

La triangulation dans l'évaluation des stages en enseignement: une comparaison des pratiques au primaire et au secondaire

Bernard André, Méliné Zinguinian et Pascal Golay

Haute école pédagogique Vaud

Cet article présente les pratiques de triangulation dans l'évaluation des stages par des formateurs et formatrices en établissement scolaire des degrés primaire et secondaire dans un canton suisse. L'analyse statistique des 311 questionnaires récoltés montre que même si l'expérience est la première référence de ces formateurs et formatrices, ils et elles procèdent à des triangulations avec des textes officiels comme le plan d'études qui régit l'enseignement de leur-s discipline-s et le référentiel de compétences des stagiaires ainsi que, dans une moindre mesure, avec le contenu d'ouvrages théoriques. Les formateurs et formatrices des degrés primaire et secondaire se distinguent dans ces pratiques de triangulation, notamment sur la place accordée à l'intersubjectivité.

Introduction

Lorsqu'elle est conçue comme un dispositif en alternance, la formation des enseignant-e-s se situe à la convergence de deux conceptions de l'activité de formation. D'une part, une approche académique, faite de cours et séminaires et, d'autre part, un apprentissage *in situ* des gestes professionnels spécifiques à la profession enseignante. Comme elle se situe à la convergence de deux lieux de formation – l'institution de formation et l'établissement scolaire – elle met en présence plus ou moins forte, selon les modalités de cette alternance, les formateurs/trices des deux lieux de formation.

Dans le canton suisse sur lequel porte cette étude, la formation comme l'évaluation sur les lieux de stage sont portées par des formateurs/trices de terrain (FT). Ce sont des enseignant-e-s volontaires en principe au bénéfice d'une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement et formé-e-s, pour la majorité, à ce rôle.² Dans l'exercice de leur fonction, ces personnes encadrent un-e ou deux stagiaires simultanément et sont responsables de la certification du stage pour autant qu'elles jugent les performances évaluées suffisantes. Dans le cas contraire, un jury est constitué à visée formative dans un premier temps, puis

certificative en fin de stage. Pour procéder aux évaluations, les FT disposent d'un référentiel de compétences et de documents d'évaluation qui reprennent les énoncés des compétences et mentionnent des niveaux de maîtrise à atteindre à la fin du stage. Les différents degrés d'enseignement – primaire, secondaire obligatoire, secondaire postobligatoire³ – dans lesquelles les FT sont engagé-e-s ont des spécificités quant au dispositif de formation et d'évaluation des stages: par exemple une certification annuelle avec coordination entre FT pour les formations du degré primaire ou une certification semestrielle pour les formations des degrés secondaires. Les durées de formation sont également différentes. Les spécificités du dispositif, si elles impactent les résultats, seront mentionnées en temps utile.

L'évaluation des stagiaires est une tâche complexe, non seulement parce que le métier pour lequel les stagiaires se forment est complexe, mais encore du fait de la dimension affective et sociale du stage. Il s'agit, dans ce contexte comme ailleurs, avant tout d'une relation de proximité entre deux personnes: le ou la stagiaire et le ou la FT.

À ces deux premières difficultés s'ajoute le fait que dans la prise de données utilisant majoritairement l'observation, celle-ci ne fait souvent l'objet d'aucune calibration (Chung Wei & Pecheone, 2010), malgré son rôle important dans l'évaluation des stages. Ces auteurs ajoutent que, dans ce cas, aucune description de ce que l'on devrait observer pour vérifier le niveau atteint n'est proposée. Ce qui, comme dans le canton étudié au moment de l'étude, fait porter à l'évaluateur/trice l'essentiel des prises de décision avec le coût subjectif que cela peut générer (Zinguinian & André, 2015). En somme, si les documents d'évaluation fournis par l'institution apportent du soutien dans l'évaluation, en tout cas pour certains FT, parce qu'ils permettent d'objectiver leur évaluation en se rattachant à un collectif (Zinguinian, recherche en cours), ils peuvent présenter des obstacles dans leur utilisation (André, 2015). C'est ce que montre une recherche menée auprès de FT en formation sur leur utilisation du référentiel de compétences. Il en ressort que pour dépasser les obstacles liés à sa compréhension et à sa transformation en instrument mobilisable, les FT recourent au collectif – à l'échange avec d'autres FT –, à leur expérience personnelle et professionnelle, ainsi qu'à des ouvrages théoriques (André, 2015). Il est fait mention, dans cet article, d'un référentiel de compétences qui demande du temps pour se l'approprier, notamment du fait des termes peu explicites qu'il contient. Il n'est pas non plus aisé de mettre en lien des observations de pratiques avec des énoncés textuels de compétences à évaluer. De cet article ressort une triangulation par les FT entre plusieurs références, en tout cas comme moyen de dépasser les obstacles liés à l'utilisation du référentiel de compétences.

S'ils servent de ressources pour dépasser les obstacles, ces trois éléments que sont le collectif, l'expérience et les ouvrages théoriques sont aussi des éléments clés d'une évaluation valide des compétences professionnelles. Ce nouvel article vise à approfondir le précédent en intégrant les FT qui ne sont pas en

formation et en étudiant leurs pratiques de triangulation, cette fois non pas pour dépasser les difficultés liées à l'utilisation du référentiel, mais pour évaluer des compétences professionnelles. Les questions posées dans cet article sont: quelles sont les articulations principales des évaluations dans le contexte du stage parmi lesquelles figurent: le collectif, l'expérience (d'enseignant-e et de FT) les instruments d'évaluation officiels et les ouvrages théoriques? Quelle place occupe la triangulation entre ces diverses références? Dans quelle mesure y a-t-il des variations entre les différentes formations à l'enseignement dans lesquelles les FT sont engagé-e-s, malgré une formation au rôle de FT identique?

Par triangulation, nous entendons, en suivant Mottier Lopez et Allal (2010), la confrontation de sources d'informations de diverses natures dans l'évaluation. Ces auteures appellent triangulation théorique le croisement des «cadres de référence qui guident [les] interprétations et décisions» (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 237). Elles entendent par *cadres de référence* les textes de loi, plans d'études, documents d'évaluation ou apports de savoirs issus de la recherche. Elles appellent triangulation méthodologique, celles effectuées entre modalités de recueil d'informations qu'elles soient identiques (plusieurs tests durant l'année par exemple) ou diverses (tests, copies d'élève, observation des élèves, etc.) et entre personnes. Le collectif apparaît ici sous la forme de l'avis sollicité d'autres enseignant-e-s (triangulation entre personnes) pour construire son évaluation. Dans leur article, Mottier Lopez et Allal (2010) analysent les triangulations opérées par des enseignant-e-s dans l'évaluation des apprentissages des élèves et constatent un recours plus *systématique* et élaboré à des triangulations méthodologiques que théoriques. Ces auteures (2010) estiment la triangulation constitutive d'un *jugement professionnel* en évaluation. Pour elles (2010), un tel jugement repose non seulement sur l'articulation de plusieurs sources d'information, comme de plusieurs références pour l'interprétation des informations recueillies, mais encore sur l'anticipation des conséquences des décisions prises. Cette injonction à l'anticipation, que l'on retrouve chez plusieurs auteurs (Allal, 2009; Laveault, 2008), situe la responsabilité des individus au niveau des répercussions possibles et non uniquement de l'élaboration du jugement lui-même.

