

Prise en compte de la singularité du contexte lors des entretiens de supervision des stages en enseignement au primaire

Anne-Sophie Hallez
Haute École Louvain en Hainaut

Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain

Olivier Maes
Université de Mons

Résumé

L'entretien de supervision reste un moment complexe nécessitant, entre autres, de la part du superviseur, de prendre en compte les éléments de singularité qui émergent du contexte ou de l'étudiant. Cette contribution s'intéresse à la façon dont le superviseur s'empare de ceux-ci pour réguler son accompagnement et construire son jugement évaluatif au terme de l'entretien. Cette étude, ancrée dans la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, vise un double objectif : d'une part, examiner l'activité évaluative du superviseur durant cet entretien et, d'autre part,

soutenir la réflexion, dans un contexte de réforme, sur les modalités d'organisation, d'accompagnement et d'évaluation des stages. L'étude a pour but de répondre aux questions de recherche suivantes : comment le superviseur gère-t-il des éléments de singularité liés au contexte du stage ? Comment ces éléments de singularité contribuent-ils à la construction d'ajustements évaluatifs au service du jugement évaluatif final ? Nous avons opté pour une étude de cas unique (Dumez, 2013 ; Merriam, 1988) s'inscrivant dans une approche qualitative à visée compréhensive et interprétative. L'analyse de contenu donne à voir comment un élément de singularité évoqué par l'étudiante lors des deux entretiens de supervision est mobilisé par chaque superviseure pour produire un ajustement au service du jugement évaluatif final.

Mots-clés : stage, accompagnement, entretien de supervision, ajustements évaluatifs, singularité, jugement évaluatif

Abstract

The supervision interview remains a complex moment requiring, among other things, the supervisor to consider elements of singularity that emerge from the context or the student. This contribution focuses on how the supervisor uses these elements to regulate their support and construct their evaluative judgement at the end of the interview. This study, anchored in the initial training of teachers in French-speaking Belgium, has a dual objective: on the one hand, to document the supervisor's evaluative activity during this interview, and on the other, to support reflection, in a context of reform, on the methods of organizing, supporting, and evaluating internships. We are attempting to answer the following research questions: How does the supervisor deal with elements of singularity linked to the internship context? How do these elements of singularity contribute to the construction of evaluative adjustments in the service of the final evaluative judgement? We have opted for a single case study (Dumez, 2013 ; Merriam, 1988) based on a qualitative approach with a comprehensive and interpretative aim. The content analysis shows how an element of singularity evoked by the student during the two supervision interviews is mobilized by each supervisor to produce an adjustment in the service of the final evaluative judgment.

Keywords: internship, support, supervision interview, evaluative adjustments, singularity, evaluative judgement

Problématique

Dans de nombreux contextes, les stages sont devenus un élément incontournable de la formation initiale des enseignants (Gouin et Hamel, 2015 ; Maubant et al., 2011) dans une dynamique d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Ils offrent aux futurs enseignants un moment privilégié de formation en milieu de pratique qui, d'une part, permet de nombreuses occasions d'apprentissage, en les confrontant à des situations représentatives de la pratique enseignante (Lebel, 2009) et, d'autre part, soutient le développement de compétences professionnelles chez ces derniers (Leroux, 2019). Les stages contribuent également au développement d'une identité professionnelle des enseignants en devenir (Correa Molina et Gervais, 2008). Ils peuvent, à travers ceux-ci, acquérir une image réaliste du métier d'enseignant et se socialiser à celui-ci (Nitonde et Paquay, 2011).

Toutefois, les stages peuvent également être source de tensions, de difficultés pour les futurs enseignants. Leurs apprentissages ne peuvent y être garantis par le simple fait d'exercer le « rôle » d'enseignant (Guillemette et Gauthier, 2008). En effet, un grand nombre d'heures d'exercice de la pratique ne peut à lui seul assurer l'acquisition de l'ensemble des compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale (Cividini et Zourhlal, 2013). Dans le contexte belge francophone, afin d'optimiser le développement des compétences et de l'identité professionnelles, les futurs enseignants sont accompagnés, dans un modèle triadique (Baco, 2025 ; Courcy, 2002 ; Goodnough et al., 2009 ; Hart, 2018), par un enseignant de terrain — appelé maître de stage — qui les accueille dans sa classe, leur offrant ainsi un environnement stable et éducatif (Hart, 2018), et par un superviseur de la haute école pédagogique qui assure la médiation et joue le rôle de personne-ressource pour le maître de stage (Correa Molina et Gervais, 2024 ; Enz et al., 1996).

Malgré cet accompagnement, un stage peut parfois être amené à « dérailler », conduisant le futur enseignant à mettre fin à sa formation et à mettre de côté la carrière enseignante (Desbiens et al., 2013 ; Gagnon, 2013). Cividini et Zourhlal (2013) mettent en évidence que chaque cas nécessite alors d'être envisagé de façon singulière en prenant en compte les caractéristiques personnelles du futur enseignant ainsi que les facteurs contextuels dans lesquels le « déraillement » peut se produire ou s'est déjà produit. Ceci peut mettre les formateurs dans une situation inconfortable quant à leur double posture, à la fois d'accompagnateur au développement des compétences professionnelles attendues

et d'évaluateur des apprentissages réalisés durant le stage (Desbiens et al., 2013 ; Mattei-Mieusset, 2013 ; Nitonde et Paquay, 2011).

Nous avons fait le choix de nous intéresser à la manière dont le superviseur gère les éléments de singularité qui émergent lors de l'entretien de supervision afin, d'une part, d'accompagner au mieux le futur enseignant et, d'autre part, de produire un jugement évaluatif formatif durant l'entretien de supervision (Correa Molina, 2008). Cet entretien, aussi appelé « entretien à chaud » (Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010) ou « entretien post-leçon » (Baco, 2025), est consécutif à la visite du superviseur dans la classe de stage et souvent réalisé en présence des acteurs de la triade. L'objectif de ce dernier est d'accompagner le futur enseignant dans l'analyse de la prestation observée et de produire un jugement évaluatif, à visée formative, par le biais de rétroactions soutenant le futur enseignant dans la suite de sa pratique. Pour ce faire, nous tentons de répondre, à travers une étude de cas, aux deux questions de recherche suivantes : *durant l'entretien de supervision à visée formative, comment le superviseur gère-t-il, afin d'accompagner le futur enseignant, des éléments de singularité liés au contexte de stage ? Comment ces éléments de singularité contribuent-ils à la construction d'ajustements évaluatifs au service du jugement évaluatif final ?*

Notre étude, réalisée en Belgique francophone, s'inscrit dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), implantée depuis septembre 2023. Cette réforme augmente la durée de la formation de trois à quatre ans, passant d'un bachelier¹ à un master, et repose désormais sur une codiplomation entre les hautes écoles pédagogiques et les universités. Dans ce contexte et afin de renforcer l'axe de la formation « à et par la pratique » (Fédération Wallonie Bruxelles [FWB], 2021), la mise en œuvre d'un stage long est actuellement au cœur de la réflexion des établissements de formation quant à l'accompagnement à offrir aux futurs enseignants et aux modalités d'évaluation à mettre en œuvre. Notre contribution s'inscrit dans la continuité d'une recherche doctorale (Maes, 2021). Celle-ci s'est intéressée à la prise en compte par le superviseur d'éléments de singularité (issus du contexte de stage ou de la personne en stage) afin de construire son jugement évaluatif certificatif durant l'entretien de coévaluation. La poursuite s'enquiert ainsi à répondre au constat posé par plusieurs

1 *Un bachelier* : Belgique – programme de premier cycle (en haute école ou à l'université), qui dure trois ans et qui peut donner accès au deuxième cycle (master).

auteurs (p. ex., Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017), à savoir que les pratiques d'accompagnement et d'évaluation des stages en enseignement méritent d'être examinées et décrites, en mettant le zoom sur l'entretien de supervision qui s'inscrit dans une fonction formative et régulatrice.

