

Processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage en emploi : quand les stagiaires sont également des collègues

Amélie Desmeules
Université Laval

Bernard Wentzel
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Résumé

En contexte de pénurie de personnel enseignant qualifié (Dupriez et al., 2023), les stages en emploi gagnent en popularité, mais ils forcent les milieux de formation initiale et de travail à repenser leur collaboration. Dans cette optique, nous avons mis en œuvre un dispositif de stage en emploi dans le cadre d'un projet de recherche mené en partenariat avec un centre de services scolaire. L'article suivant vise à décrire les enjeux perçus par les formateurs et formatrices impliqués dans l'évaluation des compétences en contexte de stage en emploi au regard de leur processus de jugement d'évaluation. Les occasions de stages en emploi étant récentes dans les programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire, notre article contribuera à développer les connaissances

sur leurs retombées qui sont peu étudiées à l'heure actuelle (CSÉ, 2023). Pour ce faire, nous avons mené une analyse de contenu (Krippendorff, 2012) à partir de la transcription d'entretiens semi-dirigés afin d'identifier des thèmes émergents et récurrents quant aux perceptions des formateurs et formatrices ($n = 8$) au regard des enjeux perçus dans leur processus de jugement d'évaluation en contexte de stage en emploi. Nos résultats mettent en lumière plusieurs enjeux découlant du statut de collègue, impliquant un changement des rapports entre les personnes impliquées, sur les caractéristiques du processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires. Notre proposition témoigne d'un besoin de clarifier les rôles des formateurs et formatrices dans le contexte de stage en emploi, notamment au regard de l'évaluation.

Mots-clés : évaluation des compétences professionnelles, processus d'évaluation, formateurs et formatrices, stage en emploi, enseignement

Abstract

In the context of a shortage of qualified teaching staff (Dupriez et al., 2023), paid internships are gaining in popularity, but they are forcing the pre-service training and work environments to rethink their collaboration. With this in mind, we developed a paid internship program as part of a research project conducted in partnership with a school board. The aim of the study is to document the issues perceived by the trainers involved in the assessment of skills in the context of paid internships regarding their assessment judgement process. As paid internships opportunities are recent in elementary and secondary teacher training programs, our article will contribute to the development of knowledge about their impact, which is currently scarcely documented (CSÉ, 2023). Therefore, we conducted a content analysis (Krippendorff, 2013) based on transcribed semi-directed interviews in order to identify emerging and recurring themes regarding the perceptions of the trainers ($n = 8$) pertaining to issues perceived in their evaluation judgement process in this context. Our results highlight several issues arising from the status of colleague, involving a change in the relationships between individuals involved, on the characteristics of the process of assessing the professional skills of trainees. Our proposal points to a need to clarify the roles of trainers in the context of paid internships, particularly with regard to evaluation.

Keywords: professional competencies assessment, assessment process, trainers, paid internships, teaching

Introduction et mise en contexte

Cet article présente des résultats issus d'un projet de recherche dont l'objectif plus large est de développer, mettre en œuvre et étudier les conditions d'efficacité d'un dispositif de formation en emploi dans des programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire afin de soutenir l'insertion et le développement professionnels des futurs enseignants et enseignantes. Ce projet s'est déroulé sur deux ans, soit pendant une première phase de conception du dispositif (2022-2023) et pendant une deuxième phase de mise en œuvre du dispositif dans un projet pilote (2023-2024) en partenariat avec un centre de services scolaire du Québec. Il est actuellement examiné sous l'angle des conditions d'efficacité. Ce projet est fondé sur une approche collaborative (Desgagné, 2001) qui a orienté la réalisation des deux phases, mais aussi l'objectif du présent article. Plus spécifiquement, dans une démarche collaborative, nous avons mis sur pied une table de concertation où différents membres clés collaboraient à la conception, à la mise en œuvre et au suivi du dispositif. Entre autres, afin de mettre en œuvre le projet pilote, il fallait clarifier et arrimer les structures d'encadrement des novices par les deux milieux, soit dans la triade de stage du côté de la formation initiale et dans le programme de mentorat du côté du milieu scolaire. Étant donné que les occasions de stages en emploi sont récentes dans les programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire, les connaissances disponibles à leur sujet sont actuellement parcellaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2023). Par conséquent, l'article contribuera à les développer. Plus spécifiquement, il décrit la perception des enjeux que le stage en emploi introduit dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires par les formateurs et formatrices, soit des superviseur[e]s, enseignant[e]s associé[e]s et directions d'établissements. La structure de l'article étant classique, nous présenterons d'abord la problématique, suivie de nos objectifs et questions de recherche, du cadre conceptuel, de la méthodologie, des résultats, d'une discussion et, enfin, d'une conclusion exposant les forces et les limites de cette recherche, ainsi que des pistes pour de futures recherches.

Problématique

Actuellement, au Québec comme ailleurs dans le monde (p. ex., au Brésil, en Suisse et en France; Farges et al., 2024), on observe une pénurie criante de personnel enseignant

qualifié (Dupriez et al., 2023). Cette problématique des plus préoccupantes a fait naître un certain nombre d'actions publiques, comme des voies d'accès alternatives à la profession (p. ex., autorisation provisoire d'enseigner) et de nouveaux programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire (p. ex., maîtrises qualifiantes; CSÉ, 2023; Mukamurera et al., 2023; Sirois et al., 2022). C'est ainsi que les stages en emploi, présents depuis plusieurs années dans certains milieux de travail (Perlin, 2011) et dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel (Balleux, 2006; Deschenaux et Tardif, 2016)¹, ont récemment émergé sur la scène politique comme une partie de la solution à la pénurie (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Les prochaines sections présenteront une contextualisation des stages en enseignement réalisés en emploi, ainsi que les enjeux d'accompagnement et d'évaluation qui en découlent.

Les stages en enseignement réalisés en emploi

Historiquement, les universités offrent la formation à l'enseignement au Québec et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) en agréé la teneur. En règle générale, la formation initiale a lieu dans le cadre d'un programme universitaire de premier cycle, d'une durée de quatre ans, selon une approche par alternance (Chaubet et al., 2018; Paquay et al., 2012; Périsset et al., 2006) entre la théorie et la pratique; plus spécifiquement, elle combine des cours universitaires et 700 heures de stage en milieu scolaire (Bélaïr et al., 2016). Les stages sont réalisés en triade, c'est-à-dire qu'ils reposent sur la collaboration proximale de trois personnes : le ou la stagiaire, accompagné[e] à la fois d'un[e] enseignant[e] associé[e] dans son milieu de stage et d'un[e] superviseur[e] universitaire.

Or, avec l'arrivée de nouveaux programmes universitaires, la formation à l'enseignement peut dorénavant aussi se faire au sein de programmes de deuxième cycle, de moindre durée et combinant un nombre inférieur de cours et d'heures de stage. De plus, la pénurie a fait naître un mode inusité de formation à l'enseignement pris en charge

1 La formation à l'enseignement professionnel est un contexte de formation à l'enseignement singulier. Les stages en emploi sont une réalité du parcours de formation à l'enseignement professionnel depuis longtemps, puisque tous les étudiants et étudiantes sont à l'emploi lors de la formation. Néanmoins, ce contexte de formation est peu comparable à celui de l'enseignement au primaire et au secondaire, étant donné les cheminements de formation atypiques et les caractéristiques spécifiques des étudiants et étudiantes de ces programmes.

directement par les milieux scolaires (p. ex., un[e] mentor[e] qui accompagne un[e] enseignant[e] non légalement qualifié[e]), ce qui appelle à une transformation des rôles des établissements scolaires et des formateurs et formatrices impliqués (Mathou et al., 2023).