La recherche d'une évaluation valide en formation pratique touche nombre de pays. Les limites des questionnaires à choix multiples ou des observations ponctuelles en classe pour évaluer l'efficacité d'un-e enseignant-e ont été soulevées: les premiers ne tenant pas compte du contexte qui pourrait appeler des réponses différentes aux questions posées, les dernières ne permettant pas l'évaluation de certaines compétences non observables en classe notamment (Wilson, 1995). En réponse à ces critiques, des dispositifs d'évaluation associant plusieurs instruments ont été imaginés: à ces deux premiers, Wilson (1995) ajoute un portfolio et l'analyse de séquences vidéo par exemple, comme Tourmen (2015) qui, dans sa revue de littérature sur la question, avance qu'une évaluation valide des compétences professionnelles passerait par l'observation en situation de travail ou par l'observation des traces de l'activité, comme elles

apparaissent par exemple dans un portfolio. Chenu (2016), pour sa part, propose soit une observation multiple en situation de travail de manière à s'assurer que les pratiques évaluées permettent un agir efficace dans diverses situations apparentées, soit, selon les résultats de ses premières recherches, à associer à une observation ponctuelle un entretien qui permettra au travailleur de montrer sa capacité à analyser ses pratiques ce qui, selon lui, participerait grandement au fait de pouvoir agir ensuite de manière compétente dans une situation apparentée.

D'autres recherches soulignent l'importance de former les FT (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009), d'autres encore, et c'est la voie que nous explorons ici, de trianguler les informations pour viser une évaluation de qualité qui répond aux critères d'un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2010). En formation pratique, les résultats de plusieurs recherches laissent penser que la triangulation entre plusieurs cadres de référence n'est pas évidente. Par exemple, les FT interrogés par Lebel (2007) sont une minorité à dire se baser sur les référentiels proposés par l'institution de formation lorsqu'ils évaluent. Dunne et Bennett (1997) montrent que lorsque les FT donnent des feedbacks, ce sont des questions pratiques, des conseils et des points d'améliorations à réaliser qui sont traités et pas tellement les questions théoriques qui sont davantage prises en charge par les formateurs/trices universitaires. Ou Bélair (2007) qui explique qu'un des obstacles à l'évaluation des compétences réside dans la difficulté, pour les FT, de dégager le temps nécessaire pour se concerter, ce que nous pouvons interpréter comme un obstacle à un certain calibrage de l'évaluation. Ou encore, Portelance (2005) qui explique que les FT cherchent davantage, lorsqu'ils sont eux-mêmes en formation, les échanges avec des pairs que les savoirs académiques apportés par leurs formateurs/trices. Ces recherches, si elles permettent de constater un recours vraisemblablement privilégié à l'expérience lors de l'évaluation et un recours au collectif lorsque les conditions les réunissent, n'étudient pas directement les pratiques de triangulation des FT. Le présent article vise donc à documenter ce qui a surtout été étudié lorsqu'il s'agissait des apprentissages des élèves et non des pratiques enseignantes. Il se distingue en outre de notre article précédent (André, 2015) sur deux points: l'analyse porte sur les pratiques de tous les FT et non uniquement ceux en formation et elle permet d'explorer de plus près les références les moins utilisées et le rapport des FT à différentes composantes de ces références dans le but de saisir plus finement leur place dans l'évaluation. Décomposer, par exemple, la référence aux ouvrages théoriques en ouvrages de didactique, de pédagogie et en lien avec les contenus enseignés permet d'affiner l'analyse. Cet article se distingue aussi de nos autres recherches qui traitent de l'évaluation des pratiques enseignantes, mais pas spécifiquement des références utilisées pour cette évaluation.

Après la présentation de la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données, la place accordée par les FT aux différentes références sera développée. Nous verrons que dans le contexte de cette étude, l'expérience occupe une place centrale dans l'évaluation, mais que néanmoins les FT procèdent par l'articulation

de différentes références avec un recours au collectif et aux ouvrages théoriques moins fréquent qu'aux documents d'évaluation notamment. Enfin, les résultats seront synthétisés dans la dernière partie de l'article.

Méthodologie

Recueil des données

Les données analysées dans cette recherche ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne composé de 84 questions à choix multiples. Les modalités de réponses pouvaient être une échelle de Lickert, pour mesurer le degré d'adhésion des FT aux énoncés proposés, ou diverses fréquences d'utilisation des éléments indiqués. Ces questions ont été assorties d'un espace ouvert permettant aux FT de rédiger les commentaires souhaités qui ne seront que très ponctuellement intégrés à cet article, faute de pouvoir leur offrir un traitement plus complet.

Le questionnaire a été soumis, grâce à un e-mail envoyé par le bureau des stages de l'institution de formation, à 554 personnes inscrites comme FT pour la scolarité primaire et à 121 du secondaire postobligatoire en 2014, soit à l'ensemble des FT engagé-e-s dans cette fonction à ce moment. Un second questionnaire, partiellement identique⁴, a été envoyé aux 294 FT du secondaire obligatoire. Les réponses ont été soumises de manière anonyme.

Les deux questionnaires ont été structurés à partir de quatre dimensions: 1) rapport aux documents officiels (exploré notamment par la fréquence d'utilisation des différents documents listés et par le degré d'accord avec une liste d'adjectifs pouvant caractériser le référentiel de compétences); 2) rapport aux ouvrages théoriques (exploré notamment par la fréquence à laquelle le FT se réfère à différents types d'ouvrages listés et par son intérêt et l'importance accordée à la théorie dans le métier d'enseignant); 3) rapport au collectif (exploré par la fréquence des contacts avec les professionnels listés et par le degré d'influence de leur avis) et 4) rapport à sa propre expérience (exploré notamment par son utilité perçue pour l'évaluation des stages et son incidence sur une liste de postures face à l'évaluation). Des questions relatives aux manières de procéder aux évaluations – données recueillies, construction d'outils personnels notamment – et aux obstacles lors de l'évaluation ont été ajoutées de manière à pouvoir explorer l'entier du processus, mais ne seront pas analysées dans le cadre de cet article.