Cadre théorique

Dans un premier temps, les prochains paragraphes précisent le concept d'entretien de supervision dans lequel s'ancre cette recherche. Dans un deuxième temps, une modélisation présente la construction du jugement évaluatif par le superviseur dans le contexte d'un entretien de coévaluation à visée certificative (Maes et al., 2023). Transposé à l'entretien de supervision à visée formative, ce modèle nous aide à comprendre comment le superviseur gère les éléments de singularité liés au contexte afin de produire des ajustements évaluatifs soutenant son accompagnement et la construction de son jugement évaluatif. Troisièmement, notre intérêt se porte sur les rétroactions transmises par le superviseur lors de la construction des jugements provisoires et des ajustements. Quatrièmement, nous tentons de baliser le concept central de singularité dans notre réflexion.

Entretien de supervision

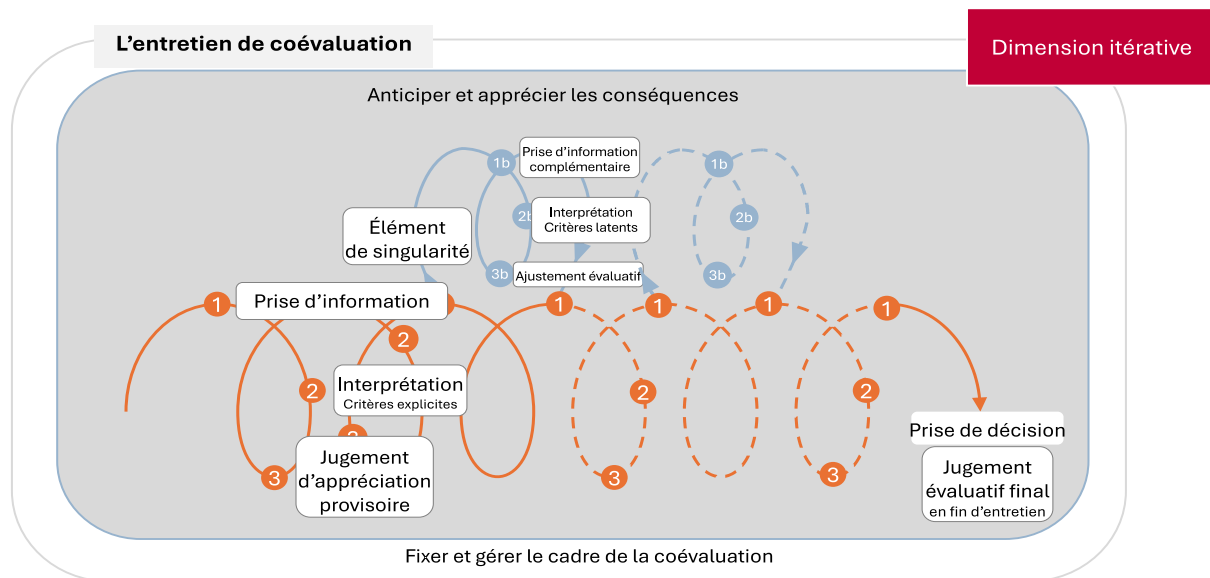
L'accompagnement du futur enseignant, de la part du superviseur, se structure autour d'une série de rencontres poursuivant chacune des objectifs différents. Dans le cadre de cette recherche, notre attention se focalise sur l'entretien de supervision (Correa Molina, 2008). Il s'agit de l'entretien à chaud (Van Nieuwenhoven et Labeuu, 2010) réalisé lors de la visite du superviseur sur le lieu de stage et consécutif à l'observation, par le maître de stage et le superviseur, d'une activité du futur enseignant (Mercier-Brunel et al., 2015 ; Portelance et Caron, 2017). Il est souvent réalisé en présence des acteurs de la triade. Cet entretien est l'occasion pour le superviseur de jouer son rôle d'accompagnateur, comme le précisent Enz et al. (1996), à savoir interagir avec le futur enseignant, après l'avoir observé, afin de le soutenir, de l'encourager et, au terme de celui-ci, de produire un jugement évaluatif à visée formative. L'accompagnement du futur enseignant en stage est donc au centre de cet entretien de supervision. Mais que

signifie « accompagner »? En référence aux travaux de Vial et Caparros-Mencacci (2007), il s'agit de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va » (p. 35). Paul (2009) ajoute que « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (p. 96), mettant ainsi en évidence la prise en compte de la singularité de chaque situation. La complexité du travail de l'accompagnateur réside dans le fait de développer et d'entretenir l'adhésion de l'accompagné tout en poursuivant son autonomisation afin qu'il reste propriétaire de son projet (Biémar, 2012). Correa Molina (2011) insiste sur l'importance de répondre aux besoins du futur enseignant en fonction des objectifs du stage et de son niveau de développement professionnel.

Construire un jugement évaluatif dans un contexte de stage en enseignement

Dans sa posture d'évaluateur, le superviseur, pour produire le jugement évaluatif, s'appuie sur des normes et des critères partagés par l'ensemble des acteurs présents, dans le but de prendre une décision soit à visée certificative, dans le cadre de l'entretien de coévaluation (Maes et al., 2023), soit à visée formative, dans le cadre de l'entretien de supervision. Les résultats de la recherche doctorale (Maes, 2021), mentionnée dans la problématique, démontrent que le jugement évaluatif produit possède les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008). Il s'agit pour le superviseur, afin de prendre une décision, de mettre en relation et d'interpréter différentes sources d'informations à la lumière de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) dans une perspective de multiréférentialité, tout en anticipant et appréciant les conséquences probables de ses actions (Maes et al., 2023).

Afin d'illustrer notre propos, la figure 1 présente la modélisation de la construction du jugement évaluatif du superviseur, dans le cadre d'un entretien de coévaluation de stage (Maes et al., 2023). La spirale orange met en évidence les quatre démarches mobilisées par le superviseur, durant l'entretien, afin de produire des jugements provisoires qui alimentent le jugement évaluatif final : 1) prise d'information, 2) interprétation à l'aide de critères explicites, 3) jugement d'appréciation provisoire, 4) prise de décision (Maes et al., 2019). La suite de cette section en explicitera les détails.

Figure 1*Modélisation de la construction du jugement professionnel en évaluation*

Note. Tiré de Maes et al. (2023), p. 10.

Prise d'information

Ce processus nécessite de recueillir de l'information. Celle-ci provient de diverses sources, comme l'observation directe de l'étudiant, les échanges avec les autres acteurs de la triade et les documents fournis par l'étudiant lui-même (planifications, documents destinés aux élèves, etc.).

