

La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner

Josée-Anne Gouin
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Résumé

Dans les deux dernières décennies, la formation pratique semble s'être imposée comme un incontournable pour assurer le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants québécois du primaire et du secondaire dans une perspective de professionnalisation. Ainsi, la pertinence de la formation en alternance, afin de mieux préparer les futurs enseignants pour leur insertion professionnelle, a été reconnue et le projet mis sur pied (Korthagen & Vasalos, 2005; Mukamurera, 2005; Pelpel, 2002). Une réforme de la formation des maîtres a ainsi eu lieu dans les années 90 afin d'augmenter à 700 heures la formation pratique des futurs enseignants dans les programmes universitaires. Près de 15 ans après l'implantation de ce référentiel, quelle est la perception des formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative de ces compétences chez leurs stagiaires? Cet article permettra de soulever des aspects importants

de l'accompagnement des stagiaires québécois, et de réaliser que malgré la présence du référentiel, l'accompagnement en formation pratique présente encore des zones grises.

Mots-clés : formateurs de stagiaires, compétences professionnelles, développement, évaluation formative

Abstract

During the past two decades, practical training seems to have become fundamental for the development of professional competencies of future primary and secondary teachers in Quebec, in a professionalizing perspective. Thus, the relevance of alternating academic study and practicums, in order to better prepare future teachers for their professional insertion in the field of education, has been recognized and the project put forward (Korthagen & Vasalos, 2005; Mukamurera, 2005; Pelpel, 2002). A teacher training reform took place in the 90's to reach 700 hours of practical training for future teachers in university programs. Almost 15 years after the implementation of this framework, how do teacher educators perceive the development and formative evaluation of professional skills among their trainees? This article will raise important aspects concerning pre-service teacher supervision in Quebec and will help portray that despite the presence of a referential, supervision during practical training still presents grey areas.

Keywords: teacher educators, professional competencies, development, formative evaluation

Problématique

En 2001, les universités québécoises ont reçu le mandat du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) d'intégrer douze compétences professionnelles à leurs programmes de formation à l'enseignement. Le référentiel, *Les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), présente les orientations générales, ainsi que les douze compétences professionnelles que doivent mobiliser les futurs enseignants (Legendre & David, 2012). Ce référentiel s'ancre dans une double perspective : la professionnalisation des futurs enseignants, ainsi que l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001). Dans le but d'avoir des programmes de formation universitaire qui forment des enseignants compétents, les dimensions favorisant le développement de la professionnalisation sont abordées et le concept de culture explicité. Des composantes pour chacune des compétences, et des profils de sortie à la fin du baccalauréat, offrent des pistes de développement et d'évaluation pour guider les formateurs de stagiaires, soit les superviseurs de stage et les enseignants associés, dans leur accompagnement. Les universités du Québec ont donc la responsabilité d'assurer une gradation de la mobilisation et de l'évaluation de ces douze compétences, et ce, tant dans les cours qu'à travers les quatre stages prescrits au baccalauréat en enseignement.

Un contexte international valorisant une approche par compétences en formation pratique

Le milieu universitaire assiste à un changement de paradigme en matière de formation des professionnels. Boyer (2013), Tardif (2012), MEQ (2001) et De Ketele (2000) décrivent ce changement comme une évolution du rapport au savoir marquée par le délaissement d'une centration de l'enseignement vers une centration des apprentissages. Dans une société en pleine mutation, qui exige de traiter une multitude de situations complexes, le paradigme de l'apprentissage gagne du terrain afin de former des travailleurs plus aptes à s'intégrer à une société. L'importance est accordée au sens que l'étudiant donne à ses apprentissages et à son parcours de développement professionnel (Tardif, 2012). Ce changement suppose que ce sont les progrès qu'il a réalisés qui sont à privilégier dans son accompagnement et son évaluation.

Ce changement de paradigme nécessite une transformation des pratiques d'encadrement en formation pratique. Ce mouvement a, par ailleurs, été amorcé dans les universités nord-américaines à l'aide de programmes de formation à l'enseignement qui s'inspirent du Holmes Group (1990) et qui visent à renforcer les liens entre universités et milieux scolaires. Ces liens sont basés sur trois axes : la formation pratique, le développement professionnel et la recherche en collaboration avec les milieux scolaires. Le renforcement des partenariats est mis au premier plan (Cole, 2000; Goodland, 1990) et il passe par un encadrement des stagiaires qui se réalise en triade : le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire (Boutet & Rousseau, 2002). À l'intérieur de ce modèle en triade, le stagiaire est un acteur engagé de son développement professionnel : il s'investit dans une démarche réflexive, guidé par ses co-formateurs. Pour Tardif (2006), nul doute que l'approche par compétences en formation pratique nécessite un changement en profondeur des pratiques de supervision, puisque le référentiel ne définit pas les situations professionnelles à mettre en place, ni comment évaluer la mobilisation de ces compétences professionnelles. En tant que co-formateurs, les superviseurs universitaires et les enseignants associés ont la responsabilité de créer des conditions pédagogiques favorables à l'apprentissage de leurs stagiaires. Partant de la perspective théorique du stage de formation à l'enseignement, des exigences et des activités s'y rattachant, il revient à chaque enseignant associé, en collaboration avec le superviseur universitaire, d'assurer le cheminement professionnel des stagiaires. C'est grâce à cet accompagnement que les stagiaires amorceront leur professionnalisation, l'une des visées principales du référentiel des compétences.

Le développement de la professionnalisation des stagiaires : un enjeu lié à l'accompagnement par les formateurs de stagiaires

Pour Tardif (2012), la professionnalisation constitue un processus de transformation d'une personne novice en un professionnel reconnu. C'est affirmer que les compétences professionnelles se développent sur une longue période de temps, débutant au baccalauréat et se poursuivant tout au cours de la carrière d'un enseignant. Wittorski (2011) apporte une distinction entre formation professionnelle et formation *professionnalisante*. La formation professionnalisante forme aux outils et aux méthodes de la profession, comme dans la formation professionnelle, mais dans une perspective de réflexion

directement liée aux pratiques préconisées par le groupe professionnel auquel l'apprenant veut appartenir. L'enjeu de la *formation professionnalisante* est donc la construction de l'identité professionnelle en lien avec son propre rapport à la profession, mais aussi en confrontant l'identité collective de cette dernière. Le concept de professionnalisation renvoie au développement professionnel du stagiaire afin qu'il devienne un praticien réflexif.

