



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Développer le jugement professionnel des futur·es enseignant·es du secondaire : conception d'un dispositif de formation par concordance de raisonnement

Auteur·trices

Nathan Béchard, chargé d'enseignement, Université Laval, Canada,
nathan.bechard@fse.ulaval.ca

Laurent Bernatchez, conseiller en pédagogie universitaire, Université Laval, Canada,
laurent.bernatchez@fse.ulaval.ca

Valérie Harnois, chargée de cours en supervision pédagogique, Université Laval, Canada,
valerie.harnois.2@ulaval.ca

Geneviève Proteau, chargée de cours en supervision pédagogique, Université Laval, Canada,
genevieve.proteau.2@ulaval.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) : Utilisation de l'IA afin de générer une première version du résumé et pour le raccourcir par la suite. Il a ensuite été modifié et plusieurs passages ont été reformulés par l'auteur principal (ex. : l'ajout de la forme féminisée à l'aide du point médian, le choix de certains termes – conception vs développement...). L'application web DeepL a été utilisée pour produire une première version de la traduction du résumé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente la démarche de développement d'un dispositif de formation visant à développer le jugement professionnel chez les futur-es enseignant-es du secondaire. Inspiré de l'approche de formation par concordance de raisonnement (FpC), il repose sur 10 vignettes présentant des situations professionnelles authentiques et complexes. Grâce à la facilitation d'un-e formateur-trice universitaire, les étudiant-es sont amené-es à articuler leurs réflexions tout en confrontant leurs réponses à celles d'un panel d'expert-es. Le développement s'est déroulé en six étapes, incluant la rédaction et la mise à l'essai des vignettes sur des thèmes variés, comme le professionnalisme, la diversité et l'évaluation des apprentissages. L'article souligne également quelques limites du dispositif, comme le manque d'exactitude de certaines réponses d'expert-es, et propose des pistes d'amélioration pour renforcer son potentiel pédagogique.

Mots-clés : formation par concordance ; jugement professionnel ; enseignement secondaire ; formation initiale en enseignement ; compagnonnage cognitif

Abstract

This article presents the development process for a training device aimed at developing professional judgment in future secondary school teachers. Inspired by the learning-by-concordance (LbC) approach, it is based on 10 vignettes presenting authentic and complex professional situations. With



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

the help of a university trainer, students are encouraged to articulate their thoughts while comparing their answers with those of a panel of experts. The development followed six stages, including the writing and testing of vignettes on various topics such as professionalism, diversity, and learning assessment. The article also highlights some of the device's limitations, such as the inaccuracy of some expert responses, and suggests areas for improvement to enhance its educational potential.

Keywords: learning-by-concordance; professional judgment; secondary education; initial teacher education; cognitive mentoring



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Il relève presque du truisme que d'affirmer que le travail des enseignant-es est complexe. Leurs tâches sont à ce point diversifiées qu'elles peuvent apparaître tentaculaires : planification, préparation de matériel pédagogique, enseignement, évaluation des apprentissages, participation à la vie de l'école, contribution à la rédaction de plans d'intervention, suivis d'élèves, communications avec les parents, rencontres entre collègues et plus encore. Ce faisant, les enseignant-es et les enseignants prennent chaque jour des dizaines de décisions. Comme le dit Paquay (2004, p. 36), « les pratiques enseignantes sont toujours complexes, dynamiques et [...] [leur] qualité se construit dans les interactions entre acteurs dans un contexte particulier ». Autrement dit, au quotidien, les enseignant-es font face à des situations ambiguës et contextuellement situées pour lesquelles il n'existe pas toujours de solution unique. Contrairement à d'autres corps d'emploi, les enseignant-es ne peuvent que rarement s'appuyer sur des connaissances ou des protocoles clairs, des pratiques orthodoxes ou encore se réfugier derrière ce que Perrenoud (1996) appelle une « obligation de procédure ». Cela fait de l'enseignement un métier où l'exercice du jugement est une compétence particulièrement importante et névralgique.

