

<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Maes, O./Deprit, A./Blondeau, M., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 117-136. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.302>

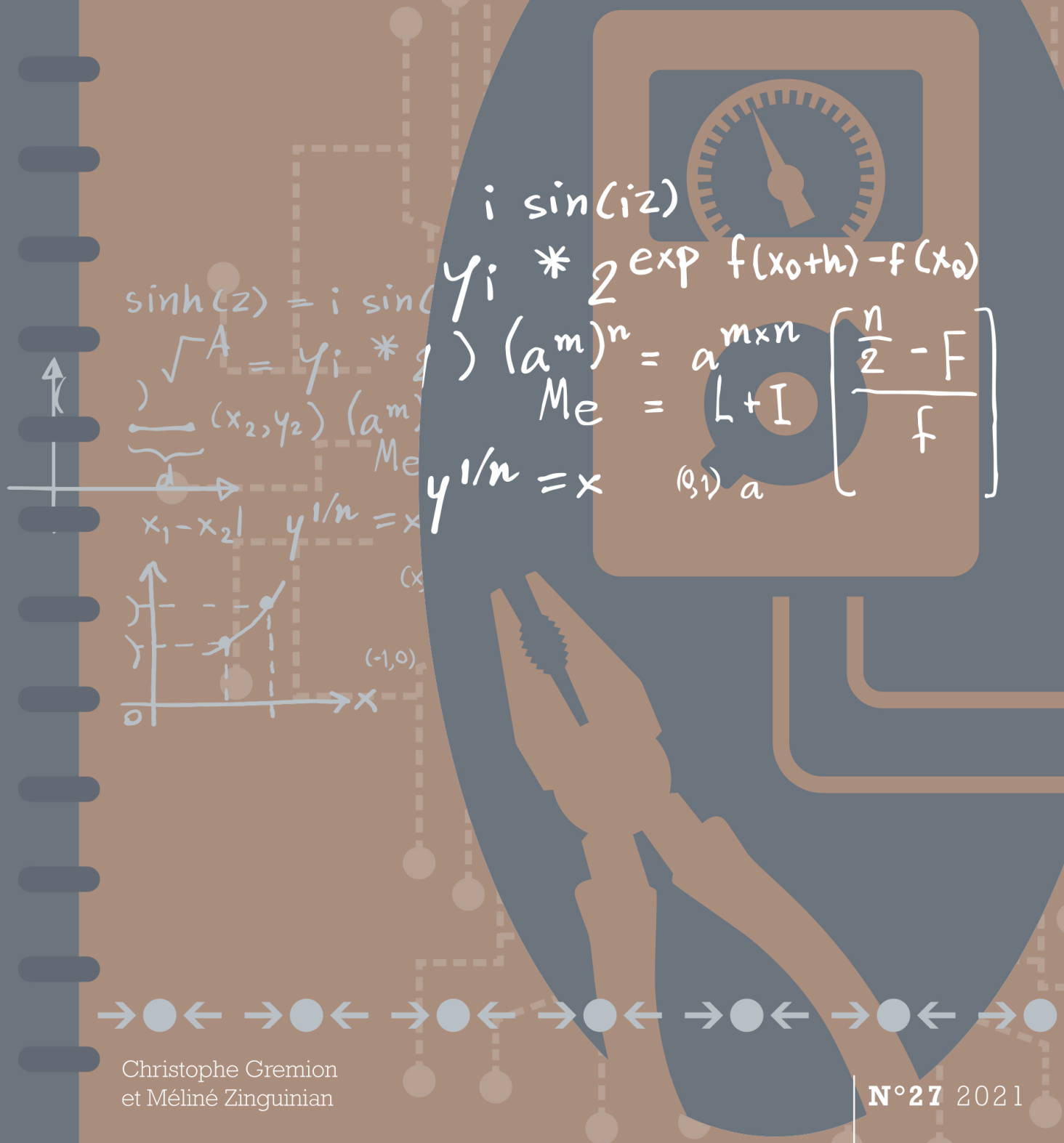
This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi, Catherine Van Nieuwenhoven, 2021



Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

THÈME :
LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>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</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR LA PROFESSIONNALISATION



La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?

Olivier MAES¹ (Haute École Louvain en Hainaut et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Agnès DEPRIT**² (Haute École Louvain en Hainaut et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Marc BLONDEAU**³ (Haute École Galilée et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Stéphane COLOGNESI**⁴ (Université Catholique de Louvain, Belgique) et **Catherine VAN NIEUWENHOVEN**⁵ (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Cette contribution vise à vérifier si la coévaluation de stages en enseignement est propice à l'établissement de liens « théorie-pratique ». L'étude s'inscrit dans une recherche collaborative à visée compréhensive. Elle est construite sur l'analyse de contenu de seize entretiens de coévaluation issus de deux hautes écoles pédagogiques en Belgique francophone. Les résultats laissent apparaître peu d'articulation de la pratique avec les savoirs appris et, si les théories sont évoquées, elles le sont surtout à des fins d'évaluation, qu'elle soit formative (suggérer des pistes de régulation) ou certificative (déterminer une note).

Mots-clés : Stage, coévaluation, réflexivité, recherche collaborative, formation des enseignants

Introduction

A l'aube d'une réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, visant prioritairement à allonger la durée des études de trois à quatre ans et à permettre une collaboration entre les hautes écoles pédagogiques (HEP) et les universités, les *curricula* de formation sont questionnés, repensés, voire même co-construits entre les futurs partenaires. Les stages, éléments incontournables de la formation des futurs enseignants (Maubant *et al.* 2011), trouvent, bien entendu, une place de choix au cœur de ces réflexions. Ils offrent aux futurs enseignants un moment privilégié de formation (Leroux, 2019) permettant à la fois la construction de son identité

1. Contact : olivier.maes@uclouvain.be

2. Contact : agnes.deprit@uclouvain.be

3. Contact : marc.blondeau@uclouvain.be

4. Contact : stephane.colognesi@uclouvain.be

5. Contact : catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be



professionnelle et le développement des compétences attendues, l'appropriation d'une représentation pragmatique du métier, ainsi qu'une socialisation à la profession (Nitonde et Paquay, 2011).

Se pose alors la question de l'alternance dans un contexte professionnalisant. En effet, quel type d'alternance offrent actuellement les stages? Peut-on espérer dépasser la simple alternance juxtapositive et atteindre une alternance intégrative (Nitonde et Paquay, 2011; Pentecouteau, 2012)? Qu'en est-il du principe d'alternance lorsque la collaboration entre la HEP et l'école de stage n'est pas optimale (Bruno et Chaliès, 2011)? Dans ce contexte, quelles sont les conséquences développementales sur les étudiants? Ce type de questionnement alimente les travaux du groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE⁶) constitué de superviseurs de HEP, de maîtres de stage⁷ et de chercheurs.

