

Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain – Haute École Vinci

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain – Haute École Galilée

Résumé

La visée de cette contribution est de mettre au jour la démarche mise en œuvre par les superviseurs quand ils gèrent un temps de coévaluation après un stage. Plus spécifiquement, nos questions de recherche sont les suivantes : les acteurs d'un même institut de formation ont-ils tous la même conception de ce qu'est une coévaluation ? Quels sont les gestes partagés par les superviseurs d'un même institut dès lors qu'ils gèrent une coévaluation ? Quelles sont les variations d'un superviseur à l'autre ? Dans quelle mesure la conception individuelle de ce qu'est une coévaluation influence-t-elle l'agir du superviseur ? Pour répondre à nos interrogations, deux recueils de données ont été menés chez huit superviseurs d'un même institut : nous avons soumis chaque superviseur à un entretien individuel de plus ou moins une heure et nous avons enregistré deux séances de coévaluation menées

par chacun des superviseurs interrogés. L'analyse de contenu de l'ensemble des données révèle que les acteurs interrogés n'attribuent pas tous les mêmes finalités à la coévaluation et qu'ils ont des manières différentes de mener cette coévaluation en fonction de leur conception. À cet égard, six variations émergent. Elles sont en lien direct au dilemme accompagner/former *versus* évaluer/certifier. Nous avons mis en évidence ici que, même dans un stage qui est identifié comme formatif, certains superviseurs ont des difficultés à s'éloigner d'une logique de type contrôle.

Mots-clés : accompagnement, stagiaires, superviseurs, coévaluation

Abstract

The aim of this paper is to determine the way supervisor work while managing a joint evaluation performed at the end of a traineeship. More specifically, our research questions are the following: Do all the actors of one single schooling institute have the same concept of a joint evaluation in mind? What practices are common to the supervisor of a schooling institute, while managing a joint evaluation? What are the differences from one supervisor to another? How much does the individual's concept of a joint evaluation influence the actions of a supervisor? In order to find answers to our research questions, we gathered two sets of data from eight supervisors of the same institute: we interviewed each supervisor during approximately one hour and taped, for each supervisor, two joint evaluation sessions. The analysis of the content of all the gathered data shows that the interviewed actors don't all have the same goals with the joint evaluation and that they have distinct ways of managing the joint evaluation, based upon their concept of joint evaluation. Six variations were found, that are directly related to the dilemma accompanying/training vs evaluating/certifying. We have demonstrated here that, even during a formative traineeship, some supervisors have difficulties leaving the state of mind of an assessment.

Keywords: providing direct support, trainees, supervisors, joint evaluation

Problématique

En Belgique francophone, peu de prescrites balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage, tant du côté des maîtres de stage que des superviseurs. Ces derniers ne sont pas choisis spécifiquement pour superviser les stages, comme c'est le cas dans d'autres pays, puisque tout enseignant de Haute École pédagogique se voit confier l'accompagnement de stagiaires dans sa charge de travail. Ainsi, si chacun se sent compétent dans les cours qu'il dispense — puisqu'il est engagé d'abord pour enseigner sur la base de sa formation disciplinaire —, les formateurs se disent démunis quand ils doivent prendre en charge des tâches de supervision de stage et principalement les aspects relatifs à l'évaluation (Van Nieuwenhoven, Picron, & Colognesi, 2016).

Plus particulièrement en ce qui concerne l'accompagnement des stagiaires et la supervision, Gouin et Hamel (2015) mentionnent, en se basant sur plusieurs auteurs, que « les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées » (p. 15). Néanmoins, des travaux — comme ceux d'Enz, Freeman et Wallin (1996) ou de Gervais et Desrosiers (2005) — précisent les trois rôles d'un superviseur : il est un accompagnateur du stagiaire, un médiateur entre la Haute École et le terrain, et une personne ressource pour le maître de stage avec qui il fait équipe. En parallèle, Villeneuve (1994) attribue au superviseur trois fonctions : la première est administrative (planifier et organiser le stage), la deuxième est pédagogique (analyser les situations d'enseignement avec l'étudiant, articuler théorie/pratique, faire le point, etc.), la troisième est de l'ordre du soutien (assurer le bien-être de l'étudiant).

Au sein de la fonction pédagogique du superviseur, le dilemme entre la posture « accompagner/former » l'étudiant et la posture « évaluer/certifier » est important et complexe à gérer pour les superviseurs (Mieusset, 2013). De plus, il s'agit — si on se réfère au « référentiel pour le métier d'enseignant » (Communauté française de Belgique, 2000) — d'amener le stagiaire à « avoir une pensée réflexive et faire preuve d'esprit critique », compétence liée à la dimension du « praticien réflexif » (Altet, 2001 ; Schön, 1983) qui prend dorénavant une place importante dans les compétences d'un enseignant (Huver & Cadet, 2010).

Après nous être intéressés, dans nos travaux précédents (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016), à l'agir des superviseurs en classe lors d'une visite de stage, nous avons étudié, dans le cadre de notre recherche collaborative du

GRAPPE¹, ce que font les superviseurs lorsqu'ils se trouvent dans le cadre d'une coévaluation, moment destiné à faire le bilan après stage, en partant du principe que, justement, les acteurs n'ont pas été formés à cette pratique. Ce temps d'interactions au cœur du dispositif de formation nous intéresse tout particulièrement puisqu'il se positionne comme un outil permettant de développer ladite attitude réflexive (Allal, 1999, 2006).

Notre problématique est donc de mettre au jour la démarche mise en œuvre par les superviseurs quand ils gèrent un temps de coévaluation après un stage. Plus spécifiquement, nos questions de recherche sont les suivantes : les acteurs d'un même institut de formation ont-ils tous la même conception de ce qu'est une coévaluation ? Quels sont les gestes partagés par les superviseurs d'un même institut dès lors qu'ils gèrent une coévaluation ? Quelles sont les variations d'un superviseur à l'autre ? Dans quelle mesure la conception individuelle de ce qu'est une coévaluation influence-t-elle l'agir du superviseur ?

