

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

Léopold Paquay

Volume 30, Number 1, 2007

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086169ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086169ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Paquay, L. (2007). Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1086169ar>

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

Les stages de terrain sont reconnus comme indispensables dans le cadre des formations professionnelles préparant aux métiers de l'humain. Ils sont l'occasion pour un stagiaire de se socialiser, d'exercer en situation un métier dans sa complexité, d'expérimenter des dispositifs nouveaux, de réfléchir *a posteriori* sur son action et les effets de celle-ci... et, par tous ces moyens, de se développer professionnellement (Beauchesne, Garant, Lane & Dumoulin, 2001; Paquay & Sirota, 2001). Et les pratiques d'évaluation constituent certes une facette souvent nodale de ces stages, parfois même la clé de voûte. Dans les formations initiales, les pratiques d'évaluation considérées sont d'abord celles réalisées par les superviseurs et par les tuteurs (désignés, selon les lieux, par des expressions diverses: maîtres de stage, enseignants associés, conseillers pédagogiques, praticiens-formateurs ou encore «formateurs de terrain», etc.); ces évaluations sont tantôt à visée formative au long des stages; elles sont aussi à enjeux certificatifs, qui ont évidemment des conséquences pour ce qui est de la sélection des professionnels en formation. D'autres modalités d'évaluation associent pleinement le stagiaire au processus sous des formes diverses d'autoévaluation et de coévaluation. Il faudrait encore ajouter des modalités plus intégrées comprenant l'évaluation des dispositifs de formation.

Vu l'importance des enjeux, on pourrait s'attendre à ce qu'un grand nombre de recherches portent sur ces questions d'évaluation liées aux stages de terrain en formation professionnelle. Telle était également ma conviction première. Ainsi, lorsque les responsables de la revue m'ont sollicité pour coordonner un numéro spécial à ce sujet, je me suis empressé d'accepter. Quel n'a pas été mon étonnement de constater que la plupart des contributeurs sollicités pouvaient certes faire état de dispositifs originaux d'évaluation ou d'autoévaluation en stages mais qu'ils n'avaient pas réalisé de travaux empiriques récents à ce sujet, par exemple quant à la perception que les acteurs avaient de ces dispositifs ou quant aux effets de ces dispositifs sur le développement professionnel.

Heureusement, quelques jeunes chercheurs se sont intéressés à ces questions dans le cadre de thèses de doctorat récemment défendues. Et je suis heureux de présenter ici leurs travaux centrés principalement sur *le fonctionnement des «formateurs de terrain» en tant qu'accompagnateurs et qu'évaluateurs formatif et certificatif.*

Sophie Briquet-Duhazé et **Éric Buhot** (IUFM et Université de Rouen) ont analysé les rapports évaluatifs de stage réalisés par les superviseurs et par les conseillers pédagogiques qui ont accompagné des professeurs des écoles, lors de leur stage en responsabilité de deuxième année d'IUFM, dans l'Académie de Rouen (en France). Ils explicitent les conceptions du savoir enseigner qui ressortent de ces rapports d'évaluation; ils tentent de montrer que ces rapports sont aussi l'expression des conceptions personnelles que se font les formateurs de l'exercice du métier d'enseignant du primaire, et des savoirs professionnels en jeu.

Michel Lepage et **Colette Gervais** (Université de Montréal), dans un autre contexte culturel, ont également exploré les conceptions des «formateurs de terrain»: ils ont interviewé en profondeur sept enseignants en exercice qui ont accompagné des stagiaires en difficulté. Manifestement, ces «formateurs de terrain» n'acceptent pas facilement que leur stagiaire ait des difficultés; ils en arrivent à douter de leurs propres compétences et de la légitimité de leur rôle d'accompagnateur. L'analyse de leurs propos montre toutefois qu'ils portent un jugement rapidement, dès le début du processus, et qu'ils assument pleinement leur rôle d'évaluateur certifié que leur assigne l'institution de formation (en l'occurrence, l'université).