Notre contribution s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche collaborative menée par le sous-groupe du GRAPPE s'intéressant aux superviseurs. Celle-ci interroge l'entretien de coévaluation afin de voir si ce dernier est propice à l'établissement de liens «théorie-pratique». Afin de répondre à cette question, nous structurons notre analyse autour de trois questions de recherche. Nous nous intéressons, premièrement, aux objets abordés durant l'entretien au sein de chacune des HEP participantes. Nous questionnons, deuxièmement, la place laissée, lors de la coévaluation aux liens «théorie-pratique». Troisièmement, ce sont les types de savoirs mobilisés lors de la démarche réflexive qui sont au centre de l'analyse.

Dès lors, nous commençons par présenter les balises conceptuelles au cœur de ce travail: l'alternance et la coévaluation. Ensuite, nous clarifions le contexte et la méthodologie de la recherche choisie dans la dynamique collaborative du groupe qui conduit cette étude. Enfin, nous présentons les principaux résultats obtenus avant de les discuter et de conclure.

Balises conceptuelles

Trois balises conceptuelles sont précisées dans le cadre de cette contribution. D'abord, nous développons le concept d'alternance qui est au centre de notre questionnement. Ensuite, nous abordons la coévaluation en tant que dispositif qui la soutient. Nous terminons par clarifier le concept de réflexivité – un des enjeux de la coévaluation – en le contextualisant au stage en enseignement.

Un aller-retour entre les deux milieux de formation...vers quel type d'alternance?

Dans le cadre de cette recherche, en référence à Villeneuve (1994), le stage est envisagé comme une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail

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

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

préalablement choisi. Il s'agit d'une activité pédagogique structurée pouvant prendre des formes variées au niveau des modalités ou des acteurs mobilisés (Gervais et Desrosiers, 2005).

Ainsi, le stage s'inscrit dans une logique d'alternance, entendue au sens d'espace de transition identitaire permettant à l'étudiant de faire évoluer son identité antérieure vers une identité en devenir (Kaddouri, 2008). Le stage, sous cette forme, permet au futur enseignant de questionner les approches théoriques abordées à la HEP (Pentecouteau, 2012). Il est alors possible, pour lui, de questionner l'écart entre ce qui est appris lors des activités d'apprentissage à la HEP et la réalité du terrain professionnel.

Pentecouteau (2012) identifie trois types d'alternance : l'alternance de juxtaposition, l'alternance associative et l'alternance intégrative. Nitonde et Paquay (2011) relèvent, en plus, l'alternance de type application.

L'alternance de juxtaposition envisage la théorie et la pratique de façon indépendante, dans une logique de succession, sans liens explicites entre elles (Nitonde et Paquay, 2011).

Dans l'alternance de type application, le terrain sert à appliquer les apports théoriques reçus à la HEP, le tout s'inscrivant dans une relation linéaire unidirectionnelle (Nitonde et Paquay, 2011). Pour décrire ce type de fonctionnement, Malglaive (1990) évoque l'idée d'une « fausse alternance » et questionne ainsi le manque de collaboration entre la HEP et le terrain professionnel d'accueil (Pentecouteau, 2012). Le stage est alors un projet pensé et structuré uniquement par l'institut de formation ; il s'ajoute aux autres disciplines dispensées à la HEP, seuls changent la forme et le lieu (Pentecouteau, 2012).

L'alternance associative est vue comme une alternative à la « fausse alternance » présentée *supra*. Elle est caractérisée par la contractualisation d'un réel partenariat entre les deux terrains de formation et nécessite la poursuite d'un objectif commun (Pentecouteau, 2012). L'ingénierie de formation est ainsi construite sur l'apparence d'une équité liée à ce partenariat entre la HEP et l'école de stage, et ce, malgré un partenariat éclaté lié à la singularité des contextes. Ce type d'alternance se construit principalement dans le suivi qu'offre l'institut de formation et moins par l'implication des terrains de stage.

L'alternance intégrative, aussi appelée « réelle » par Malglaive (1990), articule la théorie et la pratique dans un rapport interactif pour permettre de travailler les expériences du terrain lors des activités d'apprentissage à la HEP et, inversement, de trouver un usage pratique aux apports de la HEP sur le terrain (Nitonde et Paquay, 2011 ; Pentecouteau, 2012). Ce type d'alternance nécessite un temps formatif présent dans les deux milieux, dans une logique d'interaction entre eux (Pentecouteau, 2012). Toujours selon cet auteur, une alternance intégrative rend possible un décroisement entre les savoirs théoriques et pratiques permettant ainsi d'accéder à un savoir professionnel que l'étudiant peut s'approprier, construire et transformer en compétences professionnelles.



Pentecouteau (2012) souligne qu'«entre ces différents types d'alternance juxtapositive, associative et intégrative, l'ingénierie de formation évolue sur trois dimensions» (p. 5). La première est l'idée que la formation doit s'organiser en d'autres lieux que la HEP. De nombreux programmes de formation se sont donc éloignés des modèles traditionnels qui commencent par transmettre de la théorie d'abord dans des activités proposées à la HEP, avant que l'étudiant ne puisse vivre des expériences sur le terrain (Goodnough *et al.*, 2009). La deuxième dimension est relative à la collaboration qui s'installe entre les acteurs de la HEP et ceux du terrain permettant de renforcer un partenariat formatif entre ces deux milieux. La troisième touche l'étudiant qui trouve, dans l'alternance associative et encore plus dans l'intégrative, une place active dans sa formation. En effet, il devient ainsi partenaire et acteur de ses savoirs qui se développent à travers une interaction constructive, par exemple, en participant à l'entretien de coévaluation.

Par conséquent, la manière dont l'aller-retour entre les milieux de formation s'organise aura un impact sur la relation qui s'établit entre les cours et la pratique, favorisant, peu ou prou, leur articulation. En ce sens, la coévaluation serait un dispositif qui soutient l'alternance intégrative grâce aux liens qu'elle optimise avec le terrain et l'attention portée aux trois dimensions relevées par Pentecouteau (2012) : deux lieux de formation, une collaboration entre les acteurs et la place active de l'étudiant dans sa formation.

Du stage... à la coévaluation

Par son essence, le stage est un espace de transition favorisant cet aller-retour entre la HEP et le milieu scolaire (Correa Molina & Gervais, 2011) ; il sert ainsi de «catalyseur de la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques lors de la réalisation de tâches authentiques» (Leroux, 2019, p. 106). C'est une expérience d'apprentissage accompagnée visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession (Villeneuve & Moreau, 2010).

Leroux (2019) identifie les trois principaux acteurs qui y sont impliqués : les superviseurs issus de la HEP, l'étudiant et le maître de stage. Ils s'inscrivent dans un modèle triadique, largement documenté dans la littérature (Allen *et al.*, 2014 ; Boutet & Rousseau, 2002 ; Goodnough *et al.*, 2009 ; Gouin & Hamel, 2019), mettant en évidence l'accompagnement offert à l'étudiant par ces deux acteurs issus de la HEP et du terrain d'accueil.

En ce qui concerne le superviseur, l'accompagnement qu'il offre à l'étudiant se structure autour de différentes étapes qui ont lieu avant, pendant et après le stage. Gervais et Desrosiers (2005) expliquent que ces moments peuvent être «l'animation de séminaires, des visites en milieu scolaire (dont le nombre s'accroît habituellement en cours de scolarité), le suivi d'un carnet de stage, la coévaluation et l'attribution de la note» (p. 22).