Pour répondre à ces questions, c'est la coévaluation menée après le deuxième stage — centré sur la gestion des apprentissages — des étudiants futurs instituteurs primaires qui a retenu notre attention. Ce stage se trouve au milieu de la formation et est déclaré comme un temps à visée formative.

Cadre conceptuel

Trois cadres théoriques ont essentiellement été convoqués pour cette recherche en lien à la dimension former/accompagner. Ainsi, nous présentons tout d'abord le concept de coévaluation qui rassemble les trois acteurs : étudiant, maître de stage² et superviseur, pour réaliser un bilan du stage. Deuxièmement, nous situons ce qu'on entend par accompagner les étudiants dans la visée formative du stage considéré dans l'étude. Troisièmement, nous précisons les notions de genre et de styles (Clot & Faïta, 2000) qui nous ont outillés

1 Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes. Voir Van Nieuwenhoven & Colognesi (2013, 2015) pour la présentation générale du GRAPPE. Un autre article (Van Nieuwenhoven, Picon & Colognesi, 2016) fait état de la première partie de la recherche centrée sur les superviseurs et y identifie le genre et les styles des superviseurs en visite de stage sur le terrain.

2 Le maître de stage est le praticien de terrain qui accueille l'étudiant dans sa classe.

conceptuellement pour répondre à la question des gestes communs et spécifiques aux superviseurs lors d'une coévaluation.

Coévaluation

Le concept de coévaluation est peu défini dans la littérature. Sebba, Deakin et Yu (2008) signalent un manque de recherches empiriques sur la question. Allal (1999) explique qu'une coévaluation est un moment « où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur » (p. 41), ce à quoi Minder (1999) ajoute que c'est « une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes³, mais qui répondent à une même liste de critères souvent établis en commun » (p. 292). Dans le cadre d'une coévaluation de stage, les visées de ce moment évaluatif entre un étudiant et ses superviseurs sont de donner du sens à l'évaluation ; de renforcer les attitudes réflexives ; de susciter le dialogue entre les individus concernés, tout en laissant à l'étudiant un rôle actif et central (Allal, 2006) et de permettre tant une autoévaluation qu'une autoformation de l'individu (Przesmycki, 1991). Dans cette perspective, la coévaluation amène les acteurs à répondre à deux questions essentielles, dans une logique d'évaluation formative (Allal, 2006) : quels sont les points positifs et quelles sont pistes pour améliorer leurs pratiques ?

Pour caractériser ce qu'est une coévaluation dans une perspective formative, Nicol et Macfarlane-Dick (2006) déterminent sept principes qui soutiennent la démarche de rétroaction :

- aider à comprendre ce que signifie une « bonne » performance (buts, critères, standards) ;
- faciliter le développement de l'autoévaluation et de la réflexivité ;
- adresser des informations de qualité aux étudiants sur leurs apprentissages ;
- encourager les étudiants à dialoguer avec eux sur l'apprentissage ;
- encourager la motivation et l'estime de soi des étudiants ;
- fournir des occasions pour réduire la distance entre les performances actuelles et les performances désirées ;

3 Dans le dispositif que nous avons observé dans le cadre de cette étude, ce sont à la fois l'étudiant et les deux superviseurs qui confrontent leurs points de vue au regard des mêmes critères définis par l'institution. Le maître de stage, non présent au moment la rencontre, apporte son avis par le biais de son rapport écrit.

- fournir des informations à ses collègues enseignants, qui peuvent être exploitées pour modeler leur enseignement.

Par ailleurs, la frontière entre une coévaluation pour accompagner/former ou pour évaluer/certifier n'est pas très claire. En effet, si la coévaluation prend souvent une dimension formative, dans les actions pédagogiques, elle revêt plutôt une dimension certificative. Dans le cas de la présente recherche, nous avons choisi de nous intéresser à une coévaluation à la suite d'un stage formatif, dans laquelle une posture d'accompagnement est privilégiée.

Accompagner un stagiaire

La posture du superviseur telle qu'elle semble s'imposer dans une coévaluation est celle d'accompagner l'étudiant. Paul (2004, 2016) explique qu'accompagner quelqu'un, c'est se joindre à lui, pour aller où il va, en même temps que lui, à son rythme. Trois dimensions semblent dès lors incontournables pour accompagner les étudiants en stage. La première dimension est relationnelle : créer le contact, prendre le temps de définir un cadre commun de communication, sécurisant et bienveillant permettent à l'accompagnement de se réaliser au mieux dans un climat de confiance. C'est l'occasion de découvrir l'étudiant, ses spécificités, ses atouts, ses besoins, etc. La deuxième dimension est spatiale. C'est aller où l'étudiant va, où il a choisi d'aller. Vial et Caparros-Mencacci (2007) insistent sur ce point : ne jamais précéder l'accompagné, mais bien susciter, favoriser son développement. Il s'agit de déterminer ensemble des objectifs personnalisés, d'identifier les buts spécifiques que l'étudiant souhaite atteindre. La troisième dimension est temporelle et envisage le fait d'aller « en même temps que l'autre », autrement dit, d'avancer au rythme de l'étudiant, sans vouloir aller trop vite ni lui demander de tout maîtriser tout de suite. Il peut s'agir, par exemple, dans un contexte de formation, de prioriser certaines compétences à travailler dans un premier temps, afin de lui permettre de progresser et de l'aider à surmonter les obstacles rencontrés.

De plus, pour accompagner les étudiants en stage, les superviseurs peuvent endosser, selon Paul (2004), trois postures :

- escorter : qui renvoie à l'aide, l'assistance, la protection dont le stagiaire peut avoir besoin dans des situations critiques de stage. Le superviseur peut alors être

- celui qui facilite la communication avec le terrain professionnel, par exemple, qui encourage l'étudiant à persévérer, qui le soutient dans les contextes difficiles, etc. ;
- guider : qui envisage les conseils, les éclaircissements que les superviseurs peuvent donner aux stagiaires avant, pendant ou après le stage ;
 - conduire : qui envisage tant l'aspect enseignement (explicitement certaines pratiques, entreprendre une démarche pédagogique avec l'étudiant, renvoyer à des ressources spécifiques) que l'aspect directif (imposer une marche à suivre, une série d'actions à réaliser ...). Dans ce cas, le superviseur reprend la main au regard d'une situation critique identifiée, afin de permettre à l'étudiant de surmonter la difficulté ciblée.