Pour mettre en place un accompagnement ancré dans une formation professionnalisante, il est souhaitable que les formateurs partagent une même représentation de leur rôle comme accompagnateur du stagiaire, ce qui constitue un premier défi majeur. Des études ont démontré des inégalités dans l'accompagnement des stagiaires, notamment parce que les formateurs ne perçoivent pas tous leur rôle de la même façon à l'intérieur du processus de professionnalisation (Bates, 2005; Correa Molina, 2008). Historiquement, le métier de formateur de stagiaire n'a pas toujours été valorisé et le superviseur universitaire était considéré comme celui qui était présent uniquement pour évaluer le stagiaire à la fin du processus (Bates & Burbank, 2008). Bates (2005) et Hawkey (1997) soulèvent aussi que les pratiques de supervision universitaire sont peu connues et peu partagées dans les milieux, ce qui laisse place à une grande disparité dans l'accompagnement et l'encadrement offerts. Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2006), certains enseignants associés ne possèdent pas les compétences nécessaires à leur rôle de formateur, notamment en ce qui concerne l'observation et l'analyse de la pratique de leur stagiaire. À ce sujet, dans le cadre d'une étude menée par Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), il a été démontré que les enseignants associés sont moins portés que les superviseurs universitaires à s'appuyer sur le référentiel des compétences professionnelles pour guider les stagiaires : les enseignants associés démontreraient davantage des savoirs pratiques plutôt que d'encourager la pratique réflexive sur l'action professionnelle. Gervais (1999) va dans le même sens avec des résultats démontrant que les enseignants associent davantage leur rôle à un technicien qu'à un praticien réflexif. Paquay (1994) et Lang (1999) ont d'ailleurs élaboré des typologies pour la profession d'enseignant: un enseignant peut être défini comme un maître instruit, un technicien, un artisan, un praticien réflexif, un acteur social. Bref, un enseignant peut définir sa profession de plusieurs façons, souvent à partir de sa vision. Selon la définition qu'il adopte et la conception qu'il se fait de son rôle, il aurait tendance à voir uniquement certains types de comportements chez un stagiaire et à l'accompagner en fonction de cette conception.

Les enseignants associés éprouvent donc parfois de la difficulté à sortir de « leur rôle d'enseignant » pour accompagner et encadrer le stagiaire hors du savoir technique (Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2013). L'étude de Gauthier et Mellouki (2006) va dans le même sens et avance que les enseignants associés ont reçu peu ou pas de formation les aidant à développer les compétences professionnelles liées à l'accompagnement des stagiaires, alors que ces compétences sont différentes de celles qui doivent être développées dans le référentiel des enseignants (MEQ, 2001). De manière plus générale, Hamel, Turcotte et Laferrière (2013) ont démontré que la formation offerte aux enseignants ne permet pas toujours un réinvestissement dans leur pratique s'il n'y a pas d'accompagnement. Souvent, l'absence d'accompagnement *post-formation* s'explique par un manque de ressources humaines et financières. Pour assurer un minimum de formation pour le plus grand nombre, les enseignants assistent à des rencontres et repartent dans leur milieu sans qu'aucun suivi soit assuré. C'est ce que les auteurs appellent des formations *juste-au-cas*. De plus, dans certaines universités québécoises, la formation à propos des documents de stage et de leurs différentes modalités supplante les formations offertes aux formateurs à propos des attentes développementales liées à chaque compétence professionnelle. Il devient donc difficile pour eux de sortir du *moule* technicien-praticien (Thornley, Parker, Read, & Eason, 2004). Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) soulèvent également que dans certains des documents de stage, il est davantage question de l'accompagnement du stagiaire (procédures à suivre) que de la formation initiale de ce dernier en lien avec sa professionnalisation.

Un second défi concerne la représentation partagée des différents formateurs des compétences professionnelles du référentiel que les étudiants doivent développer lors des stages. Les enseignants associés et les superviseurs universitaires gagneraient à échanger sur leur compréhension des compétences (composantes, ressources, manifestations observables, critères d'évaluation) afin de discuter des dispositifs qui permettent aux stagiaires de développer, en toute conscience, leur professionnalisation.

Plusieurs facteurs nuisent à cette étroite collaboration entre formateurs et peuvent entraver, par le fait même, la professionnalisation des stagiaires. Portelance et al. (2008) soulèvent le manque de ressources financières pour permettre aux formateurs de se rencontrer et d'échanger. Ils disposent de très peu d'espace-temps et, lorsqu'ils se regroupent, les sujets de discussion concernent davantage les dispositifs des stages, au dépend du développement des compétences professionnelles des stagiaires, celui-ci étant

davantage implicite. Les auteurs soulèvent également l'absence d'un document de référence portant sur les compétences professionnelles des formateurs de stagiaire approuvé par le MELS. Les formateurs se retrouvent seuls pour s'approprier les compétences professionnelles, et construisent ou adaptent, selon leur propre compréhension, les dispositifs de développement de compétence en fonction des stages (Bates & Burbank, 2008; Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2013). Cela expliquerait que les superviseurs universitaires ont une compréhension « intuitive » des compétences professionnelles et ont très peu de moments pour discuter de cette compréhension (Correa Molina, 2004). Le manque de communication et de coopération entre les deux formateurs serait le facteur le plus nuisible à la formation (Portelance et al., 2008).

L'évaluation formative des stagiaires en cours d'apprentissage : quels sont les enjeux?

L'évaluation formative permet de signaler les forces et les défis du stagiaire, tout en dressant sa progression dans la mobilisation de ses compétences en situations professionnelles (MEQ, 2001; Scallon, 1999). Scallon (1999) avance que la démarche évaluative doit être analytique, c'est-à-dire porter sur plusieurs dimensions de la compétence évaluée afin de fournir les points forts et ceux à travailler. Le formateur qui intègre l'évaluation à l'apprentissage s'en servira pour réguler ses intentions pédagogiques et ses stratégies d'accompagnement des stagiaires. Le stagiaire sera lui aussi invité à questionner son cheminement et s'en servira pour revoir son schème opératoire (Legendre, 2001; Perrenoud, 2004). Cela rejoint Le Boterf (2010) qui différencie « contrôler », un savoir-faire par l'application d'une procédure ; et « évaluer », un savoir-agir en tenant compte de la singularité de l'apprenant.

