



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Leroux, M., Boutonnet, V. & Lapointe, K. (2021). Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 157-173.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.304>

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



© Mylène Leroux, Vincent Boutonnet, Karina Lapointe, 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



Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués

Mylène LEROUX¹ (Université du Québec en Outaouais, Canada), **Vincent BOUTONNET**² (Université du Québec en Outaouais, Canada) et **Karina LAPOINTE**³ (Université du Québec en Outaouais, Canada)

À la suite de la révision des programmes de formation à l'enseignement, notre département a entrepris un changement d'évaluation des stages vers la notation succès/échec. Ce changement a engendré une révision des outils et modalités d'évaluation, s'appuyant sur un travail concerté entre les divers acteurs impliqués dans les stages, pour s'inscrire dans une logique de formation et de développement des compétences.

Cet article rend compte de l'expérimentation des nouveaux outils et modalités d'évaluation par divers acteurs concernés par les stages, à partir des données d'un questionnaire électronique complété par une centaine de participants à l'automne 2018. Les résultats permettent de dégager les diverses perceptions des acteurs quant aux bénéfices et défis de ce type de notation, à la clarté et à la convivialité des outils d'évaluation, puis aux aspects positifs et défis rencontrés.

Mots-clés : Stages en enseignement, évaluation succès/échec, personnes stagiaires, personnes enseignantes associées, personnes superviseuses de stage

Introduction

À la suite de la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement ayant culminé à l'automne 2015, le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais a entrepris un changement de notation des stages de formation à l'enseignement : le passage d'une notation littérale⁴ à une notation succès/échec. Ce texte rend compte de la perspective de divers types d'acteurs impliqués dans les stages en enseignement à l'ordre primaire et secondaire (personnes stagiaires⁵,

1. Contact : mylene.leroux@uqo.ca

2. Contact : vincent.boutonnet@uqo.ca

3. Contact : lapk02@uqo.ca

4. Dans les universités québécoises, la notation littérale se décline habituellement par les cotes A (excellent), B (très bien), C (bien), D (passable) et E (échec), qui chacune peuvent être assorties des diacritiques + et - pour nuancer le jugement (A+, A, A-, etc.).

5. Nous privilégions dans ce texte une écriture inclusive, afin d'éviter toute forme de discrimination fondée sur le genre.



enseignantes associées, superviseuses, chargées de cours et professeures, directions d'établissement), au sujet de l'implantation de ce nouveau type de notation et des modalités y étant reliées.

Problématique

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement repose actuellement sur un référentiel de douze compétences professionnelles à développer (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et elle se déroule sur quatre années, en alternance entre les milieux universitaire et scolaire (Leroux et Portelance, 2018). Cette alternance se voudrait intégrative (Bourgeon, 1979; Pentecouteau, 2012), car elle serait considérée comme une unité de temps formatif reposant sur une interdépendance entre le contexte universitaire et le contexte de pratique (Vanhulle *et al.*, 2007). Elle supposerait ainsi une utilisation incorporée des expériences mutuelles issues du milieu universitaire et du milieu de pratique (Leroux *et al.*, 2019), inscrite dans un système intégré et cohérent (Tardif et Jobin, 2014). Par ailleurs, une formation en alternance intégrative donnerait également lieu à des décisions concertées auxquelles prendraient part des acteurs des deux milieux de formation, et ce, au moment même de la conception des programmes et de l'élaboration des dispositifs de formation (Leroux et Portelance, 2018). Or, ces dernières soulignent que les universités québécoises préparent généralement leurs programmes sans la coopération formelle des milieux scolaires.

Pourtant une partie significative de la formation en alternance se déroule dans le milieu scolaire, puisque la formation initiale doit comprendre un minimum de 700h de stages à réaliser dans des milieux de pratique variés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). D'ailleurs, pour les futures personnes enseignantes, les stages de formation pratique représentent souvent la composante la plus importante et pertinente de la formation initiale (Mena *et al.*, 2017). Toutefois, les stages sont aussi une source de stress et d'inquiétudes diverses (Eksi et Yakisik, 2016), car plusieurs personnes stagiaires ressentent une pression et un sentiment de vulnérabilité qui peuvent avoir un effet sur leur santé psychologique (Caires *et al.*, 2012). Un des aspects qui peut contribuer à générer ce stress est l'évaluation des stages, car c'est souvent à ce moment que peuvent émerger diverses tensions qui se manifestent parfois par des messages contradictoires de la part des formateurs. Ces messages peuvent avoir des effets sur l'engagement cognitif et socio-affectif des stagiaires, de même que sur la qualité de leurs apprentissages (Portelance et Caron, 2017).

C'est entre autres avec ces intentions (réduction de l'anxiété relative à l'évaluation, meilleure collaboration entre les formateurs, atténuation des conflits de rôles pour les formateurs entre l'accompagnement et l'évaluation, etc.) que notre institution a privilégié un changement de notation dans l'évaluation des stages. Néanmoins, relativement peu d'études portent sur l'évaluation dans les stages en enseignement et pour celles qui existent, on se centre souvent sur la perspective d'un ou de quelques-uns des acteurs impliqués dans les stages et non l'ensemble d'entre eux : auprès de formateurs



de terrain (personnes enseignantes associées) (André et Zinguinian, 2017), auprès de formateurs et de maîtres de stage (Dierkens, 2011), auprès de personnes enseignantes associées et de directions d'établissement (Lapointe et Guillemette, 2015), auprès de personnes stagiaires (Vacher, 2017) ou encore auprès de personnes stagiaires, personnes superviseuses et personnes enseignantes associées (Portelance et Caron, 2017 ; 2018).