Interprétation à l'aide de critères explicites

L'information est interprétée au regard des balises établies par le milieu de formation, comme la grille d'évaluation du stage, ainsi que des échanges entre les acteurs afin de soutenir le superviseur dans la construction d'un jugement d'appréciation provisoire (Tourmen, 2009). Cela permet d'ajouter un niveau de contrôle et de complexité à la prise de décision (Laveault, 2008), tout en tenant compte de la singularité de la situation (Mottier Lopez et Allal, 2010).

Jugement d'appréciation provisoire

À la suite de l'interprétation de l'information, le superviseur est en mesure de produire un jugement d'appréciation provisoire (Tourmen, 2009) qui, en fin d'entretien, alimente la construction du jugement évaluatif final lors de la prise de décision.

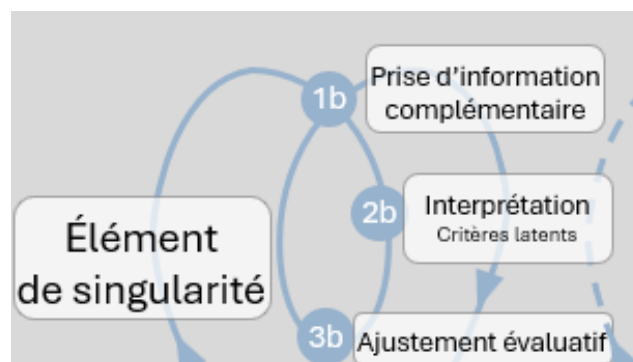
Éléments de singularité

Dans la figure 1, les spirales bleues désignent les éléments de singularité, liés au contexte de stage ou à l'étudiant, auxquels le superviseur est confronté durant les stages. Il est amené à évaluer les apprentissages réalisés par chacun des étudiants, mais également à les analyser à la lumière des difficultés rencontrées, des contextes et des cas particuliers (Leroux et Bélair, 2015).

La figure 2 met en évidence que, lorsque le superviseur confronté à un élément de singularité ne dispose pas, pour le traiter, d'informations suffisantes issues de son observation et des interactions avec les autres membres de la triade, il doit prendre de l'information complémentaire (1b). Il l'interprète (2b) ensuite sur la base de critères latents (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013), absents de la grille d'observation interne. Cela le conduit enfin à produire un ajustement évaluatif (3b) (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Figure 2

Prise en compte de la singularité



Note. Tiré de Maes et al. (2023), p. 10.

Les ajustements évaluatifs permettent au superviseur de construire, de nuancer, voire de renforcer son jugement évaluatif (Maes et al., 2023). Dans la même étude, Maes et al. (2023) ajoutent que les ajustements évaluatifs permettent d'adapter les

décisions qu'il prend ainsi que les rétroactions qu'il formule à l'égard de l'étudiant. Une fois l'ajustement évaluatif produit, le superviseur collecte une nouvelle information le replaçant dans la spirale orange du modèle (Maes et al., 2023).

Prise de décision

Sur la base des différents jugements d'appréciation provisoires et des ajustements évaluatifs produits durant l'entretien, le superviseur peut prendre une décision, sous la forme d'un jugement évaluatif final, ayant fait l'objet d'une réflexion, afin d'anticiper et d'apprécier les conséquences de celle-ci (Maes et al., 2019).

Jugements d'appréciation provisoires et ajustements évaluatifs

Les jugements d'appréciation provisoires et les ajustements évaluatifs produits par le superviseur tout au long de l'entretien, afin de soutenir le futur enseignant dans la compréhension et l'analyse de sa pratique, prennent la forme de rétroactions. Ces rétroactions permettent, d'une part, de fournir au futur enseignant des informations sur la performance observée et, d'autre part, de lui offrir des pistes concrètes afin de réduire l'écart entre son niveau actuel et le niveau attendu. Elles peuvent être de quatre types (Hattie, 2017 ; Hattie et Timperley, 2007). Premièrement, celles portant sur la tâche précisent la façon dont cette dernière est accomplie, en distinguant les bonnes et les mauvaises réponses. Deuxièmement, celles portant sur le processus soulignent les processus mobilisés pour réaliser la tâche et proposent des processus de rechange ainsi que des stratégies pour déceler ses erreurs et apprendre d'elles. Troisièmement, celles portant sur l'autorégulation permettent au futur enseignant de réguler son propre apprentissage. Elles peuvent aussi accroître sa capacité à s'autoévaluer et lui permettre d'accepter la rétroaction. Quatrièmement, celles portant directement sur la personne en stage visent à la soutenir et à l'encourager. Les résultats d'une étude antérieure portant sur l'entretien de coévaluation mettent en évidence que ce sont surtout, dans le volet formatif de l'échange, les rétroactions portant sur le processus et l'autorégulation qui sont mobilisées (Maes et al., 2022), rejoignant ainsi le rôle d'accompagnateur amené à interagir, soutenir, encourager et évaluer le futur enseignant (Enz et al., 1996).

Vers une compréhension du concept de singularité

Il peut s'avérer complexe de chercher à préciser le concept de singularité. En effet, définir ce concept, dans le contexte des sciences humaines et sociales, reste un défi (Tronçon, 2017). Toutefois, Savoie-Zajc (2013), en définissant un savoir singulier, nous offre une piste à explorer. En effet, pour elle, un savoir singulier met la focale sur le caractère spécifique, unique et distinct de ce dernier. « Ce savoir est fortement contextualisé et son envergure explicative vise une compréhension riche et en profondeur du phénomène étudié, dans un contexte et un temps donné » (Savoie-Zajc, 2013, p. 8). Si nous transposons ces éléments à notre recherche, nous pouvons relever que les éléments de singularité auxquels le superviseur est confronté sont spécifiques et uniques, puisqu'ancrés dans un contexte précis lié au stage vécu par l'étudiant. La prise en compte de ces éléments permet au superviseur une compréhension riche et en profondeur de la situation qu'il doit évaluer. Cette idée rejoint le propos de Mottier Lopez et Allal (2008), pour qui s'inscrire dans une démarche de jugement professionnel en évaluation nécessite de « conceptualiser la relation entre l'individu en activité [...] et le contexte de développement de cette activité » (p. 468). Au-delà du contexte de stage, la singularité concerne aussi l'étudiant. En effet, Leroux et Bélair (2015) soulignent que la dimension située du jugement évaluatif produit peut être influencée par des éléments de singularité liés aux étudiants, c'est-à-dire qu'ils sont tous différents. Dans une étude antérieure, Maes et ses collaborateurs (2019) ont mis en exergue, par exemple, des éléments de singularité liés aux origines de l'étudiant, à sa non-maitrise écrite de la langue d'enseignement ou à son parcours antérieur. Ainsi, en tenant compte des éléments de singularité lors des stages, qu'ils soient liés au contexte de stage ou directement à l'étudiant, « le jugement professionnel devient un processus plus réfléchi » (Lebel, 2009, p. 45).

Méthodologie de la recherche

Cette section présente l'ancrage épistémologique de l'étude, les éléments de contexte, les participantes et les outils utilisés pour recueillir et analyser les données.

Ancrage épistémologique

L'étude de cas (Dumez, 2013 ; Merriam, 1988) a semblé s'imposer comme la méthode la plus appropriée pour répondre à nos deux questions de recherche. Ce choix se justifie par l'objet même de notre recherche. En effet, si nous souhaitons comprendre comment la singularité est prise en compte dans l'accompagnement de la future enseignante participante et dans la production d'un jugement évaluatif à visée formative par les deux superviseuses, il est indispensable de tenir compte de la singularité de chaque situation, aussi bien en ce qui concerne la future enseignante que le contexte du stage. Cette étude s'inscrit dans une visée interprétative, telle que Merriam (1988) l'envisage, et, plus largement, dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004).