Analyse des données

Les résultats présentés ici sont le fruit d'analyses descriptives, de corrélations et de régressions linéaires et permettent d'explorer les pratiques déclarées par les FT qui ont participé à cette recherche. Nous avons procédé à des analyses de fréquences pour obtenir un panorama général des références mobilisées et des triangulations opérées tous FT confondu-e-s. Puis, nous avons procédé à des régressions

linéaires sur les différents items pour saisir des manières spécifiques de mobiliser et trianguler ces quatre références selon les FT. Enfin, nous avons effectué des tableaux croisés munis de tests de Chi-carré pour identifier où se logeaient les spécificités mises en lumière par les régressions linéaires. Cette analyse avec plusieurs niveaux de généralité offre un regard fin sur les phénomènes. Aucun traitement des données manquantes n'a été effectué pour cette publication, car l'essentiel des questions pour le primaire et le secondaire postobligatoire nécessitaient une réponse pour pouvoir poursuivre le questionnaire. L'addition des pourcentages, dans les tableaux de résultats, n'égale donc parfois pas 100%.

Présentation du corpus

Le corpus de données recueillies à l'aide du premier questionnaire compte 232 FT répartis comme suit:

		Primaire(N=187)	Secondaire obligatoire (N=79)	Secondaire postobligatoire (N=45)
Ancienneté comme FT	En formation	24	13	5
	Jusqu'à 3 ans	33	21	7
	Entre 4 et 6 ans	46	15	14
	Entre 7 et 10 ans	45	17	15
	11 ans et plus	39	12	4
Sexe	Femme	168	42	15
	Homme	19	36	30
Ancienneté comme ensei- gnant-e	Moins de 5 ans	1	1	0
	Entre 5 et 10 ans	15	8	6
	Entre 11 et 20 ans	69	46	17
	Entre 21 et 30 ans	58	15	19
	Plus de 30 ans	44	8	3
Âge	Moins de 30 ans	7	0	0
	Entre 30 et 35	25	13	2
	Entre 36 et 40	42	20	5
	Entre 41 et 45	27	16	9
	Entre 46 et 50	28	8	11
	Entre 51 et 55	32	18	11
	Entre 56 et 60	20	2	5
	Plus de 60 ans	6	2	2

Le poids des FT du primaire (187) par rapport aux FT du secondaire postobligatoire (45) amène un déséquilibre important dans le corpus ce qui pourrait influencer les résultats. Déséquilibre qui se retrouve ensuite au regard

des variables présentes dans ce premier tableau. Les données issues des réponses des 79 FT du secondaire obligatoire, malgré le fait qu'ils/elles ont été soumis-e-s à un questionnaire partiellement identique, seront intégrées à cet article. Ceci uniquement sur les questions similaires avec une échelle comparable – échelles identiques ou utilisation des positions extrêmes uniquement –, car cela permet de réduire le poids des FT du primaire par rapport aux autres. Néanmoins, et même si l'ordre des questions était le même dans les deux questionnaires, le fait de les avoir soumis à des questionnaires non exactement identiques peut impacter les résultats. L'influence des questions retirées pour le 2^e questionnaire, mais qui figurent dans le premier, sur les réponses des FT du primaire et du secondaire postobligatoire, est difficilement mesurable. De même le fait que les FT du secondaire obligatoire aient eu à se remémorer le dernier stage spécifiquement. C'est pourquoi le cœur de l'article ne porte que sur les FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui ont été soumis au même questionnaire et que la comparaison selon le degré d'enseignement est proposée en deux temps: d'abord entre les FT du primaire et du secondaire postobligatoire puis en y ajoutant les FT du secondaire obligatoire.

En ce qui concerne la variable sexe, elle ne sera pas utilisée dans l'analyse étant donné qu'au primaire, les FT sont majoritairement des femmes (88%). Il s'en trouve un déséquilibre encore plus important sur cette variable: 168 répondantes au primaire contre 15 au secondaire postobligatoire et l'ajout des 42 du secondaire obligatoire ne réduit que faiblement le déséquilibre. Les variables d'âge et d'ancienneté dans l'enseignement ne seront pas analysées dans le cadre de cet article, car elles sont corrélées entre elles et au vu du nombre de répondant-e-s du secondaire postobligatoire, une analyse statistique serait peu fiable dès lors que ces FT seraient séparés en sous-groupes. Les données issues des réponses des FT du secondaire obligatoire ont donc été prises en compte, mais uniquement pour distinguer les pratiques selon le degré d'enseignement. Si un effet du degré d'enseignement apparaissait lors de la seule prise en compte des FT du primaire et du secondaire postobligatoire, mais qu'il disparaissait avec l'introduction des réponses des FT du secondaire obligatoire, nous l'avons interprété comme un effet, non pas véritablement du degré d'enseignement, mais du déséquilibre de notre corpus. Lorsque l'ajout des FT du secondaire obligatoire faisait apparaître un effet du degré d'enseignement non visible sans lui, nous en avons également tenu compte, le déséquilibre dans le corpus étant moindre dans ce cas. Au vu de ce qui précède, d'autres variables, que le degré d'enseignement, pourraient être impliquées dans les différences observées. D'autres études permettront d'affiner ces résultats.

Au regard du taux de femmes et d'hommes, le corpus de cette étude est représentatif de la population globale des FT du canton⁵. Néanmoins, il est vraisemblable qu'il ne soit pas représentatif ni en matière de gestes professionnels ni de rapport à la formation ou à l'institution qui les a sollicité-e-s pour cette étude, ce qui est à considérer avant toute forme de généralisation des résultats à l'ensemble des FT.

Résultats et discussion

L'expérience comme premier point de repère pour l'évaluation des stages

L'expérience occupe une place centrale dans l'évaluation. À la question *Dans quel ordre d'importance classez-vous les 5 piliers sur lesquels repose l'évaluation du stage? (Indiquez un rang de 1 à 5. 1 = 1^{re} importance, 5 = 5^e importance. Il ne peut pas y avoir 2 fois le même rang)*, les 232 répondant-e-s du primaire et du secondaire postobligatoire, les classent dans l'ordre suivant:

- 1) L'expérience d'enseignant-e, tout d'abord, pour plus de 43% des répondant-e-s.
- 2) Les documents officiels d'évaluation – notamment le référentiel de compétences – que plus de 39% des répondant-e-s du primaire ont également mis en 1^{re} place du classement, mais qui pour le secondaire postobligatoire apparaît plutôt en 3^e position. Tous degrés d'enseignement confondus, ces documents arrivent en 1^{re} position pour plus de 35% des répondant-e-s.
- 3) L'expérience en tant que FT figure en 3^e position pour les répondant-e-s du primaire, place occupée par les documents officiels d'évaluation pour les FT du secondaire postobligatoire. Tous degrés d'enseignement confondus, cette expérience arrive en 2^e position pour plus de 32% des répondant-e-s.
- 4) Les discussions avec d'autres FT et
- 5) les ouvrages théoriques se partagent les deux dernières places, dans cet ordre pour les répondant-e-s du primaire et dans l'ordre inversé pour les FT du secondaire postobligatoire. Tous degrés confondus, le collectif arrive en 4^e position pour plus de 30% et les ouvrages théoriques en dernière position pour plus de 38% des répondant-e-s.