Or, selon Portelance et Caron (2018), il y a réelle collaboration «lorsque chacun [des acteurs] réalise entièrement les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs et s'engage dans un effort collectif vers la réalisation d'un but commun et dans un processus de prise de décision partagée» (p.225). D'où l'intérêt d'impliquer tous les types d'acteurs concernés dans cette étude, soit les personnes stagiaires (PS⁶), enseignantes associées (PEA), superviseuses de stages (PSUP), de même que les directions d'établissement (DIR). Ajoutons qu'à notre connaissance, aucune étude ne documente le processus de transition d'une évaluation en notation littérale à la notation succès/échec. Une étude belge (Dierkens, 2011) documente le processus de développement d'un dispositif d'évaluation en stage, mais celle-ci impliquait surtout les psychopédagogues et professeurs de discipline, les maîtres de stage ayant été seulement consultés. En outre, cette étude ne se situe pas dans le contexte d'une transition vers une notation succès/échec en stage, une notation dont l'apport est clairement valorisé par Portelance et Caron (2017).

Ainsi, notre objectif principal était de documenter en deux temps la mise en œuvre des nouveaux outils et modalités d'évaluation, selon la perspective des divers acteurs concernés par les stages : 1) en faisant un retour sur les bénéfices et préoccupations déjà anticipés lors de la consultation menée en mai 2016, puis 2) en identifiant les aspects positifs et les défis perçus par les acteurs, lors du déploiement à l'automne 2018. Puisque peu d'articles documentent le processus de transition d'une évaluation en notation littérale à la notation succès/échec, ce texte pourrait donc permettre d'ouvrir la voie pour d'autres institutions qui offrent la formation initiale à l'enseignement et qui souhaiteraient également amorcer cette transition.

Quelques assises conceptuelles

Les principales assises de cette étude concernent l'évaluation des apprentissages en contexte de stage de formation à l'enseignement. Selon Portelance et Caron (2017), deux perspectives se dégagent : l'une axée sur le produit (performance observable, rôle normatif) et l'autre centrée sur le processus (continue, au service des apprentissages, rôle formatif). L'évaluation en stage est complexe, car elle suppose de considérer plusieurs éléments à la fois, notamment les acteurs, le contexte et les enjeux, ce qui exige un regard à la fois rigoureux, documenté et équitable (Lebel, 2009). Puis, elle requiert une régulation des stratégies de la PS, mais aussi de ses accompagnateurs (Portelance et Caron, 2017). En effet, évaluer pour favoriser les apprentissages en stage ne demande pas seulement de porter un jugement, mais

6. Nous utiliserons ci-après les acronymes pour désigner les divers types de personnes répondantes, afin d'éviter les redondances, d'aller le texte et d'en faciliter la lecture.



aussi d'accompagner la PS pour l'aider à surmonter ses difficultés. Il reste que l'évaluation en stage repose sur deux types de finalités qui se côtoient : formative et certificative (Lapointe et Guillemette, 2015). Or, Portelance et Caron (2018) soutiennent que dans les deux cas, l'évaluation devrait représenter une occasion d'apprentissage et de développement professionnel.

Pour ce faire, une observation des pratiques est certainement nécessaire, mais les formateurs doivent aussi être à l'affût des diverses manifestations de l'agir professionnel (Portelance et Caron, 2018) puisque tout ne s'observe pas. En vue de porter un jugement professionnel sur les compétences des PS, il convient de s'appuyer sur une triangulation des données (Tourmen, 2015), par divers moyens, et de multiplier les moments d'évaluation. De plus, au-delà de l'observation, il importe aussi de favoriser l'explicitation des pratiques de la PS pour mieux comprendre ce qui sous-tend son action (Tourmen, 2015), ce qui peut se faire entre autres par le questionnement. Selon Vacher (2017), la réflexivité, soutenue par un accompagnement, s'inscrit dans une logique d'activité constructive qui contribue au développement professionnel. Leroux et Vivegnis (2019) ajoutent que la réflexion permet en quelque sorte d'amener des «mouvements pollinisateurs» (Chaubet, 2010, p.60) entre la pratique, l'expérience et la théorie, en permettant une intégration féconde de ces éléments chez la PS. Précisons également que le jugement professionnel en évaluation est un «processus menant à une prise de décision s'appuyant sur l'expertise professionnelle» (Maes *et al.*, 2019, p.40), reconnaissant ainsi l'influence que peuvent avoir l'expérience et la formation (le bagage personnel) de la personne qui évalue (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Si l'on s'attarde plus spécifiquement à l'évaluation basée sur une notation avec les cotes succès/échec dans les stages, il semble qu'elle ait un effet positif sur le rapport de la PS à l'évaluation (Portelance et Caron, 2017). Ce type de notation s'éloigne d'une optique quantifiée de performance de la PS pour s'inscrire davantage dans une logique de formation, en visant avant tout le développement professionnel (Portelance et Caron, 2017). La priorité devient alors l'apprentissage de la PS et l'accompagnement par ses formateurs, plutôt que l'évaluation en tant que simple rapport à la norme (Vacher, 2017). L'intention principale est de favoriser un engagement authentique de la PS dans son développement, en consolidant ses forces et en stimulant sa capacité à travailler ses lacunes (Portelance et Caron, 2017), ce qui sous-tend la possibilité de faire des erreurs, d'en prendre conscience, puis d'apprendre à les corriger (Lapointe et Guillemette, 2015).