Dès lors, la coévaluation est à envisager comme un processus d'évaluation partagée (Deeley, 2014 ; Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) permettant à l'étudiant de confronter son autoévaluation à celles de ses accompagnateurs



(Allal, 1999; Minder, 1999). L'étudiant occupe donc un rôle central dans son évaluation (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017) tout en laissant les formateurs à la manœuvre du jugement final (Dochy *et al.*, 1999).

La finalité de l'entretien de coévaluation peut varier d'un contexte à l'autre, d'une HEP à l'autre mais aussi d'un stage à l'autre. Dans une visée formative, celle-ci permet à l'étudiant, d'améliorer, de réguler son action en vue du stage suivant, en se basant sur l'identification de ce qui est ou n'est pas acquis à un moment donné (De Ketele, 2010). Dans une visée certificative, elle aboutit à la validation sociale (e.a. devant les autorités institutionnelles) des effets de l'action menée par l'étudiant durant son stage. Toutefois, les résultats de la recherche menée par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mettent en évidence que, malgré une visée et des balises institutionnelles définies, la perception qu'ont les superviseurs de la finalité de ce temps d'évaluation partagée peut être fort différente d'un superviseur à l'autre. En effet, cette étude a montré que des superviseurs d'une même HEP, évaluant un même stage, dans un contexte identique, envisagent soit la coévaluation comme un temps d'échanges, de formation ou encore de vérification. Une autre étude (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) a montré des constats similaires : des superviseurs d'une autre HEP, interrogés sur le processus de coévaluation, en ont des visions différentes. Certains l'envisagent dans sa dimension formative (en utilisant, pour le décrire, des verbes comme «projeter», «planifier»), d'autres sont centrés sur la dimension certificative (avec un verbe comme «trancher»), et d'autres encore - la majorité - se situent à mi-chemin entre ces deux dimensions (avec des verbes comme «écouter» ou «accueillir»). En somme, ces résultats montrent que, même dans un contexte balisé par une commande institutionnelle (visée formative ou certificative), une tension existe entre les différentes perceptions qu'ont les superviseurs et la finalité de la coévaluation.

En lien avec la définition présentée ci-dessus, nous identifions la prise de décision finale comme un moment charnière de la coévaluation, permettant d'arriver à des pistes de régulation et/ou une note. Partant, il paraît nécessaire de préciser les démarches qui constituent le processus évaluatif permettant de dégager cette prise de décision finale. En référence à une série de travaux (entre autres Allal, 2008; De Ketele, 2010; Maes *et al.*, 2019), nous envisageons le processus évaluatif autour de quatre démarches : la prise d'informations de nature et de source différentes ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de différents référentiels et de la singularité du contexte ; la prise d'une décision cohérente avec la fonction visée par l'entretien de coévaluation (formative ou certificative) et prenant en compte les conséquences pour l'étudiant et la communication de celle-ci à l'étudiant.

La coévaluation : un tremplin pour le développement de la réflexivité ?

Mercier-Brunel et Jorro (2009) expliquent qu'il est compliqué pour les superviseurs de formuler aux stagiaires des rétroactions permettant, dans une interaction formative, de déclencher chez eux une prise de conscience. L'enjeu est alors de promouvoir la réflexivité afin que l'interaction entre les



acteurs ne se limite pas à des conseils formulés par le superviseur à destination de l'étudiant ou des démonstrations d'expertise ne laissant pas aux étudiants la possibilité de se développer (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019).

Sur ce plan, Villeneuve (1994) soutenait déjà que la supervision est «un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement de la compétence professionnelle» (p.27). La dimension réflexive se trouve au cœur des compétences professionnelles et est centrale tant pour l'accompagné que pour l'accompagnateur (Charlier & Biémar, 2012). Cela nécessite donc que l'étudiant adopte une posture de réflexivité quasi permanente (Perrenoud, 2012). Charlier et Biémar (2012) soulignent que cet accompagnement à l'analyse des pratiques est une compétence-clé pour le superviseur. Afin d'accompagner l'étudiant dans le développement de cette réflexivité, il est amené à être un compagnon réflexif; c'est-à-dire le professionnel qui, en interaction avec l'étudiant, induit la réflexivité au sujet de la pratique (Donnay & Charlier, 2008).

Pour Perrenoud (2012), «former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que ça a donné» (p. 18), ce qui, pour Perez-Roux (2012), conduit à admettre les écarts existant entre le travail prescrit et le travail réel. Toujours selon cette auteure, afin de développer les compétences professionnelles attendues, l'étudiant va mobiliser des savoirs de types différents. En effet, en lien avec les savoirs théoriques, apparaissent également des savoirs dans l'action (construits dans la pratique, lors du stage), des savoirs sur l'action (en lien avec une analyse réflexive menée après l'action) et, enfin, des savoirs pour l'action (visant à réguler l'action). Ce qui conduit l'étudiant à adopter une posture de praticien réflexif (Paquay & Wagner, 2001 ; Schön, 1983 ; Vacher, 2011) qui réfléchit volontairement sur ses pratiques et met en perspective sa propre activité professionnelle afin de les améliorer (Carnus & Mias, 2014 ; Perez-Roux, 2012).

Cadre méthodologique

Notre étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 1996) afin de répondre à la question de recherche.

Comment l'entretien de coévaluation permet-il l'établissement de liens «théorie-pratique»?

Pour y répondre, nous articulons notre recherche autour des trois sous-questions suivantes :

- Quels sont les objets abordés dans les entretiens de coévaluation ?
- Quelle place prennent les liens «théorie-pratique» au moment de la coévaluation ?
- Quels types de savoirs sont mobilisés dans la démarche réflexive demandée à l'étudiant ?

Il s'agit d'une recherche collaborative (Bourassa *et al.*, 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) menée par le GRAPPE.

Contexte de la recherche

Deux HEP de la Belgique francophone, l'une située en province et l'autre en région bruxelloise, ont été sollicitées dans le cadre de cette étude. Ces deux HEP ont été choisies pour leur fonctionnement différent. En effet, une spécificité les différenciant réside dans la visée des entretiens de coévaluation. Dans la HEP 1, la visée de l'entretien de coévaluation analysé est formative et prépare au stage suivant (qui est certificatif), tandis que dans la HEP 2, la visée de l'entretien de coévaluation est certificative. Une autre différence se situe dans le dispositif de supervision mis en place par chaque HEP. Dans la première HEP, l'entretien de coévaluation est réalisé au retour du stage. Dans la deuxième, cette étape est précédée d'un entretien réflexif entre l'étudiant et un des deux superviseurs qui sont allés le voir en stage. Ces aspects sont schématisés dans la figure 1.