Après un survol des différents documents de stages dans les universités québécoises, les grilles d'évaluation formative utilisées dans les stages présentent souvent une échelle universelle qui s'applique à tous les critères d'évaluation (Scallon, 1999). Cet auteur présente trois types d'échelles 1) les échelles uniformes, 2) les échelles descriptives et 3) les échelles descriptives globales (Scallon, 2004). Les échelles uniformes (ou non descriptives) présentent un terme qualitatif, un symbole ou un nombre. Par exemple, les symboles + ou - peuvent être utilisés pour évaluer un critère. Les échelles descriptives (ou critériées) proposent un descriptif explicitant les attentes : « Le stagiaire s'exprime

clairement et suffisamment fort. Il met l'emphase sur les points importants. Ses consignes sont claires et sans ambiguïté (niveau compétent) ». Les échelles descriptives globales (*rubric* ou *scoring guide*) présentent un libellé général (ou plus) pour une compétence ciblée, et non en fonction de critères d'évaluation, comme c'est le cas pour les deux autres échelles.

Boyer (2013) précise que l'utilisation d'échelles uniformes, tant pour l'évaluation formative que certificative, nécessite une interprétation arbitraire qui varie d'un formateur à l'autre, rejoignant ainsi Tardif (2006) et Scallon (2004), qui avancent que ces échelles universelles nuisent à la validité et à l'équité de l'évaluation. Scallon (2007) poursuit en mentionnant que les critères et les indicateurs ont souvent été développés sans tenir compte du contexte professionnel, ce qui complexifie, pour les formateurs, l'analyse de la progression des stagiaires. Boyer (2013) affirme que la situation est encore plus nuisible lorsqu'il y a plus d'une centaine de formateurs qui assument les évaluations, comme c'est actuellement le cas dans les stages en enseignement. Elle cite le cas des stages dans le cadre du programme de baccalauréat en sciences infirmières de l'Université de Montréal qui, jusqu'à tout récemment, présentaient des grilles d'évaluation qui ne s'appuyaient sur aucun niveau de développement. Les formateurs devaient donc décider eux-mêmes du niveau attendu pour chaque stage, ce qui rendait quasi impossible d'obtenir une consistance inter-juges équitable et valide. Selon Tardif (2006), ces niveaux de développement se définissent à partir de modèles cognitifs qui permettraient de tracer une trajectoire développementale sur les quatre années du baccalauréat : « (...) une modélisation, reposant sur des données scientifiques valides, qui à partir des apprentissages critiques, circonscrit les étapes de développement de la compétence en question de la novicité jusqu'à l'expertise » (p. 83). La progression des apprentissages est alors plus clairement définie par rapport au niveau de développement attendu chez les stagiaires de même que les profils de sortie.

De plus, l'addition de chacun des critères, ou des indicateurs, est-elle la preuve de la mobilisation d'une compétence professionnelle? Pour De Ketele et Gérard (2005), il semble que cette somme ne soit pas suffisante puisque l'addition de ces critères et de ces indicateurs ne permet pas de mettre en contexte la complexité de la compétence. Roegiers (2003) questionne la corrélation que font les évaluateurs entre les notes chiffrées qu'ils attribuent et ce qu'ils évaluent réellement : dans l'évaluation d'une compétence professionnelle, il faut être en mesure de saisir l'articulation entre toutes les ressources et les opérations nécessaires à sa mobilisation en contexte professionnel. Dolz et Ollangier

(2002) soulignent que la cohérence entre le concept de compétence retenu par les formateurs et l'opérationnalisation de leur évaluation n'est pas toujours en adéquation.

Dans un processus d'évaluation formative de compétences professionnelles, Scallon (1999) et Tardif (2006) favorisent l'utilisation des grilles descriptives puisqu'elles diminuent la subjectivité des évaluateurs. Ces grilles doivent être soutenues par des modèles cognitifs qui viendront définir une trajectoire développementale à partir de laquelle les apprentissages à réaliser seront précisés. Scallon (2004) précise que le processus d'évaluation d'une compétence, qu'il soit formatif ou certificatif, ne peut relever d'une seule personne, mais devrait être discuté au sein d'un groupe de formateurs concernés, dans le but qu'ils développent une vision partagée de leurs attentes, des critères et des indicateurs. Il est difficile de savoir si les formateurs de stagiaires partagent une vision similaire du développement des compétences de leurs stagiaires et le processus d'évaluation reste nébuleux.

Objectifs de l'étude

Le but de la présente étude est de connaître la perception des formateurs de stagiaires par rapport au développement et à l'évaluation formative des stagiaires inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire au Québec :

1. Est-ce que les formateurs de stagiaires partagent les mêmes représentations des compétences professionnelles, les mêmes attentes développementales et évaluatives ?
2. Sur quelles ressources basent-ils leur accompagnement des stagiaires ?

Cette recherche se centre sur les quatre compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner, soit la conception de situations d'enseignement-apprentissage, le pilotage de ces situations, l'évaluation des élèves et la gestion de classe. De fait, l'idée de cette recherche rejoint celles de Rey (2009) et Tardif (2006) sur la transversalité des autres compétences du référentiel; certaines d'entre elles auraient avantage à s'imbriquer à d'autres puisqu'elles se vivent en contexte. En se basant sur la définition qu'une compétence professionnelle réfère à un savoir-agir complexe, Tardif propose que la huitième compétence, celle de *l'Intégration des technologies de l'information et de la communication*, soit inclusive à celle de *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage* puisqu'elle réfère à des « outils technologiques » au profit de l'apprentissage. Les technologies sont

davantage des ressources au service de l'enseignement qu'une compétence en soi. Il questionne aussi la septième compétence *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap* et l'imbriquerait aux compétences reliées à l'acte d'enseigner en plaidant que l'inclusion de ces élèves aux groupes réguliers oblige un enseignant à tenir compte de ces particularités dès le moment de la planification des apprentissages. Tardif intègrerait également la compétence sur l'*Éthique professionnelle* à toutes les compétences « restantes ». Pour lui, nul ne doute qu'il s'agisse d'une compétence complexe, mais c'est sa « contextualisation » à l'intérieur des autres compétences qui lui donne son sens. L'éthique se vit au quotidien dans les relations professionnelles et interpersonnelles. Comme l'intention n'était pas de réécrire le référentiel, la suite se concentrera sur les compétences liées à l'acte d'enseigner puisqu'elles sont le cœur de la profession (Tardif, 2006).