Contrairement à ces nouvelles modalités de formation en enseignement, le stage en emploi, comme entendu dans cet article, s'inscrit dans la tradition des dernières décennies. Le stage en emploi est un espace-temps où se déroule simultanément les processus de penser, d'agir et d'apprendre ; il ne s'agit en aucun cas d'un modèle déguisé d'apprentissage sur le tas (Feyfant, 2015). Le stage réalisé en emploi compte le même nombre d'heures que le stage régulier et repose sur les mêmes exigences fixées par les responsables universitaires. Selon un principe d'alternance (Chaubet et al., 2018 ; Paquay et al., 2012 ; Périsset et al., 2006), le milieu de travail et celui de la formation contribuent conjointement au développement professionnel, de la même manière que l'alternance des stages traditionnels en milieu scolaire, mais avec cette dimension nouvelle de l'employé en fonction. Le ou la stagiaire réalise ainsi son stage au sein d'une classe où il ou elle obtient un contrat rémunéré pour enseigner. Cette personne est à la fois en formation initiale et nouvellement à l'emploi dans un établissement scolaire ; elle se retrouve dans un carrefour où se déroulent simultanément l'insertion professionnelle, la formalisation des compétences professionnelles et le développement professionnel.

Tout comme pour le stage régulier, un[e] enseignant[e] associé[e] et un[e] superviseur[e] universitaire prennent conjointement en charge l'accompagnement et l'évaluation du développement des compétences professionnelles des stagiaires en emploi. Cela dit, aux structures d'accompagnement et d'évaluation du stage, s'additionnent maintenant celles de l'insertion professionnelle, avec des collègues qui peuvent accompagner les stagiaires en emploi à titre de mentor[e]s et une direction d'établissement qui doit recommander ou non l'embauche de la personne aux ressources humaines à l'issue de l'évaluation de son contrat de travail dans l'établissement. Cette responsabilité, partagée par un plus grand nombre de personnes, met en lumière certains enjeux au sujet de l'accompagnement, mais surtout de l'évaluation, dont il sera question dans la prochaine section.

Les enjeux d'accompagnement et d'évaluation dans le stage en emploi

Rappelons que l'accompagnement et l'évaluation du ou de la stagiaire relèvent d'un[e] enseignant[e] associé[e], œuvrant dans le milieu de stage, et d'un[e] superviseur[e], provenant du milieu universitaire, dans une relation triadique. Il est important de voir leurs rôles comme étant complémentaires, ayant respectivement des expertises et des savoirs distincts (Portelance et al., 2008). Les postures d'accompagnement qu'adoptent les formateurs et formatrices, que plusieurs recherches se sont d'ailleurs attachées à étudier dans les dernières années (p. ex., Colognesi et al., 2019 ; Jorro, 2016 ; Leroux, 2019), apparaissent aussi en complémentarité. Enfin, ces personnes partagent des préoccupations et vivent des défis similaires dans leur pratique, notamment quant à la tension entre l'accompagnement et l'évaluation, ces deux processus étant concomitants dans le stage (Boutin et Desmeules, 2021 ; Leroux, 2019 ; Maes et al., 2019 ; Matteï-Mieusset, 2013 ; Slick, 1997, 1998). Ces tensions vécues par les responsables de la formation, décrites dans les modèles d'accompagnement plus traditionnels, apparaissent tout aussi envisageables, voire plus complexes dans le contexte précis de stage en emploi. En effet, les stagiaires sont officiellement des collègues, puisqu'ils et elles ont également le statut d'employé, ce qui pose un certain nombre de questions pertinentes au regard de l'accompagnement et de l'évaluation.

D'abord, bien qu'on puisse croire que l'accompagnement des stagiaires se trouve bonifié par le fait qu'ils et elles bénéficient à la fois des structures d'accompagnement du stage et de celles prévues dans les programmes d'insertion professionnelle en tant qu'employés (p. ex., le mentorat), le stage en emploi nécessite plutôt un arrimage entre ces structures. Autrement, les stagiaires en emploi risquent d'expérimenter ce que Bryk (2017) nomme une « tempête de conseils » (p. 18) qui nuit à leur développement, c'est-à-dire un trop grand nombre de conseils et de rétroactions fournis par différents formateurs et formatrices qui sont souvent non coordonnés et parfois en contradiction directe les uns avec les autres. Ainsi, il appert que le stage en emploi force les milieux de formation initiale et de travail à repenser leur collaboration et leurs rôles au regard de la formation en enseignement (Desmeules et al., 2024 ; Labelle et al., 2024 ; Mathou et al., 2023). En ce sens, un projet de recherche récent a exploré un nouveau modèle d'accompagnement : le modèle de l'enseignante marraine, soit une enseignante associée entièrement libérée de sa tâche d'enseignement pour accompagner des stagiaires en emploi (Labelle et al., 2024). L'objectif est d'assurer un accompagnement des stagiaires

en emploi tout aussi soutenu que lors d'un stage régulier, puisqu'il semble que ce ne soit pas le cas lorsque les enseignant[e]s associé[e]s ne sont pas libéré[e]s de leur propre tâche d'enseignement (Dufour et Labelle, 2024). Par conséquent, cette recherche éclaire des enjeux d'accompagnement spécifiques au contexte de stage en enseignement réalisé en emploi, notamment du côté des enseignant[e]s associé[e]s.

Au-delà des enjeux d'accompagnement, il importe aussi de s'intéresser aux enjeux concernant l'évaluation des stagiaires en emploi. On peut supposer, par exemple, que le statut de collègue n'est pas sans influence sur le processus de jugement d'évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015) des formateurs et formatrices, du moins, du côté des enseignant[e]s associé[e]s (p. ex., biais, pression des pairs ou de la direction). Qui plus est, le double statut du ou de la stagiaire, c'est-à-dire le statut étudiant et le statut employé, implique une double évaluation de ses compétences professionnelles. L'une, sous la responsabilité des universités, vise à sanctionner la réussite du stage à son issue, en vue de poursuivre vers le prochain stage ou d'obtenir le brevet, soit l'autorisation légale d'enseigner (Bélaïr et Talbot, 2023 ; Gouin et al., 2023). L'autre, sous la responsabilité des directions d'établissements, vise à recommander aux ressources humaines l'embauche ou non de la personne à la fin du contrat de travail.

En somme, s'il est notoire que le processus de jugement d'évaluation en contexte de stage demeure peu étudié (Leroux, 2019 ; Maes et al., 2019), il apparaît d'autant plus nécessaire de l'examiner dans le contexte de stage en emploi où il est sous la responsabilité d'un plus grand nombre de personnes dont les rôles se transforment (Mathou et al., 2023 ; Labelle et al., 2024). Or, l'étude des stages en enseignement au primaire et au secondaire réalisés en emploi au Québec étant récente, les connaissances disponibles sur ce sujet précis dans la littérature se font rares (CSÉ, 2023). Bien que des études internationales et dans divers domaines professionnels aient été réalisées au sujet des stages rémunérés, démontrant notamment des avantages financiers et pédagogiques pour les stagiaires lorsqu'un accompagnement soutenu est offert (Gerken et al., 2012 ; McHugh, 2017 ; Perlin, 2011 ; Rogers et al., 2021), à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la question de l'influence du stage en emploi sur le processus de jugement d'évaluation des formateurs et formatrices impliqués dans l'évaluation des stagiaires. Par conséquent, l'objectif général de cet article est de décrire les enjeux perçus par les formateurs et formatrices, soit des superviseur[e]s, enseignant[e]s associé[e]s et directions d'établissements, quant à leur processus de jugement d'évaluation en contexte

de stage en emploi. Conséquemment, notre article vise à répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions des différents formateurs et formatrices quant aux enjeux que le stage en emploi introduit dans le processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires ?

