



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des outils d'évaluation aux trajets de la rétroaction écrite : la dimension formative de l'évaluation en stage

Auteurs

Annie Malo, professeure, Université de Montréal, Canada
annie.malo@umontreal.ca

Olivia Monfette, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada
olivia.monfette@uqo.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Dans la foulée de la deuxième édition du référentiel de compétences au Québec, une démarche d'analyse en trois étapes a permis de faire le bilan d'outils d'évaluation et de leurs usages lors des stages en enseignement. Elle a conduit à dégager quatre profils d'écriture des commentaires dans la grille d'évaluation, appelés « trajets de la rétroaction ». Le but de l'article est de rendre compte des résultats obtenus à l'aide de la démarche et de les mettre en discussion avec les principes promus dans le domaine de l'évaluation des compétences, notamment au regard de la dimension formative et de la rétroaction écrite.

Mots-clés : évaluation formative ; rétroaction écrite ; compétences professionnelles ; stage ; formation à l'enseignement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans toute pratique, il est pertinent de prendre régulièrement du recul, d'analyser ce qui est fait, de faire le point sur ses forces et ses difficultés afin de dégager des pistes d'amélioration. C'est ce que nous avons voulu accomplir au sein de l'équipe de coordination des stages du Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal. Le moment y était propice puisque la deuxième édition du référentiel de compétences professionnelles des enseignants (ministère de l'Éducation [MEQ], 2020) était sur le point de paraître au Québec.

Dans le cadre de cet article, organisé en trois parties, nous souhaitons partager les constats qui se dégagent d'un bilan réalisé en lien plus précisément avec la dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles en stage. Dans la mise en contexte, nous situons la place accordée à la dimension formative, incluant la rétroaction écrite, dans les référentiels de compétences et dans les recherches. Ensuite, dans le déroulement, nous décrivons les trois étapes de la démarche réalisée pour analyser les outils d'évaluation et leurs usages et partageons les principaux constats qui s'en dégagent. Dans la dernière partie, nous mettons en lumière les apports de la démarche réalisée et identifions des perspectives en matière de pistes de développement pratiques et de recherches futures.

Mise en contexte

Dans cette partie, nous souhaitons situer la place accordée à la dimension formative de l'évaluation dans les référentiels de compétences en enseignement, autant dans celui paru plus récemment (MEQ, 2020), dans le premier publié il y a vingt ans (MEQ, 2001) que dans le Cadre de référence de compétences pour les personnes superviseuses et enseignantes associées (Portelance et al., 2008). Nous complétons cette mise en contexte en documentant la place accordée à la dimension formative et à la rétroaction écrite dans les recherches sur la formation postsecondaire et sur l'évaluation en stage.

Place accordée à la dimension formative dans les référentiels de compétences

Au Québec, le référentiel précise l'ensemble des compétences professionnelles à développer et le profil de compétence attendu au terme de la formation initiale (MEQ, 2020). En fonction de ces balises, les universités déterminent les étapes, les modalités et les outils d'évaluation des compétences (MEQ, 2020) ainsi que les modalités d'organisation des stages (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

La plus récente édition du référentiel réitère que les programmes de formation à l'enseignement s'inscrivent dans une perspective de développement de compétences professionnelles, laquelle a des répercussions sur l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2020), que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

stages sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences et pour évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Aucune précision n'est fournie quant à la place de la dimension formative dans le processus d'évaluation des compétences.

Toutefois, dans un document portant spécifiquement sur les orientations des stages, on précise que les personnes formatrices, superviseuses et enseignantes associées¹, en plus d'assumer une évaluation certificative du cheminement des stagiaires et du développement de leurs compétences, « fournissent de la rétroaction sur les planifications et sur les activités réalisées durant les stages » (MELS, 2008, p. 17). De plus, on précise que l'évaluation se réalise dans un contexte d'accompagnement, permettant à la personne stagiaire d'expérimenter et de prendre des risques, de réfléchir sur sa pratique, voire de s'autoévaluer.

La place de la dimension formative de l'évaluation en stage est plus claire dans le cadre de référence des compétences attendues de la part des personnes formatrices en milieu de pratique (Portelance et al., 2008). En effet, l'une des compétences mentionnées, et ce, autant en ce qui concerne les personnes enseignantes associées que superviseuses, consiste à « guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée » (Portelance et al., 2008, p. 92 et 101). On insiste notamment sur les rencontres de rétroaction réalisées après une observation en classe, où les commentaires sont exprimés oralement, mais on passe sous silence les rétroactions écrites.

