numérique et <b>soutenir</b> les élèves dans leur appropriation des TICS.	<b>Maitriser</b> le numérique et <b>soutenir</b> les élèves dans leur utilisation des TICS.	<b>Maitriser</b> le numérique et <b>soutenir</b> les élèves dans l'appropriation/découverte de nouveaux outils dans une perspective d'ajouter une valeur à l'apprentissage.
C13	<b>Agir</b> en accord avec les principes éthiques de la profession.	<b>Agir</b> en accord avec les principes éthiques de la profession.	<b>Faire preuve</b> d'éthique professionnelle.	<b>Respecter</b> les valeurs de l'école, les valoriser et les faire respecter au sein de sa classe.

En somme, les résultats permettent de percevoir une vision partagée de la complexification des attentes pour décrire le niveau de maîtrise attendu à chaque stage, notamment dans la formulation même des indicateurs, dont les choix de verbes d'action et les indices au regard de l'autonomie. Toutefois, les résultats font émerger deux constats : 1) que les attentes des formateurs et formatrices divergent de celles définies dans certains outils d'évaluation en vigueur, comme en témoignent les traces de la rencontre 4 ; et 2) que les participants et participantes adhèrent généralement aux

principes de la progression en complexité associés à la dimension développementale de l'évaluation, mais n'y souscrivent pas dans le cas de certaines compétences, comme en témoigne le tableau 6.

## Discussion

La discussion revient sur les indices d'une compréhension commune des attentes coconstruites entre les formateurs et formatrices à travers le processus de la recherche collaborative ainsi que sur les obstacles au développement d'une compréhension commune de la progression entre les stages.

### Indices du développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage

Les points de convergences issus des résultats pointent que les moments de concertation entre formateurs et formatrices aident à atteindre une vision partagée des attentes. En effet, le processus de recherche a permis de stabiliser le nombre de compétences et d'indicateurs à considérer lors de l'évaluation à chaque stage, ainsi que la description des libellés des indicateurs qui précisent le niveau de maîtrise attendu au terme de chaque stage. En ce sens, et en cohérence avec le paradigme des recherches participatives, la recherche collaborative menée a permis de mieux comprendre comment des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement développent une compréhension commune des attentes en stages. De plus, ces résultats indiquent que les moments de concertation entre formateurs et formatrices ont le potentiel de soutenir une vision professionnalisante des niveaux de maîtrise attendus en stages, peu importe le programme de formation ou l'université dans laquelle ces personnes interviennent. Au Québec, le référentiel de compétences est commun pour tout le corps enseignant, peu importe le champ ou l'ordre d'enseignement (MEQ, 2020). Il vise la « délimitation des contours d'une professionnalité globale » (Wentzel, 2012, p. 141). Toutefois, comme le mentionne Lessard (2009), le référentiel n'est pas d'emblée le reflet d'une vision partagée des attentes, mais représente un outil de négociation et de médiation pour coconstruire des attentes plus harmonisées au regard de l'expertise attendue chez l'ensemble du corps enseignant (Flavier, 2021 ; Moussay et Blanjoie, 2021 ; Wentzel, 2012). À la lumière des résultats, les moments de négociations entre formateurs et formatrices

semblent effectivement nécessaires pour développer une compréhension approfondie et nuancée des attentes, tant sur le nombre que sur la complexité, en discutant d'abord des spécificités propres à son programme et à sa culture professionnelle, pour ensuite prendre du recul et décroiser les attentes pour décrire le profil de l'ensemble des stagiaires. Comme le soulignent Serres et al. (2019), la mise en place de lieux d'échanges où des aspects divergents des pratiques sont discutés offre la possibilité d'élargir les points de vue et de dépasser les différences de culture professionnelle.

Au regard de la progression en complexité, les résultats illustrent que le processus de recherche a certes permis aux participants et participantes de coconstruire une compréhension commune des attentes à chaque stage, mais que celles-ci ne sont pas toujours équivalentes à celles précisées dans les outils d'évaluation en vigueur. En effet, il semble que leur compréhension de la complexification des attentes diverge de celle prescrite dans certains outils d'évaluation. Ces résultats vont dans le sens d'un écart observé entre la conceptualisation des attentes chez les équipes conceptrices des outils d'évaluation et les utilisateurs et utilisatrices en stages, ce qui correspond d'ailleurs à l'une des limites de la perspective normative de la notion de compétence (André, 2015 ; Bélair et al., 2017 ; Bélair et Talbot, 2023 ; Chenu et al., 2014).