Cadre conceptuel

Pour atteindre notre objectif général, nous nous appuyerons sur la conceptualisation du jugement professionnel en évaluation proposée par Mottier Lopez et Allal (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015). Examinant comment le processus du jugement professionnel en évaluation se formule chez les enseignants et enseignantes selon la logique inhérente à leurs pratiques dans leur contexte propre, les auteures modélisent quatre caractéristiques fondamentales du jugement professionnel.

Selon certains auteurs, le jugement professionnel en évaluation est un processus cognitif et une pratique sociale *in situ*, c'est-à-dire qu'il dépend des situations (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991 ; Suchman, 1990). Ainsi, la perspective d'évaluation située proposée implique que l'évaluation soit « foncièrement interprétative » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 468), car elle repose sur une relation dialectique entre des personnes et des cadres situationnels pour agir. Ainsi, ce sont les échanges qui accompagnent tout processus évaluatif qui nourrissent cette relation et peuvent l'influencer. La situation de travail étant au cœur des processus évaluatifs dans le stage en emploi, cette perspective d'évaluation située nous permet donc d'éclairer les enjeux qu'elle introduit dans le processus d'évaluation des formateurs et formatrices impliqués.

Le processus du jugement professionnel d'évaluation en stage réalisé en emploi

D'abord, la première caractéristique du jugement proposée par Mottier Lopez et Allal (2008) renvoie à l'idée que le jugement professionnel d'évaluation s'élabore dans une démarche en plusieurs étapes, soit de réunion, de confrontation et de combinaison d'informations de natures diverses telles que des traces formelles (p. ex., travaux, grilles d'observation) ou informelles (p. ex., interactions avec le ou la stagiaire, discussions avec les autres formateurs ou formatrices), quantifiées ou qualifiées, afin d'analyser,

d'interpréter et, enfin, de déterminer le niveau de développement des compétences professionnelles. La deuxième caractéristique révèle que cette démarche d'évaluation s'effectue d'abord en suivant les mêmes étapes pour chaque stagiaire, mais que des adaptations dans la façon de combiner les informations peuvent être apportées lorsque les situations l'exigent. Entre autres, en cas de difficultés ou de dissidences, le formateur ou la formatrice peut chercher d'autres informations (p. ex., avis de collègues, discussions avec les membres de la triade), réunir d'autres types d'informations et les examiner plus finement, pour ensuite assurer un encadrement adapté au besoin. La troisième caractéristique témoigne quant à elle du caractère situé du jugement professionnel d'évaluation. En effet, la démarche d'évaluation est individuelle, mais construite dans un contexte social, marqué par des orientations ministérielles, des exigences universitaires, des directives de stage, des concertations entre collègues et des cultures propres aux différents milieux de stages. Elle s'intègre donc dans un réseau de communication complexe entre différentes personnes au sein de ce contexte social. Enfin, étant donné le caractère situé du jugement professionnel d'évaluation, ces éléments sont mis en relation par le formateur ou la formatrice au reflet de son identité professionnelle, de ses valeurs et de sa propre posture d'accompagnement, dans sa démarche d'évaluation, comme le dévoile la quatrième caractéristique. Ainsi, des enjeux peuvent émerger dans l'élaboration et la justification du jugement professionnel d'évaluation.

Méthodologie

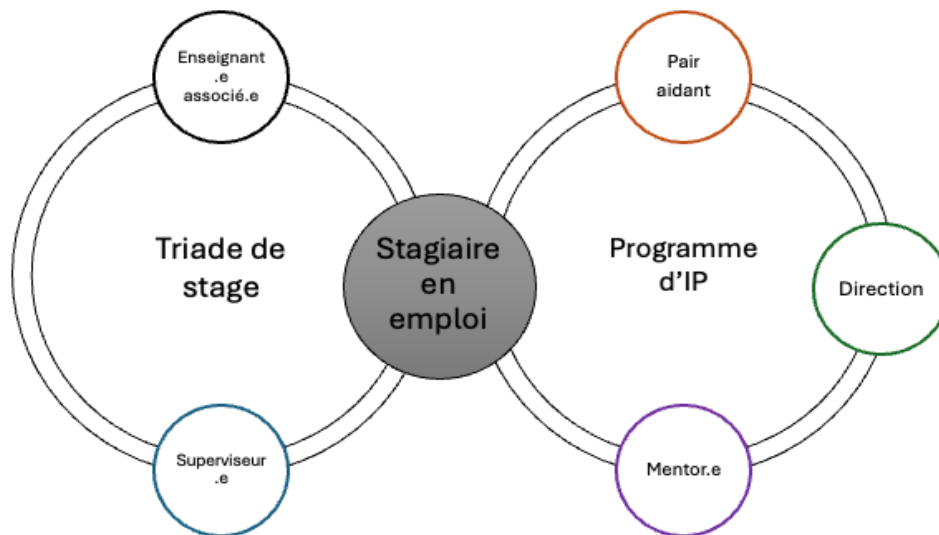
La mise en place du dispositif de stage en emploi

Dans le cadre du projet plus large duquel découle le présent article, nous avons conçu et mis en place un dispositif de stage en emploi en partenariat avec un centre de services scolaire. Ce partenariat impliquait la collaboration de plusieurs membres des milieux universitaire et scolaire afin d'assurer une responsabilité partagée des directives relatives à l'autorisation des stages en emploi de même que de la conception et de la mise en œuvre du dispositif de stage en emploi. Parmi ces membres, citons la directrice adjointe des services éducatifs et la directrice adjointe des ressources humaines du centre de services scolaire partenaire, une conseillère pédagogique responsable du programme d'insertion professionnelle (IP) ainsi que les quatre professeurs et professeures responsables du projet,

ayant des rôles de vice-doyenne aux études, de directeur de programme et de responsables de stage. Au-delà de ces membres, le dispositif de stage en emploi implique également la collaboration d'autres personnes dans l'arrimage entre les structures d'accompagnement du stage et de l'insertion professionnelle. Ce rapprochement a d'ailleurs impliqué une démarche d'accompagnement des 25 enseignant[e]s mentor[e]s du centre de services scolaire partenaire offerte en collaboration par des conseillères pédagogiques et des formatrices universitaires afin d'assurer un rapprochement entre la posture d'accompagnement en mentorat et en supervision (Desmeules et al., 2023). La Figure 1 présente ces structures d'accompagnement.

Figure 1

La représentation des structures d'accompagnement des stagiaires en emploi dans le dispositif mis en place



Le recrutement des participant[e]s

La démarche de recrutement pour la collecte des données analysées dans cet article, approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'université d'attache, s'est déroulée entre les mois de février et d'avril 2024. Le recrutement des participant[e]s a eu lieu par envois électroniques avec l'appui du secrétariat des stages de la faculté des sciences de l'éducation. Pour participer à la recherche, les personnes devaient avoir accompagné,

soit à titre de superviseur[e], d'enseignant[e] associé[e] ou de direction d'établissement, des stagiaires ayant réalisé, en totalité ou en partie, leur stage² en cours d'emploi à l'automne 2023. Afin de ne pas limiter la taille de l'échantillon, la participation au projet pilote n'était pas un critère de sélection. Ainsi, des stages en cours d'emploi ont été autorisés en dehors du centre de services scolaire partenaire. Au total, huit personnes ont été recrutées, soit deux enseignant[e]s associé[e]s, deux directions d'établissements et quatre superviseur[e]s universitaires. Le Tableau 1 présente la répartition des participant[e]s et leurs caractéristiques personnelles. Il est à noter que nous utilisons des prénoms fictifs pour préserver leur anonymat.