Or, pour être un levier à l'apprentissage, ce type de notation devrait impérativement s'accompagner de commentaires qualitatifs, car ceux-ci permettent l'identification des forces et des défis de la PS, de même que la prise en compte des éléments contextuels (Maes *et al.*, 2019 ; Portelance *et al.*, 2008) qui peuvent influencer le déroulement de son stage et le développement de ses compétences (Portelance et Caron, 2017). Ainsi, pour les formateurs de PS (PEA et PSUP), ce type de notation implique de : documenter qualitativement les forces et défis des PS pour s'inscrire dans une logique de formation et de développement (Portelance et Caron, 2017) ; de faire plus de place à la coévaluation avec



les PS (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017); et de bien situer son rôle d'accompagnateur par rapport à celui d'évaluateur (Colognesi *et al.*, 2018; Maes *et al.*, 2018). Dans cette perspective d'accompagnement du développement des compétences, la PEA et la PSUP doivent s'assurer de construire un espace sécurisant pour la PS (Vacher, 2017), en lui offrant notamment un accompagnement bienveillant. Ces considérations mettent d'ailleurs en exergue diverses compétences attendues de la part des formateurs de stagiaires, particulièrement celle de « guider [la PS] dans le développement des compétences professionnelles, par une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée » (Portelance *et al.*, 2008, p. 6).

Méthodologie

Nous présentons dans cette section le contexte de l'étude, le type de recherche, l'échantillon, l'instrument de collecte des données et le déroulement, de même que les stratégies d'analyse mises en œuvre.

Contexte de l'étude

Le changement de notation des stages dans nos programmes s'appuyait sur un avis favorable des divers types d'acteurs concernés par les stages (PS, PEA, PSUP, personnes chargées de cours et professeures, DIR), consultés en mai 2016. Cette consultation a engendré un travail concerté de révision des outils et des modalités d'évaluation des stages. Dans ce sens, une première rencontre de concertation entre une douzaine de ces acteurs, impliqués dans les stages au préscolaire/primaire et au secondaire, a eu lieu en juin 2018. Après ces consultations, nous avons élaboré de nouveaux outils et modalités d'évaluation pour les stages de l'automne 2018. Ensuite, les outils développés ont été validés via la plateforme *Google Docs* en juillet 2018, bien que cette dernière ait suscité une très faible participation des acteurs ayant pris part à la rencontre de concertation de juin 2018. Les nouveaux outils et modalités d'évaluation ont été expérimentés à l'automne 2018, dans le cadre du stage de deuxième année en éducation préscolaire et enseignement primaire, de même qu'en enseignement secondaire.

Précisons enfin que notre université est déployée sur deux campus : un principal situé à Gatineau, dans la région de l'Outaouais, et un second à Saint-Jérôme, dans la région des Laurentides.

Type de recherche

Cette recherche est qualitative et descriptive. Elle se situe dans un cadre épistémologique interprétatif et inductif, car les données recueillies sont considérées comme une représentation du réel par des personnes participantes et nécessitent un décodage afin de dégager des significations utiles à la compréhension du déploiement et de la transition vers une notation succès/échec (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016). Notre étude est alors descriptive puisqu'elle vise à donner du sens à un phénomène relativement circonscrit qui est celui du changement de notation et à montrer les perceptions des personnes participantes relativement à ce changement.



Échantillon

Notre échantillon (n=103) est de convenance (voir Tableaux 1 et 2), étant donné que les personnes étaient libres d'y répondre et nous ne prétendions pas à une généralisation des résultats. Cela dit, l'échantillon nous semble plutôt représentatif considérant la variété et la complémentarité des personnes impliquées, sans oublier un taux de réponse global assez satisfaisant de 42,7% (103 personnes répondantes sur 241 sollicitées). En outre, nous soulignons la participation relativement importante des directions d'établissement (DIR) ou des PSUP qui encadrent plusieurs PS, ce qui explique un nombre moindre relativement aux PS ou aux PEA.

Tableau 1 : Répartition des personnes répondantes en fonction de leur rôle dans le stage

Rôle	Total
Personnes stagiaires (PS)	40
Personnes enseignantes associées (PEA)	37
Personnes superviseuses (PSUP)	18
Directions d'école (DIR)	8
Total	103

Il faut également signaler la répartition des personnes répondantes selon le campus universitaire (voir Tableau 2), puisque les stages au secondaire ne sont offerts qu'à Gatineau (n=21) et que la participation de personnes impliquées dans les stages au préscolaire/primaire est plus importante à Gatineau (n=51) qu'à Saint-Jérôme (n=31).

Tableau 2 : Répartition des personnes répondantes selon le programme et le campus universitaire

Lieu	Préscolaire/ primaire	Secondaire	Total
Gatineau	51	21	72
Saint-Jérôme	31	0	31
Total	82	21	103

Instrument de collecte des données et déroulement

Une fois le stage II complété (de septembre à novembre 2018) et les évaluations remises par les PSUP, nous avons envoyé un questionnaire en ligne afin de recueillir les commentaires de toutes les personnes impliquées durant ces stages (entre décembre 2018 et janvier 2019). Le questionnaire était composé de deux parties avec des embranchements (questions conditionnelles) : 1) une vingtaine d'énoncés différenciés selon le rôle des personnes répondantes (PS, PSUP, PEA, DIR), avec une échelle d'appréciation de Likert



à 4 niveaux («tout à fait en désaccord», «un peu en désaccord», «un peu en accord» et «tout à fait en accord»); et 2) trois à huit questions ouvertes sur des thèmes spécifiques (clarté de la grille d'évaluation, précision des critères d'évaluation des travaux écrits, etc.), encore une fois différenciés selon le rôle.

Par exemple, lorsqu'une personne se connectait au sondage, elle devait indiquer en premier lieu son rôle, c'est-à-dire une PS, PSUP ou autre. Ce rôle dirigeait automatiquement les personnes vers un questionnaire différencié. Les PS avaient des énoncés sur leur degré de motivation, d'anxiété ou de leur appréciation des rétroactions reçues. Les PSUP et PEA avaient plutôt des énoncés sur leurs habiletés d'accompagnement, la convivialité des modalités d'évaluation ou sur leur appréciation de l'engagement des PS, par exemple.