Or, s'il est difficile, voire impossible, d'enseigner le jugement, on peut le développer (Reboul, 2010). Pour ce faire, les enseignant-es – ou, dans notre cas, les futur-es enseignant-es – doivent être exposé-es à des situations-problèmes authentiques pour lesquelles la solution ne repose pas exclusivement sur des connaissances structurées, mais également sur des savoirs expérientiels, des considérations axiologiques et représentationnelles (ex. : des valeurs, des croyances, des perceptions, etc.), des normes de pratiques locales ainsi que des délibérations collectives (Deschênes et al., 2023 ; Laveault, 2008 ; Martel et al., 2024). Bien que les baccalauréats en enseignement comprennent un minimum de 700 heures de formation pratique (que l'on appelle généralement les « stages ») qui permettent aux étudiant-es de réaliser des apprentissages en contexte authentique (Gouin et Hamel, 2022), les futur-es enseignant-es ne sont exposé-es qu'à un petit nombre de milieux scolaires différents (trois ou quatre tout au plus). Les occasions d'échanger de manière organisée et formelle tout en étant accompagné d'enseignant-es d'expérience afin de réfléchir à des problèmes professionnels ne sont, par conséquent, pas légion (Deschênes et al., 2023).

Le dispositif de formation, dont nous rapportons ici la démarche de développement, s'articule autour de l'idée que le jugement peut se développer en offrant la possibilité aux futur-es enseignant-es de confronter leur point de vue à celui de leurs collègues étudiant-es, d'une part, et à celui d'enseignant-es d'expérience, d'autre part. C'est ce que certain-es appellent le compagnonnage cognitif (Deschênes et al., 2020 ; Martel et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Beaulieu, 2024). Nous commençons par définir le type de jugement que le dispositif tente de développer, soit le « jugement professionnel », avant de jeter quelques bases sur lesquelles s'ancre le dispositif de formation, soit la formation par concordance (FpC) et la théorie des scripts. Nous enchaînons en explicitant les étapes suivies afin d'en assurer le bon développement, et nous discutons des différentes vignettes produites. Finalement, en guise de conclusion, nous présentons à la fois certaines limites et certaines retombées potentielles du dispositif.

Le jugement professionnel : de quoi s'agit-il ?

La notion de « jugement professionnel » est polysémique en ce qu'elle ne possède pas de définition univoque et qu'elle n'est pas toujours clairement définie dans les écrits qui y font référence (Allal et Lafortune, 2008 ; Laveault, 2005 ; 2008). En développant notre dispositif, nous souhaitons pouvoir amener les étudiant-es à s'exercer à la prise de décisions dans des situations représentatives du quotidien des enseignant-es, c'est-à-dire des situations où existent une certaine ambiguïté et un manque d'information. En ce sens, nous avons retenu la définition de Lafortune (2006) :

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (p. 22).

Or, Laveault (2005) rappelle que les croyances des enseignants jouent également un rôle dans l'exercice du jugement, attendu que si « le jugement de l'enseignant est influencé par des croyances inappropriées, telles que des stéréotypes, leurs interactions avec les élèves peuvent en être affectées » (p. 104-105). C'est donc dire qu'il faut également prendre en compte d'autres dimensions de natures axiologique et représentationnelle, comme les croyances et les valeurs véhiculées à la fois par l'enseignant-e et par le corps enseignant dans son ensemble. C'est entre autres ce qui amène Allal et Lafortune (2008) à affirmer que le jugement professionnel est à la fois « un processus cognitif individuel et une pratique sociale située » (p. 4). Notons que, sans être identique, le jugement professionnel n'est pas très éloigné des concepts de « praticien réflexif », de « réflexivité » et de « connaissances professionnelles » avancés notamment par Schön et qui guident depuis des décennies la formation des futur-es enseignant-es du Québec et d'ailleurs (Beausoleil, 2010 ; Charlin et al., 2002 ; Deschênes et al., 2022 ; Martel et al., 2024).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Voici un exemple d'exercice de jugement professionnel en contexte d'enseignement : un-e enseignant-e doit délibérer sur la manière d'intervenir auprès d'un-e élève qui démontre des signes de désengagement en classe. Dans l'action, l'enseignant-e pourrait décider d'ignorer le comportement de l'élève, d'intervenir de manière plus ou moins discrète, de l'expulser ou encore de mettre en œuvre une autre intervention jugée plus adéquate. Sa délibération inclura des considérations liées à sa compréhension de la situation, aux ressources disponibles, à ses valeurs, à ses intuitions, à ses connaissances de l'élève et des bonnes pratiques de gestion de classe, aux dispositions inscrites dans le code de vie de l'école, aux différents aspects éthiques, aux informations inscrites dans le plan d'intervention, etc. La décision prise sera d'autant jugée meilleure ou plus juste qu'elle permettra concrètement à l'enseignant-e d'atteindre les attentes et les intentions qu'il ou elle priorise ou de s'en rapprocher.