Éléments de contexte et participantes

Il est essentiel de noter qu'il s'agit d'une analyse secondaire de données récoltées et analysées préalablement dans le cadre d'un mémoire de master (Bury, 2022). Ces dernières portent sur le stage d'une étudiante inscrite dans la dernière année du parcours de formation avant la réforme, soit au baccalauréat en trois ans. La pertinence de ce choix réside dans le fait que l'analyse réalisée peut soutenir, dans le cadre de l'implantation de la RFIE, les hautes écoles qui pensent actuellement les modalités d'accompagnement et d'évaluation du stage long créé dans le cadre de la quatrième année du nouveau programme.

Contexte du stage analysé

En Belgique francophone, les stages pédagogiques sont répartis tout au long de la formation et les étudiants, futurs instituteurs au primaire, sont amenés à réaliser des stages de plus en plus longs et à différents niveaux du primaire.

Pour cette étude, la future enseignante participante réalise son premier stage de la dernière année de formation en première année du primaire (P1). Sa précédente expérience, en fin de deuxième année de formation, était à l'autre extrémité du cursus primaire, à savoir en sixième année du primaire (P6). Il s'agit pour cette future enseignante d'une première expérience en classe de P1.

Dans ce contexte, la triade est composée de la future enseignante, de l'enseignante « maître de stage » ainsi que de deux superviseuses représentant la haute école. Malgré

l'intervention de quatre acteurs, nous conservons la notion de triade, puisque les superviseurs interviennent à des moments différents du stage.

Organisation de la supervision dans le contexte belge francophone

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la supervision des stages en formation initiale des enseignants se structure autour de trois grands moments. Il s'agit d'une rencontre avant le stage, de deux visites des superviseurs pendant ce dernier ainsi que de l'évaluation, dans sa visée certificative, après le stage.

Ainsi, avant le début du stage, le stagiaire remet ses planifications aux superviseurs. L'approbation de celles-ci par les superviseurs est conditionnelle à la réalisation du stage. Au cours du stage, le décret prévoit plusieurs visites de superviseurs de la haute école, alternant des profils de pédagogues et de didacticiens, afin, d'une part, d'accompagner le futur enseignant dans la régulation de sa pratique et, d'autre part, de réaliser plusieurs prises d'information utiles au volet certificatif de l'évaluation. Concrètement, au début du stage, une première visite a lieu. Durant celle-ci, un superviseur de la haute école, après avoir observé une activité du futur enseignant, entreprend avec lui un entretien de supervision. Cet entretien, imposé par le décret (Fédération Wallonie Bruxelles, 2000), a une visée formative et rassemble minimalement l'étudiant et le superviseur à l'issue d'une visite de stage. Dans la seconde moitié du stage a lieu la visite du second superviseur. L'entretien de supervision qui suit l'observation se déroule de manière similaire au premier, avec des discussions sur les observations et des conseils pour aider l'étudiant à progresser. Entre ces deux temps de visite, les superviseurs ne sont pas tenus de communiquer l'un avec l'autre. Cette dynamique est laissée à l'appréciation des dyades ainsi formées par les superviseurs. À la fin du stage, après ces deux entretiens, l'étudiant participe à une rencontre regroupant les deux superviseurs, à la haute école dans le cadre d'un entretien de coévaluation, qui a cette fois une visée certificative.

Participant du cas étudié

Dans le cadre de cette contribution, le cas analysé a fait l'objet d'un échantillonnage de convenance. En effet, l'étudiante de master, à l'origine du recueil, a sollicité des acteurs de l'établissement de formation où elle a réalisé sa formation initiale d'enseignante. Le

cas qui se structure autour du stage est constitué de trois participantes, que présente le tableau 1. Il s'agit d'une étudiante en dernière année de formation, future institutrice au primaire, et de deux superviseuses, l'une didacticienne et l'autre psychopédagogue. Notons que l'enseignante « maitre de stage » est très peu intervenue lors des deux entretiens de supervision.

Tableau 1

Détail des participantes

Étudiante (É)	Étudiante de dernière année (bloc 3), bachelier d'institutrice primaire
Superviseure 1 (S1)	Didacticienne de l'histoire (master en histoire) Superviseure depuis 30 ans
Superviseure 2 (S2)	Psychopédagogue (bachelier d'institutrice primaire et master en sciences de l'éducation) Superviseure depuis 8 ans

Modalités de collecte et d'analyse de données

Afin d'accéder à l'activité réalisée (Clot, 2001) par les superviseuses participantes dans un contexte d'entretiens de supervision, nous avons recueilli des traces objectivées (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995), à savoir les enregistrements audios des deux entretiens de supervision rassemblant chaque fois l'une des deux superviseuses et la future enseignante. Pour Guigue-Durning (1995), en opposition aux traces produites, les traces objectivées sont « ce qui reste des pratiques, elles les ont accompagnées, elles y participaient, leur existence se justifiait par les modalités de fonctionnement propres au terrain, en dehors de toute stratégie de recherche » (p. 178). L'ensemble de ces données a ensuite fait l'objet d'une transcription (respectivement, 9 et 11 pages de contenu).

La collecte des données s'est déroulée selon le protocole suivant : au cours de la première semaine de stage, lors de la première visite, la superviseure 1 (S1) a observé l'étudiante, puis a mené un entretien de supervision en enregistrant ce dernier à l'aide de son téléphone cellulaire. Cette procédure a été répétée par la superviseure 2 (S2) au cours de la deuxième semaine. Afin de fournir une compréhension plus précise du phénomène

étudié, à savoir la prise en compte d'éléments de singularité dans la formulation des rétroactions servant à la fois l'accompagnement fourni à la future enseignante et la production d'un jugement évaluatif à visée formative au terme de l'entretien, nous avons réalisé une analyse de contenu. Les données ont été analysées sur la base de données préexistantes, selon la méthode fermée proposée par L'Écuyer (1990). En effet, en partant du discours des participantes, les chercheurs peuvent déduire de façon logique des connaissances sur ces dernières et sur l'environnement. Le tableau 2 illustre les catégories mobilisées par les chercheurs, à savoir les moments clés observables de la spirale bleue ainsi que les types de rétroactions mobilisés pour produire des ajustements évaluatifs.

Tableau 2

Catégories préexistantes et liens avec le cadre théorique

Éléments de singularité liés au contexte du stage ou à la future enseignante émergeant lors de l'analyse des entretiens ¹	1b Prise d'information complémentaire (sous la forme de questions à l'étudiante) une fois l'élément de singularité identifié ²	
	3b Production d'ajustements évaluatifs par les superviseuses (sous la forme de rétroactions) afin, d'une part, d'accompagner la future enseignante et, d'autre part, de fournir un jugement évaluatif au terme de l'entretien ²	Rétroactions portant sur la tâche ³
		Rétroactions portant sur le processus ³
		Rétroactions sur l'autorégulation ³
		Rétroactions sur la personne ³

Note. ¹Voir la section *Vers une compréhension du concept de singularité*.

²Voir la section *Construire un jugement évaluatif dans un contexte de stage en enseignement*.