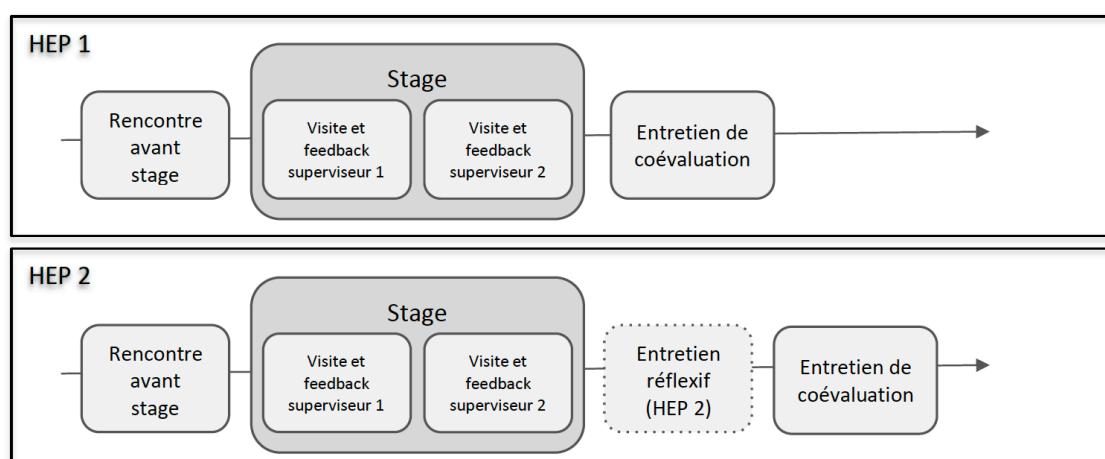


Figure 1 : schématisation du dispositif de supervision dans les deux HEP participantes (Maes, 2021)

Si, dans les deux HEP, les phases de l'entretien de coévaluation sont identiques (prise d'informations, interprétation des informations, prise de décision, communication à l'étudiant), chacune colore son entretien de coévaluation de balises institutionnelles propres, présentées dans le tableau 1. Dans la HEP 1, ces balises s'adressent aux étudiants en vue de préparer l'entretien de coévaluation, tandis que dans la HEP 2, les balises sont formalisées à destination des superviseurs, dans une logique de mode d'emploi.



Tableau 1: Balises institutionnelles de l'organisation d'une coévaluation dans chaque HEP

HEP 1	HEP 2
<ul style="list-style-type: none"> - Introduction: en quelques mots, expliquez vos ressentis par rapport au stage - Rappel des objectifs personnels et contextuels - Gestion de groupe. Comment s'est-elle passée? Pourquoi? - Projet? Thème? Fil conducteur du stage? - Synthèse rapide des points forts et points faibles, sous forme d'idées-clés. - Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités: présentation, analyse, justification des choix méthodologiques par l'étudiant - Éléments divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation - Synthèse des évaluations: bilan global du stage - Élaboration d'objectifs pour le prochain stage 	<ul style="list-style-type: none"> - Le superviseur initie et assure la conduite de l'entretien. - Les commentaires du maître de stage exprimés dans le rapport sont relayés par le superviseur. - L'échange avec l'étudiant dure 10 minutes. - L'étudiant est invité à explorer, clarifier, expliciter sa vision du stage réalisé. - Le superviseur soutient et enrichit la réflexion par des aspects du contexte et l'appréciation de la pratique observée. - Le niveau de réflexivité du stagiaire est exploré au moyen de questions de relance: «<i>Qu'est-ce que tu en penses? Que retiens-tu? Quels ajustements mettre en place?</i>» - Le superviseur complète le document d'évaluation du stage et note les objectifs personnels identifiés. - Le niveau de réussite (échec, balance, réussite) est communiqué à l'étudiant.

Participants à la recherche

Dans chacune des deux institutions, huit superviseurs ont été mobilisés. Notre choix s'est porté, à chaque fois, sur quatre psychopédagogues et quatre didacticiens. Seize entretiens de coévaluation ont ainsi été analysés.

Tableau 2: Les participants de chacune des HEP

	HEP 1				HEP 2			
Psychopédagogues	S1	S3*	S4	S7	S9*	S10*	S11	S12
Didacticiens	S2	S5*	S6*	S8	S13	S14	S15*	S16
<i>Temps moyen des entretiens analysés⁸</i>	50 min 01 sec				23 min 29 sec			

Note: les superviseurs marqués d'un astérisque sont ceux qui ont fait l'objet de l'analyse fine pour répondre à la troisième question de recherche.

Recueil et analyse des données

Afin de répondre à la question des objets abordés lors des entretiens de coévaluation, deux types de données ont été recueillies. D'une part, nous avons collecté la grille d'évaluation institutionnelle⁹ de chacune des deux HEP et, d'autre part, seize entretiens de coévaluation ont été enregistrés, avec l'accord des acteurs présents (formateurs de la HEP et étudiants¹⁰). Ces enregistrements, d'une durée moyenne de 50 min 01 sec pour la HEP1 et de

8. La différence importante dans le temps moyen des entretiens analysés peut s'expliquer par le fait que, dans la HEP 2, la coévaluation est précédée par un entretien réflexif.

9. Grille utilisée par les institutions pour évaluer le stage, celle-ci est construite autour du référentiel de compétences de la formation initiale des enseignants.

10. Pour rappel, le maître de stage n'est pas présent physiquement, mais son rapport est pris en compte lors de l'entretien.



23 min 29 sec pour la HEP2, ont été transcrits et anonymisés. Ces entretiens de coévaluation ont également permis de questionner les liens «théorie-pratique» ainsi que les types de savoirs (Perez-Roux, 2012) mobilisés. Dans les deux cas, il s'agit de traces objectivées (Albarelo, 2012; Guigue-Durning, 1995) permettant d'accéder à la fois à l'activité prescrite et à l'activité réalisée (Clot, 2001; Leplat & Hoc, 1983).

Une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) a été appliquée aux données recueillies. Concernant les deux premières questions de recherche (objets abordés/liens théorie-pratiques), le choix d'une catégorisation ouverte (L'Écuyer, 1990), a été retenue pour l'analyse: sans l'existence de catégories préétablies issues de la littérature, ces dernières ont directement été induites des données collectées.

Pour la troisième question de recherche (types de savoirs dans la démarche réflexive), une catégorisation fermée (L'Écuyer, 1990) a été utilisée sur six entretiens de coévaluation (trois par HEP, voir les * dans le Tableau 2). En effet, nous avons choisi de travailler sur ces six entretiens, car, nous semble-t-il, ce sont ceux qui contiennent des informations intéressantes permettant de répondre à la question de recherche. Ce sont les catégories relatives à la typologie des savoirs de Perez-Roux (2012) qui ont été utilisées pour le codage. La grille d'analyse est ainsi construite dès le début; le travail du chercheur consiste alors à vérifier «l'existence par l'analyse de contenu d'un matériel donné» (L'Écuyer, 1990, p. 73).

Le travail de catégorisation a été réalisé par les membres du groupe collaboratif du GRAPPE, rassemblant superviseurs expérimentés et chercheurs.

Principaux résultats

La présentation des résultats est structurée autour des deux sous-questions posées dans le cadre de cette étude: (1) Quels sont les objets abordés dans les entretiens de coévaluation? (2) Quelle place prennent les liens «théorie-pratique» au moment de la coévaluation? (3) Quels types de savoirs sont mobilisés dans la démarche réflexive demandée à l'étudiant?