Stratégies d'analyse des données

Les données ont été recueillies via le questionnaire en ligne et ont ensuite été importées dans Excel. Nous avons procédé à deux types d'analyse. Dans un premier temps, les énoncés associés à des échelles de Likert ont été compilés pour réaliser une analyse statistique descriptive (fréquences des niveaux de l'échelle Likert pour chaque énoncé et selon chaque catégorie de participants).

Dans un deuxième temps, les questions ouvertes ont été analysées qualitativement selon la catégorie de participants à l'aide d'une grille de codage inductive (Blais et Martineau, 2006). Cette grille a été élaborée en deux temps. Premièrement, nous avons créé des codes sur la base de défis et de bénéfices qui étaient anticipés avant la transition et qui avaient émergé lors des consultations initiales en 2016 et 2018. D'ailleurs, ces défis/bénéfices étaient pour certains déjà documentés par quelques recherches, dont la centration sur le développement de compétences (Caron et Portelance, 2012; Malo, 2011), la réduction de l'anxiété (Brophy, 2013; Fontaine, 2001) ou la réduction des problèmes d'uniformité d'évaluation entre les personnes évaluatrices (Guillemette et l'Hostie, 2011). Deuxièmement, suivant l'analyse des données, plusieurs codes se sont ajoutés de manière émergente relativement aux réponses obtenues. Ce codage émergent nous a permis d'infirmer ou de confirmer des défis ou des bénéfices initialement envisagés par les personnes impliquées dans les stages, mais également d'identifier d'autres défis ou bénéfices à la suite de l'expérimentation des nouveaux outils d'évaluation et de la nouvelle notation.

Notre grille de codes finale comporte alors douze défis et quatorze bénéfices (voir annexes I et II), dont un aperçu est présenté dans le tableau 3. Une personne de notre équipe a procédé à un premier codage émergent en identifiant des réponses typiques ou atypiques selon nos codes initiaux. Nous avons ensuite utilisé une portion des réponses (environ 20% du corpus), afin de procéder à un accord interjuge pour valider ce premier codage. Cet exercice nous a conduit à préciser notre compréhension commune et à créer de nouveaux codes pour les défis et les bénéfices qui ont émergé.



Finalement, les trois personnes chercheuses ont révisé la validité interne de chaque code et nous avons croisé les analyses pour assurer la validité du codage, qui a été finalisé par des échanges menant à un consensus.

Tableau 3 : Exemples de codes selon les défis ou les bénéfices déclarés

4 – Réduire anxiété (bénéfice)	Susciter la motivation des étudiants et réduire l'anxiété.
5 – Limiter comparaison (bénéfice)	Limiter la comparaison (ou la compétition) entre les stagiaires.
B – Injustice (défi)	Cette notation peut faire en sorte qu'on ne puisse pas « discriminer » les bons étudiants des moins bons, ce qui désavantage les « bons » étudiants. Injustice, impossibilité de se comparer ou se démarquer.
C – Succès facile (défi)	Il sera facile d'avoir succès et/ou difficile de faire échouer un étudiant. Nivèlement par le bas.

Principaux résultats

Nous présentons ci-après les principaux résultats issus de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire. La première section s'attarde aux données quantitatives des questions à échelle de Likert. La seconde section s'attarde aux réponses qualitatives obtenues dans les questions ouvertes. D'emblée, il convient de signaler que puisque les données ne présentaient pas de divergences importantes en fonction du programme de formation (préscolaire/primaire versus secondaire) ou du campus d'attache des personnes répondantes (Gatineau versus Saint-Jérôme), nous ne tiendrons pas compte de ces variables dans la présentation des résultats. De plus, par souci de concision, nous ne reviendrons pas systématiquement sur les données spécifiques relatives à chaque type d'acteur. Les données sont plutôt présentées globalement, selon les convergences ou les divergences observées dans les résultats, selon les types d'acteurs.

Fréquence des énoncés selon l'échelle d'appréciation en fonction des rôles

Les résultats qui suivent font référence aux énoncés qui ont cumulé le plus d'accords («un peu d'accord» et «tout à fait d'accord») ou de désaccords («un peu en désaccord» ou «tout à fait en désaccord»), et ce, en fonction des rôles des personnes répondantes. Pour l'ensemble des personnes impliquées dans les stages, nous pouvons relever plusieurs bénéfices anticipés qui sont confirmés, soit la possibilité de faire des erreurs durant le stage et ne pas voir sa note littérale affectée immédiatement (n=81), une augmentation de la motivation à s'engager dans le stage (n=71), ainsi que l'identification aisée des forces et des défis de la PS par l'entremise de commentaires qualitatifs (n=64). Pour les PS spécifiquement, la notation succès/échec a pour conséquence de moins se comparer entre elles (n=35), de prendre connaissance de commentaires qualitatifs plus clairs (n=35) et de mieux se concentrer sur le développement de compétences professionnelles (n=33). Du côté des personnes formatrices (PEA et PSUP), elles notent que les PS sont plus enclines à parler de leurs difficultés ou des défis rencontrés (n=49), que les PS présenteraient également plus d'initiative et d'ouverture (n=47),



sans oublier qu'il y aurait moins de tensions et de conflits entre leurs fonctions d'évaluation et celle d'accompagnement (n=40). Par ailleurs, pour les personnes formatrices, malgré la prise d'initiative reconnue, les PS n'expérimentent ou n'innovent pas autant qu'attendu. De plus, les PSUP n'ont pas vraiment relevé un des bénéfices anticipés, soit celui de favoriser davantage une évaluation collaborative et complémentaire avec les PEA.