On retient donc de cette mise en contexte que les universités disposent de toute l'autonomie souhaitée en matière d'évaluation dans la mesure où elle permet de certifier, au terme de la formation initiale, que les stagiaires ont acquis les niveaux de compétences attendus. Il ressort également que les outils et les modalités d'évaluation en stage doivent convier les personnes formatrices à réaliser de la rétroaction, orale ou écrite, dans un esprit formatif et non uniquement certificatif.

Place accordée à la dimension formative dans les recherches sur la formation postsecondaire et sur l'évaluation en stage

En lien avec le concept de compétence et son articulation au processus d'évaluation (Legendre, 2007), nous en définissons la dimension formative (Malo et Monfette, soumis ; Monfette et Malo, 2023). Cette dimension, en plus d'avoir une visée prospective, tient compte de la compétence actuelle et spécifique de la personne stagiaire. Elle vise à

¹ Ce document précise que la direction d'école ou de centre peut aussi, à l'occasion, contribuer à l'évaluation des stagiaires, notamment dans le cas du dernier stage et pour des aspects complémentaires à ceux documentés par la personne enseignante associée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

guider cette dernière à travers des situations de plus en plus complexes avec lesquelles elle doit apprendre à composer. En ce sens, on souligne le rôle essentiel de l'évaluation formative et de l'autoévaluation dans le développement des compétences (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Bélair et Talbot, 2023 ; Leclerc et Gosselin, 2023 ; Tardif, 2017) afin de permettre aux stagiaires de prendre conscience de leur propre progression et de cibler des pistes de développement futur, à court terme lors d'un stage ou à plus long terme pour un stage subséquent, ou pour la suite de leur carrière professionnelle (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Croteau, 2023). La dimension formative est liée à l'aide à l'apprentissage de la personne stagiaire (Legendre, 2007) et interpelle sa capacité métacognitive, c'est-à-dire de réfléchir sur son action, d'identifier des actions ultérieures et de prendre en charge son propre développement professionnel (Bélair et Talbot, 2023 ; Legendre, 2007). La rétroaction écrite dans les grilles d'évaluation en stage apparaît ainsi comme une des aides à cet apprentissage.

Place accordée à la rétroaction dans les recherches sur la formation postsecondaire et sur l'évaluation en stage

La rétroaction écrite est bien documentée dans le cadre des cours postsecondaires (Bélec et Richard, 2019). Elle est un outil de communication dont le but est d'informer par écrit la personne étudiante sur la façon dont son travail se compare aux attentes et de lui expliquer ce qui doit être corrigé. La rétroaction sert ainsi à influencer l'apprentissage et la réussite de la personne étudiante. La rétroaction a des effets positifs si les commentaires sont constructifs, prospectifs et centrés sur la tâche ; elle aide alors la personne étudiante à comprendre les objectifs, à se corriger et à s'améliorer. La rétroaction peut toutefois avoir des effets inefficaces si les commentaires sont trop détaillés ou nombreux, particulièrement chez les personnes présentant de faibles résultats.

En ce qui a trait au contexte de stage, la rétroaction réfère plus souvent à un moment spécifique de la supervision (Croteau, 2023 ; Ducharme, 2022) qui a lieu à la suite d'observations en contexte. Elle consiste en une rencontre avec la personne stagiaire pour soutenir le développement de son enseignement par des discussions et des échanges constructifs. Son but est de réguler les apprentissages et de développer l'autonomie et l'habileté à s'autoréguler. Pour Maes et al. (2020), la rétroaction réalisée en contexte de supervision de stage porte sur quatre volets : les compétences évaluées, les stratégies mises en œuvre, la réflexivité et le soi de la personne stagiaire. En contexte de stage, moins d'études ont porté sur les rétroactions écrites formulées dans les grilles d'évaluation.

En somme, nous disposons de plusieurs balises ministérielles et de plusieurs éclairages théoriques pour soutenir l'importance de la dimension formative dans l'évaluation des compétences professionnelles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en stage. Il est pertinent, dans cette perspective, de faire le bilan des outils déjà existants, en identifiant leurs caractéristiques et en s'informant auprès des personnes qui les utilisent de leurs forces et de leurs faiblesses afin de les améliorer en nous guidant sur les balises et les éclairages identifiés, notamment au regard de la rétroaction écrite.

Déroulement

Pour faire le bilan des outils et de leurs usages, la démarche d'analyse présentée dans cet article est triple. La première étape réalisée a consisté à analyser les outils d'évaluation en vigueur dans les programmes de formation en enseignement au Québec et de situer parmi ceux-ci les caractéristiques des outils en vigueur à l'Université de Montréal. La deuxième étape effectuée a consisté à consulter les personnes utilisatrices de ces outils afin de connaître leur appréciation et leurs usages de cesdits outils. La troisième étape accomplie a conduit à mieux connaître les pratiques des personnes formatrices en matière de rétroaction écrite en consultant les commentaires formulés dans les grilles d'évaluation.