Méthodologie

Collecte de données

La collecte des données s'est effectuée à partir d'un questionnaire en ligne basé sur le référentiel des compétences professionnelles des stagiaires. Le questionnaire se divise en trois parties. La première partie permet de dresser un portrait des participants : nombre d'années d'expérience, université d'attache et identification du ou des stages supervisés en enseignement secondaire. La deuxième partie concerne le développement des quatre compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner. Elle vise à connaître la perception des formateurs sur la quantité de rencontres avec leurs collègues, à constater s'ils partagent ou non les mêmes attentes face au développement professionnel de leurs stagiaires, et à valider si les outils fournis par leur université d'attache les guident. Une dernière question a permis de s'intéresser à comment ils jugent que les stagiaires développent leurs compétences. La troisième partie du questionnaire porte sur l'évaluation formative de ces compétences, afin de savoir s'ils éprouvent de la facilité ou de la difficulté à évaluer de manière formative leurs stagiaires. Dans les deux universités ciblées, l'échelle universelle d'évaluation formative propose des échelons allant de *Très satisfaisant* à *Insatisfaisant* pour chacun des critères d'évaluation ou des échelons numériques

allant de 1 à 4 pour chacun des indicateurs proposés. Pour ce faire, des questions portaient sur leur perception des grilles d'évaluation : la précision des échelles de satisfaction, la validité de ces grilles par rapport au développement des compétences et sur le temps de discussion avec leurs collègues concernant leurs attentes. Finalement, quatre grilles différentes, portant sur l'évaluation formative de la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage », leur ont été proposées, et il leur a été demandé laquelle semblait le mieux cerner son développement.

Le questionnaire comporte 24 questions : 16 à choix multiples, comportant une échelle de Lickert sur quatre niveaux, et huit questions ouvertes. Les choix de réponses permettent aux participants d'indiquer leur *degré* d'accord ou de désaccord par rapport aux énoncés. Les choix vont d'un extrême à l'autre en utilisant les adverbes *Toujours*, *souvent*, *parfois* et *jamais* (Mc Iver & Carmines, 1981). Les questions ouvertes visent à mieux qualifier les réponses des participants, suite à leurs choix de réponses, afin de mieux comprendre leur interprétation de la question et de son incidence sur la pratique.

Les participants

Le questionnaire a été envoyé par courriel à 301 enseignants associés du secondaire et à 51 superviseurs universitaires affiliés à deux universités québécoises. Au total, 52 répondants ont complété le questionnaire, dont 41 enseignants associés et 11 superviseurs universitaires. Le questionnaire a été rendu disponible durant un mois pour les participants. Le taux de participation est de 14 % ce qui est un taux raisonnable (Fan & Yan, 2010) compte tenu que certains enseignants associés n'ont pas supervisé de stagiaires depuis un certain nombre d'années. Pour les superviseurs, le taux de participation monte à 22 %, ce qui est également raisonnable puisqu'aucun lien affectif n'a été entretenu avec l'ensemble des sondés et qu'aucune rétribution financière n'a été promise. À ce propos, Sue et Ritter (2007) précisent que les liens affectifs (ou de hiérarchie) et la rémunération sont les principaux éléments qui influencent le taux de réponse.

Analyse de données

Pour la première partie du questionnaire portant sur le portrait des participants, ce sont les statistiques quantitatives qui ont ressorties. Pour les deuxième et troisième parties du questionnaire, les données quantitatives et les réponses aux questions ouvertes de chaque

participant ont été croisées. L'analyse a ensuite été faite des liens entre les différentes réponses, et les regroupements qualitatifs effectués. Le logiciel *TAMS Analyzer* a été utilisé pour analyser le contenu par texte et faire ressortir les idées importantes dans le discours écrit des formateurs de stagiaires. Une grille thématique a par la suite été élaborée, qui a permis de coder les informations selon les thèmes en émergence (Krippendorff, 2004).

Résultats et discussion

Le tableau 1 présente le portrait des formateurs de stagiaires qui ont répondu au questionnaire. Un intérêt particulier fut porté au nombre d'années d'expérience comme formateur, aux stages qu'ils ont supervisés dans les cinq dernières années, ainsi qu'à leur université d'appartenance.

Tableau 1. Présentation des participants.

Participants		Superviseurs universitaires	Enseignants associés
		Nombre	Nombre
Années d'expérience	0-5 ans	3	15
	6-10 ans	6	12
	11 à 15 ans	2	10
	16 ans et +	0	4
Dans les cinq (5) dernières années, le nombre de formateurs qui ont supervisé les différents stages	Stage I	2	22
	Stage II	4	25
	Stage III	6	25
	Stage IV	8	25

La majorité des enseignants associés et des superviseurs qui ont répondu au questionnaire ont plus de 5 années d'expérience comme formateur de stagiaires. Ils ont à 80 % supervisé plus d'un stage; pour les enseignants associés, les quatre stages sont supervisés régulièrement, contrairement aux superviseurs qui ont peu supervisé le stage I. Ce résultat s'explique notamment parce que dans certaines universités québécoises, le stage I en enseignement au secondaire n'est plus supervisé par des superviseurs universitaires en raison des coûts importants qui y sont associés. Le stage I est donc davantage un stage

avec des séminaires à l'université et des journées de présence à l'école, sans supervision en milieu scolaire.

La perception des formateurs quant au développement professionnel de leurs stagiaires

La deuxième partie du questionnaire a permis de s'intéresser à la perception des enseignants associés et des superviseurs par rapport au développement professionnel des stagiaires qu'ils ont accompagnés. La figure 1 présente les résultats obtenus en ce qui concerne la perception qu'ont les formateurs de stagiaires à l'égard d'une compréhension partagée des attentes à avoir envers leurs stagiaires.

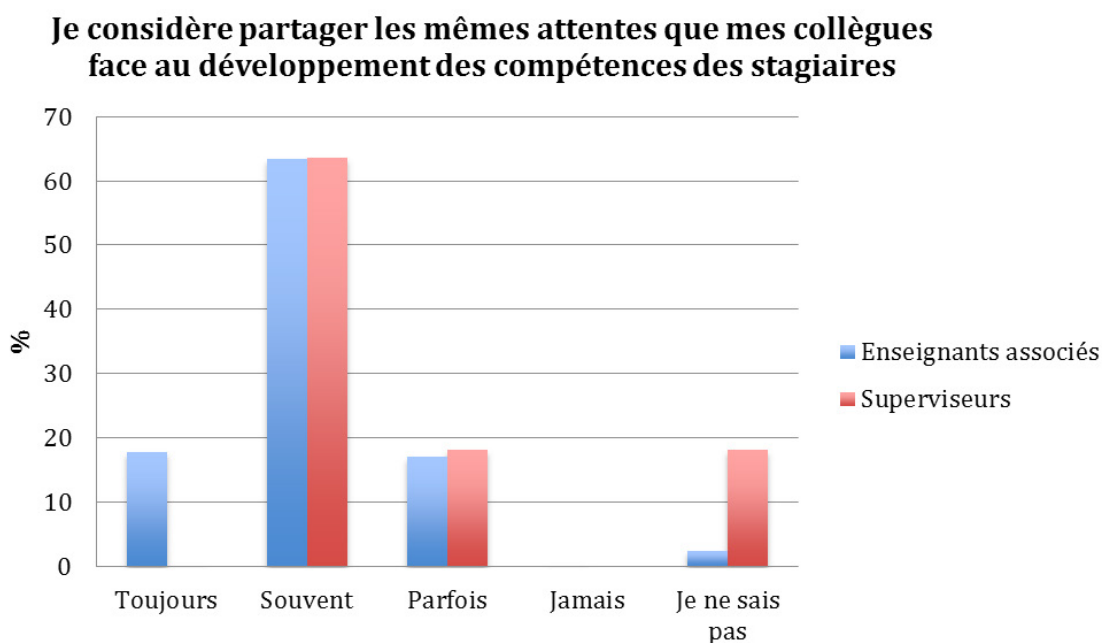


Figure 1. Perception des enseignants associés et des superviseurs.