³Voir la section *Jugements d'appréciation provisoires et ajustements évaluatifs*.

Résultats

Plusieurs éléments de singularité ont émergé de notre analyse. Toutefois, afin de répondre aux deux questions de recherche qui balisent cette étude, nous avons fait le choix de structurer les résultats autour d'un même élément de singularité mobilisé par la future enseignante lors des deux entretiens, à deux moments spécifiques du stage (semaine 1 et semaine 2). Ce choix se justifie à deux niveaux. Premièrement, nous souhaitons fournir une analyse détaillée des résultats illustrée par des extraits de verbatim. Deuxièmement, il nous paraît pertinent, dans la logique d'étude de cas qui est la nôtre, de voir comment,

dans deux contextes différents d'entretien de supervision, les deux superviseures participantes s'emparent d'un élément de singularité identique pour accompagner la future enseignante et produire leur jugement évaluatif respectif au terme de chaque entretien.

Après avoir présenté et détaillé l'élément de singularité retenu, nous tentons d'abord d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche : durant l'entretien de supervision à visée formative, comment les superviseurs gèrent-ils des éléments de singularité afin d'accompagner le futur enseignant ? Ensuite, toujours sur la base du même élément de singularité, nous tentons de répondre à la seconde question de recherche : comment ces éléments de singularité contribuent-ils à la construction d'ajustements évaluatifs au service du jugement évaluatif final ?

Émergence d'un élément de singularité lié au contexte de stage

Avant de tenter de répondre à nos deux questions de recherche, il nous paraît indispensable de présenter et d'illustrer l'élément de singularité sur lequel l'analyse a porté. Dans le cas étudié, la future enseignante évoque, lors des deux entretiens de supervision, à deux moments différents du stage, le même élément de singularité : le passage d'une classe de P6 (lors du dernier stage de la deuxième année de formation) à une classe de P1 (le stage en cours, premier de la troisième année de formation). Même si cet élément est une réalité vécue par l'ensemble des futurs enseignants, elle évoque sa non-anticipation de l'écart entre ces deux contextes. Par exemple, elle explique pourquoi cet écart n'a pas été pris en compte dans le cadre de sa planification afin d'adapter ses activités au public et au contexte spécifiques de la classe de P1. Au regard du cadre théorique, cet élément répond aux caractéristiques d'un élément de singularité puisqu'il nécessite, de la part des superviseures, de prendre en compte la relation de l'étudiante avec le contexte de développement de sa pratique afin de s'assurer d'une compréhension riche et profonde de la situation sur laquelle porte leur jugement évaluatif.

Par ailleurs, cet élément de singularité est mobilisé dans des circonstances différentes durant les entretiens de supervision. Durant la semaine 1, en réponse à plusieurs interpellations de la superviseure portant sur la planification, l'étudiante mentionne l'élément de singularité afin d'exprimer les difficultés qu'elle rencontre pour s'adapter au public de son contexte de stage. Tandis que, durant la semaine 2, l'étudiante, en amorce de l'entretien de supervision et en réponse à la question de la superviseure, formule les difficultés liées au contexte du stage.

Dans les deux sections suivantes, nous illustrons, à l'aide d'extraits de verbatim, la manière dont la future enseignante mobilise cet élément de singularité.

Entretien de supervision 1 (visite lors de la première semaine de stage)

Lors du premier entretien, dans l'extrait qui suit, la superviseure (S1) interroge la future enseignante sur la modification de ses canevas de leçons. En réponse à ce questionnement, cette dernière évoque alors les difficultés et les défis liés à l'adaptation à un public différent et aux attentes pédagogiques divergentes entre les deux niveaux (d'une classe de P6 vers une classe de P1).

S1 : Au niveau prépa, tu as un petit peu changé ou bien ?

É : J'ai changé pour ça et j'ai changé pour les autres semaines aussi. J'ai modifié mon canevas parce que... Ben je me suis rendu compte que **ma façon de faire n'était pas assez adaptée à des premières primaires. Que j'étais encore trop dans les 6^e primaire** et donc j'ai fait des canevas, mais j'ai peut-être... Si vous voulez voir, j'en ai une de faite, où j'ai plus détaillé déjà ce que je faisais. (ES_S1_68-74)²

Entretien de supervision 2 (visite de la deuxième semaine de stage)

Durant la deuxième semaine, c'est en amorce à l'entretien de supervision et en réponse à la première question de la superviseure (S2) de la deuxième semaine que l'étudiante relève implicitement les difficultés liées au passage de la P6 à la P1. Elle ajoute toutefois avoir partiellement dépassé ces obstacles.

S2 : Dis-moi, É, **comment ça se passe globalement ?**

É : Ça va, ça va. **C'était une première semaine très compliquée, mais, là, ça va mieux.**

S2 : Oui, compliquée, **compliquée en quoi ?**

É : **Compliquée dans le sens où je sortais du coup du stage de sixième** et j'étais beaucoup dans... comment on donne en 6^e et je suis arrivée un peu avec ça, **j'étais pas du tout prête à...** Même si j'avais vu ma prof donner cours etc. **Mais j'avais pas du tout pensé que ça allait être autant différent en fait ça.** (ES_S2_1-11)

2 Entretien semi-directif_superviseur1_lignes 68 à 74.

Prise en compte de la singularité dans l'accompagnement

À travers les extraits présentés ci-après et pour répondre à la première question de recherche, nous souhaitons mettre en lumière la manière dont les superviseuses, chacune à leur tour, vont s'emparer de cet élément de singularité pour accompagner la future enseignante. Ainsi, nous observons que celles-ci construisent, par le biais de rétroactions, des ajustements évaluatifs au service de l'analyse et de la régulation de la pratique de la future enseignante. Afin de permettre au lecteur une immersion dans l'entretien, nous présentons d'abord l'analyse des résultats et les illustrons ensuite par des extraits de verbatim visant à exemplifier notre propos.

Entretien de supervision 1 (visite lors de la première semaine de stage)

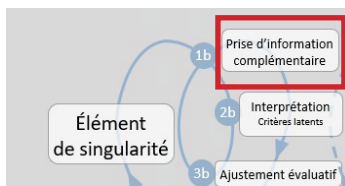


Figure 1a : Prise en compte de la singularité (Maes et al., 2023)

Lorsque l'élément de singularité, c'est-à-dire l'écart non anticipé par la future enseignante entre la sixième et la première année primaire, est identifié, cela amène la superviseure (S1) à prendre des informations complémentaires (1b). Elle la questionne sur la façon dont elle a réagi face à cet élément de singularité. Cela permet à la superviseure d'étayer sa compréhension dans le but de procéder à un ajustement évaluatif, sous la forme d'une rétroaction visant à soutenir la future enseignante.

Figure 1a : Prise en compte de la singularité (Maes et al., 2023)

S1 : Et donc, **tu as adapté ça en fonction... en voyant comment ça s'était déroulé ?**

É : Avec les retours de la maitre de stage.