Le protocole des entretiens

Les participant[e]s recruté[e]s ont pris part à un entretien de recherche semi-dirigé d'une durée approximative de 60 minutes, une fois le stage terminé et l'évaluation achevée. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Le canevas d'entretien était le même pour tous les participant[e]s et était divisé en quatre thématiques qui reposaient sur une question plus générale et un certain nombre de relances : (1) les perceptions générales sur le stage en emploi (p. ex., « À travers vos fonctions de {superviseur[e] ; répondant[e] ; enseignant[e] associé[e]}, vous avez pu observer des expériences de stage en emploi vécues par des stagiaires. Comment avez-vous vécu ces expériences ? ») ; (2) les fonctions assumées dans le stage en emploi (p. ex., « Pouvez-vous décrire vos fonctions en tant que {superviseur[e] ; direction d'établissement ; enseignant[e] associé[e]} et leur évolution dans le cadre des stages en emploi ? ») ; (3) le soutien et l'accompagnement des stagiaires en emploi (p. ex., « Avez-vous perçu des besoins spécifiques pour les stagiaires en emploi et lesquels le cas échéant ? ») ; et (4) les conditions de réussite du stage en emploi (p. ex., « Quelles sont, selon vous, les conditions de réussite d'un dispositif de formation en emploi ? »). Dans le cadre de l'analyse réalisée dans cet article, nous avons plus spécifiquement porté notre attention sur les relances relatives à l'évaluation pour répondre à notre question de recherche (c.-à-d., relation et collaboration avec les stagiaires, impacts sur l'évaluation, l'autonomie et la responsabilité).

2 Dans les programmes du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ou du baccalauréat en enseignement au secondaire, il s'agissait du stage de fin de formation, tandis qu'il s'agissait du deuxième stage dans le programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire.

Tableau 1*La répartition des participant[e]s et leurs caractéristiques personnelles*

Participant[e]	Fonction et programme	Particularités du milieu et du stage en emploi	Caractéristiques personnelles particulières
Marie	Enseignante associée – MES	Elle accompagne le même stagiaire à l'automne 2023 (stage 2 MES) et à l'hiver 2024 (stage 3 MES). Il s'agit d'un contrat à 100 % pour l'année (enseignement d'une seule matière pour deux niveaux différents).	Elle accompagne des stagiaires depuis 20 ans. Sa tâche est à 50 % cette année, puisqu'elle est en préretraite.
Pierre	Enseignant associé – BES	Il accompagne un stagiaire qui a un contrat à 75 % pour l'année (enseignement d'une seule matière dans trois groupes de deux niveaux différents, dont un où il est le seul enseignant de l'école dans cette matière – petite école en milieu défavorisé et multiculturel).	Il enseigne depuis plus de 25 ans. Sa tâche est à 100 % et il enseigne un des deux niveaux du stagiaire, mais n'a pas enseigné son autre niveau depuis longtemps.
Annie	Direction – BES	Elle accueille une stagiaire dans son école qui a un contrat à 50 % pour l'année (enseignement d'une seule matière dans 3 groupes d'un même niveau – école privée).	Elle est responsable des embauches, de l'évaluation du contrat, du programme de mentorat et de l'accueil des novices en insertion professionnelle.
François	Direction – BES	Il accueille une stagiaire dans son école qui a un contrat à 50 % pour l'année (enseignement d'une seule matière dans 3 groupes, la stagiaire est la seule enseignante de cette matière, petite école).	Il est responsable de l'accueil des stagiaires dans l'école et de l'évaluation des contrats en tant que direction adjointe.

Participant[e]	Fonction et programme	Particularités du milieu et du stage en emploi	Caractéristiques personnelles particulières
Édith	Superviseure – BÉPEP	Elle supervise 2 stagiaires en cours d'emploi ayant des cheminements particuliers (interruption du cheminement entre les stages 3 et 4) à l'automne 2023.	Elle est aussi chargée d'enseignement responsable d'un stage au BÉPEP.
Louis	Superviseur – MES	Il supervise 5 stagiaires en emploi à l'automne 2023.	Il est aussi chargé d'enseignement responsable d'un stage au BES. Il a déjà été stagiaire en emploi lui-même.
Catherine	Superviseure – BES	Il supervise 3 stagiaires en emploi à l'automne 2023.	Elle est aussi chargée de cours, enseignante et conseillère pédagogique en insertion professionnelle. Elle a déjà été enseignante associée de stagiaires en emploi.
Vincent	Superviseur – BES	Il supervise 8 stagiaires en cours d'emploi à l'automne 2023.	Il est aussi enseignant, chargé de cours et superviseur depuis 20 ans.

Notes. BÉPEP = baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ; BES = baccalauréat en enseignement au secondaire ; MES = maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire.

L'analyse de contenu

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons réalisé une analyse de contenu (Krippendorff, 2012) à l'aide d'un codage thématique et d'un codage émergent des verbatims des huit entretiens transcrits. Le codage thématique consiste à étiqueter des segments significatifs alors appelés des unités de sens (Miles et Huberman, 2003). Pour ce faire, nous avons fait appel à une catégorisation basée sur la conceptualisation du jugement professionnel en évaluation proposée par Mottier Lopez et Allal (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015). Chaque segment renvoie à des propos des participant[e]s codés dans le verbatim en fonction des définitions des quatre caractéristiques fondamentales du jugement professionnel. Afin d'assurer une stabilité du codage thématique, une seule personne a réalisé le codage de l'ensemble des verbatims. Le codage thématique a ainsi généré un total de 229 segments codés. Parmi ceux-ci, 50 renvoient à la première caractéristique (c.-à-d., réunir, confronter, combiner un ensemble de sources), 67 renvoient à la deuxième (c.-à-d., adaptation aux situations), 63 renvoient à la troisième (c.-à-d., situé dans un réseau de communication) et 49 renvoient à la quatrième (c.-à-d., mise en relation d'exigences, de valeurs, de culture, de postures). Par la suite, une validation interjuges a été réalisée sur 20 % des 229 codes attribués afin de mesurer la fiabilité du codage avec une deuxième personne (Krippendorff, 2012). L'accord observé entre les deux personnes pour les codes sélectionnés aléatoirement dans l'ensemble des verbatims est de 78 % et nous avons calculé la probabilité que l'accord observé soit dû au hasard. Nous avons obtenu un kappa de Cohen ($\kappa = 0,70$) satisfaisant selon les critères de Landis et Koch (1977).

À partir de ce premier codage thématique, à l'intérieur des segments correspondant à l'une ou l'autre des caractéristiques, nous avons ensuite procédé à un codage émergent de type *in vivo* s'inspirant de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) afin de capter le plus fidèlement possible les propos des participant[e]s dans la catégorisation émergente. Ainsi, de nouvelles unités de sens, plus fines, ont été identifiées à l'intérieur des segments associés aux caractéristiques pour mieux comprendre à quoi renvoient précisément ces différentes caractéristiques dans leur processus de jugement d'évaluation en contexte de stage en emploi (voir le Tableau 2 ci-après).