À l'intérieur de cette figure, il est intéressant de constater que les enseignants associés ont, dans une forte proportion, la perception de partager les mêmes attentes que leurs collègues enseignants : 80 % considèrent qu'ils partagent *toujours* ou *souvent* les mêmes attentes. Le fort consensus qui semble animer les enseignants associés concernant cette perception de partager les mêmes attentes, pourrait s'expliquer par les nombreux moments d'échanges (formels et informels) qu'ils ont entre eux. Par contre, lorsque

questionnés à ce sujet, 46 % jugent ne pas en avoir suffisamment, et ce, malgré une perception d'attentes partagées. Ce consensus pourrait alors s'expliquer en partie par le fait que 80 % des enseignants associés considèrent que les outils déployés dans les documents de stage permettent de suivre le développement des stagiaires.

Pourtant, à propos du *comment* ils arrivent à différencier les attentes pour chaque stage, la majorité des enseignants disent qu'ils se fient à leur propre expérience d'enseignant associé pour établir les attentes, et non aux documents de stage. Ils emploient des mots à connotation plus subjective comme *les objectifs que je fixe, mes attentes, mes demandes*. Leurs attentes sont également influencées par les habiletés démontrées par les stagiaires. Seulement cinq enseignants (12 %) ont relié les attentes des stages avec celles des documents de stage et quatre autres enseignants se fient aux échanges avec le superviseur universitaire (10 %). Cinq enseignants parlent des attentes floues dans les documents de stage.

Une question se pose alors : les outils d'accompagnement fournis dans les documents de stage sont-ils adéquats pour soutenir les enseignants associés? La présente étude ne permet pas de savoir si les enseignants exploitent tous ces documents de la même façon, ni si leur élaboration s'appuie sur des recherches. Ces questions restent donc à explorer. Tout comme Portelance et al., (2008) l'ont démontré, les enseignants associés restent très proches de leur pratique en classe et de leur expérience du terrain pour accompagner les stagiaires.

Pour les superviseurs, le consensus est beaucoup moins élevé bien que 64 % croient partager *souvent* les mêmes attentes que leurs collègues superviseurs. Aucun d'entre eux ne considère avoir *toujours une représentation partagée* alors que deux ont choisi *Je ne sais pas* ce qui représente 18 % des répondants. Pour quelles raisons les superviseurs sont-ils plus ambivalents que les enseignants associés? Chose certaine, dans une proportion beaucoup plus forte que les enseignants associés, 82 % des superviseurs ont la perception de ne pas avoir suffisamment de moments de discussion avec les autres superviseurs. La figure 2 illustre ces résultats.

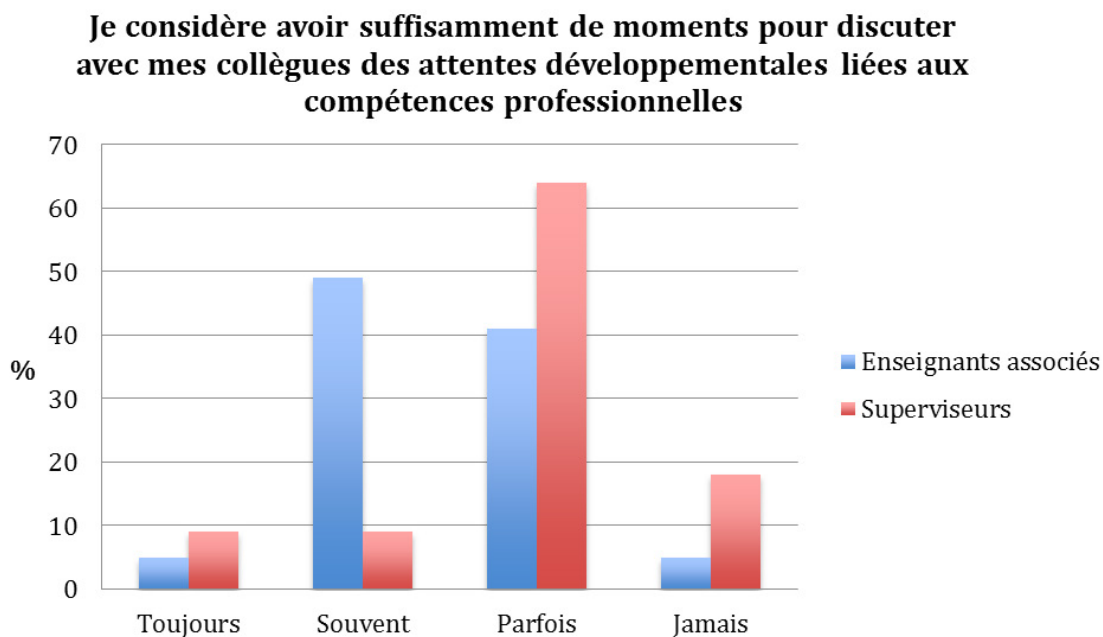


Figure 2. Perception des enseignants associés et des superviseurs.

Les enseignants associés ont possiblement davantage de moments informels pour discuter entre collègues puisqu'ils sont dans un établissement scolaire et qu'ils sont souvent plusieurs à recevoir des stagiaires, surtout en enseignement au secondaire. Cette proximité pourrait augmenter leur impression d'avoir suffisamment de moments de partage. Les superviseurs, quant à eux, n'ont pas de bureau commun ou de lieu de rassemblement informel connu. Les moments de rencontres avec leurs collègues superviseurs sont restreints dans le temps, ce qui pourrait expliquer leur perception. Ainsi, malgré l'impression répandue de ne pas avoir suffisamment de moments pour échanger avec les collègues, les superviseurs universitaires de notre étude considèrent eux aussi partager les mêmes attentes quant au développement professionnel de leurs stagiaires.