Objets sur lesquels portent les entretiens de coévaluation

Afin de répondre à la première question, nous apportons, d'abord, des éléments de réponse issus des grilles d'évaluation institutionnelles analysées et, ensuite, nous présentons l'analyse des transcriptions des seize entretiens de coévaluation.

Objets prescrits (grilles d'évaluation institutionnelles)

Nous avons relevé, dans la grille d'évaluation institutionnelle de chacune des deux HEP, une série d'objets devant être discutés lors de l'entretien de coévaluation.

Tout d'abord, il ressort de l'analyse des grilles d'évaluation que cinq objets communs aux deux HEP sont à envisager pendant la coévaluation: la gestion des apprentissages (leur conception, la méthodologie et les supports



utilisés), les savoirs à maîtriser (matière, langue), le relationnel (gestion de groupe), les attitudes réflexives et les attitudes professionnelles. Toutes deux proposent aussi aux étudiants de faire un bilan des forces sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et des défis à relever. Dans les deux HEP, l'atteinte des compétences est aussi envisagée en fin de coévaluation.

Au-delà de ces points communs, des différences sont remarquées. Ainsi, dans la HEP 1, où, pour rappel, la coévaluation a une visée formative, des objets supplémentaires sont à discuter : l'organisation de la farde de stage, la pratique de la différenciation et la mise en projet pour le stage suivant, à travers la définition des objectifs prioritaires à poursuivre. En cela, le document semble soutenir sur la visée formative souhaitée pour la rencontre.

En ce qui concerne la HEP 2, qui poursuit une coévaluation à visée certificative, quatre autres objets doivent être abordés durant la coévaluation : le travail en équipes et les partenariats, le rapport critique et autonome avec le savoir, la programmation des activités selon les axes et les temps d'apprentissage ainsi que l'évaluation des apprentissages.

Le tableau 4 présente une synthèse des différents objets qui devraient, selon les balises institutionnelles, être abordés lors des entretiens de coévaluation des deux HEP.

Tableau 4 : Les objets prescrits par les deux HEP

Les objets prescrits partagés par les deux HEP
<ul style="list-style-type: none"> - la gestion des apprentissages (conception des situations, méthodologie, supports) - le relationnel (gestion du groupe) - les savoirs à maîtriser (matière, maîtrise de la langue) - l'analyse réflexive - l'attitude professionnelle - les forces et les défis - l'évaluation du stage (échelle de niveaux d'atteinte des compétences)

Le tableau 5, quant à lui, présente les objets spécifiques à chaque institution qui devraient, selon les balises institutionnelles respectives, être abordés dans les entretiens de coévaluation.

Tableau 5 : Les objets prescrits par les deux HEP

HEP 1 (visée formative)	HEP 2 (visée certificative)
<ul style="list-style-type: none"> - l'organisation de la farde de stage - la pratique de la différenciation - la mise en projet pour le prochain stage 	<ul style="list-style-type: none"> - le travail en équipes et les partenariats - le rapport critique et autonome avec le savoir - la programmation des activités selon les axes et les temps d'apprentissage - l'évaluation des apprentissages

Objets abordés lors des entretiens de coévaluation

Si nous observons les objets véritablement discutés lors de la rencontre, nous constatons que, pour chaque HEP, ceux-ci sont en lien avec leurs grilles prescriptives. Ainsi, les formateurs de la HEP 1 échangent avec les étudiants sur la gestion des apprentissages (conception, objectifs, les documents des élèves), la maîtrise des savoirs (matière et langue) et leur attitude



professionnelle. Ils développent aussi l'organisation de l'étudiant avant le stage ainsi que ses objectifs prioritaires. En cela, la HEP 1 respecte le prescrit. Par contre, nous ne trouvons pas trace de chaque constituant de la grille dans les échanges enregistrés.

Tout comme au sein de la HEP 1, les formateurs de la HEP 2 abordent la conception des préparations, la maîtrise de la langue et l'attitude professionnelle au cours de la coévaluation qu'ils réalisent avec les stagiaires. Ces objets font également partie de la liste d'aspects qui leur est demandé d'aborder, tout comme d'autres discutés lors de la rencontre : la gestion de groupe et les relations avec les acteurs de l'école (relationnel), la gestion du temps, y compris l'horaire (programmation), l'identification des défis à relever et la note du stage à attribuer. Ici encore, certains aspects prévus dans la grille ne semblent pas discutés, tels que le rapport critique et autonome avec le savoir ou l'évaluation des apprentissages des élèves. Ajoutons que, parfois, certains objets font partie de la discussion alors qu'ils ne figurent pas parmi les éléments à discuter. Ils nourrissent les échanges et proviennent de la singularité du vécu de chaque stage.

Si la majorité des objets traités par les deux HEP suit le fil rouge du canevas prescrit, ils sont autant de sujets de discussion traités et ne connotent pas d'office les visées formative ou certificative. De plus, ce n'est pas la réflexivité qui ferait la différence puisqu'elle est encouragée de part et d'autre. En effet, à travers la définition d'objectifs personnels futurs (relevés dans les discours de la HEP 1) ou dans la discussion autour des défis à relever (présents dans les traces enregistrées de la HEP 2), les formateurs tentent de solliciter la réflexivité du futur enseignant et de contribuer à son développement professionnel. Le seul élément qui nuance les deux types de coévaluation, dans ses objets prescrits et abordés, c'est l'aboutissement de la rencontre qui se clôture par des pistes d'amélioration pour le stage suivant, quand elle est formative, ou sur l'appréciation finale du stage et l'attribution d'une note, quand elle est certificative.

Dès lors, ce ne seraient pas les objets traités lors de la coévaluation qui teinteraient sa visée, mais ce sont plutôt les modalités de l'entretien (ce qui se dit, l'articulation de la pratique avec la théorie) que nous questionnons dans le point suivant.

Des liens « théorie-pratique » ?

Au-delà des aspects qui sont abordés pour « faire parler l'étudiant » de ce qu'il a fait ou non, nous avons cherché, dans les entretiens, des moments où les superviseurs tentent d'amener l'étudiant à lier ce qu'il dit avec des aspects théoriques. Nous avons ensuite fait le même travail dans les réactions des étudiants. Les résultats présentés ci-après sont illustrés avec des verbatims emblématiques.

Premièrement, il est à noter que, contrairement à ce que nous pensions, peu de liens théorie-pratique sont initiés par les superviseurs eux-mêmes. Dans la HEP 1, à seulement quelques occasions, les superviseurs invitent l'étudiant



à lier ce qui se discute avec des cadres théoriques, et ce, relativement et uniquement à la différenciation et à la gestion de groupe. Les liens formulés par les superviseurs de la HEP 1, dont la visée est formative, portent sur le concept de la différenciation et la manière dont l'étudiant l'a appliquée en stage; ainsi que sur les outils de gestion de groupe qui seront vus dans les prochains cours (effet d'annonce) et présentés comme des ressources prochaines qui aideront le stagiaire.