Résultats

Nos résultats mettent en lumière les enjeux perçus par les formateurs et formatrices ayant participé au dispositif quant à leur processus de jugement d'évaluation en contexte de stage en emploi, plus précisément, au regard des caractéristiques fondamentales du jugement professionnel d'évaluation. Le Tableau 2 ci-après présente les catégories émergentes, leur fréquence d'occurrences et le nombre de cas dans lesquels elles ont été codées, ainsi que des exemples d'unités de sens. Le regroupement des catégories s'effectue selon les quatre caractéristiques fondamentales que chacune des sections suivantes s'emploiera à interpréter.

Réunir, confronter, combiner un ensemble de sources qui sont moins nombreuses

D'abord, en ce qui a trait à la première caractéristique, tous les formateurs et formatrices du stage en emploi mentionnent s'appuyer principalement sur des observations et des traces (44 unités de sens codées dans 8 cas) pour évaluer les stagiaires en emploi. Leurs observations portent, par exemple, sur « comment la personne est devant les élèves » (Marie, EA), « leur dynamique » (Pierre, EA), ce qui est « projeté au tableau » (Catherine, Sup.).

Tableau 2.

Répartition des catégories émergentes et de leur fréquence selon les caractéristiques fondamentales du jugement professionnel d'évaluation

Caractéristiques fondamentales	Catégories émergentes	Fréquence (nb cas codé)	Exemples d'unités de sens
Caractéristique 1 : • Réunir, confronter, combiner un ensemble de sources • 50 segments codés dans 8 cas	Des observations et des traces	44 (8 cas)	« Voir la personne en train de piloter. »
	Des travaux et des outils d'évaluation	25 (5 cas)	« Une planification globale déposée en papier avec une grille. »
	Des communications avec les acteurs	23 (7 cas)	« Les interactions qu'il a avec moi. »
Caractéristique 2 : • Adaptation aux situations • 67 segments codés dans 8 cas	Adapter l'accompagnement	29 (7 cas)	« Transformer le temps d'accompagnement. »
	Adapter les évaluations	19 (5 cas)	« On était souvent moins dans le papier crayon. »
	Faire preuve de flexibilité	14 (4 cas)	« D'être plus flexible, puis de m'adapter à leur horaire. »
Caractéristique 3 : • Situé dans un réseau de communication • 63 segments codés dans 8 cas	Interactions stagiaire/équipe école	20 (6 cas)	« À un collègue à côté qui n'est pas forcément l'enseignant dédié. »
	Interactions superviseur/EA	14 (4 cas)	« J'envoie à chaque semaine des communications à tous mes enseignants associés. »
	Interactions stagiaire/EA	12 (7 cas)	« Moi et [nom du stagiaire], on travaillait là-dessus après. »
	Interactions stagiaire/direction	10 (6 cas)	« Elle a été accueillie comme tous les autres nouveaux. »
	Interactions EA/direction	9 (6 cas)	« Il venait toujours me faire les commentaires à moi aussi après. »
	Interactions avec autres intervenants	9 (4 cas)	« Alors [nom du mentor] venait l'aider à l'occasion aussi. »
	Interactions superviseur/stagiaire	8 (3 cas)	« J'aimerais discuter, savoir comment évolue ton stage. »
	Interactions superviseur/superviseur	4 (2 cas)	« Avec les autres superviseurs, les échos que j'en avais. »

Caractéristiques fondamentales	Catégories émergentes	Fréquence (nb cas codé)	Exemples d'unités de sens
Caractéristique 4 : • Mise en relation d'exigences, de valeurs, de culture, de postures • 49 segments codés dans 8 cas	Adéquation entre travaux universitaires et activité réelle	44 (5 cas)	« Une personne qui s'insère dans la profession n'a pas le temps de faire ça. »
	Tension entre autonomie et engagement dans le développement professionnel	34 (6 cas)	« Il faut qu'elle arrive à se garder du temps pour prendre du recul sur sa pratique. »
	Évaluation du stage versus du contrat	22 (5 cas)	« Je l'évalue aussi comme prof pour qu'elle puisse rentrer sur nos listes. »
	Enjeux de recueil de traces	17 (5 cas)	« Si on est à 100 % en classe en même temps, on ne peut pas la faire cette observation-là. »
	Conflits d'intérêts potentiels	16 (4 cas)	« On va prendre son bord parce que c'est ça qu'on fait entre collègues. »

Ces personnes récoltent des traces, telles que « les planifications » (Catherine, Sup.), « son cahier de préparation » (Marie, EA), « des traces récoltées dans son dossier professionnel » (Vincent, Sup.) et des « vidéos » (Édith, Sup.). La majorité (directions et superviseur[e]s seulement) s'appuie aussi sur des travaux et des outils (25 unités de sens codées dans 5 cas) pour évaluer les « éléments obligatoires par rapport aux stages » (Édith, Sup.) qui demeurent les mêmes. Notamment, « les outils qui font référence au référentiel des compétences » (Annie, Dir.), des « grilles d'évaluation » (Édith, Sup.), des « critères de correction » (Vincent, Sup.) et des travaux « théoriques » (Louis, Sup.). Enfin, sept formateurs et formatrices sur huit disent aussi s'appuyer sur les informations et les rétroactions reçues des différentes personnes. Par exemple, ils et elles peuvent « se fier aux propos rapportés par l'étudiante » (Vincent, Sup.), au « regard de l'enseignant associé » (Catherine, Sup.). Ils vont aussi questionner les stagiaires « sur leur processus de planification » (Édith, Sup.), sur « les observations de la direction » (Marie, EA), par exemple, pour les amener à « justifier » (Vincent, Sup.).

Lorsqu'il est question de la première caractéristique, l'enjeu réside plutôt dans un constat partagé par les formateurs et formatrices : les traces sont moins nombreuses. En effet, « si on est à 100 % en classe en même temps, on ne peut pas la faire cette observation-là » (Pierre, EA), ce qui devient un enjeu (voir la quatrième caractéristique). Par conséquent, selon les formateurs et formatrices, l'enjeu introduit par le stage en emploi quant à la première caractéristique du jugement d'évaluation concerne moins la démarche que la quantité de sources sur lesquelles l'appuyer, ayant moins accès aux traces.

L'adaptation au double statut des stagiaires en emploi

Concernant la deuxième caractéristique, les formateurs et formatrices du stage en emploi disent tous apporter des adaptations dans leur processus d'évaluation des stagiaires en emploi. Il s'agit d'ailleurs de la caractéristique dont le codage apparaît dans le plus de segments (67 segments codés dans 8 cas) parmi les verbatims. Il semble donc que ce soit très présent dans leur discours au sujet de leur processus d'évaluation en stage en emploi. D'abord, sept personnes rapportent qu'elles adaptent l'accompagnement (29 unités de sens dans 7 cas) aux besoins et aux défis des stagiaires en emploi. Entre autres, elles déclarent « transformer le temps d'accompagnement » (Édith, Sup.), offrir « un accompagnement plus serré » (Louis, Sup.), « avoir une démarche encore plus

personnalisée» (Vincent, Sup.). Ce faisant, elles s'assurent de prendre en compte la réalité de la «double vie» (François, Dir.) des stagiaires en emploi, ayant à la fois le statut d'étudiant et d'employé. Des formateurs et formatrices se permettent également d'adapter les évaluations (19 unités de sens dans 5 cas). Par exemple, Édith a «adapté un peu les travaux» afin d'être «moins souvent dans le papier crayon» (Édith, Sup.). D'aucuns ont «toléré les retards dans les remises des travaux» (Louis, Sup.). Enfin, d'autres encore mentionnent devoir faire preuve de flexibilité (14 unités de sens dans 4 cas) au regard du contexte particulier de stage en emploi. En effet, ils et elles rapportent devoir s'«adapter à leur horaire» (Édith, Sup.), offrir des «plages horaires sur l'heure du dîner» (Catherine, Sup.), rencontrer les stagiaires «en virtuel» (Catherine, Sup.), parfois même «le samedi et le dimanche» (Vincent, Sup.), ou accepter de se déplacer pour aller observer en dehors de leur propre classe (du côté des enseignant[e]s associé[e]s) : «c'est moi qui allais dans sa classe» (Marie, EA).