S1 : Oui, c'est ça. Et toi-même, **tu ne le sentais pas que c'était fort théorique ?**

É : Euh, oui. Oui, oui. (ES_S1_81-87)

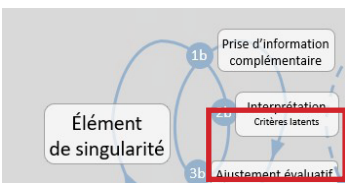


Figure 1a : Prise en compte de la singularité (Maes et al., 2023)

Sur la base de la prise d'information (1b), la superviseure produit un ajustement évaluatif (3b). Comme l'illustre l'extrait ci-dessous, cet ajustement prend la forme d'une rétroaction sur le processus. La superviseure, dans son rôle d'accompagnatrice, revient sur la difficulté rencontrée

par l'étudiante et propose, à la lumière des informations complémentaires récoltées, des stratégies de remplacement pour permettre à l'étudiante de prendre conscience des besoins spécifiques du public de la classe de P1. De plus, la superviseure fait référence aux cours suivis par l'étudiante au sein de la haute école, renforçant ainsi la dimension intégrative de l'alternance entre l'espace de formation universitaire et l'espace de formation pratique. Vu la dimension formative de l'entretien de supervision, les ajustements évaluatifs, à travers des rétroactions prenant la forme de questions, de conseils et de suggestions de la superviseure, soutiennent l'étudiante dans sa démarche réflexive en proposant des pistes méthodologiques.

S1 : Surtout cette leçon-là, sur les 12 mois de l'année, ils gèrent à peine les 7 jours de la semaine. [...] **c'est très abstrait pour eux**. Et donc **j'ai fait des petits commentaires. Tu vois ici ?** [...] Donc **c'est des petits trucs comme ça qu'il faut avoir en tête, tu vois ?** [...] Et il n'y a pas moyen de vivre ça par le corps ou des choses comme ça ? [...] **Tu vois, d'imaginer une activité plus corporelle, plus sensorielle** [...]. Mais comme on en avait **discuté quand on avait eu les cours**, toujours **partir du vécu**, et puis **du semi-concret** avec les étiquettes, les représentations, comme ici. Et puis seulement après **ça les aide à abstraire**, mais ça se fera sur un long laps de temps. **Et quelles étaient les difficultés qu'ils rencontraient ?**

É : Citer les mois de l'année, ça allait.

S1 : Oui. **Dans l'ordre ?**

É : Non, pas dans l'ordre. Mais les citer, ça, ça a été. En fait, une fois qu'ils les avaient dans l'ordre, ils se rendaient compte que c'était le bon ordre. Mais les mettre dans l'ordre, c'est vrai que ça, c'est...

S1 : Et **comment est-ce qu'ils se rendaient compte ?**

É : Parce qu'ils ont déjà chanté des chansons.

S1 : **En maternelle ?**

É : Oui, et donc ils avaient déjà les...

S1 : Donc ils avaient déjà un bagage qui vient de maternelle. **Et t'as été voir en maternelle ce qu'ils avaient fait ?**

É : Non... non. (ES_S1_89-120)

Entretien de supervision 2 (visite lors de la deuxième semaine de stage)

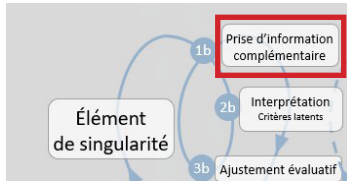


Figure 1a : Prise en compte de la singularité (Maes et al., 2023)

Durant la deuxième visite de stage, nous constatons que la superviseure (S2), une fois l'élément de singularité identifié, récolte également des informations complémentaires (1b) en questionnant la future enseignante sur les différences identifiées entre la classe de P6 et la classe de P1. À travers l'extrait qui suit, la future enseignante relève les difficultés liées à la gestion du groupe qu'elle n'avait pas anticipées. En effet, elle a pu observer une différence notable entre les deux niveaux (classe de P6 comparativement à P1). La question de la superviseure amène la future enseignante à développer les difficultés qu'elle a rencontrées, tant du point de vue de l'expérience en classe que de celui des apprentissages proprement dits.

S2 : C'est différent en quoi ?

É : Bah, il faut être **plus claire avec les élèves**, parce qu'ils sont beaucoup moins... [...] Ils ont beaucoup **besoin de raconter, de montrer plus que des 6e** [...]. Puis ils bougent beaucoup. Ils parlent beaucoup [...]. **J'avais pas du tout anticipé toutes les difficultés** qu'il pouvait y avoir. **En fait dans ma tête, l'année dernière ça fonctionnait comme ça.** [...] J'ai vraiment dû écrire pour aller plus loin dans ma réflexion. (ES_S2_12-26)

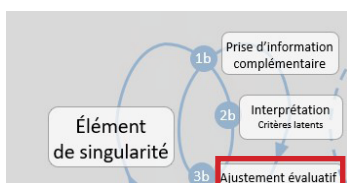


Figure 1a : Prise en compte de la singularité (Maes et al., 2023)

Une fois les informations complémentaires prises en considération, la superviseure produit un ajustement évaluatif (3b). Celui-ci, afin de soutenir la dimension formative de la rencontre, prend la forme de rétroactions portant sur l'élément de singularité au centre de l'échange.

Ces rétroactions se concentrent sur la personne et sur l'autorégulation. Elles sont formulées dans le but de rassurer la future enseignante, mais également sous la forme de questions sur les stratégies mises en œuvre afin de la soutenir dans l'analyse et la régulation de sa pratique. À travers ces rétroactions et les réponses de la future enseignante, la superviseure s'approprie davantage la situation.

S2 : Alors je te rassure, c'est souvent le cas, les étudiants, la première semaine [...] on teste et puis voilà, la 2^e semaine souvent ça va mieux [...] au niveau de la gestion de groupe, tu me dis qu'ils sont 11 et pourtant, tu as l'impression qu'ils sont 35. Est-ce que tu sais identifier pourquoi ?

É : Parce **qu'ils ne savent pas rester assis sur une chaise, déjà.** [...] Et donc **au début, j'avais un peu du mal** avec ça, [...] Mais **là, ça va mieux**, parce que je sais qu'ils écoutent, il y en a qui écoutent quand même en bougeant. (ES_S2_41-53)

Dans l'extrait ci-dessous, nous observons aussi que la superviseure formule une rétroaction visant à interroger la future enseignante afin de lui permettre de dégager elle-même des pistes de solution.

S2 : Oui, d'accord, oui. Et pour attirer l'attention pour les consignes, est-ce que tu n'as pas quelque chose que tu pourrais mettre en place ? Pour qu'ils soient tous attentifs ? C'est le moment des consignes ou c'est le moment où on structure les apprentissages, donc des moments clés ? C'est normal dans les phases d'exercices, ils peuvent se mettre un peu debout, tourner autour de leur chaise comme tu dis, mais il y a des moments clés. Tu ne penses pas qu'ils doivent être tous en position d'écoute ?

É : **Si, mais dans ce cas-là, je leur dis de mettre les mains sur les jambes et de ne pas chipoter et de regarder au tableau**, mais ça c'est un truc que, du coup, Madame faisait avec les cinq points de l'attention, que j'essaie de... En fait, à chaque fois, j'oublie c'est quoi les cinq. Donc je dis que ceux dont je me souviens. **J'essaie de leur dire oui, de bien écouter, de regarder au tableau, de mettre les mains sur les jambes**, etc. (ES_S2_58-68)

En conclusion, nous observons que les rétroactions formulées par les deux superviseures, après avoir collecté des informations complémentaires relatives à l'élément de singularité et après les avoir interprétées, visent à accompagner la future enseignante dans sa compréhension de la difficulté relevée, en la rassurant, en lui proposant des stratégies de remplacement ou en l'amenant à analyser la situation afin de pouvoir elle-même la réguler. Les superviseures se trouvent ainsi dans leur rôle d'accompagnatrice de la future enseignante.