Première étape : démarche d'analyse documentaire des outils d'évaluation dans les programmes de formation en enseignement au Québec

La première étape de la démarche a consisté à analyser les outils d'évaluation existants avant la parution de la deuxième édition du référentiel². Ces derniers réfèrent donc aux 12 compétences professionnelles du premier référentiel (voir figure 1), organisées en quatre catégories : fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, et identité professionnelle (MEQ, 2001).

² Pour connaître les détails de la démarche d'analyse documentaire, nous invitons le lectorat à consulter Monfette et Malo (2023).



Figure 1 : 12 compétences professionnelles organisées en 4 catégories (MEQ, 2001, p. 59)

La dimension formative de l'évaluation se repère par deux caractéristiques présentes dans une grille. La première caractéristique concerne l'espace accordé aux commentaires dans le document. La deuxième caractéristique correspond aux types de commentaires demandés. Ces caractéristiques témoignent de la prise en compte, d'un point de vue théorique, de la dimension formative par les concepteurs d'une grille d'évaluation en stage.

En ce qui concerne les outils existants à l'Université de Montréal (voir figure 2), un détail tiré d'une grille d'évaluation montre qu'elle comprend la désignation des compétences évaluées, regroupées par catégories de compétences, l'échelle d'appréciation qui contient trois



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

niveaux et un espace occupant le reste de la page (en format paysage) qui précise trois types de commentaires à formuler.

FONDEMENTS		
1. Agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de	<input type="checkbox"/> Répond aux exigences	<input type="checkbox"/> Répond partiellement aux exigences <input type="checkbox"/> Ne répond pas aux exigences
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit.	<input type="checkbox"/> Répond aux exigences	<input type="checkbox"/> Répond partiellement aux exigences <input type="checkbox"/> Ne répond pas aux exigences
Points forts	Pistes de développement / Points à améliorer	

Figure 2 : Détail d'une grille d'évaluation de stage en enseignement à l'Université de Montréal

Selon ce qu'on a pu observer dans les grilles des programmes de formation à l'enseignement au Québec (voir tableau 1), les grilles de l'Université de Montréal accordent une large place à la dimension formative par l'espace important dédié aux commentaires des personnes évaluatrices, et ce, à l'instar de 38 des 41 programmes analysés. En ce qui concerne les types de commentaires suggérés, dans 25 programmes au moins un des trois types de commentaires suivants est spécifié : les points forts, les points à améliorer ou les pistes de développement. Pour leur part, les grilles de l'Université de Montréal suggèrent les trois types de commentaires. À la lumière des deux caractéristiques identifiées, les grilles d'évaluation de l'Université de Montréal se situent ainsi parmi celles qui accordent une plus grande importance à la dimension formative de l'évaluation en stage.

Première caractéristique de la dimension formative	Ensemble	UdeM
Espace dédié aux commentaires		
Place importante accordée aux commentaires (au moins un espace par compétence, parfois un espace en plus à la fin)	38	✓ ✓
Espace moindre accordé aux commentaires (seulement un espace à la fin de la grille)	2	
Aucun espace	1	
Deuxième caractéristique de la dimension formative	Ensemble	UdeM
Types de commentaires attendus		
Spécifie un ou des types de commentaires	25	✓
Ne spécifie aucun type de commentaires	15	
Aucun espace pour les commentaires	1	

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques des grilles d'évaluation au sujet de la dimension formative



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous retenons donc que la dimension formative correspond à une force des grilles d'évaluation des programmes de formation à l'enseignement de l'Université de Montréal. Pour aller plus loin, nous avons voulu connaître ce qu'il en est des forces et des faiblesses de ces grilles, dans la pratique, par la consultation des personnes qui les utilisent.

Deuxième étape : démarche de consultation auprès des personnes utilisatrices des grilles d'évaluation de l'Université de Montréal

En juin et en septembre 2020, une consultation électronique a été réalisée³ afin de connaître le point de vue des personnes utilisatrices des outils d'évaluation. Au total, 61 personnes superviseuses, 569 personnes enseignantes associées et 229 stagiaires ont complété la consultation. Les stages des 4 années et des 10 programmes offerts à l'Université de Montréal sont représentés dans les 3 groupes. La consultation était constituée de questions fermées et ouvertes portant sur différents aspects des grilles et des outils d'évaluation en usage. Les réponses à trois questions en lien avec la dimension formative de l'évaluation sont présentées dans le tableau 2 se trouvant ci-dessous.