L'ordre de recours aux différentes ressources est similaire pour les FT du secondaire obligatoire et va dans le sens d'une primauté de l'expérience sur les autres références. Les documents officiels d'évaluation suivent néanmoins de près.

Il reste à explorer plus en détail comment l'expérience professionnelle est impliquée dans l'évaluation des stages.

Tableau 1: Perception des FT de l'importance de leurs expériences professionnelle et personnelle sur l'évaluation des stages

	Expérience professionnelle	Expérience personnelle
Est utile	98.7*	75.9
Donne de la rigueur	93.5	72.8
Amène à avoir plus de tolérance	80.7	70.3
Amène à avoir plus de compréhension envers le stagiaire	75.9	69.4

*Pourcentage des FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui sont au moins partiellement d'accord avec l'énoncé.

Même si certains FT ont exprimé une difficulté à dissocier les deux formes d'expérience – professionnelle et personnelle – lorsqu'il leur a été demandé leur degré d'accord avec les énoncés suivants: *Mon expérience professionnelle en tant qu'enseignant m'incite à faire preuve de tolérance dans l'évaluation du stage, m'incite à faire preuve de rigueur dans l'évaluation du stage* et *m'incite à faire preuve de compréhension dans l'évaluation du stage*, les réponses ont révélé ce qui sous-tend la rigueur chez les FT interrogés. Les mêmes questions ont été posées à propos de l'expérience personnelle et une analyse par régression linéaire montre que le niveau d'accord sur le fait que l'expérience, quelle qu'elle soit, amène de la rigueur prédit celui sur le fait qu'elle amène de la tolérance⁶ et à faire preuve de compréhension⁷ dans l'évaluation. Ces résultats révèlent une conception de la rigueur dans l'évaluation partagée par 72,2% des répondant-e-s lorsqu'il s'agit de l'expérience personnelle et par 58% des répondant-e-s lorsqu'il s'agit d'expérience professionnelle.⁸ En commentaire, les FT ont expliqué le lien fait entre rigueur et tolérance qui dépendrait, pour l'un-e, du moment – *faire preuve de tolérance à certains moments* – et pour un autre de l'objet – être tolérants sur certains points. Un autre encore associe les deux qui lui permettent d'être juste en fonction des cas. Un-e FT explicite également le lien entre compréhension et rigueur en disant qu'*un-e enseignant-e se forme toute sa vie...une part de compréhension est nécessaire [...]*.

Dans leur recherche sur l'évaluation clinique réalisée par des infirmières, Guitard et Michaud (2011) présentent la rigueur de leur démarche de recherche en s'appuyant sur des critères pensés pour valider des recherches, ici spécifiquement qualitatives: crédibilité – résultats obtenus par un dépouillage minutieux et des triangulations –, transférabilité – validité dans un autre contexte –, fiabilité – répétabilité par un-e autre chercheur/euse – et neutralité – résultat qui soit l'expression du recueil des données et non des projections du/de la chercheur/euse. Ces critères se retrouvent valorisés dans les recherches qui portent sur le *jugement professionnel* en évaluation scolaire (voir par exemple Laveault, 2008).

Mais finalement, quel lien y a-t-il entre tolérance, rigueur dans l'évaluation et jugement professionnel? Il pourrait se révéler dans ce critère d'un jugement professionnel évoqué plus haut: la prise en compte des conséquences de l'évaluation. Cette anticipation pourrait permettre de comprendre le lien qui est fait entre rigueur et tolérance ou compréhension, mais des entretiens permettraient de s'en assurer. Le débat s'ouvre ici sur cette question: anticiper les conséquences pour qui? Pour le FT? Pour la personne évaluée? Pour la profession?

Lorsque sont intégré-e-s à l'analyse les FT du secondaire obligatoire, les résultats demeurent sensiblement les mêmes. Néanmoins émerge une différence selon le degré d'enseignement quant à l'utilité perçue de l'expérience professionnelle pour l'évaluation des stages. Les FT du primaire pourraient l'estimer moins utile que les répondant-e-s du secondaire postobligatoire et encore moins que celles et ceux du secondaire obligatoire (voir Tableau 2). Cependant, ce résultat reste à confirmer, car 33.3% des cellules du tableau croisé ont un effectif théorique

inférieur à cinq. Ces cellules correspondent aux répondant-e-s qui ne sont *plutôt pas d'accord* de dire que leur expérience professionnelle est utile pour l'évaluation. Ces répondant-e-s sont au nombre de trois et se trouvent tous être au primaire.

Tableau 2: *Utilité perçue de l'expérience professionnelle dans l'évaluation des stages selon le degré d'enseignement**

En pourcentage des 311 répondant-e-s	Primaire	Secondaire obligatoire	Secondaire postobligatoire
Utile**	68.4	93.7	75.6
Inutile	0.0	0.0	0.0

*Chi2 (4) = 20.064, p = .000

**Est comptabilisé dans la colonne utile les réponses *tout à fait d'accord* et dans la colonne inutile les réponses *pas du tout d'accord*. Les positions intermédiaires (*partiellement d'accord* et *plutôt pas d'accord*) n'ont pas été considérées, mais seuls 1.6% des répondant-e-s du primaire étaient *plutôt pas d'accord* avec l'énoncé et aucun pour les degrés secondaires.

Une utilité plus ou moins fortement reconnue des documents officiels

Les FT du primaire recourent, *a contrario*, plus que les FT du secondaire postobligatoire et encore plus que celles et ceux du secondaire obligatoire au plan d'études de la discipline et au référentiel de compétences pour l'évaluation (voir Tableau 3).

Tableau 3: *Pourcentage de FT de chaque degré d'enseignement à recourir très fréquemment au plan d'études et au référentiel de compétences pour l'évaluation*

Recours très fréquent*	Primaire	Secondaire obligatoire	Secondaire postobligatoire
Plan d'études**	32.1	5.1	6.7
Référentiel de compétences***	27.3	7.6	13.3

*Est considéré comme très fréquent un recours de plus d'une fois par semaine du document concerné.