Le questionnaire permet également de confirmer certaines des préoccupations initiales relatives au changement de notation. Pour l'ensemble des personnes impliquées, la notation succès/échec pose la difficulté de se démarquer des autres (n=49) et plusieurs estiment qu'il est plus facile désormais d'obtenir la mention succès (n=55). Certaines PS perçoivent encore un manque d'harmonisation dans les pratiques d'évaluation des PSUP (n=26). Cela dit, les PS ont peu manifesté la préoccupation de moins s'investir dans le stage et selon l'ensemble des personnes répondantes, la notation succès/échec ne génère pas autant de stress ou d'anxiété qu'une notation quantitative pour les PS.

Commentaires qualitatifs sur les outils et modalités de stage, les aspects positifs et les défis de l'évaluation succès/échec

Les résultats suivants découlent de données recueillies sous la forme de questions ouvertes pour lesquelles les personnes participantes à la recherche ont indiqué leurs commentaires concernant les outils et modalités de stage. Pour quelques PS du préscolaire/primaire, les grilles repères pour les soutenir dans la rédaction de leurs travaux de stage sont spécifiquement jugées utiles (n=17). Selon certaines personnes formatrices, les grilles d'évaluation fournies sont faciles (n=18), mais parfois longues à compléter (n=16). Elles considèrent également que les deux dernières évaluations (visites d'observation) sont peut-être trop rapprochées (n=14). Ensuite, pour l'ensemble des acteurs du stage interrogés, les grilles d'évaluation de stage sont claires (n=51), mais peuvent également paraître répétitives (n=25).

Par le biais d'autres questions ouvertes, les personnes participantes à la recherche ont offert leur opinion concernant les aspects positifs et les défis de l'évaluation succès/échec. Divers aspects positifs sont soulignés par celles-ci. Des PS indiquent que ce type d'évaluation limite la comparaison entre elles et leurs collègues (n=19), qu'il réduit les écarts de jugement entre les personnes formatrices pour les évaluations (n=5) et qu'il permet une plus grande innovation de leur part (n=11). Par exemple, en lien avec l'uniformité dans la manière d'évaluer des diverses personnes formatrices, une PS indique : *« Cette notation élimine les mauvaises représentations des milieux et les disparités entourant les méthodes d'évaluation des enseignants associés et des superviseurs. »* Concernant l'expérimentation de nouvelles pratiques et le droit à l'erreur, une PS mentionne que ce type d'évaluation : *« donne la possibilité de prendre des risques sans qu'il y ait de répercussions majeures »*. Du côté des personnes formatrices, elles considèrent que les nouveaux outils d'évaluation sont relativement simples à compléter (n=15). Une PEA remarque ceci : *« Plus facile à évaluer et à avoir une appréciation globale*



du stage avec les compétences discriminantes⁷.» Enfin, autant du point de vue des personnes formatrices que de celui des PS, les nouveaux outils favorisent le développement des compétences professionnelles chez les PS (n=23) et leur permettent de réduire leur niveau d'anxiété (n=46). À ce sujet, une PSUP indique d'ailleurs que les outils engendrent : «[...] moins de pression pour les étudiantes, moins d'anxiété de performance.»

Certains défis concernant les nouveaux outils d'évaluation sont ciblés par les membres de la triade de stage. Quelques PS souhaiteraient pouvoir se situer plus clairement par rapport aux exigences et attentes de leurs formateurs (n=11). Une PS explique qu' : «[...] il serait bien d'avoir des repères plus précis. Par exemple, savoir si l'on correspond plus à un A+ ou si on a plus un D», ce qui correspondrait en fait à un retour à la notation littérale. Certaines personnes accompagnatrices craignent que le stage avec notation succès/échec ne soit pas pris au sérieux par les PS et que leur rapport aux exigences du stage s'en trouve affecté par un manque de rigueur de leur part (n=9). À ce propos, une PEA indique : «J'ai peur que les étudiants mettent moins d'efforts. Que ceux-ci se disent que la qualité est moins nécessaire.». Certaines indiquent que la nouvelle notation n'envoie pas un message clair aux PS par rapport à leur résultat et qu'elle ne permet pas l'amélioration d'un stage à l'autre (n=7). Plusieurs des personnes formatrices suggèrent de travailler les outils d'évaluation, entre autres afin de les rendre disponibles en version électronique ou encore de les abréger (n=31). Pour quelques acteurs du stage, l'un des défis concernant les nouveaux outils d'évaluation est que la notation succès/échec ne permet pas de «discriminer» les bonnes PS des moins bonnes, ce qui peut les désavantager (n=15), ce qui, encore une fois, s'inscrit directement dans une logique de performance et de comparaison entre les PS. Une PSUP mentionne d'ailleurs que : «[...] toutes celles qui obtiennent une mention succès sont dans le même sac et [que] les meilleures ne peuvent ressortir du lot». De plus, ce type de notation n'offre pas assez de nuances selon plusieurs et n'est pas assez précis afin de décrire le niveau de compétence des PS (n=23). À ce propos, une PEA énonce que : «[...] le défi est de vraiment prendre le temps de se questionner sur tous les aspects de la compétence pour décider si [une PS] l'a réussie ou non.»

Discussion

Au regard des intentions sous-jacentes au changement de notation dans les stages, les résultats de cette étude permettent d'abord de confirmer que selon la perspective des acteurs impliqués, il est possible de constater une réduction du stress et de l'anxiété des PS, quoique ce bénéfice aurait pu être évalué grâce à des questionnaires validés, afin de limiter les biais. Plusieurs acteurs jugent aussi qu'il est possible d'opérer une centration plus grande sur le développement des compétences professionnelles, au détriment de simples buts de performance, un aspect relevé par Portelance et Caron

7. Les compétences discriminantes sont celles dont une maîtrise suffisante doit absolument être atteinte pour qu'il y ait réussite du stage en question. Elles varient en fonction des stages, selon une logique de progression dans le cheminement.