Par contre, lorsqu'il leur est demandé *comment* ils arrivent à différencier les attentes pour chaque stage, leurs réponses sont plus variées que celles des enseignants associés. 36 % des superviseurs notent que les documents de stage ne sont pas suffisamment précis. Ils utilisent des expressions comme *éléments implicites*, *manque de clarification*, *document pas clair*, *compétence large*, *attentes floues* pour expliciter leur opinion. Cette perception est par contre nuancée lorsque comparée à la pertinence des outils fournis dans

les documents de stage pour suivre le développement des compétences des stagiaires. De fait, 80 % des superviseurs considèrent que les outils fournis dans les documents de stage permettent de suivre le développement des compétences de leurs stagiaires. Pour différencier les attentes, la majorité des superviseurs parlent d'une complexification de leurs attentes en fonction de la progression des stages : *je suis plus exigeant d'un stage à l'autre, une démarche qui se personnalise graduellement*. Cependant, ce type de réponse ne permet pas de comprendre *comment* ils différencient les attentes pour chaque stage. Si l'on compare les deux groupes, les superviseurs universitaires ont plus de facilité à distinguer les attentes pour chacun des stages, et ce, possiblement parce qu'ils supervisent régulièrement plusieurs stages de manière simultanée, ce qui n'est pas le cas des enseignants associés (Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2012).

En ce qui concerne spécifiquement les quatre compétences reliées à l'acte d'enseigner, c'est la compétence sur l'évaluation des apprentissages des élèves (C5) qui semble être la plus problématique à évaluer de manière différenciée pour les superviseurs universitaires. Le tableau 2 présente les résultats des deux groupes de formateurs.

Tableau 2. Compilation des réponses défavorables aux questions « Je différencie les attentes de développement entre les stages pour la compétence... »

Échelle de Likert	Enseignants associés %				Superviseurs %			
	*Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6
Parfois	17	15	15	17	18	18	36	27
Jamais	9	12	12	10	9	10	0	0
Total	26	27	27	27	27	28	36	27

Note. La C3 est la *compétence de la planification, la C4 celle du pilotage de l'enseignement, la C5 celle de l'évaluation des apprentissages des élèves et la C6, celle de la gestion de classe.

Les superviseurs invoquent le manque de clarification dans les attentes liée à la compétence de l'évaluation, sans toutefois spécifier explicitement à quels documents (stage ou ministériel) ils réfèrent. Également, selon leurs commentaires, les enseignants associés ont des exigences variées quant à l'évaluation des élèves de leurs groupes, ce qui est, pour les superviseurs, un facteur compliquant l'interprétation des attentes de cette compétence: « l'évaluation est personnalisée d'un enseignant à l'autre », « elle (l'évaluation) dépend très souvent de l'enseignant ». Finalement, concernant les superviseurs qui n'ont pas à évaluer cette compétence à l'intérieur des documents de stage, l'hypothèse

qu'ils sont moins familiers avec sa mobilisation, et moins sollicités à propos de la compréhension qu'ils s'en donnent pourrait être envisagée. Pour les enseignants associés, aucune de ces quatre compétences ne ressort comme étant plus difficile à différencier. Peut-être que le fait que ces quatre compétences soient au cœur de leur enseignement (Tardif, 2006) rend les enseignants relativement à l'aise pour en différencier les attentes. Néanmoins, les enseignants mentionnent qu'ils modulent leurs attentes selon la compréhension qu'ils se font des critères d'évaluation à l'intérieur des documents de stage et que ces critères sont parfois flous. Il apparaît, par leurs commentaires, qu'ils se servent des critères d'évaluation pour interpréter les attentes développementales. Ces mêmes commentaires chez les superviseurs ont pu être constatés. Une question émerge alors de ce constat : les critères d'évaluation servent-ils de trajectoire développementale pour une compétence professionnelle? Selon Tardif (2006, 2012), l'évaluation d'une compétence devrait s'appuyer sur une trajectoire développementale, et non l'inverse, comme l'analyse des réponses porte à le croire.

En s'intéressant au développement des quatre compétences professionnelles, l'idée était de savoir si les formateurs sont en mesure d'expliquer comment un stagiaire mobilise ses compétences. 78 % des enseignants associés jugent qu'ils comprennent comment un stagiaire les mobilise. Lorsqu'il leur est demandé d'explicitier leur réponse, la grande majorité des enseignants favorables avancent que c'est par les discussions avec leur stagiaire qu'ils sont en mesure de voir comment ils mobilisent leurs compétences : « Je parle toujours avec le stagiaire », « Je questionne, plus le stage avance, moins elle me demande des instructions ». Trois d'entre eux mentionnent que la pression de l'évaluation est un frein à ces discussions. Ils font probablement référence à leur double posture de formateur et d'évaluateur qui ne sont pas toujours faciles à concilier (Paquay, 2002; Vial, 2012). Les enseignants précisent que c'est par leurs observations et leurs essais en classe, que les stagiaires mobilisent leurs compétences professionnelles, et deux autres, que c'est aussi par les discussions entre stagiaires.

Les superviseurs sont, quant à eux, plus mitigés. 55 % ont la perception de savoir *souvent* comment un stagiaire développe ses compétences, comparativement à 46 % qui ont répondu *parfois*. Les travaux réalisés par les stagiaires semblent être la trace la plus probante de leur développement de compétences de leur point de vue. L'ensemble de ces commentaires suscite une attention particulière : de nombreux auteurs, tels que Boyer (2013), Le Boterf (2010), Morrissette et Legendre (2011), Perrenoud (1995), Tardif

(2012), et Tardif et Desbiens (2014), s'entendent pour dire que la mobilisation d'une compétence professionnelle se réalise à l'intérieur de familles de situations préalablement discutées par les formateurs. Dans leurs ouvrages respectifs, ces auteurs font état des caractéristiques des compétences : 1) son caractère intégrateur et combinateur ; 2) son caractère développemental (évolutif) et complexe ; 3) son caractère contextuel (familles de situations) ; et 4) son caractère réflexif (développement de l'analyse réflexive). Aucun des formateurs n'a mentionné ou abordé l'une de ces caractéristiques. Le discours qui a émergé des commentaires est davantage centré sur le *sentiment* et l'interprétation personnelle des formateurs quant au développement des compétences. Ce constat apporte des questions sur les représentations que se font les formateurs du concept même de compétences professionnelles.