** Chi2 (6) = 56.352, p = .000.

** Chi2 (6) = 37.718, p = .000.

Les positions des FT du primaire et du secondaire obligatoire, comme se distinguant le plus parmi ces trois degrés d'enseignement, se confirment si l'on considère le pourcentage de FT à ne recourir que très rarement à ces documents (43% des répondant-e-s du secondaire obligatoire en ce qui concerne le plan d'études contre 11.2% des répondant-e-s du primaire et 24.4% des répondant-e-s du secondaire postobligatoire). En revanche, la prise en compte d'un recours moyennement fréquent ne maintient pas cette distinction. Dans ce cas, les FT du primaire se distinguent davantage de ceux/celles du secondaire postobligatoire que du secondaire obligatoire. L'analyse sur l'utilité perçue ayant été opérée sur les positions extrêmes (*tout à fait d'accord* ou *pas du tout d'accord*), la même logique a été ici conservée pour assurer la comparabilité des résultats.

Néanmoins, ce sont les documents d'évaluation qui connaissent l'utilisation la plus systématique, et ce quel que soit le degré d'enseignement (voir Tableau 4).

Tableau 4: Fréquence d'utilisation de différents documents officiels par les FT, quel que soit le degré d'enseignement

En pourcentage des répondant-e-s	Référentiel de compétences	Plan d'études de la discipline	Lois régissant l'enseignement	Documents d'évaluation
Plus d'une fois par semaine	20.3	21.5	1.9	20.9
Jusqu'à une fois par semaine*	60.8	57.2	19.3	70.4
Très rarement, voire jamais	19.0	21.2	76.5	8.7

*L'échelle proposée aux FT du primaire et du secondaire postobligatoire est sensiblement différente de celle proposée à ceux du secondaire obligatoire. Les FT du primaire et du secondaire postobligatoire avaient à choix de manière exceptionnelle, quatre à dix fois durant le stage, une fois par semaine ou très fréquemment et ceux du secondaire obligatoire avaient le choix entre 1 à 2 fois, 3 à 7 fois, 8 à 14 fois ou plus de 15 fois. Les répondant-e-s recourant 3 fois à l'un ou l'autre de ces documents se retrouveront donc parmi les FT qui recourent très rarement voire jamais s'ils/elles sont au primaire ou au secondaire postobligatoire et parmi les FT qui y recourent jusqu'à une fois par semaine s'ils/elles sont au secondaire obligatoire.

La plus grande partie des répondant-e-s (49.4%) du secondaire obligatoire y recourent entre trois et neuf fois par semestre et 53.4% des répondant-e-s du primaire et du secondaire postobligatoire entre quatre et dix fois par semestre. Néanmoins, l'étendue de l'échelle ne nous permet pas de distinguer la proportion de FT qui recourraient aux documents officiels uniquement pour certifier les stages – utilisation autour de deux fois par stage – de ceux/celles qui y recourent environ toutes les deux semaines – utilisation autour de sept fois par stage – et donc aussi à des fins d'évaluation formative.

Le collectif mobilisé: local ou composé de pairs

Les FT s'appuient, pour l'évaluation des stages, avant tout sur des références personnelles – comme leur expérience – ou collectives, mais un collectif non physique en tant qu'il est incarné dans les documents officiels utilisés. L'activité de FT, comme supposé par André (2015), serait une activité solitaire. Mais une nuance est à amener. En effet, seuls six des 232 FT du primaire et du secondaire postobligatoire ayant répondu à la question *À quelle fréquence durant le stage estimez-vous avoir discuté avec les personnes suivantes de l'évaluation du stage?* ont répondu ne jamais avoir eu de contact avec l'une des personnes proposées – FT, collègue de l'établissement, collègue d'un autre établissement ou membre d'une autre institution (telle celle de formation) –, soit moins de 3% de l'effectif. Néanmoins, les collaborations peuvent n'être qu'occasionnelles pour près de la moitié des répondant-e-s (voir Tableau 5).

Tableau 5: Fréquence des contacts entre le ou la FT et divers partenaires pour l'évaluation des stages

	Autres FT	Collaborateurs ou collaboratrices de l'établissement	Collaborateurs ou collaboratrices d'autres établissements	Membres d'autres institutions (telle celle de formation)
Aucun contact	10.3*	23.3	62.5	56.9
Entre 1 et 3 fois	49.6	46.1	32.3	34.9
Entre 4 et 10 fois	29.3	23.3	3.4	7.3
Au moins 11 fois	10.8	7.3	1.7	0.9
Total des contacts**	89.7	76.7	37.4	43.1

*En pourcentage des 232 FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui ont toutes et tous répondu-e-s à cette question.

**Pourcentage des répondant-e-s qui ont des contacts au moins une fois durant le stage.

Ces résultats demeurent identiques une fois les FT du secondaire obligatoire intégré-e-s. La solitude de l'évaluateur/trice, sans être totale, peut néanmoins être une réalité pour un certain nombre de FT. Ceci concerne moins le degré primaire que secondaire. En effet, une analyse par régression linéaire montre, une fois les répondant-e-s du secondaire obligatoire intégré-e-s à l'analyse, que la fréquence des discussions avec les différents partenaires proposés est prédite par le degré d'enseignement ($b = -.155$, $t(1) = - 2.895$, $p = .004$). Les FT du primaire sont les moins nombreux à ne jamais discuter avec d'autres FT et les plus nombreux à échanger au moins quatre fois durant le stage.⁹

La proximité géographique et l'interconnaissance des personnes en contact jouent un rôle important dans le choix de la personne qui sera contactée, ceci pour plusieurs raisons (Zinguinian, recherche en cours): notamment parce que le risque est plus faible de perdre la face en cas de désaccord sur l'évaluation face à un-e collègue que face à une personne inconnue. Mais aussi parce qu'il s'avère plus aisé, pour comparer son évaluation à celle d'un-e autre, que le niveau d'exigence de l'autre soit connu, ce qui est plus sûrement le cas avec un-e collègue. Enfin, parce que les FT ont un souci d'économie de temps dans l'exercice de leur fonction.

Avoir des contacts avec d'autres personnes ne signifie pas que leur avis influence l'évaluation (voir Tableau 6). Deux hypothèses peuvent être formulées pour comprendre ce fait: ce pourrait être un effet de désirabilité sociale, ou un reflet de la difficulté à identifier les sources d'influence sur son jugement. Les deux hypothèses sont plausibles et d'autres investigations pourront éclaircir cette question.

L'intégration des répondant-e-s du secondaire obligatoire ne modifie pas ces résultats. En revanche, elle révèle, par régression linéaire, un lien entre le degré d'enseignement et l'influence de l'avis d'autres FT ($b = -.197$, $t(1) = - 3.695$, $p = .000$).

Tableau 6: Influence perçue par les FT de l'avis d'une tierce personne sur leur évaluation

	Autres FT	Autres collaborateurs ou collaboratrices de l'établissement	Collaborateurs ou collaboratrices d'autres établissements	Membres d'autres institutions (telle celle de formation)
Influence minimale, voire nulle	65.0*	84.5	94.4	81.4
Influence très perceptible	34.9	15.5	5.6	18.5

*Pourcentage des 232 FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui ont toutes et tous répondu-e-s à cette question.