Ainsi, dans les pratiques d'évaluation des formateurs et formatrices, l'enjeu introduit par le stage en emploi quant à la deuxième caractéristique du jugement d'évaluation concerne surtout la nécessité d'adapter l'évaluation au regard du double statut des stagiaires.

Des interactions différentes en fonction d'un statut différent

Au regard de la troisième caractéristique, selon les propos des formateurs et formatrices, leur processus d'évaluation s'élabore et s'intègre au sein d'interactions et de communications entre un nombre plus important d'intervenants issus des milieux scolaires et universitaires dans le contexte de stage en emploi. En effet, notons d'abord des interactions dans la triade traditionnelle, comme c'est le cas dans un stage régulier, c'est-à-dire entre un[e] stagiaire et un[e] enseignant[e] associé[e] (12 unités de sens dans 7 cas), entre un[e] enseignant[e] associé[e] et un[e] superviseur[e] (14 unités de sens dans 4 cas) et entre un[e] superviseur[e] et un[e] stagiaire (8 unités de sens dans 3 cas). Dans le milieu universitaire, des interactions entre les superviseur[e]s d'un même stage ont lieu (4 unités de sens dans 2 cas), incluant «la personne coordonnatrice» du stage (Vincent, Sup.). Nous notons également au sein du milieu scolaire des interactions entre l'enseignant[e] associé[e] et sa direction (9 unités de sens dans 6 cas), entre le ou la stagiaire et sa direction (10 unités de sens dans 6 cas), mais surtout des interactions

soutenues entre le ou la stagiaire et les collègues de son équipe-école plus largement (20 unités de sens dans 6 cas) et même avec d'autres intervenants qui ne sont pas dans l'équipe-école (9 unités de sens dans 4 cas), comme «son mentor³» (Pierre, EA), par exemple. Plusieurs superviseur[e]s affirment d'ailleurs qu'il s'agit, à leur sens, d'une nette différence entre le stage en emploi et le stage régulier, puisque «le rapport n'est pas le même» (Vincent, Sup.) entre le ou la stagiaire et les collègues de l'équipe-école. Catherine nomme, par exemple, qu'«il y a une distinction au niveau de la collaboration qui est offerte». Elle mentionne : «ils vont avoir une collaboration de proximité et non pas en tant que stagiaire de l'autre, mais bien en tant que collègue» (Catherine, Sup.). Les propos des directions corroborent d'ailleurs les perceptions des superviseur[e]s. François affirme qu'il a considéré sa stagiaire en emploi comme les autres membres du personnel : «je n'ai pas traité la prof de façon différente des autres profs, elle était dans l'équipe» (François, Dir.). Annie mentionne que sa stagiaire en emploi a bénéficié de son accompagnement et précise : «chose que je ne fais pas avec les stagiaires habituellement» (Annie, Dir.).

Par conséquent, au regard de la troisième caractéristique, les formateurs et formatrices perçoivent un enjeu, puisque leur processus d'évaluation s'élabore et s'intègre au sein d'interactions qui ne sont pas les mêmes dans le contexte de stage en emploi. En effet, il implique un nombre plus important d'intervenants, ce qui modifie les rapports entre les personnes impliquées.

Une mise en relation qui dévoile des enjeux et des tensions

Pour finir, en lien avec la quatrième caractéristique, la mise en relation des exigences universitaires et du stage, des éléments contextuels et culturels, de leurs valeurs et de leur posture d'accompagnement dévoile, selon les propos des formateurs et formatrices, des tensions importantes dans leur processus d'évaluation en contexte de stage en emploi. En premier lieu, cinq formateurs et formatrices (enseignant[e]s associé[e]s et superviseur[e]s seulement) perçoivent un enjeu d'inadéquation entre les travaux universitaires et l'activité professionnelle réelle des stagiaires en emploi (44 unités de sens dans 5 cas).

3 Dans le centre de services scolaire, les mentor[e]s ne peuvent pas être jumelés avec un ou une collègue de leur école. Ainsi, ils et elles accompagnent des novices d'autres écoles.

En effet, étant donné leur double charge de travail et la pression du temps, selon Marie, la charge des travaux « c'est trop lourd » (Marie, EA). Les superviseur[e]s constatent alors que les stagiaires en emploi choisissent de faire de l'économie de temps sur certains travaux universitaires (Louis, Sup.) pour lesquels ils et elles voient moins de pertinence et d'utilité. Les superviseur[e]s rapportent essayer « de voir comment ils peuvent les trouver utiles » (Édith, Sup.) et « d'éviter d'ajouter des travaux qui ont juste l'air à être des travaux pour l'université » afin d'amener les stagiaires en emploi à ne pas simplement répondre « aux besoins de l'université » (Vincent, Sup.).

En second lieu, six formateurs et formatrices (enseignant[e]s associé[e]s et superviseur[e]s seulement) perçoivent une tension entre l'autonomie professionnelle des stagiaires en emploi et l'engagement dans leur développement professionnel (34 unités de sens dans 6 cas). Ils et elles disent observer un décalage entre les stagiaires en emploi et les stagiaires qui font un stage régulier à cet égard. Catherine précise : « nos stagiaires qui ne sont pas en emploi, c'est l'université qui est la priorité numéro un. À partir du moment où ils sont en emploi, c'est l'emploi qui prime » (Catherine, Sup.). Par conséquent, les stagiaires vont « moins s'investir dans certaines tâches » (Louis, Sup.). Cela dit, les superviseur[e]s sont unanimes, il faut qu'ils arrivent « à se garder du temps pour prendre aussi du recul sur [leur] pratique puis s'engager dans [leur] développement professionnel (Édith, Sup.) ». Pierre considère même que son stagiaire est un peu perdant quant à sa formation au regard de « l'encadrement qu'il n'a pas en échange de cette autonomie-là » (Pierre, EA) dans le stage en emploi.

En troisième lieu, des formateurs et formatrices (directions et superviseur[e]s seulement) perçoivent un enjeu de double évaluation, soit du stage et du contrat (22 unités de sens dans 5 cas). Notamment, ils et elles considèrent que les stagiaires en emploi se retrouvent dans une « situation de très grande vulnérabilité » (Édith, Sup.) étant donné qu'il y a également « une évaluation de la part de l'employeur » (Louis, Sup.) qui évalue selon ses « attentes, [ses] besoins, ou ceux de l'organisation » (Annie, dir.). Catherine considère que cette double évaluation crée une forme d'injustice, car on « t'évalue en fonction de tes fonctions dans l'emploi, mais aussi en fonction d'une grille qui arrive de quelqu'un d'autre » (Catherine, Sup.).