Par ailleurs, Jorro (2012) souligne que « l'accompagnement suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet, autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui » (p. 5). Il s'agit bien, dès lors, de créer une relation d'accompagnement dans laquelle l'étudiant et le superviseur s'engagent pleinement dans un processus d'ajustement permanent dans lequel l'accompagné reste en position première. Les résultats recueillis nous permettront d'identifier le type d'accompagnement proposé par les superviseurs lors de la coévaluation.

Genre et styles

Les travaux de Clot et Faïta (2000) s'inscrivent dans le champ de la clinique de l'activité et amènent à dépasser l'opposition tâche — qui relève du prescrit — versus activité, afférente à ce qui se fait réellement. Ils proposent d'aller au-delà de cette description habituelle du travail, car, selon eux, il n'existe pas d'un côté la tâche et de l'autre l'activité, mais bien une réorganisation des tâches par les collectifs professionnels. Les auteurs désignent cela — ce qui est entre le prescrit et le réel — le « genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (p. 9). Clot et Faïta (2000) expliquent que le genre repose sur un principe d'économie d'actions, de manière à ne pas recréer systématiquement dans l'action chacune de nos activités. Ils définissent le genre comme étant « la partie sous-entendue de l'activité (...), ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent (...), ce qui leur est commun et qui les réunit » (p. 11). Le genre se rapproche du concept de « geste professionnel »

développé par Jorro (1998, 2012) et définit le « comment agir », les gestes communs incontournables d'un collectif de travailleurs dès lors qu'ils réalisent une activité professionnelle. Nous retenons comme définition que le genre est un ensemble de gestes professionnels, visant une activité professionnelle particulière, partagé de façon explicite ou implicite par un collectif de travailleurs.

Par ailleurs, à côté du genre qui est naturellement collectif, Clot et Faïta (2000) parlent de styles. Ils expliquent en effet que le genre va évoluer de manière permanente et qu'il est parfois nécessaire de retoucher le geste en fonction des pratiques réelles. Les styles sont alors une « métamorphose du genre en cours d'action », une transformation du genre « dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Il s'agira de vérifier si un genre spécifique aux superviseurs peut être dégagé lors des entretiens de coévaluation.

Après avoir défini les concepts de coévaluation, d'accompagnement et de genre et styles, nous abordons ci-dessous les questions relatives à la méthodologie.

Méthodologie de la recherche

Notre visée est, d'une part, d'identifier ce que les superviseurs interpellés font tous quand ils gèrent une coévaluation de stage (leur genre) et, d'autre part, de déterminer quelles sont les variations, les gestes spécifiques d'un individu à l'autre. Nous présentons ici succinctement l'échantillon, les outils de recueil et d'analyse des données.

Échantillon

Une invitation a été envoyée afin de recruter des participants sur une base volontaire. Nous avons sélectionné parmi les répondants huit superviseurs de la même Haute École pédagogique qui participent à l'évaluation du stage : quatre d'entre eux sont psychopédagogues, tandis que les quatre autres sont des didacticiens de différentes disciplines (français, mathématiques, histoire, éducation corporelle). Le pédagogue de référence, mais aussi un didacticien, peut encadrer jusqu'à 25 stagiaires pour le même stage, ce qui laisse imaginer le nombre de visites et de coévaluations que chacun peut réaliser à l'échelle d'une année. Parmi les quatre pédagogues, trois sont des femmes (deux ont plus de 15 années de pratique en Haute École, l'autre a moins de 5 années de pratique).

L'homme a plus de 20 ans d'ancienneté. En ce qui concerne les didacticiens, toutes sont des femmes. La première a moins de 5 ans de pratique, la deuxième entre 5 et 10 ans, la troisième plus de 15 ans d'ancienneté et la dernière a plus de 20 ans d'expérience.

Description du dispositif de coévaluation

Lors de son stage, l'étudiant, en plus des rétroactions régulières proposées par le maître de stage présent en continu dans la classe, reçoit la visite de deux superviseurs durant son stage de deux semaines. Il s'agit d'une visite par semaine : une par le pédagogue et l'autre par le didacticien.

Une semaine après le stage, l'étudiant et les deux superviseurs se rencontrent à trois dans l'institut de formation pour la coévaluation. L'étudiant a pour consigne de préparer cet entretien en 1) identifiant ses ressentis, ses apprentissages, ses faiblesses ; 2) complétant son dossier de stage ; 3) réalisant son autoévaluation sur le document « rapport de stage de l'étudiant », similaire à celui des autres acteurs ; 4) recensant tous les documents nécessaires à la rencontre. Ladite rencontre, balisée par un document interne distribué à tous les étudiants de l'institut (voir Tableau 1), mentionne que, dans un délai de 45 à 60 minutes, l'ensemble du stage sera discuté sur la base des documents apportés et des rapports. Il est aussi stipulé que l'étudiant aura l'occasion de donner son avis, et qu'au moins une préparation d'activité sera passée en revue. À la fin de la rencontre, l'étudiant reçoit un document standardisé avec les objectifs prioritaires à atteindre lors de sa prochaine prestation professionnelle, ainsi qu'une appréciation globale, choisie parmi les trois possibles : bon, faible, insuffisant.