De plus, la formulation même des indicateurs réfère parfois davantage au processus d'apprentissage qu'à une action complète ou à un agir dans sa totalité (CAPFE, 2023). Ce type de formulation (ex., « avoir développé la capacité de » ; « commencer à » ; « apprendre à discuter et à questionner ») est difficile à évaluer et pourrait contribuer à nourrir des attentes variées entre les formateurs et formatrices au lieu de soutenir l'harmonisation des attentes. Ces libellés indiquent qu'une confusion réside chez les formateurs et formatrices au regard des familles de situations pour inférer le niveau de compétence des stagiaires. Selon l'approche par compétences, les familles de situations réfèrent à des situations professionnelles susceptibles d'être vécues en contexte réel pour témoigner des compétences (Tardif, 2006). Certains libellés retenus dans le cadre de la recherche font plutôt référence à des situations d'apprentissage et semblent avoir une portée limitée pour aider les formateurs et formatrices à interpréter l'agir compétent des stagiaires. En concordance avec d'autres chercheurs (André, 2015 ; Blondeau et al., 2021 ; Chenu et al., 2014 ; Crahay, 2015), ces résultats contribuent à exposer la complexité entourant la délimitation des familles de situations ainsi que le niveau de granularité des situations pour décrire les attentes à chaque stage. D'ailleurs, une limite de la perspective normative de la

notion de compétence correspond au fait que ce sont les compétences qui sont délimitées et définies dans les référentiels et non pas les familles de situations (Gouin et al., 2023).

Ainsi, les indices du développement d'une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage invitent à poursuivre les recherches sur l'évaluation des compétences en tenant compte du point de vue des formateurs et formatrices. Comme souligné dans d'autres recherches, une meilleure collaboration entre utilisateur[-trice]s, concepteur[-trice]s et chercheur[euse]s représente une clé pour croiser les points de vue et passer d'une subjectivité à une intersubjectivité dans l'évaluation (André, 2015 ; Bélair et Talbot, 2023 ; Gouin et Hamel, 2018 ; Lebel et Bélair, 2018 ; Portelance et Caron, 2018 ; Wentzel, 2012).

### **Obstacles au développement d'une compréhension commune de la progression entre les stages**

Bien que les résultats présentés dans cet article illustrent plusieurs indices du développement d'une compréhension commune des formateurs et formatrices au regard des niveaux de maîtrise attendus par stage, une précarité demeure quant à la compréhension commune de la progression attendue entre les quatre stages.

Autant le nombre d'indicateurs retenus par stage (environ 15) que le nombre de compétences à évaluer de manière discriminante à la fin de chaque stage (environ 11) mettent en évidence le manque de progressivité dans la conceptualisation des attentes chez les formateurs et formatrices. Une piste d'interprétation possible serait que les participants et participantes de l'étude soient affiliés à deux universités où les outils d'évaluation en stages ont longtemps été lacunaires à l'égard de la dimension développementale, en ce sens que les outils en vigueur jusqu'à tout récemment, ou sinon encore en usage en 2024, ne présentaient pas une progression claire des attentes entre les stages (Malo et Monfette, 2023 ; Monfette et Malo, 2023). De ce fait, la conceptualisation de la progression attendue chez les formateurs et formatrices peut être influencée par les choix des équipes conceptrices des outils d'évaluation, sachant notamment que 64 % des formateurs et formatrices de l'étude cumulent plus de cinq ans d'expérience et ont donc été en contact pendant plusieurs années avec ces outils d'évaluation.