(2017). Un bon nombre de personnes formatrices soutiennent en outre que les PS ont plus tendance à leur parler de leurs difficultés ou des défis rencontrés en stage. Il semble ainsi que « [...] lorsque [la PS] est conscient[e] de se trouver en formation, et non seulement en évaluation, [elle] se sent davantage à l'aise pour poser des questions à ses différents accompagnateurs » (Lapointe et Guillemette, 2015, p.210). Dans ce sens, plusieurs PEA et PSUP reconnaissent vivre moins de tensions entre leurs rôles d'évaluateur et d'accompagnateur, un aspect important à considérer dans le travail de supervision selon Colognesi *et al.* (2018), de même que Maes *et al.* (2018).

Par ailleurs, il appert que l'harmonisation des pratiques d'évaluation des PEA et des PSUP demeure un enjeu. Des formateurs jugent que nos outils ne sont pas suffisamment précis, révélant en quelque sorte leur besoin d'un encadrement plus important. Or, dans cette perspective, il convient de se demander quelle place doit être laissée à l'autonomie et au jugement professionnel des personnes formatrices (Maes *et al.*, 2019; Mottier Lopez et Allal, 2008), si tout est dicté et critérié dans les moindres détails. D'un autre point de vue, les outils d'évaluation sont jugés à la fois clairs et faciles à remplir, mais trop longs à compléter et redondants selon certains. Toutefois, les commentaires qualitatifs et les justifications sur lesquelles s'appuient le jugement professionnel sont nécessaires en vue d'accompagner les PS et non seulement d'évaluer (Portelance et Caron, 2017). Aussi, si les PS continuent de déplorer le manque d'uniformité dans l'évaluation, cela témoigne-t-il du manque de reconnaissance de l'expertise variée et de la prise en compte du contexte dans le jugement professionnel des personnes formatrices (Maes *et al.*, 2019; Mottier Lopez et Allal, 2008; Portelance et Caron, 2018)? Une étude approfondie des perceptions des stagiaires à cet égard par des entrevues serait d'ailleurs très intéressante en ce sens.

Force est aussi de constater que pour quelques personnes, le « degré » de succès demeure une préoccupation importante. Certaines PS et PEA considèrent qu'il n'y pas assez de nuances dans la notation succès/échec pour « qualifier le succès ». Des PS estiment qu'il est difficile de se situer précisément par rapport aux exigences ou de se démarquer, mais on peut se demander à quel point cela est-il nécessaire? En outre, la croyance d'un succès plus « facile » en contexte d'évaluation succès/échec demeure assez répandue. Si les personnes formatrices jugent qu'il y a moins de tensions entre les rôles d'évaluateur et d'accompagnateur, un changement de paradigme s'opère, mais semble lent : plusieurs commentaires sont ambivalents ou souhaitent un retour en arrière et cela laisse penser que la logique normative d'action et de performance dans l'évaluation (Portelance et Caron, 2017) demeure tenace et prévaut pour certains. Pourtant, si tout en stage est soumis à une note, on s'éloigne de la visée de développement professionnel continu et au droit à l'erreur (Lapointe et Guillemette, 2015). Et cela explique peut-être d'ailleurs pourquoi des personnes formatrices ont indiqué que les PS n'expérimentent ou n'innovent pas autant qu'attendu. En effet, s'il y a trop d'évaluations formelles, cela peut avoir « des conséquences négatives sur certains aspects du stage comme l'expérimentation de nouvelles stratégies, qui relèvent de la créativité et de l'innovation » (Lapointe et Guillemette,



2015, p.209), car les PS restent alors campées dans des pratiques menant selon elles à des conséquences positives. Certaines études révèlent même que des pratiques de supervision axées sur l'autorité et l'évaluation, où les PS se situent plutôt dans un rôle de soumission, ont tendance à influencer négativement la perception qu'elles ont de l'enseignement comme profession, plutôt que de favoriser l'*empowerment*, l'autonomie et la prise de décision (Katz et Isik-Ercan, 2015).

Conclusion

Pour terminer, rappelons que cette étude s'appuie sur les perceptions et les pratiques déclarées de divers acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement, avec toutes les nuances et biais que cela implique. L'échantillon de convenance limite la généralisation des résultats, bien que tous les types d'acteurs aient ici été consultés et que nous puissions nous réjouir d'un taux de réponse assez important pour le questionnaire.

Considérant les résultats présentés et les interprétations que nous pouvons en faire, nous demeurons à ce jour avec certains questionnements. Tout d'abord, nous continuons de penser que la concertation entre les acteurs, notamment entre le milieu universitaire et scolaire, est essentielle, quoique la participation soit inégale, même si les modalités de concertation sont nombreuses et variées (rencontres en présentiel, consultation en ligne, etc.). Il faut également mentionner que la participation du milieu scolaire se fait en sus de la charge de travail normale des personnes concernées, ce qui en fait un engagement supplémentaire en temps et en énergie. L'enjeu est d'identifier de quelles manières il convient de favoriser une véritable collaboration s'appuyant sur «un effort collectif vers la réalisation d'un but commun et dans un processus de prise de décision partagée» (Portelance et Caron, 2018, p.225).