Tableau 1. Balises prescrites par l'institut de formation – Document distribué aux étudiants

Les étapes d'une coévaluation
1. Introduction : en quelques mots, expliquez vos ressentis par rapport au stage
2. Rappel des objectifs personnels et contextuels
3. Gestion de groupe. Comment s'est-elle passée? Pourquoi?
4. Projet? Thème? Fil conducteur du stage?
5. Synthèse rapide des points forts et points faibles, sous forme d'idées-clés.
6. Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités : présentation, analyse, justification des choix méthodologiques par l'étudiant
7. Divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation
8. Synthèse des évaluations : bilan global du stage
9. Élaboration d'objectifs pour le prochain stage

Outils de recueil de données

Pour répondre à nos questions de recherche, deux collectes de données ont été menées, dans l'ordre suivant, à deux semaines d'intervalle. Premièrement, nous avons soumis chaque superviseur à un entretien individuel de plus ou moins une heure, à l'institut de formation, deux semaines avant les rendez-vous de coévaluation. Pour mettre au jour les gestes professionnels partagés et les étapes communes à tous, nous avons, sous forme d'entretien semi-directif (Albarello, 2012), invité chaque superviseur à détailler comment il réalise une coévaluation. Les superviseurs ont ainsi évoqué les étapes temporelles d'une coévaluation et nous les avons poussés à expliciter le pourquoi des différentes actions évoquées. Nous avons également invité chacun à définir ce qu'est pour lui une coévaluation.

Deuxièmement, nous avons enregistré deux séances de coévaluation menées par chacun des superviseurs interrogés accompagné du même collègue. Nous avons donc enregistré 16 entretiens de coévaluation en prenant soin de ne pas être dans le local, mais en installant les outils nécessaires pour recueillir les données sans perturber l'ordre des choses. Les acteurs ont donné leur accord au préalable pour l'enregistrement et l'analyse

des données. Quatre semaines ont été nécessaires pour récolter l'ensemble des données, qui ont ensuite été transcrites intégralement⁴.

Analyse des données

Pour cette étude, nous nous sommes inscrits dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons analysé l'ensemble des données avec le groupe GRAPPE qui rassemble une dizaine de superviseurs de deux instituts de formation belges, ne faisant pas partie des superviseurs de notre échantillon, et de deux étudiants-chercheurs. Ensemble, nous avons procédé en trois temps, dans une logique collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) par le biais d'une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) des verbatims issus des entretiens et des séances de coévaluation enregistrées.

Premièrement, nous avons lu les différents entretiens individuels pour dégager, par individu interviewé, une trame de son fonctionnement en coévaluation. Sur cette base, nous avons comparé les trames des huit superviseurs pour faire émerger leurs gestes communs. Nous avons également isolé leur définition de « coévaluation » et avons réalisé des regroupements par unité de sens. Deuxièmement, nous avons analysé les entretiens de coévaluation *in situ* en réalisant le même travail : déterminer une trame commune à chaque duo de superviseur qui coévalue. Ensuite, nous avons pu, d'une part, amender et aménager la liste des gestes communs qui a émergé lors des entretiens individuels, et d'autre part identifier les variations d'un individu/d'un duo à l'autre. Troisièmement, nous sommes revenus aux entretiens individuels pour y chercher des traces qui pouvaient justifier les variations identifiées par le groupe.

Présentation des principaux résultats

Nous présentons tout d'abord les résultats relatifs aux définitions d'une coévaluation pour les acteurs interrogés, ensuite les gestes professionnels partagés par tous quand ils

4 Pour donner une idée, la retranscription d'un entretien représente en moyenne une quinzaine de pages (il n'y a pas de différence majeure dans la prise de parole d'un superviseur à l'autre); tandis que la longueur des retranscriptions d'une coévaluation avec les trois acteurs est variable puisqu'elle dépend de la durée de l'entretien. Ainsi, on retrouve des retranscriptions allant d'une vingtaine à une cinquantaine de pages.

réalisent cette activité professionnelle, puis les variations identifiées dans les analyses. Enfin, nous établissons des liens entre la définition de chacun et les pratiques qui en découlent en situation professionnelle. Des extraits emblématiques ont été choisis pour illustrer nos propos.

Conceptions différentes d'une coévaluation

Les huit superviseurs du même institut, qui évaluent le même type de stage, ne partagent pas une vision commune de ce qu'est une coévaluation. Trois conceptions différentes émergent de leurs définitions.

Tout d'abord, trois superviseurs (une de moins de 5 ans d'ancienneté et deux de plus de 20 ans de pratique) expliquent que coévaluer, c'est vérifier. C'est une occasion de voir si toutes les consignes données avant le stage ont bien été respectées, si les compétences sont effectivement développées et si les documents nécessaires au fonctionnement du stage ont été exploités.

« Le moment de vérifier que tout est en ordre : la farde⁵, regarder si elle [est] complète, si les analyses matières sont là, le déroulement ». (S8⁶)

« Les consignes sont bien mises entre guillemets [...] si la colonne de droite où on anticipe le tableau noir... » (S3)

« Décortiquer la farde de stage ». (S5)

Ensuite, pour un superviseur (de moins de 5 ans d'expérience), la coévaluation est un temps pour partager les points de vue, au cours duquel chacun (tant les deux superviseurs que l'étudiant) a l'occasion de donner son avis par rapport au stage, en l'étayant de différents arguments.

5 Dans la farde de stage se retrouvent tous les documents nécessaires à la mise en œuvre des activités d'enseignement : planifications, documents et relances pour les élèves, anticipation des groupes, analyse de la matière, etc. Des informations sur la classe : le matériel disponible, l'horaire et le suivi des élèves, y sont également présentées.

6 Ce code permet de renvoyer aux superviseurs de notre échantillon.

« Le moment où on échange les points de vue sur la prestation de l'étudiant. Pour moi, c'est vraiment une discussion qu'on a à trois ». (S2)

Enfin, pour les quatre autres superviseurs, coévaluer renvoie à former, dans le sens où ils estiment que c'est un moment clé dans la formation de l'étudiant, qui permet faire le bilan, de dégager ses points forts, de développer son analyse réflexive et de se mettre en projet pour la suite de ses stages.