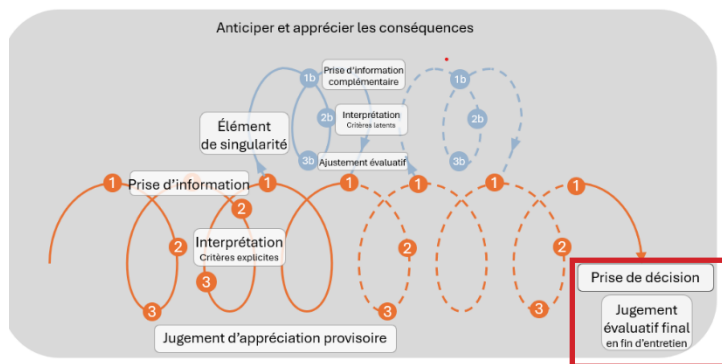
Prise en compte de la singularité dans le jugement évaluatif

À la fin de l'entretien de supervision, seule la superviseure (S2) construit un véritable jugement final avec une prise de décision à visée formative. En effet, après avoir interagi avec la future enseignante et produit, sous la forme de rétroactions, une série de jugements d'appréciation provisoires et d'ajustements évaluatifs, elle élabore progressivement son jugement évaluatif. Pour ce faire, elle aborde les ajustements évaluatifs (3b) qui découlent de l'élément de singularité évoqué durant l'entretien. Les rétroactions qu'elle produit visent à mettre en évidence les aspects qu'elle considère comme positifs dans la gestion de cet élément de singularité. À travers les commentaires qu'elle formule, nous notons que le jugement évaluatif final de la superviseure est en cours de construction.

S2 : Voilà donc ça, c'est **vraiment quelque chose de bien** [...]. Je reste toujours au niveau plutôt méthodo et **j'ai vraiment apprécié aussi**. Tu **gères bien les différences de rythme de travail**. Les enfants ne travaillent pas, tu as dit tout de suite hein «**Je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait un aussi gros décalage au niveau du rythme des enfants**» et donc **il n'y a jamais un enfant qui ne fait rien**. Tu leur donnes toujours à manger. (ES_S2_303-307)

Ce travail s'effectue en prenant également en compte les limites des stratégies développées et en proposant des pistes de régulation.

S2 : Maintenant, tu leur donnes toujours... Enfin, en tout cas, dans ce que j'ai vu ici, **c'est toujours des feuilles : un cahier d'occupation**. Donc on est toujours dans la même modalité de... [...]. Maintenant, les enfants rapides, j'ai toujours peur qu'à un certain moment, mais... «Moi, j'ai fini, je dois encore faire des feuilles». **Et donc, peut-être te resservir de tes ateliers pour refaire un jeu**. [...] **Là, ils peuvent faire un peu des jeux logiques**, etc. Pour un petit peu ben aussi les sortir de toujours faire du travail sur feuille. (ES_S2_307-3133)



La dimension itérative du jugement professionnel (Maes et al., 2023)

Enfin, bien que cet entretien soit à visée formative uniquement, la superviseure (S2) informe l'étudiante que sa visite de stage est considérée comme satisfaisante.

S2 : Voilà, donc moi **ma visite elle est vraiment satisfaisante hein** [...]. Donc tu peux poursuivre dans ce sens-là. Vraiment. (ES_S2_342-344)

En conclusion, nous constatons que la deuxième superviseure revient sur l'élément de singularité, à travers un ajustement évaluatif produit. Ce dernier est utilisé dans la construction d'un jugement évaluatif à visée formative. Malgré les difficultés engendrées par cet élément, la superviseure relève, dans la pratique de la future enseignante, une série d'éléments positifs sur lesquels elle peut s'appuyer pour la suite de son stage.

Discussion

L'analyse des résultats laisse apparaître que les deux superviseures, chacune à leur tour, vont s'emparer de l'élément de singularité amené dans les entretiens de supervision par la future enseignante. Elles font ainsi preuve de souplesse et d'adaptation dans les rétroactions qu'elles formulent à l'égard de celle-ci, ainsi que dans les décisions que chacune prend à l'issue de l'entretien de supervision (Maes et al., 2023). Elles adoptent ainsi les caractéristiques nécessaires à la construction d'un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008).

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous structurons la suite de la discussion des résultats en deux temps. Dans un premier temps, nous discutons les éléments de réponse à la première question de recherche : durant l'entretien de supervision à visée formative, comment les superviseurs gèrent-ils des éléments de

singularité afin d'accompagner le futur enseignant ? Ensuite, dans un deuxième temps, nous procédons de même pour la seconde question de recherche : comment ces éléments de singularité contribuent-ils à la construction d'ajustements évaluatifs au service du jugement évaluatif final ?

Singularité au service de l'accompagnement

L'analyse des entretiens de supervision met en évidence que, tout en évoluant dans la construction de jugements d'appréciation provisoires sur la base de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) assurant le respect des balises établies et une évaluation aussi objective que possible, les superviseuses s'autorisent également à explorer un élément de singularité déposé par la future enseignante. Elles produisent, après une prise d'information complémentaire, un ajustement évaluatif (Maes et al., 2023) en lien avec cet élément, sous la forme de rétroactions (Hattie, 2017 ; Hattie et Timperley, 2007). Ces dernières visent à aider la future enseignante à comprendre et à gérer cet élément de singularité lié au contexte. Dans cette perspective située (Mottier Lopez et Allal, 2008), les superviseuses veillent en effet à guider l'étudiante dans sa démarche réflexive en posant une série de questions et en l'orientant, si nécessaire, vers ses prérequis pédagogiques ou des stratégies de remplacement. Les extraits de verbatim montrent que, lors de l'entretien de supervision (Correa Molina, 2008), les deux superviseuses s'emparent de l'élément de singularité avancé par l'étudiante afin de l'aider à surmonter la difficulté liée à la non-anticipation de l'écart entre le public de la première et celui de la sixième année du primaire (rencontré lors du stage précédent). Elles s'assurent ainsi de réguler leur action en fonction de la future enseignante et de ses besoins. Elles produisent ainsi un jugement évaluatif plus réfléchi (Lebel, 2009).

Singularité au service de la construction du jugement évaluatif final

Il est intéressant d'observer qu'une seule des deux superviseuses participantes (S2) va jusqu'à produire un véritable jugement évaluatif final au terme de l'entretien de supervision. L'autre superviseuse (S1) produit une série de jugements d'appréciation provisoires et d'ajustements évaluatifs, accompagnant ainsi la future enseignante dans la compréhension et la régulation de sa pratique, sans pour autant clôturer l'entretien par la production d'un jugement évaluatif final. Pourtant, à la lumière du modèle d'Enz et

al. (1996), l'accompagnement de l'étudiant va jusqu'à l'évaluer. La posture d'évaluateur n'est pas vue comme différente, voire comme opposée, à celle d'accompagnateur. Au contraire, elle fait partie de cette dernière. Est-ce la dimension formative de l'entretien qui conduit la superviseure (S1) à ne pas produire de jugement évaluatif explicite au terme de l'entretien ?