La perception des formateurs de stagiaires quant à l'évaluation formative des compétences

Malgré les perceptions favorables des formateurs quant au développement des compétences de leurs stagiaires, il est surprenant de constater que 82 % des superviseurs et 78 % des enseignants mentionnent qu'ils discutent *parfois* ou *jamais* des échelons d'évaluation entre eux. Pour Le Boterf, (2008), Legendre, (2001) et Perrenoud (2004), la nécessité de discuter de ces balises évaluatives a été maintes fois énoncée. Malgré tout, la totalité des superviseurs et 90 % des enseignants considèrent que ces grilles permettent d'évaluer les compétences professionnelles. Même si les superviseurs et les enseignants considèrent que les grilles permettent l'évaluation des compétences professionnelles, comment savoir s'ils partagent tous la même conception de ces compétences? Plus encore, lorsqu'il leur est demandé s'ils éprouvent de la facilité à compléter l'évaluation formative de leurs stagiaires, 91 % des superviseurs et 66 % des enseignants associés affirment éprouver *toujours* ou *souvent* de la facilité à procéder. Les grilles actuelles semblent convenir de manière générale à l'ensemble des formateurs. Il faut toutefois noter une différence significative entre les enseignants et les superviseurs. Ainsi, les superviseurs trouvent que les grilles sont faciles à utiliser, tout en échangeant très peu à cet égard, alors que cela semble être moins le cas pour les enseignants associés, qui se consultent davantage, mais qui éprouvent une plus grande difficulté à compléter les grilles. Est-ce dû à l'expérience

d'évaluation plus diversifiée du superviseur universitaire, qui a plusieurs stagiaires par année, alors que l'enseignant associé en a habituellement un seul?

Afin de mieux comprendre leur représentation d'une grille d'évaluation formative, quatre grilles leur ont été présentées pour la compétence 3, soit la *Conception de situations d'enseignement-apprentissage*. Elles comportent trois échelles différentes : 1) deux échelles universelles avec des échelons présentant des termes qualitatifs ou des icônes; 2) une échelle descriptive globale; et 3) une échelle descriptive.

Tableau 3. Appréciation des formateurs sur les 4 grilles d'évaluation présentées.

Grilles	Enseignants associés (%)	Superviseurs (%)
Grille A : Échelle descriptive globale qui ne présente pas de critères d'évaluation. Les cinq échelons de l'échelle proposent des termes allant de <i>Marqué</i> (cote A) à <i>Très peu développé</i> (cote E) avec un court descriptif pour chacun. Par exemple, le niveau C se définit par le libellé <i>Manifeste quelques lacunes / Nécessite un peu plus d'efforts ou d'expériences / Corrections possibles à court terme</i>	17 %	9 %
Grille B : Échelle universelle présentant cinq critères d'évaluation qui peuvent être évalués par quatre échelons allant de <i>Très satisfaisant</i> à <i>Insatisfaisant</i> . Par exemple, un critère est libellé ainsi : <i>A fourni des informations claires et précises dans ses préparations</i> . Les formateurs cochent ensuite l'échelon atteint.	34 %	36 %
Grille C : Échelle universelle présentant les composantes de la compétence. Chaque composante est déclinée en critères d'évaluation qui peuvent être évalués avec les icônes + = -. Par exemple, pour la composante <i>Planification d'activités pertinentes</i> , sept critères sont évalués par les formateurs qui choisissent un icône qu'ils cochent.	29 %	36 %
Grille D : Échelle descriptive présentant trois critères d'évaluation avec un descriptif détaillé pour les cinq échelons allant de <i>Très satisfaisant</i> à <i>Déficient</i> . Par exemple, au critère <i>Anticiper les obstacles à l'apprentissage</i> , l'échelon <i>Partiellement satisfaisant</i> se définit ainsi : <i>avec de l'aide, il anticipe les difficultés des élèves. Rarement ou à la demande de l'enseignant, il prépare des questions ou des activités visant à aider les élèves</i> .	20 %	18 %

Force est de constater que les deux grilles uniformes (grilles B et C) sont celles qui sont les plus appréciées des formateurs de stagiaires. Les enseignants associés mentionnent la simplicité, la rapidité, la clarté et la latitude dans l'évaluation des compétences à partir de ces deux grilles. D'ailleurs, cinq enseignants ont choisi la grille B parce qu'elle est similaire à celle qu'ils utilisent dans leur document de stage et qu'ils ont l'habitude de cet outil. Les enseignants trouvent-ils rassurant de retrouver dans le questionnaire une

grille qui leur est familière? Ont-ils l'impression que de se familiariser avec un autre type de grille demanderait du temps? Du temps qu'ils n'ont peut-être pas? Les superviseurs qui ont choisi la grille B n'ont pas émis la même idée à l'effet qu'il s'agisse d'une grille similaire. C'est principalement parce que le nombre élevé de critères d'évaluation rend la compétence *claire, précise et fidèle à leurs observations* sur le terrain que les superviseurs l'ont préférée à 36 %.

La grille C arrive au deuxième rang des préférences des formateurs. Selon eux, la présence des composantes de la compétence (MEQ, 2001) et le nombre élevé de critères permettent aux stagiaires de comprendre les attentes. Également, les enseignants et les superviseurs parlent de manifestations, d'actions et d'éléments observables, ce qui la rendrait concrète et facile à utiliser. Elle ferait gagner du temps dans l'évaluation des compétences. D'ailleurs, pour la majorité des répondants qui ont choisi les grilles B et C, le concept de *faire sauver du temps* revient souvent dans le discours. À ce propos, lorsqu'ils font référence à la *simplicité* des grilles, c'est probablement également relié à une impression de gain de temps.

Le troisième choix est la grille D. Ceux qui l'ont choisie expliquent leur préférence par les points de repère détaillés qu'elle apporte aux stagiaires et l'absence d'interprétation. Un enseignant mentionne également qu'elle est similaire à celle qu'il utilise avec ses élèves du secondaire. Un superviseur a toutefois critiqué la grille D lorsqu'il a choisi la B en mentionnant que « Si une grille est trop détaillée, elle entre dans le domaine des prescriptions normatives, ce qui a pour effet de rendre la pratique du stagiaire plutôt déficitaire ». Moins nombreux, ceux qui ont préféré la grille A expliquent leur choix par les nombreux rectangles vides permettant d'écrire des commentaires et ainsi pouvoir spécifier les forces et les défis du stagiaire.