« Après son stage, afin de faire le point sur le stage, de manière générale, les points d'appui et les points à améliorer, les pistes d'action pour le prochain stage. J'essaie vraiment de voir l'évolution et la remise en question. C'est vraiment ça qui est important pour moi dans une coévaluation ». (S1)

« Et de ne pas être celui qui sait et qui impose, mais plutôt celui qui guide et qui va faire avancer, qui va tirer toutes les forces et amener par le questionnement, la réflexion l'étudiant à aller voir plus loin, à se mettre en réflexion. Et toujours aussi revenir sur, tiens l'élève, tiens finalement, il a appris quoi? » (S4)

« Un temps où on permet à l'étudiant de faire le bilan, et de progresser ». (S7)

« C'est vraiment important, ce sont vraiment [...] des moments-leviers. Pour moi, cet enjeu de coévaluation "un", c'est : les accompagner dans l'analyse réflexive, voir si la mise en projet a pu être bénéfique et mettre en projet pour la suite et ajuster l'accompagnement au besoin ». (S6)

Il est à remarquer ici que chaque superviseur met l'accent sur une posture en particulier dans sa définition. Ainsi, une définition « complexe » qui mêle plusieurs finalités (vérifier, échanger, former) n'apparaît pas clairement dans les propos.

Gestes partagés pour mener une coévaluation

L'analyse des verbatims révèle que les gestes partagés par les huit superviseurs sont façonnés par les consignes institutionnelles données aux étudiants. Sept gestes communs se dégagent, même s'ils n'apparaissent pas dans le même ordre temporel d'une dyade à l'autre. Les superviseurs interpellés :

- laissent la parole à l'étudiant d'abord pour qu'il exprime son ressenti ;
- réagissent à ce que dit l'étudiant ;
- demandent les différents rapports ;
- posent des questions d'éclaircissement sur ce que dit l'étudiant ;
- posent des questions à l'étudiant pour qu'il analyse ce qu'il explique ;
- donnent des conseils, des pistes ;
- complètent le canevas institutionnel en établissant la synthèse des forces, des limites/défis et en déterminant une appréciation.

Le rôle central paraît être donné à l'étudiant, qui est invité à démarrer l'entretien en exprimant son ressenti ou qui est amené à réagir à des questions qu'on lui pose. L'étudiant peut repartir avec des points positifs et des pistes pour s'améliorer. Néanmoins, l'analyse de contenu effectuée sur les verbatims fait apparaître que derrière ces gestes communs, plusieurs variations essentielles se dégagent.

Variations marquées dans la gestion de la coévaluation

L'analyse du temps de l'entretien de coévaluation entre les étudiants et leurs superviseurs a permis de mettre de l'avant six variations : la durée de la coévaluation, la distribution de la parole, la gestion des ressentis, l'objet des questions posées, l'utilisation des rapports, le choix des défis lancés à l'étudiant et la manière de déterminer l'appréciation finale. Nous ne relierions pas ces variations à la notion de styles telle que présentée dans le cadre théorique. Sur la base des réalités observées, nous avons cherché dans les entretiens semi-directifs des acteurs des traces de justification ou d'explicitation de leurs pratiques. Ce sont ces propos qui sont utilisés ici pour illustrer les variations identifiées.

La durée de l'entretien. D'une dyade à l'autre, la durée de l'entretien est assez variable. Ainsi, si certains superviseurs précisent que la coévaluation dure entre 45 et 60 minutes, nous remarquons plutôt, dans les enregistrements, une durée allant de 16 à 45 minutes.

« Quand un étudiant va bien, ben ça prend moins de temps ». (S1)

« La coévaluation dure entre 45 minutes et une heure ». (S6)

Cette variable de « durée » modifie dès lors la manière dont la coévaluation se déroule et les variations suivantes sont directement reliées au temps global consacré à l'entretien.

La distribution de la parole. Si tous les superviseurs laissent bien la parole à l'étudiant en premier, le temps dont il dispose est très variable, allant d'une minute pour parler brièvement de son ressenti, à une quinzaine de minutes au cours desquelles l'étudiant est libre de s'exprimer concernant son stage. Sur ce point, certains superviseurs veillent à ne pas intervenir pendant que l'étudiant s'exprime, pour lui laisser la place et l'occasion d'exposer ce qu'il souhaite ; alors que d'autres interviennent dès qu'ils entendent un aspect qui leur paraît important pour faire avancer la réflexion.

« Un petit peu le débriefing de son stage, un petit peu lâcher les idées qu'il a de son stage en une minute. Et puis alors on reprend les différents points du rapport pour structurer ». (S1)

« Tu laisses parler l'étudiant 5 minutes ». (S8)

« Il nous présente, en tout cas, ça (insistance) pendant dix minutes/un quart d'heure. On n'intervient pas. Et puis, au besoin, on pose des questions ». (S3)

« Il va commencer à expliquer d'abord un petit peu son ressenti de stage [...] à quelque chose qui te semblerait être important [...] tu dis "Écoute, j'aimerais bien, si tu es d'accord, qu'on puisse passer à cela". Pour certains étudiants, cela ne va poser de problèmes mais pour d'autres, cela va leur poser problème parce que ils sont dans une logique linéaire et du coup, ils vont s'emmêler les pinceaux ». (S4)

La gestion des ressentis. Si tous les étudiants sont invités à partager d'abord leur ressenti sur leur stage, la manière dont les superviseurs s'emparent de ce que dit l'étudiant est différente. En effet, certains laissent l'étudiant s'exprimer sans intervenir ni revenir spécialement sur ce qu'il a dit, comme s'il s'agissait de déposer pour pouvoir aborder ensuite des contenus plus spécifiques. D'autres, par contre, tentent d'amener l'étudiant à réfléchir sur ce ressenti en lui demandant de l'analyser.