Les répondant-e-s du primaire indiquent une influence plus perceptible que les FT du secondaire. Le collectif comme moyen de trianguler et ainsi étayer son jugement pourrait être davantage mobilisé par les FT du primaire. Mottier Lopez et Allal (2010), comme Le Boterf (1998) avant elles, soulignent l'importance des échanges intersubjectifs dans l'élaboration d'un jugement professionnel. Le Boterf (1998) présente la compétence comme le produit même du jugement social: serait compétent, celui qui serait reconnu comme tel. De ce fait, des échanges, des discussions sur la compétence devraient, selon cet auteur, faire partie du dispositif d'évaluation. Royce Sadler (2009) distingue l'intersubjectivité de l'objectivité si la seconde est comprise comme ce qui est indiscutable. Il souligne, en revanche, l'importance de l'intersubjectivité dans la construction de normes communes.

Les ouvrages théoriques dans l'évaluation: une position partagée

La triangulation théorique est ici, comme dans les recherches mentionnées en introduction, celle qui apparaît la moins valorisée par ces FT. Néanmoins, très minoritaires sont les FT qui ne recourent à aucun ouvrage de didactique, de pédagogie ou relatif au contenu à enseigner pour l'évaluation. En effet, les répondant-e-s ayant exprimé avoir un recours *très exceptionnel* aux trois types d'ouvrages, et non pas à l'un ou à l'autre comme le Tableau 7 le montre, représentent moins de 16% de l'effectif.¹⁰ En revanche, tous les types d'ouvrages ne sont pas pareillement convoqués (voir Tableau 7).

Tableau 7: Fréquence d'utilisation de divers types d'ouvrages théoriques par les FT

	Didactique	Pédagogie	Contenu disciplinaire
De manière très exceptionnelle	30.2*	27.2	22.8
Occasionnellement	26.3	28.0	23.3
Plus fréquemment	43.5	44.8	53.9

*En proportion des 232 FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui ont répondu à cette question.

La lecture du tableau précédent inviterait à relativiser l'idée de deux communautés de pratique clairement distinctes entre les FT et les membres de l'institution de formation à partir du recours qui serait fait à la théorie issue de la recherche scientifique. Ces deux lieux de formation n'offriraient pas forcément de «possibilités d'apprentissage» distinctes, si l'on suit la définition que font Lave et Wenger, reprise par Mottier Lopez (2007), du terme de communauté de pratique. Si près de la moitié des répondant-e-s y recourent pour l'évaluation, 50% des FT du primaire et du secondaire postobligatoire estiment aussi qu'ils ont un rôle à jouer dans la transmission de cette théorie. Parmi la moitié qui ne conçoit pas comme faisant partie de son rôle de transmettre ces savoirs, toutes et tous n'estiment néanmoins pas que la théorie est inintéressante ou inutile dans l'apprentissage du métier. En effet, 63.8% des FT du primaire et du secondaire postobligatoire disent s'intéresser à la théorie et 68.6% estiment qu'elle est importante pour un enseignement de qualité. Même si les réponses sont corrélées entre elles¹¹ et que les FT qui estiment que la théorie est l'affaire de l'institution de formation s'y intéressent moins et estiment moins qu'elle est importante pour faire un-e bon/ne enseignant-e, le fait que davantage de FT s'y intéressent que ceux qui se sentent investis d'un rôle dans sa transmission laisse penser, que pour ces FT, la division du travail entre les deux lieux de formation serait articulée autour de la transmission de ce savoir. Ces résultats sont sensiblement similaires si l'on intègre les FT du secondaire obligatoire hormis le fait que les FT sont désormais légèrement plus nombreux (52.7%) à estimer que la théorie n'est pas seulement l'affaire de l'institution de formation.

Synthèse et conclusion

Une triangulation entre les quatre références de l'évaluation

Si tous les piliers n'occupent pas la même place dans l'évaluation des stages, près de la moitié des FT du primaire et du secondaire postobligatoire recourent aux quatre références que sont les documents officiels, l'expérience, le collectif et la théorie. En effet, 45% des FT ayant répondu à cette étude disent recourir au moins une fois durant le stage au référentiel de compétences, mais également au plan d'études de la discipline, aux documents d'évaluation, à l'avis d'un-e autre FT, à leur formation de FT, à des ouvrages théoriques sur les contenus à enseigner et à leur expérience professionnelle qu'ils estiment utile pour l'évaluation des stages.¹² La triangulation entre des éléments appartenant aux quatre références de l'évaluation est une pratique effective, même si elle n'est pas aussi importante chez tous les FT. Ainsi, moins de 1% des répondant-e-s du primaire et du secondaire postobligatoire disent ne recourir que de manière exceptionnelle, voire jamais, tant au référentiel de compétences, qu'au plan d'études, qu'aux textes légaux et aux documents d'évaluation. La quasi-totalité des répondant-e-s triangulent leur

expérience avec en tout cas un de ces documents au moins quatre fois durant le stage, c'est-à-dire au-delà du simple remplissage des documents certificatifs.

La majorité des FT du primaire et du secondaire postobligatoire triangule également entre diverses sources d'informations sur la performance du stagiaire (voir Tableau 9).

Tableau 9: Pourcentage des FT du primaire et du secondaire postobligatoire qui recourent à diverses sources d'information sur la performance du stagiaire

N=232	Recourent à l'un OU l'autre, même si cela peut être rarement	Recourent à l'un ET aux autres, même si cela peut être rarement
Préparation de leçon	100.0	100*
Préparation de séquence	99.6	99.6
Notes d'observation	98.7	98.3
Travaux écrits conçus par le stagiaire	91.8	90.5
Correction de tests d'élèves	87.5	81.9
Vidéo du stagiaire en train d'enseigner	37.1	31.5

*100% des répondant-e-s recourent, même si c'est rarement, aux préparations de leçons pour l'évaluation du stage et 99.6% recourent en plus aux préparations de séquences. 98.3% des répondant-e-s recourent au moins rarement aux préparations de leçons, de séquences et à leurs notes d'observation. La suite du tableau se lit de la même manière, le pourcentage renvoyant à la proportion de répondant-e-s recourant à toutes les sources d'information précédemment citées.

D'autres sources d'informations apparaissent dans les commentaires rédigés par les FT, comme les documents (fiches, etc.) préparés par le/la stagiaire, l'entretien de feedback après la leçon ou l'autoévaluation du stagiaire.

Être FT au primaire ou au secondaire: des pratiques de triangulation légèrement différentes

Les pratiques des FT du primaire et du secondaire n'apparaissent pas fondamentalement différentes. Quel que soit le degré d'enseignement, les FT mettent l'expérience professionnelle comme première référence pour l'évaluation des stages et privilégient l'avis d'un-e autre FT s'il y a recours à l'intersubjectivité.