En ce qui concerne la première question (*dans quelle mesure les outils fournis par l'Université de Montréal vous permettent-ils de rendre compte du progrès réalisé par le stagiaire ?*), on constate un consensus entre les personnes utilisatrices. En effet, une très forte majorité des personnes superviseuses (86 %) et enseignantes associées (81 %) jugent que les outils d'évaluation leur permettent « beaucoup » ou « assez » de rendre compte du progrès réalisé par le stagiaire. À la deuxième question (*dans quelle mesure les outils fournis par l'Université de Montréal vous permettent-ils de comprendre le progrès que vous avez réalisé pendant le stage ?*), 60 % des stagiaires jugent aussi que les outils fournis les aident « beaucoup » ou « assez » à comprendre le progrès qu'ils ont réalisé pendant leur stage. Toutefois, 40 % des stagiaires pensent que les outils les aident « un peu » ou « pas du tout » à comprendre le progrès réalisé dans le cadre de leur stage. En ce qui concerne les deux autres questions, adressées exclusivement aux stagiaires, elles visent la pertinence des commentaires exprimés dans la grille d'évaluation. À cet effet, les stagiaires sont 83 % à les juger « très » ou « assez » éclairants et 82 % à juger qu'ils témoignent « beaucoup » ou « assez » de leurs forces et leurs points à améliorer.

³ Pour connaître les détails de la démarche de consultation, nous invitons le lectorat à consulter Malo et Monfette (soumis).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Beaucoup / Très	Assez	Un peu	Pas du tout
<i>Dans quelle mesure les outils fournis par l'Université de Montréal vous permettent-ils de rendre compte du progrès réalisé par le stagiaire?</i>				
SUP	18 %	68 %	14 %	0 %
EA	23 %	58 %	17 %	2 %
<i>Dans quelle mesure les outils fournis par l'Université de Montréal vous permettent-ils de comprendre le progrès que vous avez réalisé pendant le stage?</i>				
ST	10 %	50 %	28 %	12 %
<i>À quel point les commentaires formulés par votre enseignant associé et votre superviseur sont-ils éclairants?</i>				
ST	42 %	41 %	14 %	3 %
<i>À quel point les commentaires formulés par votre enseignant associé et votre superviseur témoignent-ils des forces et des points à améliorer/défis mis en évidence lors des échanges tout au long du stage?</i>				
ST	39 %	43 %	18 %	3 %

Tableau 2 : Synthèse des réponses à la consultation sur l'appréciation et les usages des outils d'évaluation en stage

Si les personnes formatrices répondent de façon largement positive à la question en lien avec la dimension formative, les réponses des stagiaires sont un peu plus mitigées à l'effet que les outils les aideraient à comprendre leur progrès et donc à les soutenir dans leur développement professionnel, ce qui pointe vers une piste d'amélioration à apporter aux outils ou à leurs usages.

Les réponses fournies par les stagiaires aux deux questions ouvertes portant sur les commentaires écrits ont été synthétisées visuellement dans la figure 3. Plus la taille du mot est grande, plus celui-ci réfère à une idée souvent mentionnée dans leurs réponses. Ces idées peuvent avoir été évoquées en lien avec un point positif ou un point négatif à propos des commentaires écrits.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION



Figure 3 : Synthèse des idées exprimées par les stagiaires liées aux commentaires écrits par les personnes formatrices

L'idée principale mentionnée par les stagiaires est que les commentaires écrits par les personnes formatrices sont liés à l'amélioration de leurs compétences ou de leurs pratiques. Ensuite, l'idée qui ressort le plus souvent est que les commentaires servent bien à documenter leurs forces, mais plusieurs ont souligné que leurs défis le sont davantage. Toutefois, d'autres soulignent que les commentaires, touchant aussi bien les forces que les défis, sont représentatifs de leur vécu en stage et sont issus d'observations de ce qui a été fait. Plusieurs mentionnent que les commentaires écrits sont accompagnés de discussions menées particulièrement avec la personne enseignante associée. Si, pour certaines personnes stagiaires, ces discussions apportent des explications, pour d'autres, les commentaires écrits n'en sont qu'un rappel, plus bref ou limité en nombre et, en cela, un peu décevants. Des stagiaires mentionnent apprécier quand les commentaires écrits sont précis, clairs, détaillés, élaborés, équilibrés, personnalisés, bienveillants, appuyés par des faits, accompagnés par des exemples concrets et référant aux manifestations observables et aux objectifs ciblés dans le stage. À l'inverse, d'autres déplorent les commentaires jugés vagues, généraux, génériques, subjectifs, basés sur l'opinion des personnes formatrices et qui comportent des éléments de surprise, dans les cas où les lacunes ou les défis n'auraient pas été abordés avec franchise lors de discussions préalables. Lorsque les commentaires sont jugés pertinents, ils rassurent les stagiaires et les aident à comprendre, à se questionner, à réfléchir sur leur pratique et à progresser, mais dans une certaine mesure seulement, puisque quelques personnes soulignent que ces commentaires leur sont transmis seulement à la fin du stage et donc trop tardivement pour pouvoir s'améliorer dans ce contexte. Finalement, les félicitations et les encouragements centrés sur leurs qualités personnelles, même s'ils