« Ce sont toujours eux qui prennent la parole dans un premier temps. On les invite toujours, à d'abord parler un petit peu des ressentis, de donner globalement une vue du stage pas du tout dans l'analyse mais plutôt dans le ressenti ». (S7)

« Son ressenti, en essayant à chaque fois... enfin, moi (insistance), j'essaie à chaque fois de l'amener à analyser le "pourquoi" de ce ressenti ». (S2)

L'objet des questions posées. Tous les superviseurs posent des questions et invitent l'étudiant à répondre. Le contenu des questions est très variable d'un superviseur à l'autre. Ainsi, si certains invitent l'étudiant à répondre « de mémoire » sans devoir utiliser son dossier de stage, d'autres s'attachent à analyser ensemble une ou plusieurs préparations. Ce qui préside le choix de la ou des préparations diffère également d'un superviseur à l'autre. En effet, certains laissent choisir l'étudiant en estimant que c'est à lui de déterminer les activités sur lesquelles il voudrait travailler. D'autres préfèrent commencer à partir d'activités qu'ils ont vues en visite, pour avoir une base d'observation commune et poursuivre plus précisément la réflexion entamée lors de l'entretien « à chaud » sur le terrain de stage. Plusieurs, au contraire, préfèrent justement ne pas rediscuter des activités vues pour avoir un aperçu plus large des propositions pédagogiques faites par le stagiaire. Quelques-uns tirent au sort les activités analysées.

« On va choisir une – deux leçons. On peut se faire orienter aussi par l'étudiant en lui demandant une leçon qui a particulièrement bien fonctionné et une leçon qui n'a pas très bien fonctionné ». (S8)

« Tu prends la leçon que tu as supervisée parce que tu lui auras demandé sa préparation; comme ça, cela te "rebriefe" tout de suite sur: "Ah, oui, j'ai vu ça, je me souviens de"... ». (S4)

« On lui demande d'analyser deux ou trois activités (...) on ne reprend pas l'activité que l'on a été voir, pour être sûr d'avoir d'autres éléments ». (S2)

« On prend un petit peu des activités au hasard et on commence à travailler là-dessus ». (S7)

L'utilisation des rapports. Les différents rapports présentés par l'étudiant sont les deux rapports des superviseurs (pédagogue et didacticien), le rapport du maître de stage et son propre rapport. L'utilisation de ceux-ci dans la discussion, mais aussi pour élaborer la liste des forces, des limites et pour déterminer l'appréciation finale, est différente d'un superviseur à l'autre.

En effet, certains préfèrent utiliser les quatre documents comme des prises d'indices pour se faire une vision globale du stage, en considérant que le rapport de l'étudiant est un rapport parmi les autres et qu'il a le même poids. D'autres, par contre, exploitent le rapport de l'étudiant pour évaluer son recul critique. En ce qui concerne le rapport du maître de stage, si quasiment tous l'utilisent comme un moyen d'avoir des informations complémentaires en estimant que les superviseurs font une photo et le maître de stage, le film du stage (Van Nieuwenhoven et al., 2016), un superviseur exprime ne pas avoir nécessairement le rapport du maître de stage lors de la coévaluation.

« Afin de vérifier les acquis, je me réfère au rapport du maître de stage et au mien. Celui du stagiaire me sert plutôt pour la réflexivité, pour voir s'il est en phase avec celui du maître de stage et le mien ». (S5)

« Je croise les différents temps, c'est-à-dire les deux temps de visite et le rapport du maître de stage ». (S6)

« Je regarde le rapport de l'étudiant. Le rapport du maître de stage ça, on ne l'a pas souvent ». (S4)

Le choix des défis et de l'appréciation finale. Si, comme nous l'avons mentionné, tous les superviseurs déterminent des objectifs prioritaires et des défis pour le prochain stage, la différence est que certains le font *avec* et d'autres *pour* l'étudiant. En effet, dans certains cas, les étudiants participent à l'élaboration des objectifs alors que, dans d'autres cas, ils sont invités à sortir de la pièce afin que les superviseurs puissent faire le point entre eux. Il en va de même pour les points forts de l'étudiant : dans certains cas, ils sont déterminés collectivement, alors que dans d'autres, ils sont définis par le duo de superviseurs alors que l'étudiant n'est plus présent. À propos des forces de l'étudiant,

mentionnons que peu de temps est consacré à réfléchir à « pourquoi cela va bien », à reconnaître avec l'étudiant ses atouts et à les valoriser.

Dans le cadre du stage formatif qui nous occupe, plusieurs superviseurs expriment leur malaise quant au fait de devoir sélectionner une appréciation (bon, faible, insuffisant) alors que d'autres affirment justement l'importance d'en déterminer une qui permette au stagiaire de se situer. De cette façon il peut savoir, si le stage avait été certificatif, le niveau qu'il aurait atteint avec de telles interventions. En ce qui concerne le choix de cette appréciation, plusieurs estiment qu'il faut encourager le stagiaire et préfèrent sélectionner l'item le plus positif en cas de doute, alors que d'autres, à contrario, vont opter pour l'item le moins bon pour que l'étudiant mesure l'écart entre ses compétences et le niveau attendu.

« J'essaie d'éliminer ce côté jugement. C'est assez facile pour moi parce que je déteste cette facette. Mais tu vois, il faut aussi que j'assume cette partie. Je suis responsable de cela aussi ». (S4)

« Je n'aime pas du tout ces appellations mais je pense que pour le stage formatif, je pense pas que ça soit très très important que ça soit faible ou insuffisant, c'est plus dans les objectifs qu'on va fixer ». (S8)

« Il faut une appréciation pour que l'étudiant puisse se situer ». (S3)

« En général au premier stage, si on hésite, on prend la note la moins bonne quelque part; pour aussi des questions de clarté maintenant avec tous les dangers de recours ». (S7)

Liens entre les conceptions et la gestion de l'entretien

Nous avons cherché à savoir si les conceptions qu'ont les superviseurs d'une coévaluation influencent leur agir. Pour cela, nous avons choisi de mettre en lien les interactions qu'ils suscitent à la définition qu'ils donnent (cfr. *supra*) et avons regardé, premièrement le type de questions qui sont posées, deuxièmement la manière de formuler un avis, et troisièmement, la façon dont des pistes et conseils sont proposés à l'étudiant.