En ce qui concerne le jugement final produit par la superviseure (S2), il est intéressant d'observer que celui-ci se construit, entre autres, sur la base des ajustements évaluatifs produits durant l'entretien à propos de l'élément de singularité. Le jugement produit répond alors aux caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008, 2010). Il est élaboré à partir des jugements d'appréciation provisoires présents sur la spirale orange de la modélisation, basés sur des critères explicites partagés par tous, ainsi que des ajustements évaluatifs, représentés par les spirales bleues, fondés sur des critères latents spécifiques au contexte et à l'entretien desquels ils émergent (Maes et al., 2023). Cette vision de l'évaluation cohabite avec la vision de l'accompagnement partagée par Paul (2009).

Ces constats peuvent permettre de diminuer la tension ressentie par certains superviseurs entre deux rôles, celui d'accompagner le futur enseignant et celui de devoir assurer les volets évaluatifs, tant formatif que certificatif, du stage. En effet, en produisant un jugement évaluatif rencontrant les caractéristiques d'un jugement professionnel (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008, 2010), le superviseur s'assure d'inscrire sa posture d'évaluateur au sein de son rôle d'accompagnateur (Correa Molina et Gervais, 2024 ; Enz et al., 1996). Il peut ainsi produire un jugement évaluatif solide respectant les balises établies, communes à tous — représentées par la spirale orange de la modélisation —, tout en tenant compte d'éléments nécessitant de sortir de ces balises pour prendre en compte la singularité du contexte ou de la personne accompagnée — représentée par la spirale bleue.

Conclusion, limites et perspectives de recherche

Pour conclure cet article, à la lumière des questions de recherche examinées étaient : «Durant l'entretien de supervision à visée formative, comment les superviseurs gèrent-ils des éléments de singularité afin d'accompagner le futur enseignant ? Comment ces éléments de singularité contribuent-ils à la construction d'ajustements évaluatifs au

service du jugement évaluatif final ? », nous constatons que la prise en compte de la singularité par les superviseuses leur a permis de produire des rétroactions qui soutiennent la compréhension, l'analyse et la régulation de celle-ci par la future enseignante. Les superviseuses ont ainsi endossé le rôle d'accompagnatrices qui leur incombe. De plus, lorsque la superviseuse va jusqu'à prendre en compte la singularité et les ajustements évaluatifs produits à partir de celle-ci pour produire son jugement évaluatif, ce dernier répond aux caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation qui vise prioritairement le soutien de la future enseignante dans l'apprentissage de son futur métier.

Comme évoqué dans la problématique, les pratiques d'accompagnement et d'évaluation des stages en enseignement restent encore peu connues et peu étudiées. Nous espérons, d'une part, que ce type de contribution permettra aux superviseurs de trouver des réponses ou, à tout le moins, des pistes de réflexion pour les soutenir dans leur rôle d'accompagnateur chargé d'évaluer. D'autre part, nous souhaitons qu'une formation au jugement professionnel soit proposée aux superviseurs qui ne sont pas toujours formés pour exercer cette fonction. Cette formation permettrait de les sensibiliser aux différentes caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation, parmi lesquelles la prise en compte des éléments de singularité pourrait être abordée, ainsi que la construction de celui-ci.

Toutefois, notre contribution présente un certain nombre de limites. La première d'entre elles réside dans le fait de ne pas être parvenu à détailler tous les éléments de singularité présents dans les entretiens de supervision et d'avoir choisi de nous focaliser seulement sur l'un d'entre eux.

La deuxième est liée à la difficulté d'analyser l'étape relative à l'interprétation (2b) dans les données récoltées. Dans le cadre d'une prochaine étude, il serait judicieux de confronter les superviseurs aux extraits enregistrés en réalisant un entretien d'autoconfrontation pour surmonter cet obstacle. Ceci permettrait également d'objectiver cette étape de l'interprétation.

La troisième est liée au choix de nous concentrer exclusivement sur l'entretien de supervision, sans prendre en compte l'entretien de coévaluation qui se déroule à la fin du stage. La présence de cette limite suscite l'intérêt d'approfondir l'étude en analysant comment l'élément de singularité identifié lors de l'entretien de supervision et les ajustements évaluatifs produits à partir de celui-ci interviennent dans la construction du jugement évaluatif lors de l'entretien de coévaluation, au moment de l'évaluation certificative.

Une quatrième limite concerne le nombre de cas dont nous disposons dans notre étude. Il serait, par exemple, intéressant d'interroger des profils variés de superviseurs, par exemple, novices ou expérimentés, etc.

Cette étude ainsi que les résultats qui en découlent renforcent notre intérêt à poursuivre nos recherches dans ce domaine et à nous documenter davantage sur la prise en compte des éléments de singularité. Cela concerne non seulement l'entretien de supervision, mais également de prendre en considération la totalité du processus d'évaluation des stages, incluant l'entretien de coévaluation, afin d'observer les stratégies de régulation mises en œuvre par les étudiants.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (4^e éd.). De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 25–40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1164>
- Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL science ouverte. <https://hal.science/tel-05009073/>
- Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 19–34). De Boeck.
- Bury, N. (2022). *La perception des rétroactions par les futurs instituteurs primaires en Bloc 3* [Mémoire de master inédit]. Université catholique de Louvain.
- Cividini, M. et Zourhhal, A. (2013). La direction d'établissement : un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 45–61). Presses de l'Université du Québec.

- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 35–49.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205–219). Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307–325. <https://doi.org/10.7202/1008988ar>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/039871ar>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires. L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Courcy, E. (2002). La triade : points de vue de stagiaires. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 97–103). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.). (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce qu'un cas, et que peut-on attendre d'une étude de cas? *Le Libellio d'ÆGIS*, 9(2), 13–26.
- Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience – Teacher education yearbook IV* (p. 131–150). Corwin Press.
- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf

- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2021, 2 décembre). *Décret définissant la formation initiale des enseignants* (Docu 46261). https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_006.pdf
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117–146). Presses de l'Université du Québec.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. L'Harmattan.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127–152). Presses de l'Université du Québec.
- Hart, A. E. (2018). *Exploring the interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: A qualitative meta-synthesis* [Thèse de doctorat, Kennesaw State University]. DigitalCommons. https://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/23
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–165. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483–500. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4230/pdf/SZBW_2008_H3_S483_Laveault_D_A.pdf
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 41–54. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1165>
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111–126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67–107). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL@UCLouvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/244745>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483–501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022). The feedback given by university supervisors to student teachers during their co-assessment meetings. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant? Un modèle explicatif. *Formation et Profession*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.786>

- Mattei-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, Université de Reims Champagne-Ardenne]. <https://theses.hal.science/tel-01117240v1>
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (dir.). (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mercier-Brunel, Y. (2015). Intérêts et limites de la formation à l'évaluation pour les futurs professeurs du second degré en France. Dans P. Coen et L. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 137-156). <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0137>
- Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455–463. <https://doi.org/10.25656/01:4228>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465–482. <http://dx.doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237–250). De Boeck.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & formation*, (e-295), 143–164.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et formation*, (62), 91–108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- 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), 1–11. <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>
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série*(15), 7–24. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 101–119. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1169>
- Tronçon, S. (2017). Singularités, objectivité et performativité en sciences sociales. *Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Sciences*, 1. <https://doi.org/10.18713/JIMIS-170117-1-5>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presse de l'Université de Montréal.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39–59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Wyatt-Smith, C. et Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.725030>