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

peuvent s'avérer rassurants, ne sont pas considérés comme les plus éclairants.

En résumé, la consultation des personnes utilisatrices des outils d'évaluation a concouru à reconnaître la force des grilles d'évaluation sous l'angle de la dimension formative. Les personnes stagiaires se sont cependant montrées un peu plus mitigées. Si elles répondent de façon largement positive en ce qui a trait à l'éclairage apporté par les commentaires écrits, leurs réponses aux questions ouvertes permettent d'identifier différents usages de ces derniers auxquels nous nous intéressons dans la prochaine partie.

Troisième étape : analyse des commentaires laissés par les personnes formatrices dans les grilles d'évaluation

Pour avoir un aperçu des commentaires écrits dans les grilles d'évaluation des stagiaires, nous avons considéré près de 300 d'entre elles complétées par les personnes superviseuses. Nous n'avons pas pu considérer les grilles des personnes enseignantes associées compte tenu de leur nombre important et du temps dont nous disposions⁴.

À la lecture des quelques 300 grilles d'évaluation, nous avons constaté différentes façons d'utiliser l'espace des commentaires présent dans les grilles. Nous avons catégorisé les commentaires en quatre types différents de rétroaction écrite, que nous avons appelé « trajets de la rétroaction ». Si nous avons pu constater la prédominance de l'un des trajets dans une grille, la rétroaction écrite n'emprunte jamais seulement un des quatre trajets. Pour les besoins de l'article, nous avons retenu les caractéristiques les plus distinctives de chacun de ces quatre trajets nommés : personnalisé, factuel, standardisé et exhaustif (voir figure 4).

⁴ En ce qui concerne les détails de la démarche, nous avons retenu les grilles d'évaluation des stages de l'année 2018-2019 (sauf pour le stage 3 d'un programme, nous n'avons pas pu consulter les grilles de l'hiver 2019, nous avons donc retenu celles de l'hiver 2020). Pour chacune des 106 personnes superviseuses, nous avons sélectionné deux ou trois grilles produites par chacune d'elles, et ce, pour une personne stagiaire en réussite, en réussite avec difficulté et, lorsque disponible, en échec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

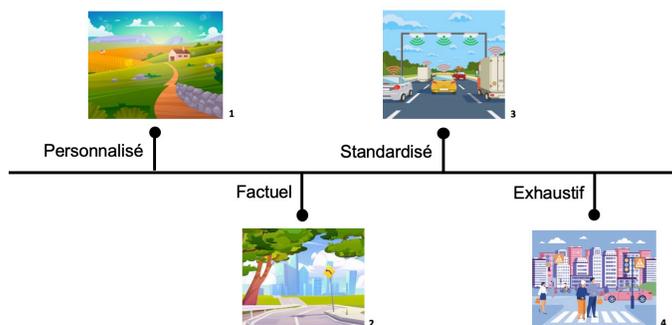


Figure 4 : Quatre trajets de la rétroaction écrite dégagés des commentaires formulés dans les grilles d'évaluation en stage⁵

Afin de distinguer chacun des trajets de la rétroaction écrite, trois caractéristiques ont été retenues. La première renvoie à la préoccupation centrale, appelée la cible. La deuxième caractéristique renvoie à ce qui semble être priorisé par la personne formatrice dans le soutien offert, ce qui lui sert de référence pour la formulation de son commentaire. La troisième caractéristique renvoie au type de vocabulaire utilisé. En complément, un exemple de commentaire est fourni en lien avec une compétence professionnelle désignée par sa numérotation (pour le libellé complet de la compétence, voir la figure 1 ci-haut). Les trajets sont présentés dans ce qui suit sans présupposer un quelconque ordre hiérarchique entre eux. Ils reflètent les pratiques observées en matière de rétroaction écrite dans les grilles d'évaluation complétées par les personnes superviseuses. Chaque présentation des trajets est accompagnée d'une discussion en lien avec la manière dont chacun soutient potentiellement la progression de la personne stagiaire.