Pour ce qui est des superviseurs ayant une définition de la coévaluation renvoyant à un temps de vérification (S8, S3, S5), l'analyse des questions révèle que ces acteurs veulent amener l'étudiant à préciser une tâche ou à montrer qu'il maîtrise une connaissance.

« Tes objectifs contextuels Timothée? Ah, ils sont là... » (S8)

« C'est une compétence transversale, relationnelle, instrumentale? » (S3)

« Quels sont tes objectifs par rapport à la gestion de groupe? » (S5)

Des avis sont donnés en regard des questions posées et des réponses apportées par l'étudiant.

« Tu n'avais pas du tout anticipé toutes les réponses potentielles en fait ». (S8)

« Non ça ce n'est pas fait ». (S3)

« On est tout à fait au clair que c'est insuffisant ». (S3)

« Donc tu n'avais pas anticipé les prérequis ». (S3)

« Tout est là. OK ». (S5)

« OK. Tu l'as imprimé, parfait. Super ». (S5)

Les moments de type « conseil » sont essentiellement normatifs et disent à l'étudiant ce qu'il doit faire.

« Il faut faire ça suffisamment à l'avance pour pouvoir avoir un retour du maître de stage ». (S8)

« Tu dois t'évaluer tous les jours donc ça c'est manquant aussi donc attention pour la prochaine fois ». (S3)

« Il faut le compléter ». (S3)

« Il faut que tu maîtrises la matière plus que les élèves ». (S5)

En ce qui concerne les superviseurs qui définissent la coévaluation comme un temps de formation (S1, S4, S6, S7), l'analyse montre que l'essentiel des verbatims repose sur des questions posées visant à ce que l'étudiant puisse exprimer son opinion et/ou développer une analyse réflexive.

« Quand tu dis que tu passais dans les bancs ; que tu faisais des évaluations par les devoirs ou même par des contrôles et que tu trouvais qu'il manquait quelque chose... Qu'est-ce qu'il manquait ? » (S1)

« Au niveau de la démarche, pour demain par exemple, tu as une leçon, comment est-ce que tu t'y prends ? » (S4)

« Est-ce que y'a autre chose dont on voudrait parler ? » (S4)

« J'ai envie d'te poser la question moi d'savoir comment tu t'y es pris pour faire ton analyse matière ? Ta démarche ». (S6)

« Est-ce qu'il y a plusieurs manières ? Plusieurs stratégies, méthodes ? Est-ce qu'il y en a une plus efficace ? » (S6)

« Est-ce que ce sont des remarques que ta maitre de stage faisait aussi ? Qu'est-ce que tu peux mettre en place alors ? » (S7)

On trouve dans les coévaluations peu d'avis directs formulés par les superviseurs et ceux repérés dans l'analyse sont formulés au conditionnel et n'imposent pas une solution.

« On pourrait adapter ces objectifs ». (S1)

Pour ce qui est des pistes et conseils formulés, ces superviseurs laissent une place à l'étudiant et lui donnent la parole pour recueillir son avis sur la faisabilité ou la mise en place des suggestions.

« Quand tu parles d'enfants qui seraient en difficulté par rapport à certaines matières, est-ce que ça te semble être possible que les autres travaillent de façon autonome ? » (S4)

« Préparations, t'as entendu c'que j't'ai dit, tu peux vraiment alléger...la façon d'écrire si (insistance) tu le veux ». (S7)

En ce qui a trait au superviseur qui définit la coévaluation comme un temps de partage (S2), les interactions qu'il apporte ressemblent à celles formulées par les superviseurs se rapportant à une optique formative. Ainsi, nous considérons que ce superviseur s'inscrit lui aussi dans une perspective de formation.

« C'est ça qui est merveilleux à voir hein, aussi, de les voir discuter totalement sur le sujet ».

« Et donc, ils synthétisaient ici ? Et tu as réfléchi avec eux sur la manière de procéder ? »

« T'es pas obligée de...de vouloir tout...tout avoir sous contrôle. Tu vois ? »

« Et c'est un moment plus privilégié. C'est aussi pendant les apprentissages, tu vois ? »

Il ressort dès lors que les conceptions qu'ont les superviseurs d'une coévaluation façonnent leur manière d'intervenir lors de l'entretien avec l'étudiant.

Discussion des résultats

Notre première question de recherche tentait de découvrir si les acteurs d'un même institut de formation ont tous la même conception de ce qu'est une coévaluation. Nous

pouvons répondre de façon négative. En effet, comme nous l'avons démontré, certains considèrent que la finalité de la coévaluation est la vérification alors que d'autres estiment plutôt que c'est un temps d'échange ou encore de formation. Ces logiques sont à mettre en lien au dilemme accompagner/former vs évaluer/certifier (Mieusset, 2013).

Notre deuxième question de recherche était relative aux gestes partagés par les superviseurs d'un même institut qui réalisent la même activité professionnelle. L'analyse a mis en évidence que le genre commun (Clot & Faïta, 2000) semble guidé par les balises institutionnelles qui déterminent globalement le fonctionnement des acteurs. Nous avons en effet mis au jour sept gestes communs à tous les superviseurs, quelle que soit leur conception première d'une coévaluation : laisser la parole d'abord à l'étudiant, réagir à ce qu'il dit, demander des compléments d'information, poser des questions pour qu'il explicite et/ou analyse ; donner des conseils, établir des forces et des défis. Bien que la parole soit laissée d'abord à l'étudiant, que des interactions aient lieu et qu'une rétroaction en termes de points forts et défis conclue le temps de coévaluation, il nous est difficile d'identifier l'exploitation des principes relevés par Nicol et Macfarlane-Dick (2006) pour tous les superviseurs.