Par ailleurs, les formateurs et formatrices impliqués dans la recherche partagent aussi une vision commune de certaines compétences pour lesquelles le niveau de maîtrise reste stable et ne progresserait pas du stage I au stage IV (voir tableau 6). Pour ces

compétences, qui sont habituellement discriminantes dès le premier stage (ex., C2 et C13), les formateurs et formatrices s'attendent à un haut niveau de maîtrise dès le début de la formation. Ces résultats exposent un décalage entre les principes théoriques associés à la dimension développementale de l'évaluation des compétences et la compréhension partagée des attentes entre les formateurs et formatrices. De plus, outre la dimension développementale, l'évaluation des compétences professionnelles comprend aussi une dimension formative de soutien à l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005). Le rôle des formateurs et formatrices de stagiaires n'est pas seulement de certifier l'atteinte du niveau de maîtrise attendu à la fin du stage, mais il est aussi de soutenir le développement continu des stagiaires par l'entremise de différentes évaluations formatives et de rétroactions constructives (Malo et Monfette, 2023, 2024). En ce sens, ces résultats soulèvent des enjeux en lien avec le processus d'apprentissage qui est cœur des stages. En effet, durant les stages, les stagiaires devraient avoir le droit à l'erreur (Lapointe et Guillemette, 2015). Ainsi, il paraît problématique que les formateurs et formatrices s'attendent au même niveau de maîtrise lors du stage I qu'au terme du stage IV au regard de certaines compétences, ce qui amène à se questionner sur la manière dont elles accompagnent le développement de ces compétences durant les stages.

Les obstacles liés au développement d'une compréhension commune de la progression entre les stages contribuent tout de même à mieux comprendre comment des formateurs et formatrices de stagiaires définissent leurs attentes en stages. Toutefois, les résultats de cette recherche, dont notamment l'absence de progressivité assumée face à certaines compétences (C2, C12 et C13), l'inadéquation entre les attentes des formateurs et formatrices et celles précisées dans des outils d'évaluation en vigueur, ainsi que les formulations d'indicateurs qui réfèrent davantage au métier d'étudiant qu'à celui d'enseignant, font ressortir certains paradoxes entre la compréhension commune des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement et la dimension développementale de l'évaluation des compétences professionnelles. Ces paradoxes éclairent des zones d'ombre qui méritent d'être étudiées et qui pourraient faire l'objet d'activités de formation. En ce sens, les résultats de la présente recherche indiquent que d'autres recherches menées en collaboration entre les personnes qui utilisent et conçoivent des outils d'évaluation sont nécessaires pour renforcer l'articulation des fondements théoriques de l'approche par compétences aux pratiques évaluatives, surtout au regard de la progression attendue à travers les différentes années de la formation.

## Conclusion

Cet article avait pour but de décrire comment se développe la compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus par stage entre des formateurs et formatrices de stagiaires en enseignement par l'entremise de la coconstruction d'indicateurs de développement. Les résultats indiquent qu'elle se stabilise au fil des rencontres où les formateurs et formatrices ont l'occasion de discuter et de négocier leurs points de vue pour en arriver à un consensus. De plus, les résultats permettent de mieux comprendre les attentes qui balisent leur jugement d'évaluation à chacun des stages. À la lumière de nos résultats, des démarches de recherches collaboratives semblent prometteuses pour aider les formateurs et formatrices de stagiaires à porter un jugement d'évaluation éclairé et équitable, notamment en prenant conscience des écarts entre leur conception personnelle des niveaux de maîtrise attendus et celles de leurs collègues, ainsi qu'entre leur conception des attentes et celles prescrites, présentées dans les outils d'évaluation.

Évidemment, cette recherche est empreinte de limites qui méritent d'être précisées. Entre autres, le nombre restreint de personnes participantes, la durée des rencontres et les types d'activités vécues durant les rencontres collectives représentent des limites, notamment puisque certaines activités étaient plus propices que d'autres aux échanges et aux négociations nécessaires à la coconstruction d'une vision partagée des attentes.

Toutefois, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances au regard de la notion de compétence selon ses perspectives normative et développementale. En effet, elle éclaire la manière dont des formateurs et formatrices définissent leurs attentes envers les stagiaires, et à quel point leurs attentes sont compatibles avec les impératifs du référentiel ministériel, avec des outils d'évaluation existants ainsi qu'avec des principes théoriques associés à l'évaluation selon une approche par compétences. Les résultats de la recherche exposent un décalage entre la conceptualisation de la dimension développementale promue dans le référentiel de compétences et les attentes des formateurs et formatrices de stagiaires, ainsi qu'un décalage entre leurs attentes et celles présentées dans certains outils d'évaluation existants, ce qui soulève la nécessité de poursuivre les occasions de perfectionnement pour nourrir leur compréhension des perspectives normative et développementale privilégiées dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec. En outre, rares sont les occasions pour les superviseur[e]s et enseignant[e]s associé[e]s de discuter collectivement de leur compréhension des

compétences professionnelles et des niveaux de maîtrise attendus. Cette recherche soutient donc la pertinence de favoriser les occasions de collaboration et de concertation entre formateurs et formatrices qui proviennent de communautés professionnelles variées pour tendre vers une vision professionnalisante du développement des compétences au service d'une évaluation juste et équitable des stagiaires.