Trajet de la rétroaction personnalisée

Le trajet personnalisé cible la personne stagiaire. On semble prioriser ses traits de personnalité, ses qualités humaines. Le vocabulaire utilisé correspond au prénom de la personne stagiaire et à des termes qualificatifs comme des adjectifs. Voici un exemple de commentaires qui illustre ce trajet de la rétroaction : *Compétence 6 : Julie, j'ai vu une belle force dans ta gestion. Tu es apaisante et calme et c'est important pour les élèves.*

Le trajet de type personnalisé repose sur des commentaires concernant les qualités humaines, autrement dit le soi de la personne stagiaire (Maes et al., 2020). Ils sont susceptibles de soutenir leur progression personnelle et de favoriser l'estime de soi (Bélec et Richard,

⁵ Source des images : Site Freepik 1. [pikisuperstar](#); 2. [upklyak](#) ; 3. [macrovector](#); Site Vecteezy 4. [Vinh Sino](#).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2019). Si les commentaires sont centrés sur leurs forces personnelles, les stagiaires les considèrent comme rassurants, mais pas les plus éclairants ; en revanche, si les commentaires sont centrés sur leurs lacunes, les stagiaires les considèrent comme étant subjectifs. D'une façon ou d'une autre, ces commentaires peuvent s'avérer plus limités pour aider les personnes à se situer par rapport aux attentes (Bélec et Richard, 2019).

Trajet de la rétroaction factuel

Le trajet factuel cible des faits précis tirés de situations vécues observées. On semble prioriser les actes démontrés par la personne stagiaire, ce qui a été fait, réalisé et effectivement observé. Le vocabulaire utilisé réfère aux exemples concrets tirés de l'expérience en contexte de la personne stagiaire et appuyant un jugement sur la compétence professionnelle. Voici un exemple de commentaires qui illustre ce trajet de la rétroaction : *Compétence 2 : Fait figure de modèle de scriptrice devant les élèves. Par exemple, modélise ses stratégies permettant la révision de ses écrits.*

Ces commentaires, centrés sur la tâche (Bélec et Richard, 2019) et les stratégies mises en œuvre (Maes et al., 2020), sont susceptibles de soutenir la progression dans la mesure où les stagiaires les considèrent représentatifs de leur vécu et associés au niveau de compétence visé par le stage. Ils permettent également de déterminer si le contexte de stage a permis d'observer leurs points à améliorer, mais aussi leurs forces.

Trajet de la rétroaction standardisé

Le trajet standardisé cible les attentes du stage et les niveaux de développement de compétence désignés dans les documents du programme. On semble prioriser les forces et les défis principaux de la personne stagiaire en regard de ces attentes. En ce sens, le nombre de commentaires est plutôt succinct. Le vocabulaire utilisé reprend essentiellement les énoncés de manifestations observables des compétences tels qu'on les retrouve dans le guide d'évaluation. Voici un exemple de commentaires qui illustre ce trajet de la rétroaction : *Compétence 12 : Exploite efficacement le numérique.*

Ces commentaires, généralement brefs et limités en nombre, sont relativement semblables d'une personne stagiaire à l'autre. Ils sont susceptibles de soutenir leur progression si les manifestations observables, dont ils reprennent essentiellement la formulation, reposent elles-mêmes sur une logique de parcours (Tardif, 2019) et de progressivité (Nonnon, 2010 ; Tobola Couchepin et Périsset, 2021) d'un stage à l'autre. Les stagiaires aiment qu'ils soient liés aux manifestations observables, mais en déplorent le caractère générique peu représentatif de leur vécu.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Trajet de la rétroaction exhaustif

Le trajet exhaustif cible les détails du développement des compétences attendu. On semble prioriser ici tout ce qui a été vu et constaté par la personne superviseure pour documenter et soutenir la progression de la personne stagiaire. Il ne s'agit pas ici de s'en tenir aux constats essentiels, comme dans le trajet standardisé, mais de documenter de façon exhaustive le développement des compétences, autant ce qui a été démontré que ce qui devrait être travaillé. Compte tenu du grand nombre de commentaires formulés, le vocabulaire utilisé est divers, mais renvoie fréquemment aux énoncés de manifestations observables. Voici un exemple de commentaires qui illustre ce trajet de la rétroaction. *Compétence 4 : L'étudiante crée des liens avec les élèves. Elle a su améliorer sa gestion du temps. L'étudiante aide à réactiver les connaissances antérieures. Continuer d'être énergique et attentive. Tenir compte de l'âge des élèves. Attribuer des rôles à chacun lors du travail d'équipe. Organiser le travail en considérant tous les types d'apprenants. Encourager (féliciter, commenter...).*

Les nombreux commentaires traitent généralement tout autant des points forts, des points à améliorer que des pistes de développement. Ils sont ainsi susceptibles de soutenir la progression. Toutefois, d'une certaine manière, il revient aux stagiaires de les catégoriser, de les hiérarchiser et de les prioriser, sans quoi ils risquent d'être inefficaces (Bélec et Richard, 2019). Vu leur grand nombre et l'attention aux détails, les commentaires peuvent laisser sous-entendre aux stagiaires que leur marge d'erreur est mince (Reuter, 2013, cité dans Roberge, 2017).