Notre troisième question de recherche nous amenait à identifier si des variations émergeaient d'un superviseur à l'autre. Comme nous l'avons démontré, les modalités spécifiques de gestion d'une coévaluation sont très différentes d'un superviseur à l'autre. Six variations ont été observées : la durée de la coévaluation, la distribution de la parole, la gestion des ressentis, l'objet des questions posées, l'utilisation des rapports, le choix des défis lancés à l'étudiant et la manière de déterminer l'appréciation finale. Le traitement actuel des résultats ne nous permet pas de justifier si ces six variations visent une adaptation à la situation singulière de l'étudiant. Une analyse plus fine des postures des superviseurs pourrait nourrir les trois dimensions (relationnelle, spatiale, temporelle) de l'accompagnement identifiées par Paul (2004).

Notre quatrième question de recherche interrogeait les liens entre la conception individuelle de ce qu'est une coévaluation et l'agir du superviseur. Nous avons alors mis de l'avant qu'effectivement la conception façonne la manière de gérer la coévaluation et que la posture adoptée est fonction de cette conception. Ainsi, contrairement aux superviseurs qui ont une conception de la coévaluation comme un moment de vérification, ceux pour qui coévaluation est synonyme de formation s'inscrivent globalement dans les principes définis par Nicol et Macfarlane-Dick (2006). Ces superviseurs considèrent l'avis de

l'étudiant et le poussent à l'analyse réflexive; cherchent à comprendre son fonctionnement, ses démarches; ne formulent pas de jugement; formulent des conseils qui ne sont pas normatifs; déterminent collectivement les atouts, mais aussi les défis à relever en demandant au stagiaire s'il pense que c'est réalisable. Une telle posture pourrait s'inscrire dans un projet de soutien plus large de l'estime de soi et de la motivation des étudiants, mais une analyse plus fine des profils est encore nécessaire pour le vérifier. Au regard des conceptions de Paul (2004) et de Vial et Caparros-Mencacci (2007), les superviseurs qui envisagent la coévaluation comme un temps de formation semblent vouloir créer une relation d'accompagnement dans laquelle l'étudiant et les superviseurs s'engagent dans un processus d'ajustement qui laisse à l'étudiant une place importante.

Conclusion et perspectives

Il ressort de notre analyse que les superviseurs interrogés, issus d'un même institut et évaluant un même type de stage, ont des conceptions différentes de ce qu'est une coévaluation et, de facto, des pratiques divergentes à l'intérieur d'un cadre qui devrait être partagé. Ces pratiques sont en lien direct au dilemme accompagner/former versus évaluer/certifier. Nous avons mis en lumière ici que, même dans un stage qui est identifié comme formatif, certains superviseurs ont des difficultés à s'éloigner d'une logique de type contrôle.

Se pose alors la question de l'équité que l'on peut assurer pour les étudiants d'un même institut pour un même type de stage. C'est dans cette optique que nous avons fait un retour, d'abord aux membres de notre groupe collaboratif qui a traité les données, puis aux équipes d'accompagnement des stages. Dans les deux cas, ce retour a généré un double choc: la découverte de la variété des conceptions et la mesure de l'écart entre les conceptions de ce qui se fait et l'activité réelle de supervision. Une discussion sur les visées d'une coévaluation pour un stage particulier est nécessaire: quels rôles veut-on donner aux rencontres proposées aux étudiants aux différents moments de leur cursus en lien à leur pratique?

Plusieurs perspectives se dégagent de cette étude. Premièrement, nous allons poursuivre l'analyse des données dont nous disposons afin de réaliser des études de cas des différents moments de coévaluation. En effet, étudier les actions posées par

les superviseurs d'une même dyade permettrait d'identifier si leur manière de gérer la coévaluation reste identique ou non d'un étudiant à l'autre. Notre hypothèse est que, dans une logique d'accompagnement telle que définie par Paul (2004, 2016), les superviseurs adaptent les modalités en fonction du contexte, du profil spécifique de l'étudiant, et qu'ils modulent ainsi leurs interventions au bénéfice du stagiaire.

Deuxièmement, les données recueillies et l'analyse réalisée dans notre étude nous ont permis de faire un retour vers les acteurs et d'avoir du matériel pour travailler avec eux, dans une perspective collaborative. En effet, l'étude a fait naître une demande de la part des superviseurs de notre échantillon de réfléchir ensemble tant sur leurs représentations que sur le processus de coévaluation. Sur le plan de la recherche, nous prévoyons ainsi de rééditer l'étude ultérieurement, pour faire suite au travail de l'équipe.

Troisièmement, nous allons croiser les résultats obtenus avec l'avis des étudiants, récolté par questionnaire et par entretien en groupes, afin de recueillir leurs conceptions et d'identifier les tensions qu'ils perçoivent ou non.

L'ensemble de ces résultats renforce l'affirmation que nous avons déjà développée ailleurs (2015, 2016) selon laquelle les accompagnateurs de stages ne sont pas formés à le faire. Ce qui nous encourage, pour la suite de nos travaux, à mettre en place un module de formation destiné aux superviseurs, mettant à l'honneur notamment la question de la coévaluation, liée plus largement à celle de jugement professionnel (Allal & Mottier Lopez, 2009).

Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique : 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*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier s.a.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 223–230). Paris, France : L'Harmattan.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : Des démarches de triangulation. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, (22), 25–38. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>
- Altet M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27–40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7–42.
- Communauté française de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (Lois 25501, V.B.76 – Supérieur non universitaire, mise à jour au 1er oct. 2006). Centre de documentation administrative : Secrétariat général. Repéré à http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre & D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience, Teacher Education Yearbook IV* (p. 131–150). Thousand Oaks : Corwin Press.

- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Repéré à journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1968/1778
- Huver, E. & Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? Dans L. Paquay L., C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 117–129). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Préface. Dans E. Charlier & S. Biemar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5–10). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, (19), 1–20. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation ; étapes et approches* (p. 123–147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sebba, J., Deakin, C., & Yu, G. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London : EPPI-Centre.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal/ Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103–121.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, (27), 118–138.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (p. 139–150). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.