En revanche, les FT du primaire se distinguent des autres par un recours plus important au plan d'études et au référentiel de compétences. Ils se distinguent surtout des FT du secondaire obligatoire qui privilégient davantage l'expérience professionnelle.

Ces FT du primaire se distinguent également de ceux/celles du secondaire postobligatoire, cette fois, par la fréquence des discussions et l'attention portée à l'avis d'autres FT dans leurs évaluations. Les répondant-e-s du secondaire postobligatoire étant ceux/celles qui y prêtent le moins attention. Ce résultat pourrait être un effet du dispositif d'évaluation. Dans la formation des enseignant-e-s du primaire, les stagiaires font deux stages par année, mais

la certification des stages n'a lieu qu'en fin d'année et se fait conjointement entre les FT des deux stages. Ceci n'a pas d'équivalent dans la formation des enseignant-e-s des degrés secondaires où chaque FT certifie le stage qu'il/elle a encadré indépendamment des autres.

Cette recherche a ainsi permis d'étudier les pratiques déclarées de triangulation en formation pratique, triangulations qui n'avaient jusqu'ici été étudiées que dans le contexte de l'évaluation des apprentissages des élèves. Elle permet d'affiner le constat fait, dans divers contextes de formation, d'un recours privilégié à l'expérience pour l'évaluation des stages. Cela en montrant comment et avec quoi cette expérience est, dans les faits, articulée. Elle a également mis en évidence que le degré d'enseignement pourrait être une variable pertinente pour comprendre les différences observées dans les manières de faire.

Reste un point important. Les triangulations opérées permettent-elles d'assurer la validité et la qualité des évaluations posées? Les réponses obtenues reflétant les pratiques déclarées et non les pratiques réelles, la réponse est donc difficile. Mais les résultats mettent au moins en évidence que la triangulation est perçue positivement par les FT qui ont répondu au questionnaire, ce qui est sans doute un élément important, à partir duquel l'institution pourrait proposer des offres de formation permettant la poursuite du développement professionnel des évaluateurs/trices.

Notes

- 1 Nous remercions Claudia Bartholemy, Mandira Halder et Moira Laffranchini pour leurs traductions des résumés et Catherine Audrin pour ses précieuses réponses à nos questions de statistique.
- 2 Cette formation, de 10 crédits ECTS est similaire pour tous les FT engagé-e-s, mais que partiellement similaire pour les FT de l'enseignement spécialisé. Elle introduit les FT à leur fonction et aux responsabilités qui y sont associées, les guide dans l'évaluation des pratiques des stagiaires (recueil des données – analyse de préparations de leçon, prises de notes factuelles durant l'observation de l'enseignement, etc. –, comparaison à l'aune des documents de suivi des stages, préparation de l'entretien de feedback au stagiaire suite à ses moments d'enseignement). Durant cette formation, les FT travaillent également sur l'accompagnement du stagiaire dans l'acquisition des gestes professionnels et de démarches de pratiques réflexives et participent à des cours d'analyse en groupe de leurs pratiques de FT.
- 3 La scolarité obligatoire, dans le contexte étudié, compte les années de scolarité primaire auxquelles les enfants entre 4 et 11 ans environ sont soumis et les années de scolarité secondaire qui accueille des adolescent-e-s de 12 à 15 ans environ. Au terme de la scolarité obligatoire, certains élèves poursuivront, entre 15 et 18 ans environ, dans ce que nous appelons *le secondaire postobligatoire*, qui les prépare, par exemple, à l'entrée dans les formations universitaires.
- 4 Deux raisons ont motivé la conception d'un questionnaire adapté pour les FT du secondaire obligatoire, sollicités après les FT des autres degrés d'enseignement: la longueur du 1^{er} questionnaire et donc le temps nécessaire à le remplir (une vingtaine de minutes) ainsi que le souci de gagner en précision. Le questionnaire pour le secondaire obligatoire se distingue donc de celui pour le primaire et le secondaire postobligatoire sur trois points: 1. Le nombre de questions a été réduit. 2. Les échelles de Lickert présentant des fréquences ont été précisées. Ainsi, d'énoncés qualitatifs comme par exemple *de manière*

très exceptionnelle, rarement, etc. nous avons préféré des énoncés quantitatifs comme par exemple *1 à 2 fois* durant le stage, *3 à 9 fois*, etc. Enfin, une 2^e précision a été introduite dans ce questionnaire, le fait de se centrer sur l'expérience du dernier stage et non de répondre de manière générale, comme le fait de n'avoir à se prononcer sur divers motifs de non mise d'un échec, seulement si le/la FT avait encadré un stage durant lequel il/elle avait identifié des prestations *insuffisantes* ou *très faibles*.

- 5 Au primaire, 88% des FT actives en 2016 sont des femmes contre 52% au secondaire obligatoire et 39% au secondaire postobligatoire, ce qui correspond aux caractéristiques de notre corpus qui compte 90% de répondantes au primaire, 53% au secondaire obligatoire et 33% au secondaire postobligatoire.
- 6 Le test de régression linéaire montre un lien significatif entre le degré d'accord avec le fait que l'expérience personnelle donne rigueur et celui sur le fait qu'elle amène de la tolérance ($b = .528$, $t(1) = 8.759$, $p = .000$) pour la réponse à la même question posée à propos de l'expérience professionnelle ($b = .190$, $t(1) = 3.232$, $p = .001$).
- 7 Le test du khi-deux montre un lien significatif ($\text{Chi}^2(9) = 21.196$, $p = .000$) entre le niveau d'accord exprimé avec le fait que l'expérience professionnelle incite à faire preuve de rigueur et le niveau d'accord exprimé sur le fait qu'elle amène à faire preuve de compréhension. Le tableau croisé montre que si plus de 80% des répondant-e-s sont d'accord avec les deux énoncés, ils/elles sont essentiellement *partiellement d'accord*.
- 8 Une analyse par tableau croisé révèle que 72.2% des répondant-e-s du primaire et du secondaire postobligatoire sont *tout à fait d'accord* à la fois pour dire que leur expérience personnelle les incite à faire preuve de tolérance dans l'évaluation et à faire preuve de rigueur. 58% des répondant-e-s sont également *tout à fait d'accord* avec le fait que leur expérience professionnelle les incite à faire preuve de rigueur et de tolérance.
- 9 Les FT du primaire sont 9.1% à ne jamais rencontrer d'autres FT contre 15.6% au secondaire postobligatoire et 19.2% au secondaire obligatoire. Les FT du primaire sont 43.9% à en rencontrer au moins 4 fois durant le stage contre 24.5% au secondaire postobligatoire et 33.3% au secondaire obligatoire.
- 10 Faute d'avoir inclus pour cette question la possibilité de répondre *jamais*, nous ne pouvons pas savoir précisément le taux des répondant-e-s à ne jamais recourir aux ouvrages théoriques. Nous déduisons que les FT concerné-e-s, s'ils/elles existent, auront répondu-e-s *de manière très exceptionnel* étant donné qu'aucune non-réponse n'a été enregistrée pour cette question.
- 11 Une analyse par tableau croisé montre, que plus les FT tendent à être *d'accord* avec le fait que la théorie est l'affaire de l'institution de formation plus ils/elles tendent également à être *d'accord* avec le fait que la théorie ne les intéresse pas ($\text{Chi}^2(1) = 50.461$, $p = .000$) et qu'elle n'est pas nécessaire pour faire un-e bon/ne enseignant-e ($\text{Chi}^2(1) = 19.208$, $p = .000$).
- 12 Ce résultat a été obtenu en retirant du corpus de manière progressive les individus ayant répondu *jamais, de manière très exceptionnelle ou de manière exceptionnelle* aux questions suivantes: fréquence d'utilisation du référentiel de compétence, puis du plan d'études, des documents d'évaluation, de l'avis d'un-e autre FT, mais disent également se référer à leur formation de FT et à des ouvrages sur les contenus disciplinaires et enfin estiment leur expérience professionnelle utile.