À la lumière de ce qui précède, nous présentons la synthèse des quatre trajets de la rétroaction écrite et leurs caractéristiques respectives (tableau 3).

		Types de trajet de la rétroaction écrite			
		Personnalisé	Factuel	Standardisé	Exhaustif
Caractéristiques	Cible	Personne stagiaire	Situations vécues	Attentes du stage	Détails du développement des compétences
	Priorité	Qualités humaines	Actes réalisés	Forces + défis ≈ attentes	Progression
	Vocabulaire	Prénom + termes qualificatifs	Exemples concrets	Énoncés des manifestations	Divers

Tableau 3 : Synthèse de caractéristiques des quatre types de trajet de la rétroaction écrite



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La lecture d'une sélection de 300 grilles d'évaluation produites par les personnes superviseuses a permis de constater une diversité d'usages de la rétroaction écrite qui se distinguent par la cible principale visée, par ce à quoi la priorité est accordée et par le type de vocabulaire utilisé. Chaque trajet peut produire des effets divers sur la progression des stagiaires.

Apports et prospectives

La triple démarche d'analyse réalisée au sujet des outils et, plus particulièrement, des grilles d'évaluation en stage nous éclaire à propos de leurs forces et des aspects à améliorer. Il ressort que les grilles d'évaluation de l'Université de Montréal sont en phase avec la dimension formative de l'évaluation des compétences professionnelles, autant d'un point de vue théorique que pratique. Elles comportent deux caractéristiques qui peuvent témoigner de l'importance qui lui est accordée : l'espace dédié aux commentaires écrits et la présence de trois types de commentaires à formuler aux stagiaires, soit les points forts, les points à améliorer et les pistes de développement. De plus, les personnes utilisatrices considèrent que les outils d'évaluation permettent de rendre compte et de comprendre le progrès réalisé par les stagiaires, mais 40 % de ces derniers se sont avérés plus critiques, ce qui pointe vers une piste d'amélioration. Dans une nouvelle version des grilles d'évaluation, un encadré a été aménagé pour chacun des types de commentaires. Ainsi, plutôt que d'avoir un seul encadré pour les points à améliorer et les pistes de développement (voir figure 2 ci-haut), chaque type de commentaire dispose maintenant d'un encadré (voir figure 5). En rendant plus visibles les pistes de développement, on souhaite mieux soutenir la progression des stagiaires en vue d'un prochain stage ou de leur début en carrière.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

COMPÉTENCES FONDATRICES			
1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	<input type="checkbox"/> Répond	<input type="checkbox"/> Répond partiellement	<input type="checkbox"/> Ne répond pas
2. Maîtriser la langue d'enseignement	<input type="checkbox"/> Répond	<input type="checkbox"/> Répond partiellement	<input type="checkbox"/> Ne répond pas
<i>Points forts</i>	<i>Points à améliorer</i>		
<i>Pistes de développement</i>			

Figure 5. Détail d'une nouvelle grille d'évaluation de stage en enseignement à l'Université de Montréal

Ce bilan a permis de documenter plus finement la rétroaction écrite en stage, souvent passée sous silence par rapport à la rétroaction orale (Croteau, 2023 ; Ducharme, 2022). Il ressort de l'analyse que les personnes superviseuses recourent à une diversité de formulations, que nous avons représentées par quatre trajets de la rétroaction écrite nommés personnalisé, factuel, standardisé et exhaustif. Afin de favoriser les discussions au sein du groupe professionnel des personnes formatrices au sujet de l'importance de la rétroaction écrite en stage et des forces et des limites des trajets qu'elles privilégient, deux outils de formation ont été élaborés à leur intention (CFIM, 2020 ; 2022).