Dans une recherche portant sur l'accompagnement de futurs enseignants du secondaire du nord-ouest de la France, **Régis Malet** (Université de Lille 3) et **Estelle Brisard** (Université de Paisley, Écosse) ont également mis en lumière les divers rôles que jouent les différents intervenants auprès des stagiaires: les conseillers pédagogiques se définissent principalement comme accompagnateurs mais ils oscillent entre les fonctions de conseiller, d'accompagnateur et d'évaluateur et encore, en référence à des modèles de professionnalité tantôt de type artisanal, tantôt davantage de type «professionnel».

Ces trois articles sont focalisés sur les conceptions des «formateurs de terrain» de futurs enseignants d'école primaire en relation avec les modalités d'interaction avec les stagiaires et avec les modalités d'évaluation des stages (notamment, les contenus des rapports d'évaluation). Ces études rejoignent les résultats diffusés dans les publications quant aux modèles de professionnalité (Paquay & Wagner, 2001; Pelpel, 2002) mais également dans les travaux qui montrent combien les conceptions (les croyances, les «évidences») des formateurs d'enseignants déterminent l'efficacité de la formation (Richardson, 1996; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Ces trois études convergent en ceci qu'elles montrent que les conceptions des tuteurs et des superviseurs

déterminent les pratiques d'évaluation, particulièrement des pratiques d'évaluation formative articulées à l'accompagnement formatif du stagiaire. C'est là qu'on perçoit d'emblée l'importance d'une formation en profondeur de ces «formateurs de terrain» à l'accompagnement et à l'évaluation formative.

Isabelle Truffer Moreau et **Danièle Périsset Bagnoud** (HEP du Valais suisse et Université de Genève) ont précisément contribué à la mise en place d'un programme de 32 journées de formation de tuteurs (dénommés «praticiens-formateurs») dans le canton du Valais, en Suisse romande. Dans leur article, elles en présentent un aspect central, le journal de bord, comme outil de formation à une démarche réflexive. Le journal de bord de formation, en tant que support d'une appropriation de contenus mais également outil de distanciation et de traitement de cette information, joue un rôle essentiel, notamment dans la construction autonome de savoirs professionnels qui permettent d'accompagner le stagiaire plus efficacement.

Dans ces diverses études locales, on voit combien les pratiques d'auto-évaluation formative sont en lien étroit avec les démarches de réflexion sur la pratique professionnelle. À ce propos, précisément, **Frédéric Saussez** (Université de Montréal) et **Linda Allal** (Université de Genève) proposent une synthèse théorique sur les liens entre les pratiques d'autoévaluation et la réflexivité de l'expérience des stages de terrain des futurs enseignants. Ils relèvent des conditions favorables à l'utilisation de l'autoévaluation pour stimuler la réflexion sur la pratique et articuler la pratique avec la théorie. Retenons particulièrement que le référent de l'autoévaluation varie selon la conception de l'articulation théorie-pratique défendue. La réflexion sur l'action s'inscrit dans un projet d'autorégulation de l'action et nécessite par conséquent l'engagement de la personne dans une démarche autoévaluative.

Cette dernière contribution propose donc un cadre général qui ouvre des perspectives élargies pour toute pratique d'évaluation liée aux stages de terrain ainsi qu'à l'ensemble des dispositifs d'analyse de pratique. On voit ainsi que ce numéro s'inscrit clairement en continuation du n° 27 (2) de cette revue, coordonné par Linda Allal sur les travaux récents en auto-évaluation en situation de formation (Allal, 2004).

Léopold Paquay

Université catholique de Louvain

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8.
- Bauchesne, A., Garant, C., Lane, J., & Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Bauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 97-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Paquay, L., & Sirota, R. (dir.) (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, Paris: INRP.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et la vidéoformation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 154-179). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck-Université.
- Richardson, V. (1996). The attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.