Concernant les outils d'évaluation développés, doit-on réellement les alléger ou alors assurer une meilleure formation des PEA et des PSUP pour réussir à surmonter les défis inhérents à l'harmonisation des pratiques évaluatives? Les compétences attendues des formateurs de stagiaires nous indiquent que ceux-ci doivent être en mesure de «guider [la PS] dans le développement des compétences professionnelles, par une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée» (Portelance *et al.*, 2008, p.6), ce qui mobilise la capacité de justifier l'évaluation par de riches commentaires qualitatifs. Plusieurs chercheurs soulignent d'ailleurs l'importance de la formation des formateurs, afin qu'ils développent un répertoire varié d'habiletés mentales (Mena *et al.*, 2017), en vue de répondre aux besoins diversifiés et évolutifs des PS, mais aussi de leur permettre davantage de développer une réflexion autonome sur leur pratique (Crasborn *et al.*, 2008; Hennissen *et al.*, 2011), un apprentissage essentiel selon Svojanovsky (2017). Les personnes formatrices participantes à notre étude estiment pourtant ne pas avoir besoin de formation supplémentaire relative à l'implantation de modalités d'évaluation succès/échec en stage, malgré le changement de paradigme évaluatif favorisant une



évaluation axée davantage sur l'accompagnement et la formation. En outre, cela nous semble remettre en cause explicitement la collaboration et la concertation entre tous les acteurs, si plusieurs d'entre eux ne reconnaissent pas ce changement de paradigme.

D'ailleurs, un des enjeux importants de la formation des formateurs de PS est que celle-ci n'est généralement pas obligatoire et que seules les personnes volontaires y participent. Comment peut-on alors s'assurer que les PEA et PSUP possèdent toutes les compétences et habiletés nécessaires à l'accompagnement des stagiaires (Portelance *et al.*, 2008), notamment dans une perspective d'évaluation succès/échec qui s'appuie largement sur leur jugement professionnel? Comment peut-on également contribuer à déconstruire certaines croyances ou idées reçues sur la notation succès/échec? Par exemple, le succès « facile » ou la crainte du manque d'engagement des PS demeure une croyance tenace pour certains de nos participants. Pourtant, la grande majorité des personnes répondantes de notre étude relèvent une augmentation de la motivation des PS à s'engager dans leur stage. Afin de s'assurer de la qualité de la formation réalisée en milieu de pratique, la concertation demeure la voie à privilégier, mais également une discussion authentique sur les représentations de toutes les personnes impliquées. Cela se réalise sur un long terme et lorsque les personnes concernées s'y engagent librement.

Quoiqu'il en soit, les résultats mis en lumière sont prometteurs en termes de bénéfices perçus par l'ensemble des acteurs et nous encouragent à poursuivre nos efforts à accompagner ce processus de changement auprès des personnes concernées.



Références

- André, B. et Zinguinian, M. (2017). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Phronesis*. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2017-v6-n4-phro03514/1043977ar/>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance* (vol.1). Maurecourt.
- Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn* (3^e éd.). Routledge.
- Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European journal of teacher education*, 35(2), 163-178.
- Caron, J. et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 50(1), 176-193.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77. <https://dx.doi.org/10.7202/1002164ar>
- 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.
- Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre «agir superviseur» : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. et Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and teacher education*, 24, 499-514.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). Presses de l'Université du Québec.
- Eksi, G.Y. et Yakisik, B.Y. (2016, juin). To be anxious or not: student teachers in the practicum. *Universal journal of educational research*. https://www.researchgate.net/publication/309709872_To_Be_Anxious_or_Not_Student_Teachers_in_the_Practicum
- Fontaine, S. (2001). Should medical student assessment be by standards or by rank? *New Zealand medical journal*, 114(1135), 315-316.
- Fortin, M.F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Education.
- Guillemette, F. et L'Hostie, M. (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. et Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perception of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and teacher education*, 27, 1049-1058.
- Katz, L. et Isik-Ercan, Z. (2015). Challenging points of contact among supervisor, mentor teacher and teacher candidates: conflicting institutional expectations. *Pedagogies : an international journal*, 10(1), 54-69.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (2), 199-217.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers en sciences de l'éducation*, (22), 41-52.
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance en formation à l'enseignement : entre finalités et perceptions des apprenants. *Éducation & formation*, e-314, 57-68.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante : vers une alternance intégrative? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, C. et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 247-271). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompanyer/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & formation*, 308(1), 95-106.



- 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>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- Mena, J., Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à l'enseignement: Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- 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*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L. et Caron, J. (2018). Un objet de tension en contexte d'alternance : l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, C. et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 217-236). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (version abrégée) [rapport de recherche]. MELS-Universités.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and teacher education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Les Presses de l'Université Laval.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- Vacher, Y. (2017). Évaluation, norme et accompagnement : effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114-130. <https://doi.org/10.7202/1043985ar>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question*. De Boeck.

Remerciements

Nous tenons à remercier les participants à nos diverses activités de consultation et de concertation, de même que la branche de l'Université du Québec du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ) pour sa contribution financière.