Pour le stage deux, essayer d'un peu plus différencier. Tu as eu ton cours de différenciation. Voir un petit peu les relances, certainement, il y a plein de façons [...] On aura vraiment l'occasion d'en parler au cours de techniques de gestion de groupes. [S7, HEP 1]

Dans la HEP 2, de manière peu fréquente, les superviseurs engagent l'étudiant à lier ce qui se discute avec des théories sur les aspects suivants: le concept de chronobiologie, la gestion de classe, la différenciation, l'évaluation formative et la place de l'erreur, la métacognition, la structuration des apprentissages.

[L'étudiante ne sait pas comment structurer les synthèses des élèves.] Je consacre deux heures là-dessus, sur la structuration, tu vois avant le stage. Donc [...] je ne vais pas te faire un cours maintenant, je pourrais t'expliquer mais, il y a un point dessus dans le cours en ligne. Alors va revoir ça, revois tes notes de l'année dernière et si tu en as encore besoin, on peut encore en reparler avant le stage et, si tu veux, je jetterai un œil sur les prépas, ça va? [S16, HEP 2]

Il y a des dispositifs de gestion de classe que vous voyez en psycho quand même? [S10, HEP 2]

[...] parce que si c'est au niveau des apprentissages, alors on est dans la métacognition. [S8, HEP 1]

Par ailleurs, il est à mentionner que ce sont parfois les étudiants qui établissent des liens avec les théories de leur propre initiative. Dans les deux HEP, il semble que ce soit pour justifier le choix d'une démarche, en lien avec ce qu'ils ont eu au cours.

J'ai mis en projet que j'avais mon chantier d'écriture [qu'on a vu au cours.] [étudiant – coévaluation S5, HEP 1]

Pour la différenciation, il n'y a rien... pas eu le temps. [...] Peut-être sans m'en rendre compte alors parce que je n'ai rien prévu. [Lors de l'activité de découverte, c'était ouvert] j'ai dit: «Vous pouvez faire ce que vous voulez». Ah oui, c'est vrai [c'est de la différenciation] sans y penser. [étudiant – coévaluation S6, HEP 1]

Quels savoirs pour soutenir la réflexivité de l'étudiant?

Nous structurons la présentation des résultats de chacune des HEP séparément. Pour chacun des six entretiens, un élément d'analyse lié à la réflexivité et un extrait de *verbatim* a été choisi pour illustrer le propos.



Traces de la réflexivité dans le cadre d'une coévaluation formative

Il s'agit de dégager des objectifs prioritaires pour le stage suivant, sous la forme de pistes de régulation ou des bonnes pratiques à poursuivre.

Par exemple, dans le cadre de l'entretien de S5 (HEP 1 – visée formative), le superviseur interroge les **savoirs pour l'action** (objectifs, et plus particulièrement, au niveau de la gestion de groupe) fixés par l'étudiant avant le stage. L'étudiant, en réponse, partage les **savoirs dans l'action** mis en œuvre au niveau de la gestion de groupe. À partir de cette réponse, l'étudiant détermine un **savoir pour l'action** pour le stage suivant, construit sur le **savoir dans l'action** évoqué (usage du rituel), ce que montre les verbatim suivants :

- Quels sont tes objectifs par rapport à la gestion de groupe ? [S5, HEP 1]
- Donc, par exemple, ce que j'ai fait avec mes élèves hier en classe, c'est... On a une chaise [...] Et donc moi, ce que j'ai convenu avec mes élèves c'est, quand je m'assieds [sur cette chaise] et que je vous regarde, vous vous taisez. Vous savez que j'attends le silence à ce moment-là. [étudiant]
- Ben ça c'est... c'est une chose dans la gestion de groupe qu'on pourrait mettre comme objectif. Donc mon objectif [pour le prochain stage] est que les élèves puissent respecter les consignes spécifiques... données pour la gestion de groupe. [étudiant]

Dans l'entretien de S3 (HEP 1 – visée formative), l'étudiant justifie les difficultés rencontrées en stage par plusieurs lacunes qu'il identifie, ce qui conduit le superviseur à lui demander de préciser les lacunes auxquelles il fait référence. L'étudiant s'appuie sur des **savoirs théoriques** liés à la préparation des activités afin de répondre. Le superviseur ne se satisfait pas des **savoirs théoriques** évoqués et demande d'approfondir les **savoirs dans l'action** afin d'identifier la vraie difficulté. L'étudiant évoque le manque de motivation des élèves. Le superviseur se réfère au rapport du maître de stage qui épingle la maîtrise de la matière, ce qu'approuve finalement l'étudiant :

- J'ai beaucoup de lacunes et donc du coup, voilà. [étudiant]
- Quand tu dis lacunes, elles sont où ces lacunes ? C'est quoi tes lacunes ? [S3, HEP 1]
- J'ai envie de dire, c'est à peu près tout parce que j'ai [des lacunes] par rapport à ma création de leçon, à mon organisation pour le travail, d'un point de vue méthodologique... [étudiant]
- J'ai l'impression que tu emploies les termes qu'on veut entendre mais derrière, je n'entends pas réellement... Donc, tes préparations que tu as faites, concrètement, elles fonctionnent ? Elles ne fonctionnent pas ? Pourquoi ? [S3, HEP 1]
- Elles ne fonctionnent pas dans le sens où les enfants ne sont pas motivés par ce que je leur enseigne. [étudiant]
- Mais moi ce n'est pas ce que je lis [...]. Moi, j'ai lu ton maître de stage qui dit que tu ne maîtrises pas le contenu. [S3, HEP 1]
- Oui, aussi ! [étudiant]



Dans l'entretien de S6 (HEP 1 – visée formative), c'est une difficulté liée à la maîtrise de la matière qui est identifiée par l'étudiante. Le superviseur lui demande de produire des **savoirs pour l'action** (pistes de régulation). L'étudiante identifie différentes pistes (analyser les exercices, penser aux prérequis) appuyées sur des **savoirs théoriques** et **sur l'action**. Le superviseur note sur la grille d'évaluation les **savoirs pour l'action** identifiés jusque-là par l'étudiant :

- Par rapport au stress, je ne me sentais pas compétente... maîtrise de la matière, oui mais globale, pas assez loin... donc pas assez à l'aise que pour laisser venir les questions, les interrogations. [étudiant]
- En fait qu'est ce qui ferait que ce serait différent? [...] peut-être que tu as déjà cherché [...] des pistes pour améliorer ça? [S6, HEP 1]
- Je pense que, dans l'analyse des exercices, il faudra que ce soit plus approfondi au deuxième stage et ça, ça pourra m'aider pour aller même plus loin à ce niveau-là. Et m'intéresser également aux prérequis, ce que je n'ai pas fait à ce stage-ci, pour [...] savoir ce qu'ils ont déjà vu et faire le lien rien que dans la découverte avec les élèves [...] c'est [alors] beaucoup plus facile pour eux de rebondir. Et donc voilà : niveau analyse matière, prérequis et analyse des exercices. [étudiant]
- Donc moi j'ai noté jusqu'à présent : analyser plus loin les supports et les prérequis. [S6, HEP 1]

Traces de la réflexivité dans le cadre d'une coévaluation certificative

Il s'agit d'arriver, en fin d'entretien, à une note qui certifie le travail réalisé par l'étudiant en stage.