En quatrième lieu, des formateurs et formatrices (enseignant[e]s associé[e]s et superviseur[e]s seulement) perçoivent également un enjeu quant au recueil de traces (17 unités de sens dans 5 cas). Bien qu'ils et elles devraient s'appuyer sur les mêmes

éléments pour évaluer les stagiaires, en emploi ou non, comme mentionné en lien avec la première caractéristique, il apparaît que les faits « observables sont moins nombreux, on y va un peu plus au senti qu'avec des faits concrets » (Pierre, EA). En effet, dans le « stage en cours d'emploi, les profs [associés], ils sont aussi des enseignants » (Vincent, Sup.) et, par conséquent, ils ont moins d'occasions de voir les stagiaires. De surcroît, puisque les stagiaires en emploi donnent la priorité à l'emploi, il arrive que certain[e]s vont « pratiquement ne pas déposer de traces » (Édith, Sup.), forçant les superviseur[e]s à se servir surtout des entretiens « pour aller chercher les informations dont [ils ont] besoin pour évaluer [leur] développement » (Édith, Sup.).

En dernier lieu, des formateurs et formatrices (enseignant[e]s associé[e]s et superviseur[e]s seulement) soulèvent des conflits d'intérêts potentiels dans l'évaluation du stage en emploi (16 unités de sens dans 4 cas) étant donné que « c'est un collègue qu'on évalue » (Édith, Sup.). En effet, le ou la stagiaire et l'enseignant[e] associé[e] ont une collaboration de proximité étant collègues. Les enseignant[e]s associé[e]s sont « vraiment impliqués avec eux » (Marie, EA), ce qui laisse une impression d'une « drôle de consanguinité qui arrive » (Catherine, Sup.). Catherine partage sa propre expérience d'enseignante associée à ce sujet : « Pour avoir eu une stagiaire en contexte d'emploi comme ça, c'est extrêmement difficile au niveau de la pression syndicale, ce n'est vraiment pas facile au niveau de la pression des patrons » (Catherine, Sup.).

En somme, la quatrième caractéristique dévoile des tensions et des enjeux perçus par les formateurs et formatrices : un enjeu quant à l'inadéquation entre les travaux universitaires et l'activité professionnelle réelle des stagiaires, une tension entre l'autonomie professionnelle des stagiaires en emploi et l'engagement dans leur développement professionnel, un enjeu de double évaluation, un enjeu quant au recueil de traces et un enjeu de conflits d'intérêts potentiels.

Discussion

Pour répondre à notre question de recherche : « Quelles sont les perceptions des différents formateurs et formatrices quant aux enjeux que le stage en emploi introduit dans le processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires ? », nos résultats ont mis en lumière plusieurs enjeux perçus et liés aux caractéristiques du processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires.

Au regard de la première caractéristique, bien que la démarche au sein de laquelle les formateurs et formatrices élaborent leur jugement d'évaluation semble la même dans le contexte de stage en cours d'emploi, les faits observables et les traces sont moindres, ce qui peut laisser une plus grande marge d'interprétation. Des recherches ont auparavant étudié des enjeux de validité et d'équité des processus d'évaluation liés aux ajustements à géométrie variable que les formateurs et formatrices doivent parfois apporter, notamment au regard des grilles d'évaluation (Bélaïr et al., 2016 ; Gouin et Hamel, 2015 ; Monfette et Malo, 2023). Par conséquent, au-delà des outils utilisés, il apparaît important d'explorer davantage l'impact de l'accès limité aux traces dans le processus de jugement d'évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Bélaïr et al., 2016 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015). Ce résultat appuie également la pertinence d'offrir des libérations aux enseignant[e]s associé[e]s afin de leur permettre d'observer suffisamment leur stagiaire dans le contexte de stage en emploi (Labelle et al., 2024).

Au-delà de cet enjeu perçu, le stage en emploi implique de nombreuses adaptations quant au double statut des stagiaires en emploi, puisque la deuxième caractéristique est celle qui est la plus récurrente dans leurs perceptions quant à leur processus d'évaluation. De fait, des adaptations et une grande flexibilité sont nécessaires, tant sur le plan de l'accompagnement que sur celui de l'évaluation pour 1) respecter la double charge de travail des stagiaires en emploi, et pour 2) arriver à les évaluer tout de même. Bien que d'autres études aient identifié des singularités souvent prises en compte par les formateurs et formatrices, notamment par les superviseur[e]s dans leur processus d'évaluation (p. ex., relation difficile entre stagiaire et enseignant[e] associé[e] ; Maes et al., 2019), la prise en compte du double statut des stagiaires semble quant à elle relever de ce contexte singulier de stage en emploi.

De manière très évidente, en ce qui concerne la troisième caractéristique, le statut de collègue modifie les rapports entre les intervenants dans le contexte du stage en emploi. Ainsi, des biais et des conflits d'intérêts sont potentiellement introduits dans l'évaluation, notamment dans celle de l'enseignant[e] associé[e]. Puisqu'ils subissent une double évaluation, les stagiaires se situent pour leur part dans une position de vulnérabilité. Nos résultats mettent en lumière un besoin de clarification des rôles dans le contexte de stage en emploi. Il s'agit même d'une occasion de repenser le modèle de la triade traditionnelle, qui apparaît moins viable dans ce contexte où un nouveau rapport se développe entre le ou la stagiaire et l'enseignant[e] associé[e]. C'est d'ailleurs ce

que Labelle et ses collaboratrices ont exploré dans leur recherche portant sur le modèle d'enseignantes marraines (Labelle et al., 2024). Il reste maintenant à savoir si ces nouveaux modèles permettent d'éviter les potentiels biais d'évaluation.

Toujours au sujet de la troisième caractéristique, nos résultats mettent aussi en évidence le fait que les stagiaires en emploi du dispositif ont bel et bien été amenés à interagir avec d'autres intervenants, comme les enseignant[e]s mentor[e]s, puisqu'ils et elles ont accès aux structures d'accompagnement à l'insertion professionnelle dans leur milieu de travail. Dans le cadre du dispositif de stage en emploi mis en place dans le projet de recherche plus large, nous avons entrepris une démarche d'accompagnement pour les mentor[e]s afin d'arrimer leurs postures d'accompagnement à celles des superviseur[e]s. Il apparaît ainsi nécessaire que les milieux universitaires et les milieux de formation qui partagent la responsabilité d'encadrer des stagiaires en emploi entretiennent une collaboration encore plus étroite afin d'assurer un rapprochement cohérent entre leurs structures d'encadrement (Mathou et al., 2023). À défaut, les stagiaires risquent de se retrouver devant des postures d'accompagnement et d'évaluation difficilement conciliables (Bryk, 2017).

Enfin, les obligations professionnelles des stagiaires en emploi au regard de leur contrat de travail entrent en tension avec leur engagement dans la formation, notamment devant la perception d'un manque de pertinence des activités obligatoires du stage. Les superviseur[e]s disent alors s'efforcer de rendre les travaux significatifs, réellement inscrits en continuité avec l'activité professionnelle des stagiaires. Ces résultats éclairent, d'une part, des répercussions préoccupantes du stage en cours d'emploi, notamment au regard de l'engagement dans le développement professionnel, pourtant nécessaire à une meilleure insertion et à la rétention dans la profession (CSÉ, 2014; Wood et Stanulis, 2009). En effet, puisque les stagiaires accordent la priorité à leur emploi, il apparaît nécessaire de repenser les modalités du stage dans ce contexte afin d'éviter qu'ils se désengagent de leur développement professionnel de manière précoce. D'autre part, comme les superviseur[e]s s'autorisent à redéfinir certaines composantes de l'évaluation dans une logique de soutien à la survie professionnelle, nos résultats font émerger un questionnement plus large sur leurs propres conceptions de la professionnalisation des stagiaires : que pensent réellement les superviseur[e]s des travaux universitaires ?