Par ailleurs, à la lumière des réponses des stagiaires, on retient que l'équilibre entre les types des commentaires (Bélec et Richard, 2019) et leur dosage les aideraient davantage à en tirer profit (Croteau, 2023) ainsi qu'à s'autoréguler (Bélec et Richard, 2019 ; Ducharme, 2022). En amalgamant les forces de chacun des trajets, les commentaires seraient alors particulièrement susceptibles, nous semble-t-il, de soutenir la progression des stagiaires. En ce sens, trois repères peuvent servir de balises pour la formulation des commentaires écrits dans les grilles d'évaluation : 1) contextualiser les forces et les défis en référant au contexte spécifique de stage de la personne stagiaire et au niveau de maîtrise visé, 2) cibler les priorités et 3) éclairer les pistes de développement, et ce, pour chacune des compétences visées (CFIM, 2020).

Au terme de ce bilan sur les outils d'évaluation et leurs usages lors des stages en enseignement, plusieurs prospectives se dessinent.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Premièrement, ce bilan pourrait servir aux personnes formatrices qui souhaitent prendre un pas de recul afin d'analyser leurs pratiques quant à la dimension formative et aux rétroactions écrites, et, conséquemment, quant à leur posture d'accompagnement. Les quatre trajets proposés peuvent les aider à prendre conscience de leurs pratiques, de leurs forces et de leurs limites, et à améliorer leurs commentaires écrits. Deuxièmement, il serait pertinent de poursuivre ce bilan par l'analyse des commentaires écrits des personnes enseignantes associées afin de voir en quoi ils ressemblent ou se distinguent de ceux des personnes superviseuses. Troisièmement, il serait judicieux de documenter la manière dont les stagiaires comprennent et utilisent la rétroaction (Roussel, 2021). Dans le même sens, on pourrait se demander comment les stagiaires participent à la dimension formative, par exemple par l'autoévaluation, et dans quelle mesure celle-ci leur permet de prendre conscience de leur propre progression. Finalement, à la lumière des réponses des stagiaires, on peut se questionner sur la cohérence entre les rétroactions orale et écrite offerte par une personne formatrice, notamment dans les cas où des commentaires communiqués par écrit n'ont pas été abordés préalablement avec eux à l'oral. On pourrait aussi se questionner, à la suite de Madrid et Chérel (2023), sur l'alignement de la dimension formative et de l'évaluation certificative, et se demander dans quelle mesure l'évaluation certificative pourrait mettre à contribution la personne stagiaire afin de la soutenir encore davantage dans le développement de ses compétences professionnelles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. Dans Organisation de coopération et de développement économiques, *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Bélair, L. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Bélec, C. et Richard, É. (2019). *La rétroaction multitype* [rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep Gérald-Godin et Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37855/belec-richard-retroaction-multitype-gerald-godin-cndf-parea-2019.pdf>
- Centre de formation initiale des maîtres. (2020). *Poser un jugement professionnel : formuler des commentaires*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Centre de formation initiale des maîtres. (2022). *Quatre trajets de la rétroaction : synthèse des pratiques existantes au CFIM - outil de réflexion*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Croteau, I. (2023). La rétroaction en stage. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 205-217). Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, N. (2022). *Analyse des postures adoptées par des enseignants associés lors de rétroaction auprès de stagiaires* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10594/1/eprint10594.pdf>
- Leclerc, K. et Gosselin, R. (2023). L'évaluation des compétences des stagiaires. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 139-156). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.). *Les compétences*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

professionnelles en enseignement et leur évaluation (p. 169-179).
Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1cn6tf9>

Madrid, C. et Chérel, L. (2023). Les feedbacks réguliers permettent-ils de donner du sens à la note obtenue ? *Études et pédagogies*. <https://etudesetpedagogies.fr/article/view/7548>

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne d'éducation*, 43(2), 522-547. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159/2869>

Malo, A. et Monfette, O. (soumis). Entre principes théoriques et usages des outils d'évaluation des compétences professionnelles en stage : prise en compte du point de vue de stagiaires et de formateurs. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/reseau/formationtitularisation/formationenseignantorientationsEN.pdf>

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentielcompetencesprofessionnellesprofessionnenseignant.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/reseau/formationtitularisation/FormationEnsFormMilieuPratiquef.pdf>

Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence* [rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf](#)
- Roberge, J. (2017). Commenter autrement les travaux des étudiants : la correction orale enregistrée dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 21-27. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36352/roberge-30-3-2017.pdf?sequence=2>
- Roussel, C. (2021). Développer la littératie en rétroaction des personnes étudiantes. *Le tableau*, 10(3). <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/developper-la-litteratie-en-retroaction-des-personnes-etudiantes>
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01>
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration et éducation*, 1(1), 49-54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>
- Tobola Couchepin, C. et Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-33. <https://revuedeshp.ch/pdf/27/27-02-Tobola-Couchepin-Perisset>