Bibliographie

- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éds.), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 30-45). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 57-72.
- Bélaïr, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélaïr, D. Laveault, & C. Lebel (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 181-196). Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Chenu, F. (2016). Éclairer les performances par une analyse après coup pour évaluer des compétences professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(1), 23-44.
- Chung Wei, R. R., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. In M. Kennedy (Éd.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: a handbook*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school based training. *British Educational Research Journal*, 23(2), 225-235.
- Guitard, H., & Michaud, C. (2011). L'expérience d'évaluation clinique vécue par des infirmières de chirurgie lors de l'implantation de pratiques exemplaires. *Recherche en soins infirmiers*, 104(1), 51-63.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 483-500.
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. In L. Bélaïr, D. Laveault, & C. Lebel (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 85-102). Ottawa, Canada: Presses Universitaires d'Ottawa.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135(2), 143-152.
- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Éd.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). Paris, France: L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-247). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais & L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Royce Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & evaluation in higher education*, 34(2), 159-179.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles: apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- Wilson, S. M. (1995). Performance-based assessment of teachers. In S. Wegener Soled (Éd.), *Assessment, testing and evaluation in teacher education* (pp. 189-219). Norwood, MA: Ablex Publishing Corporation.

Zinguinian, M., & André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 73-93.

Mots-clés: Évaluation, pratiques enseignantes, formateur de terrain, stage en enseignement, Suisse

Triangulation in der Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften in der Praktikumsausbildung: Vergleichsstudie in der Primarschule, Sekundarschule und Kantonalen Maturitätsschule

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht, worauf Mentoren ihre Beurteilung der Lehrpraxis stützen. 311 von Mentoren ausgefüllte Fragebögen wurden hierfür aus der Primar- und Sekundarschule bzw. der Kantonalen Maturitätsschule ausgewertet. Die statistische Analyse zeigt, dass Erfahrung ein Kernelement der Beurteilung durch Mentoren ist. Allerdings kommt es zu einer signifikanten Triangulation durch den Einbezug offizieller Referenzen wie dem Lehrplan und den Kompetenzbeschreibungen für die Lehrer/innenausbildung sowie in geringerem Masse von wissenschaftlichen Studien. Mentoren der Primarschule unterscheiden sich von denjenigen der Sekundarschule vor allem in Bezug auf den Stellenwert, den sie der Intersubjektivität einräumen.

Schagworte: Beurteilung, Unterrichtspraktiken, Praxisausbildner, praktische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Schweiz

Triangolazione nella valutazione dei tirocini nell' insegnamento: un confronto tra pratiche primarie e secondarie

Riassunto

Questo articolo presenta pratiche di triangolazione nella valutazione del tirocinio da parte di formatori degli insegnanti della scuola primaria e secondaria in un cantone svizzero. L'analisi statistica dei 311 questionari raccolti mostra che anche se la loro esperienza è il primo riferimento di questi formatori, essi procedono a triangolazioni tra testi ufficiali come il curriculum che regola l'insegnamento delle loro discipline e il quadro delle competenze per i tirocinanti e, in misura minore, il contenuto delle referenze teoriche. Gli insegnanti di scuola primaria e secondaria si distinguono in queste pratiche di triangolazione, specialmente allo spazio che danno all'intersoggettività.

Parole chiave: Valutazione, pratiche didattiche, formatore sul campo, formazione degli insegnanti, Svizzera

Triangulation by Mentors in Teachers' Practices Assessment: a Comparative Study in Primary and Secondary Education

Summary

Our study explores how mentors assess teaching practices of trainee teachers in primary and secondary schools in French-speaking Switzerland. Statistical analysis of 311 surveys show that although experience is a core element of the assessment criteria of mentors, they triangulate their perceptions with other data sources such as teacher competency reference framework, official curricular guidelines and to a lesser extent, theoretical research on teacher education. The results also reveal that mentors in primary education differ from their secondary education counterparts in terms of intersubjectivity regarding performance evaluation of trainee teachers.

Keywords: Assessment, practicum, teaching, mentor, Switzerland

Bernard André. Après un doctorat en sciences de l'éducation (Université de Genève), il est professeur en systèmes et pratiques de formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il est responsable du Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et Formation en Alternance (LATEFA) et travaille sur l'évaluation des stages en enseignement. Il conduit un projet collectif visant à mettre à disposition des FT des échelles descriptives pour évaluer les étudiant-e-s en stage.

Haute école pédagogique, UER AGIRS, Cour 33, CH-1014 Lausanne
E-Mail: bernard.andre@hepl.ch

Méliné Zinguinian. Après des études en sciences sociales à l'Université de Lausanne, elle est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur l'évaluation des stages en enseignement. Dans ce contexte, elle analyse tant les enjeux de cette évaluation pour les formateurs et formatrices qui en sont chargé-e-s, que les dispositifs institutionnels qui la cadrent.

Haute école pédagogique, UER AGIRS, Laboratoire LATEFA, Cour 33, CH-1014 Lausanne.
E-Mail : meline.zinguinian@hepl.ch

Pascal Golay. Après des études de Lettres à l'Université de Lausanne et un MAS en enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, il est enseignant au secondaire 2. En tant que chargé de recherche à la HEP Vaud, il a étudié l'évaluation des stages en enseignement.

Haute école pédagogique, UER AGIRS, Laboratoire LATEFA, Cour 33, CH-1014 Lausanne.
E-Mail: pascal.golay@gmail.com