Conclusion

Pour conclure, en cohérence avec l'objectif général, cet article a permis de décrire des enjeux que le stage en emploi introduit dans le processus de jugement d'évaluation des formateurs et formatrices impliqués dans l'évaluation des stagiaires. En ce sens, nos résultats appuient non seulement le fait que l'évaluation des compétences des stagiaires est un acte complexe qui recoupe plusieurs enjeux (Bélair et al., 2016; Leroux, 2019; Maes et al., 2019; Monfette et Malo, 2023), mais illustrent une complexité ajoutée dans le contexte de stage en emploi, notamment par le nombre restreint de traces, les ajustements évaluatifs apportés et les conflits d'intérêts potentiels. Devant ce constat, il semble pertinent de soulever à nouveau le besoin de clarifier les rôles des formateurs et formatrices, notamment au regard de l'évaluation, dans le contexte de stage en emploi. Entre autres, nos résultats invitent les milieux de formation à l'enseignement à revoir en priorité les rôles des enseignant[e]s associé[e]s dans le contexte de stage en emploi. Nos résultats soulèvent également des impératifs pour la collaboration entre les milieux universitaires et scolaires en ce qui a trait à l'accompagnement et à l'évaluation des stagiaires en emploi, étant donné leur double statut. Dès lors, il appert que ces deux milieux de formation doivent renouveler leur collaboration et travailler de manière encore plus proximale pour arriver à mieux coordonner les rôles des formateurs et formatrices, voire ceux des responsables de la formation issus des structures d'insertion professionnelle, dans ce contexte singulier.

Les forces, les limites et les pistes de recherche

Dans l'interprétation de nos résultats, certaines forces et limites de notre étude doivent être prises en compte. D'abord, bien que le codage réalisé dans notre étude repose sur des critères de rigueur et s'appuie sur une validation intra- et interjuges, il demeure que notre étude se veut exploratoire et que le nombre de participants est limité. De plus, il est important de souligner le fait que les superviseur[e]s étaient plus nombreux dans notre échantillon, ce qui peut avoir fait ressortir davantage leurs perceptions dans nos résultats que celles des autres responsables de la formation. Ainsi, il serait important de confronter nos résultats à ceux obtenus dans une étude similaire, mais réalisée auprès d'un échantillon plus important et plus diversifié. Enfin, il apparaît nécessaire d'étudier

davantage les retombées du stage en cours d'emploi, notamment sur l'évaluation, mais également sur l'accompagnement des stagiaires, sur la professionnalisation de la formation et, ultimement, sur leurs insertion et développement professionnels. En ce sens, nos résultats méritent que d'autres études portant sur la mise en place de dispositifs de stage en emploi en tiennent compte, puisqu'ils éclairent certaines voies d'amélioration et pistes de recherche futures, notamment au regard des rôles des enseignant[e]s associé[e]s.

Références bibliographiques

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 223–239). Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29–48. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183524>
- Bélair, L. 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>
- Bélair, L., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). 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>
- Boutin, P.-A. et Desmeules, A. (2021). Le cours de vie relatif à l'accompagnement de stagiaires en enseignement : compétences et activité d'une superviseure universitaire. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 168–185). Octares.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11–29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>

- 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.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante-50-0483.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance? *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1–23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2093>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51–76). Presses de l'Université Laval.
- Desmeules, A., Boulay, M.-F., Carrier-Fraser, M., Caron, S. et Caron, P. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des novices à l'aide du mentorat : accompagner les enseignant.e.s mentors dans le cadre d'un réel partenariat entre des milieux de formation initiale et de travail. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 12(2), 67–70. <https://doi.org/10.7202/1101218ar>

- Desmeules, A., Carrier-Fraser, M., Desgagnés, M., Wentzel, B., Hamel, C. et Richard, V. (2024, 10 mai). *Dispositif de stage en situation d'emploi en partenariat avec les milieux : arrimage des structures et enjeux d'accompagnement des novices* [Communication orale]. 11^e colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Dufour, F. et Labelle, K. (2024). Les enseignantes marraines : une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 43–47. <https://doi.org/10.7202/1111362ar>
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.). (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Farges, G., Medeiros Sarti, F., Sirois, G., Voirol-rubido, I. et Wentzel, B. (2024, 2 décembre). *Table ronde : Attirer, recruter, maintenir les enseignants.e.s, quels enjeux et quelles réponses ?* [Communication]. 3^e Congrès international sur la formation et la profession, Genève, Suisse.
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation? Revue de littérature. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : établissement formateur et vidéoformation* (p. 21–32). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0021>
- Gerken, M., Rienties, B., Giesbers, B. et Könings, K. D. (2012). Enhancing the academic internship learning experience for business education – A critical review and future directions. Dans P. Van den Bossche, W. H. Gijsselaers et R. G. Milter (dir.), *Learning at the crossroads of theory and practice: Research on innovative learning practices. Advances in business education and training* (vol. 4, p. 7–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2846-2_2
- 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://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>

- 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>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *e-JRIEPS*, (38), 114–132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3^e éd.). Sage.
- Labelle, K., Lefebvre, M.-N., Deneault, N.-N., Blain, M., Boutet, S., Dufour, F., Gareau, M. et Dubé, F. (2024). Un pont entre milieux universitaire et scolaire : une collaboration gagnante pour atténuer les effets de la pénurie [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1), 1–3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a321>
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363–374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- 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>
- 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>
- Mathou, C., Sarazin, M. et Dumay, X. (2023). Choisir son école quand on enseigne : le cas du marché du travail à Londres. Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 69–88). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766300686-005>

- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil de formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne]. HALtheses. <https://theses.hal.science/tel-01117240>
- McHugh, P. P. (2017). The impact of compensation, supervision and work design on internship efficacy: Implications for educators, employers and prospective interns. *Journal of Education and Work*, 30(4), 367–382. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1181729>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd. ; M. H. Rispal, trad.). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Reglement-autorisation-enseigner-rapport-evaluation.pdf>
- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465–482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8–11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd. revue et actualisée). De Boeck.
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : les propositions de la HEP-VS. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative* (vol. 5, p. 7–22). HEP-Bejune. <https://www.researchgate.net/publication/239579332>
- Perlin, R. (2011). *Intern nation: How to earn nothing and learn little in the brave new economy*. Verso Books.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://depot.erudit.org/id/003201dd>
- Rogers, S. E., Miller, C. D., Flinchbaugh, C., Giddarie, M. et Barker, B. (2021). All internships are not created equal: Job design, satisfaction, and vocational development in paid and unpaid internships. *Human Resource Management Review*, 31(1), article 100723. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100723>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Slick, S. K. (1997). Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713–726. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00016-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00016-4)
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821–834. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00028-6)

- Suchman, L. (1990). Plans d'action : problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives (M. Barthélémy et L. Quéré, trad.). Dans P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action : sémantique et sociologie* (p. 149–170). École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.25362>
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: “Fourth-Wave” (1997–2006). Induction programs. *The New Educator*, 5(1), 1–23. <http://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>