Par exemple, dans l'entretien de S9 (HEP 2 – visée certificative), L'étudiant, pour produire un **savoir sur l'action**, analyse/justifie son **savoir dans l'action** (usage d'un manuel scolaire en mathématique) en s'appuyant sur un **savoir théorique** travaillé à la HEP (la présence de situations mobilisatrices dans les activités proposées à partir de ce manuel). Le superviseur ne réagit pas à la réponse de l'étudiant et passe à l'objet suivant (les défis).

- Par rapport aux apprentissages, qu'est-ce que tu peux dire de positif dans ton travail? [S9, HEP 2]
- On a fait avec les «Alphas¹¹» en français donc on ne peut pas ajouter grand-chose de nous. On a essayé beaucoup mais donc c'était déjà ça. Puis, en math, on a repris les exercices aussi du «Tip Top¹²». Donc, pour les situations mobilisatrices, ça c'était bon! [étudiant]
- Ok. Et les défis que tu t'es donnés? [S9, HEP2]

Dans l'entretien de S10 (HEP 2 – visée certificative), l'étudiant se trouve en difficulté afin de produire un **savoir pour l'action** (piste de régulation autour d'une difficulté rencontrée). Le superviseur fait référence à un **savoir théorique**, en faisant un lien explicite vers le cours de psycho. L'étudiant acquiesce mais ne rebondit pas davantage sur le lien établi. Le superviseur ne relance pas l'étudiant et avance dans l'entretien :

11. Méthode d'apprentissage de la lecture.

12. Manuel scolaire.



- Et pour la gestion de la classe, franchement il faut dire, je n'en ai aucune idée parce que je ne sais pas vraiment comment faire. [étudiant]
- Il y a des dispositifs de gestion de classe que vous voyez en psycho quand même? [S10, HEP 2]
- Oui, c'est ça, c'est ce que je voulais faire [...] mais je ne sais pas si... [étudiant]
- C'est pour ça que les profs sont là quand même. Donc, tu dois réfléchir à des dispositifs de gestion de classe (silence, soupir). [S10, HEP 2]

Dans l'entretien de S15 (HEP 2 – visée certificative), pour produire une réflexion sur les **savoirs pour l'action** (dégager des pistes de régulation), l'étudiant s'appuie sur un **savoir théorique** abordé à la HEP (activités de rupture) afin d'évoquer un manque constaté. L'étudiant partage un **savoir dans l'action** (création d'un dispositif créé à la fin du stage mobilisant les activités de rupture) en lien avec ce savoir théorique.

- [...] je dois aussi penser à utiliser le plus souvent des activités de rupture parce que je ne les utilisais pas très souvent. Mais donc ça a été un peu trop tard. Mais en fin de stage, j'ai créé un dispositif qui aurait pu... En fait, j'aurais pu les utiliser plus souvent et du coup je les ai envoyées à ma maitre de stage et elle était très contente mais bon, voilà je n'ai pas pu les utiliser. Je n'y ai pensé qu'après. [étudiant]

Les résultats étant présentés, nous les discutons, dans la section suivante, à la lumière des cadres conceptuels développés plus haut.

Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous avons apporté des connaissances nouvelles à propos de l'entretien de coévaluation permettant de faire le bilan à la suite d'un stage en enseignement. L'analyse d'entretiens de coévaluation réalisées dans deux HEP, l'une où la visée du stage est formative, et l'autre, certificative, a permis de les caractériser sur trois aspects : les objets abordés dans lesdits entretiens, les liens « théorie-pratique » qui peuvent s'y jouer et les types de savoirs qui peuvent y être mobilisés, dans une perspective de démarche réflexive de l'étudiant.

En nous référant à la définition du stage proposée par Villeneuve (1994), nous constatons que les objets prescrits par l'institution dans les grilles d'évaluation et ceux abordés durant les entretiens de coévaluation interrogent l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Ils permettent ainsi aux superviseurs de recueillir et de synthétiser de l'information afin de pouvoir l'interpréter en fonction des référents institutionnels en vue d'une prise de décision clôturant l'entretien (Maes *et al.*, 2019).

Nous observons qu'au-delà des objets communs aux deux HEP, ceux abordés par les superviseurs de chaque HEP sont colorés par la visée de l'entretien de coévaluation et par la décision qu'ils sont amenés à prendre, comme l'envisage De Ketele (2010). D'une part, pour la HEP 1, dans le cadre d'une visée formative, les objets concourent à la définition d'objectifs et de pistes



de régulation pour le stage suivant et, d'autre part, pour la HEP 2, dans le cadre d'une visée certificative, les objets sont davantage orientés vers l'attribution d'une note à la fin de l'entretien.

De plus, les objets proposés par les grilles d'évaluation institutionnelles ne favorisent pas directement l'établissement de liens «théorie-pratique». Les seuls qui pourraient être identifiés comme tels sont ceux faisant référence aux matières (la maîtrise des matières, le rapport critique et autonome avec le savoir scientifique). Les autres objets, même s'ils s'appuient sur des savoirs théoriques (Perez-Roux, 2012) abordés à la HEP (des méthodologies, des didactiques abordées dans le cadre des cours), visent davantage à évaluer les savoirs dans l'action (Perez-Roux, 2012) vécus lors du stage.

Ces différents constats nous apportent un premier élément de réponse à notre questionnement. En effet, l'analyse des aspects abordés nous permet de voir que l'articulation «théorie-pratique» n'est pas un des objectifs premiers de cet entretien de coévaluation, qui semble plutôt être la prise d'une décision correspondant à la visée du stage (De Ketele, 2010; Maes *et al.*, 2019).

Au-delà des balises institutionnelles, quand on analyse les entretiens de coévaluation, force est de constater qu'effectivement, peu de liens sont demandés à l'étudiant par les superviseurs. Ce résultat n'a pas été sans nous questionner, puisqu'il nous semblait que, justement, la coévaluation était le lieu pour revenir sur ce qui s'est passé en stage et expliquer ou asseoir ces pratiques au regard des cadres théoriques promus par la formation. Et si peu de liens ont été décelés dans les six entretiens qui ont fait l'objet d'une analyse spécifique avec ce filtre, ceux qui sont néanmoins ressortis sont en lien avec des concepts tels que la différenciation ou des outils qui ont été travaillés en HEP (manuels scolaires, méthodologies spécifiques, etc.). Ces concepts ou outils sont utilisés soit pour appuyer un élément de la discussion, soit pour amorcer une réflexion chez l'étudiant (savoir sur l'action) ou pour dégager une piste de régulation possible (savoir pour l'action). Certains de ces liens prennent d'ailleurs la forme d'une question à destination de l'étudiant visant à lui permettre d'alimenter son auto-évaluation, de l'aider à développer son analyse réflexive et ainsi de lui permettre de construire un savoir sur l'action. D'autres interventions font appel à des savoirs théoriques que l'étudiant n'a pas encore appris; ce que nous avons identifié dans l'analyse comme un «effet d'annonce» permettant d'anticiper une piste de régulation que l'étudiant pourra trouver à l'intérieur d'un cours qu'il vivra dans la suite de sa formation (gestion de groupe, différenciation). Dans un cas comme dans l'autre, si la théorie est évoquée, suggérée, l'articulation avec la pratique n'est ni approfondie ni accompagnée. Notre hypothèse est qu'il est complexe de le faire pour les superviseurs, et ce, pour deux raisons. La première est le timing serré qui engage les superviseurs à revenir sur ce qui s'est passé relativement aux différentes balises institutionnelles. La deuxième est en lien avec la connaissance globale des contenus de la formation, entendons les différents cadres théoriques véhiculés par les différents formateurs, qu'il n'est peut-être pas simple d'avoir en tête au moment des entretiens.