Annexe I. Bénéfices de l'évaluation succès/échec en stage

Arguments	Exemples	Nombre de participants
1. Prise en compte des différents contextes de stages	«La notation succès/échec demeure la meilleure solution [...] pour pallier les différents problèmes de notation (mésentente avec l'enseignant-associé, école très difficile, etc.).» PS196	1
3. Centration sur le développement des compétences (buts, objectifs de stage, incluant le développement des compétences et en opposition à la performance)	«Comme je l'ai dit plus tôt, c'est moins nuisible pour un élève. Parfois, quand un stagiaire avait un C, l'enseignant avait déjà une «mauvaise impression» à l'égard des stagiaires ce qui pouvait leur nuire.» PEA24	24
4. Susciter la motivation des étudiants et réduire l'anxiété	«Moins de pression pour les étudiantes. Moins d'anxiété de performance.» PSUP2	47
5. Limiter la comparaison (ou la compétition) entre les stagiaires	«La notation succès/échec évite la comparaison entre les élèves dans la formation en éducation.» PEA32	26
6. Encourager l'innovation et l'expérimentation de nouvelles pratiques (droit à l'erreur, prise de risques)	«Donne la possibilité de prendre des risques sans qu'il n'y ait de répercussions majeures.» PS23	13
8. Atténuer les conflits de rôles des formateurs (incluant l'atténuation de la pression ou du stress chez les formateurs)	«Le rôle d'accompagnement se fait plus facilement. On peut aller au cœur des problématiques vécues, sans que les étudiantes soient en justification. C'est d'ailleurs pour moi le point le plus important.» PSUP95	3
9. Minimiser le sentiment de jugement des pratiques de l'EA	«Beaucoup moins de stress pour les étudiants et beaucoup plus facile pour les enseignantes associées.» PSUP52	1
10. Atténuer les problèmes d'uniformité (et d'équité) d'évaluation entre les formateurs	«Cette notation élimine les mauvaises représentations des milieux et les disparités entourant les méthodes d'évaluation des enseignants associés et des superviseurs.» PS71	7
11. Favoriser une évaluation collaborative et complémentaire entre les divers formateurs	«J'aime bien recevoir des stagiaires et les superviseurs sont souvent agréables et utiles à travailler avec.» PEA62	2
14. Être en adéquation avec les attentes de l'employeur	«Lors de l'embauche d'un enseignant on regarde ses compétences et non que des résultats...» DIR44	1
15. À condition d'inclure des commentaires (forces, faiblesses)	«Je suis d'avis que réussite/échec documenté dit tout.» DIR44	1
17. Plus grande richesse des commentaires qualitatifs	«Cette notation permet de consacrer plus de temps à l'évaluation formative et qualitative.» PSUP22	2
20. Favoriser l'autoévaluation et l'analyse réflexive (dont l'usage de la vidéoscopie)	«De plus, la stagiaire investit du temps de qualité pour se décrire à travers ses défis et ses forces.» PSUP22	2
22. Plus simple à comprendre ou à évaluer	«Plus facile à évaluer et à avoir une appréciation globale du stage avec les compétences discriminantes.» PEA29	19



Annexe II. Défis de l'évaluation succès/échec en stage

Préoccupations ou écueils	Exemples	Nombre de participants
A. Beaucoup de crédits de la formation pratique (24) ne contribueront pas à la moyenne cumulative. Ce serait donc peu représentatif du volet pratique de la formation initiale. Ne pas reconnaître l'importance des stages dans le cheminement.	«Je pense qu'il est injuste pour les personnes étant meilleures en pratique qu'en théorie de ne pas avoir de note précise et de cote Z pour les stages et les cours pratiques (séminaires). J'aurais préféré avoir une note malgré les avantages de cette mention, afin que mon stage compte pour ma cote Z.» PS66	6
B. Cette notation peut faire en sorte qu'on ne puisse pas «discriminer» les bons étudiants des moins bons, ce qui désavantagerait les «bons» étudiants. Injustice, impossibilité de se comparer/démarquer.	«Toutes celles qui obtiennent une mention succès sont dans le même sac et les meilleures ne peuvent ressortir du lot.» PSUP49	16
C. Il sera facile d'avoir succès et/ou difficile de faire échouer un étudiant. Nivèlement par le bas.	«Selon moi, moins d'étudiants feront face à l'échec...» PSUP84	5
D. Les stages ne seront pas pris au sérieux par les étudiants. Le rapport des étudiants aux exigences du stage s'en trouvera affecté, car ils font preuve de moins de rigueur lorsque l'évaluation utilise une notation S/E. Travail et effort minimum.	«J'ai peur que les étudiants mettent moins d'efforts. Que ceux-ci se disent que la qualité est moins nécessaire.» PEA38	12
E. Si on recourt à la notation «succès ou échec», il y aura un travail important à faire par rapport aux outils d'évaluation, à nos balises (amélioration des modalités et des outils, changement de pratique)	«J'en ai beaucoup écrit, mais d'autres ne prendront pas tout ce temps pour préciser leurs observations.» PEA35	49
G. Il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de demandes à cet effet, ni dans les enquêtes du Département/Module ni dans les recommandations du CAPFE. Pas de besoin de changer, les lettres conviennent.	«Je préfère lorsque le stage est évalué en pourcentage.» PS21	4
H. Pas de nuances dans le S/E, pas assez précis, ne décrit pas assez bien le niveau de compétence.	«Le défi est de vraiment prendre le temps de se questionner sur tous les aspects de la compétence pour décider si un élève l'a réussi ou non.» PEA24	26
I. N'envoie pas un message clair aux étudiants par rapport à la note (ceux qui passent juste ou qui ont des besoins particuliers), ne permet pas l'amélioration (un stage à l'autre).	«Mes notes en classe ne représentent pas ma capacité à enseigner aux enfants. Je veux avoir une note en stage.» PS98	11
J. Ne permet pas de se situer par rapport aux exigences et attentes.	«[...] il serait bien d'avoir des repères plus précis. Par exemple, savoir si l'on correspond plus à un A+ ou si on a plus un D.» PS69	14
K. Ne favorise pas la motivation, le dépassement de soi, la fierté.	«Garder une motivation pour les étudiants très forts.» PS64	9
O. Indifférence	«Je n'en ai pas vu selon ma perspective. J'ai trouvé que mon stagiaire aurait aussi bien travaillé et aurait vécu autant de stress même s'il avait eu une note à la fin de son stage.» PEA28	1
P. Ce sera plus facile d'obtenir un échec	«Si le superviseur de nous aime pas, il peut mettre un échec sans justification mathématique...» PS15	2