## 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>
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 25–40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1164>
- 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. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/188>
- Aspden, K. M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 128–143. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/8>
- Aubin, A.-S. (2024, 26 janvier). *Utiliser les échelles descriptives en appui à la trajectoire de développement dans l'approche par compétence* [Communication]. 35<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Braga, Portugal.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

- Beauchamp, M. et Mottier Lopez, L. (2023). Le jugement professionnel lors de l'évaluation en stage : enjeu de délibération éthique. 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. 157–173). Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. Entretien avec Nadine Bednarz (entretien réalisé par J. Rinaudo et É Roditi). *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171–184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-212). 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.admee.org/index.php/ejiref/article/view/69/54>
- 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>
- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 15–32). Octarès.
- Bourassa, M., Bélaïr, L. M. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. et Veilleux, A.-D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p. 9–36). Presses de l'Université Laval.

- Chaliès, S. et Lussi Borer, V. (2021). Conclusion générale : quelques avancées significatives dans la tentative d'articuler activité et compétence. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 239–244). Octarès.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (dir.). (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2015). *Psychologie de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2009). *SAS2 : guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. ESKA.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2013). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. SAGE.
- Chenu, F., Crahay, M. et Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation? *Éducation & Formation*, e-302, 17–29. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=20&page=3>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2023). *Niveaux de maîtrise et profils de sortie de cinq compétences du Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante*. [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)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2021-2023*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/profession-enseignante-voies-acces-50-0807/>
- Coulet, J.-C. (2024). Importance de la théorie dans le développement d'une approche par compétences. Dans A. Messaoui et C. Pélissier (dir.), *Vers l'approche par compétences : théories et pratiques pour l'enseignement supérieur* (p. 21–40). Presses des Mines.

- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51–76). Presses de l'Université Laval.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (dir.). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck.
- Flavier, É. (2021). Le groupe d'autoconfrontation croisée : un dispositif innovant pour soutenir le développement professionnel des enseignants novices. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 145–157). Octarès.
- 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>
- 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>
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 41–54. <https://doi.org/10.3406/dseduc.2009.1165>
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199–220). De Boeck.

- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49–64. <https://doi.org/10.7202/1056319ar>
- 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.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111–126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 125–144). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.etien.2009.01.0125>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35–61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- 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. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation : une étude de cas. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 45–70). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. et 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), 97–119. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-3-97>

- Malo, A. et Monfette, O. (2024). Des outils d'évaluation aux trajets de la rétroaction écrite : dimension formative de l'évaluation en stage. *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), 1–21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1646>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (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\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12132/>
- 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>
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148(4), 939–952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152–171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>
- Moussay, S. et Blanjoie, V. (2021). Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 82–92). Octarès.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>

- Portelance, L. et Caron, J. (2018). Un objet de tension en contexte d'alternance : l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 217–246). Presses de l'Université du Québec.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables? Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 83–108). Presses de l'Université Laval.
- Rey, B. (2014). Compétences et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 25–34). De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191–218). Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Serres, G., Escalié, G. et Magendie, É. (2019). Alternance et formation des enseignants : entre «écarts nécessaires» et «écarts réductibles». Dans G. Escalié et É. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 27–36). Presses universitaires de Bordeaux.
- 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. 15–37). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0015>
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration et éducation*, 161(1), 49–54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>

- Tétreault, S. et Guillez, P. (dir.). (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck.
- 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.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137–170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Viron, F. (2018). Autre regard. Des tensions dans la mise en œuvre de pratiques d'évaluation collaboratives et inter-professionnelles à une occasion d'apprentissage pour les stagiaires en enseignement. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 237–241). Presses de l'Université du Québec.
- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 135–158. <https://revuedeshep.ch/pdf/15/07-Wentzel.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. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4888>