Il est intéressant sur ce plan d'observer que les liens sont parfois établis de façon spontanée par les étudiants eux-mêmes. Ces liens font appel à des savoirs théoriques (démarches et méthodologies) promus par la formation reçue à la HEP. Les liens ainsi formulés font directement référence à des contenus de cours, à des outils abordés à l'intérieur des cours (par exemple, l'utilisation de manuels scolaires découverts au cours), ou des méthodologies. Les étudiants s'emparent de ces liens pour justifier une action, pour mettre en évidence une bonne pratique ou tout simplement pour faire référence à l'apport mobilisé. Cela rejoint l'analyse effectuée autour des liens formulés par les superviseurs.

En conséquence, l'entretien de co-évaluation ne semble pas viser prioritairement les liens «théorie-pratique». Il s'appuie sur des savoirs théoriques abordés lors de la formation à la HEP et sur des savoirs dans l'action vécus lors du stage. Lorsque les liens «théorie-pratique» sont présents dans les entretiens, ils le sont au service de la construction de savoirs sur et pour l'action afin, par exemple, d'appuyer ou de justifier un savoir dans l'action, d'aller plus loin dans la construction d'un savoir sur l'action ou pour dégager une piste de régulation. Ces liens sont principalement formulés dans une logique permettant de trouver un usage pratique aux apports de la HEP et pas, comme l'évoquent Nitonde et Paquay (2011), dans une logique de travailler l'expérience du terrain en HEP. Il semble tout de même que l'alternance juxtapositive ou d'application est ici dépassée et que les HEP s'approchent davantage d'une alternance associative, comme Pentecouteau (2012) la décrit. En effet, le partenariat établi entre les milieux de formation et cette forme d'équité souhaitée, entre les acteurs, notamment par la présence du maître de stage qui, via son rapport, est associé à la co-évaluation, en est un indice. Un autre est le suivi qu'offre l'institut de formation jusqu'à la fin de cet entretien.

Notons que la réflexivité semble nettement favorisée lorsque la visée de l'entretien est formative. En effet, par la durée de l'entretien et les relances fréquentes, les formateurs amènent l'étudiant à approfondir ses réflexions pour comprendre ce qui s'est joué et aboutir aux propositions d'améliorations souhaitées.

Un autre constat réalisé, au terme de cette discussion, est que l'entretien de coévaluation contribue, à sa façon, à faire évoluer l'ingénierie de formation autour des trois axes abordés dans la partie conceptuelle (Pentecouteau, 2012) : l'entretien de coévaluation clôture un moment de formation en dehors de la HEP ; la coévaluation rassemble les acteurs de la triade, même si le maître de stage n'est présent qu'à travers son rapport (Maes *et al.*, 2019) ; et enfin, l'étudiant prend une place active dans cet entretien.

En conclusion, il apparaît que les liens «théorie-pratique» sont peu nombreux dans les coévaluations que nous avons analysées, peu approfondis (même quand la visée de la rencontre est formative), et ne relèvent pas d'une alternance intégrative. Ils sont principalement mobilisés par les superviseurs ou l'étudiant afin d'atteindre l'objectif de l'entretien de coévaluation, à savoir l'élaboration d'une décision négociée prenant la forme, en



fonction de la visée poursuivie, d'une note ou de pistes de régulation pour le stage suivant. Dans la supervision proposée par la HEP 1, l'étudiant vit un temps réflexif lors d'un entretien préparatoire à la coévaluation avec son superviseur. Il serait intéressant de vérifier si ce moment est propice aux liens théorie-pratique.

Ces résultats nous ont conduits à nous poser d'autres questions afin de faire évoluer la réflexion sur la présence de liens «théorie-pratique» lors des stages en enseignement, à savoir : l'entretien de coévaluation est-il le bon dispositif pour développer ces liens ? Est-ce vraiment le rôle des superviseurs de les faciliter ? Y a-t-il d'autres moments, dans les étapes de la supervision, plus propices à la création de ces liens ?

Nous sommes, bien entendu, conscients des limites de cette étude que sont le contexte limité à deux HEP ainsi que le nombre réduit de participants, ce qui nous amène donc à interpréter les résultats avec la prudence nécessaire. Il serait par exemple intéressant, en perspective, de reproduire cette étude auprès d'autres HEP, à différents moments de la formation, sur un nombre plus important de participants et en allant chercher d'autres sources de données (comme un entretien semi-directif avec les acteurs) afin d'effectuer une triangulation des données et, en appréhendant d'autres contextes, d'observer si nos résultats peuvent être généralisés.

Cela nous a également amenés à dégager des pistes d'amélioration pour ce dispositif afin de renforcer l'alternance et l'expression des liens «théorie-pratique» : retravailler les balises institutionnelles (grilles d'évaluation, etc.) afin de proposer un objet approfondissant l'articulation des apports générés par les deux milieux de formation ; proposer à l'étudiant, lors de son travail préparatoire d'autoévaluation, d'envisager ce type de lien en identifiant les leviers pour son développement professionnel ; et proposer de faire également émerger des savoirs à partir de l'expérience et non uniquement relier l'expérience à des savoirs préexistants afin de tendre vers une alternance plus intégrative. Ces éléments nous paraissent d'autant plus importants qu'une réforme de la formation initiale des enseignants se met en place en Belgique francophone questionnant, entre autres, la place des stages et le principe d'alternance dans la formation.



Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allen, D.S., Perl, M., Goodson, L. et Sprouse, T.K. (2014). Changing traditions : supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational considerations*, 42(1), 5.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J.M. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruno, F. et Chaliès, S. (2011). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465-487. <https://doi.org/10.7202/1014754ar>
- Carnus, M. et Mias, C. (2014). Réflexivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 269-272). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.devel.2013.02.0269
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse084/1008984ar/>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deeley, S.J. (2014). Summative co-assessment : a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active learning in higher education*, 15(1), 39-51.
- Desgagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co- assessment in higher education : a review. *Studies in higher education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif (nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses universitaires de Laval.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching : pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Gouin, J.A. et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. L'Harmattan.
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (pp. 59-82). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.



- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. et Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans Leplat J. (dir.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (tome I, p. 47-60). Octarès.
- Leroux, J.L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires: quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évalué par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université Catholique de Louvain.
- 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.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mercier-Brunel, Y. et Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 9-24.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation*. De Boeck supérieur.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, (295), 143-164.
- Paquay, L. et Wagner, M.C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Alter, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). De Boeck Université.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-11.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 97-118.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). ESF Sciences humaines.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative /interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Schön D.-A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic books.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. A. Saint-Martin.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucourt, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 443-470). De Boeck.