Scallon (1999) mentionne que l'échelle universelle utilisée en évaluation peut avoir des conséquences négatives sur l'objectivité des évaluateurs puisqu'ils pourraient interpréter de différentes façons les échelons : par exemple, qu'est-ce qui distingue un *Très satisfaisant* d'un *satisfaisant*? Étant donné la popularité de ces échelles dans les documents de stage québécois, serait-il souhaitable que les universités questionnent le processus d'évaluation des compétences professionnelles? Le Boterf (2008), Scallon (1999) et Tardif (2006, 2012) proposent des pistes de travail telles que la réduction du nombre de compétences professionnelles, le choix de situations professionnelles discutées avec les formateurs et à l'intérieur desquelles ces compétences se mobiliseraient.

Également, l'élaboration de trajectoires développementales appuyées par des modèles cognitifs qui permettraient aux formateurs de construire des grilles descriptives dans une visée formative.

Conclusion

Précisons d'emblée que le questionnaire a servi à mesurer les perceptions des formateurs de stagiaires. Aucune recherche n'a été effectuée sur le terrain pour valider si, dans les faits, ils partagent ou non la même compréhension des compétences, le but ici était d'avoir un premier portrait. Cette recherche n'a pas non plus validé si les formateurs ont tous la même compréhension des échelons d'évaluation (*Très satisfaisant, satisfaisant...*) ni si les éléments *observables* sur lesquels ils se basent pour évaluer les compétences de leurs stagiaires sont les mêmes. Il s'agit certainement d'éléments de recherche intéressants qui pourront faire l'objet de projets ultérieurs et qui demanderont de se questionner sur la place de la subjectivité dans l'évaluation des stagiaires en enseignement.

De plus, les questions à développement n'étaient pas toutes obligatoires, estimant que des répondants auraient pu être découragés d'y répondre et abandonner la recherche (Smyth, Dillman, Christian, & McBride, 2009). Le nombre restreint de réponses à développement vient toutefois limiter la quantité de justifications et d'explications obtenues. Par contre, leur analyse a permis de constater de nombreuses répétitions dans les données recueillies, ce qui porte à croire qu'un plus grand nombre de répondants n'aurait peut-être pas apporté de nouvelles informations.

Cependant, la présente étude permet de dégager plusieurs pistes de réflexion. Tout d'abord, la différence entre les postulats théoriques qui appuient le développement des compétences professionnelles et la perception des formateurs est remarquable. Bien que des auteurs affirment que la professionnalisation des futurs enseignants passe par une étroite collaboration entre les formateurs (Correa Molina, 2008; Legendre, 2001; Portelance et al., 2008; Wittorski, 2011), il semblerait que les modalités de concertation ne favorisent pas toujours ces échanges: les formateurs se concertent peu. En ce sens, cela rejoint les recherches qui affirment que les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées (Bates, 2005; Boutet & Pharand, 2008; Boutet & Rousseau, 2002; Correa Molina, 2008; Hawkey, 1997). Est-ce à dire que la professionnalisation des futurs

enseignants est en danger ? Une étude plus poussée serait certainement nécessaire pour mesurer cet enjeu, mais la question mérite d'être posée.

Finalement, la perception des formateurs quant à l'évaluation formative de leurs stagiaires fournit une deuxième piste de réflexion : évaluent-ils des compétences professionnelles? Selon les commentaires recueillis, il est permis d'en douter : plusieurs formateurs se fient à leurs propres exigences ou les adaptent en fonction des capacités des stagiaires. À la suite de ces différents résultats, il serait tentant de s'intéresser aux formations qu'offrent les universités à leurs formateurs et d'analyser ce qu'elles proposent pour le développement et l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires, puisqu'il ne semble pas y avoir un consensus entre les enseignants associés et les superviseurs.

Références

- Bates, A. J. (2005). *A social constructivist approach to field instruction practice: Helping interns learn to teach all students* (Thèse de doctorat). Michigan State University, Michigan.
- Bates, A. J. & Burbank, M. D. (2008). Effective student teacher supervision in the era of “No Child Left Behind”. *Professional Educator*, 32(2), 1–11.
- Boutet, M. & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. 8e Biennale de l'éducation et de la formation*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec. Repéré à : http://books.google.com/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=iJ9R2Pa16AoC&pgis=1
- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : Le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec.
- Cole, A. (2000). Toward a preliminary understanding of teacher education reform in Anglophone Canada. *McGill Journal of Education*, 35(2), 139–154.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2006). *La formation en milieu pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec, QC: Gouvernement du Québec, MELS. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratique2006_Avis.pdf
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : Des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais, et S. Rittershausen (dir.), *Explorations internationales : vers une conceptualisation des expériences de stage?* Sherbrooke, QC: CRP.

- De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F. M. Gerard, et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1–26.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2012). *J'ai mal à mon stage*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. & Ollangier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Fan, W. & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132–139. doi:10.1016/j.chb.2009.10.015
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : Conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(2), 121–136.
- Hamel, C., Turcotte, S., & Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et Francophonie*, XLI, 84–102.
- Goodland, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325–335.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, FR: Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, FR: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris, FR: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. & David, R. (2012). Les référentiels de compétence : Dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 43–65). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Legendre, M. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12–31.
- Mc Iver, J.P. & Carmines, E. G. (1981). *Unidimensional scaling*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2, 133–147.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313–336). Sherbrooke, QC: CRP.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16, 7–38.
- Paquay, L. (2002). Priorités de la formation des enseignants pour améliorer l'école : Prospective en Belgique francophone. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 123–144). Sherbrooke, QC: CRP.

- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 175–191). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 6–10.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, (mars), 8–11.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* (Rapport de recherche). Québec, QC : MELS.
- Rey, B. (2009). Autour des mots « compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et Formation*, 60, 103–116.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). La triade : Une stratégie de supervision à redéfinir. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 141–158.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Scallon, G. (1999). L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation. Repéré à : 10.1016/j.chb.2009.10.015
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, BE : De Boeck. Repéré à : <http://books.google.fr/books?id=pE6s7zzOyK8C>
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, BE : De Boeck.
- Smyth, J. D., Dillman, D. A., Christian, L. M., & McBride, M. (2009). Open-ended questions in web surveys: Can increasing the size of answer boxes and providing extra verbal instructions improve response quality? *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 325–337.
- Sue, V., & Ritter, L. A. (2007). *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Tardif, J. (2006, avril). *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*. Conférence présentée dans le cadre du mois de la pédagogie universitaire, le 27 avril 2006. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. SNESO, St-Étienne, FR.
- Tardif, M. & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Thornley, C., Parker, R., Read, K., & Eason, V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 20–33.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Wittorski, R. (2011, mars). *L'analyse des pratiques professionnelles : Usages et formes*. Conférence présentée dans le cadre de la Journée d'étude autour de l'axe 1 du CRIE, le 24 mars 2011. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à : http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/pwptanaprat.pdf