Dans le cadre du développement de notre dispositif de formation, ce sont d'ailleurs ces liens entre contexte, intention, délibération, décision et action qui ont guidé notre travail. Bien sûr – et nous y revenons dans la dernière section de l'article –, le dispositif proposé peut également permettre de développer d'autres types de jugements, comme les jugements évaluatif (Laveault, 2008), éthique (Jeffrey, 2005) ou prudentiel (Houle et al., 2018).

Quelques bases sur la formation par concordance de raisonnement

La formation par concordance (FpC) a été développée au cours des années 2010 en s'inspirant des travaux de Bernard Charlin portant sur le test de concordance des scripts (TCS ; Charlin et al., 2002, 2005, 2018 ; Fernandez et al., 2016). Des auteurs considèrent que le TCS et la FpC peuvent également être utiles dans d'autres contextes et auprès d'autres types de professionnel·les (Charlin et al., 2005 ; Deschênes et al., 2020 ; Dory et al., 2012 ; Lubarsky et al., 2011). Par exemple, selon Martel et Beaulieu (2024, p. 5), « cette formation montre un potentiel significatif en formation initiale ou continue dans les différentes sphères de l'éducation tels [sic] que la gestion de l'éducation, l'enseignement, l'orthopédagogie ou encore la psychoéducation ». Il est vrai que les enseignant-es, tout comme le personnel médical, doivent prendre chaque jour de nombreuses décisions dans des situations ambiguës, souvent inédites, pour lesquelles les connaissances techniques seules ne suffisent pas et qui impliquent des interactions interpersonnelles complexes. Comme le disent Deschênes et ses collaborateur·trices (2023) :

L'enseignant émet, plus ou moins consciemment, des hypothèses d'interventions pédagogiques à la lumière des informations qu'il détient dans les situations de sa pratique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

professionnelle. Grâce à son expertise, il peut aussi identifier des éléments déterminants (valeurs ou principes pédagogiques interpellés) pour guider son jugement selon le contexte dans lequel il œuvre (p. 49).

Il semble donc qu'il existe suffisamment de similitudes entre le jugement clinique du personnel médical et le jugement professionnel du personnel enseignant pour justifier l'utilisation de la FpC dans le contexte des sciences de l'éducation.

Concrètement, une FpC est constituée d'un certain nombre de vignettes (ou de mises en situation) qui commencent par une amorce ambiguë, volontairement mal définie, et qui s'articule autour d'une situation professionnelle complexe. Une décision (ou une hypothèse) plausible est alors proposée aux apprenant-es, et l'ajout d'une nouvelle information vient compléter le tableau. Cette dyade « décision-nouvelle information » correspond à ce que nous avons décidé d'appeler un « item », à l'instar de Deschênes et de ses collaborateur-trices (2023). Les participant-es sont ensuite invité-es à se positionner pour indiquer l'effet de cette nouvelle information sur la décision à l'aide d'une échelle de type Likert, généralement à trois, quatre ou cinq niveaux (Fernandez et al., 2016). Finalement, les participant-es comparent leur réponse avec celles données par les membres d'un panel d'expert-es qui ont également explicité leur réflexion et leur raisonnement. À noter que, pour chaque amorce, il existe généralement plusieurs items qui doivent être considérés comme indépendants les uns des autres (par opposition à des items consécutifs qui viendraient s'ajouter au précédent). Fournier et ses collaborateur-trices (2008) recommandent de ne pas avoir plus de deux ou trois items par vignette. La Figure 1 présente l'une des vignettes produites dans le cadre de notre projet.

Figure 1
Exemple de vignette avec ses deux items et l'échelle Likert

Amorce	Les parents de l'une de vos élèves vous écrivent un courriel afin de voir ses dernières évaluations corrigées. Ils considèrent que ses résultats sont plus faibles que l'an dernier et ils essaient de comprendre pourquoi.
Item 1	
Décision	Vous décidez d'envoyer les évaluations aux parents par courriel...
Nouvelle information	... et qu'alors les parents demandent une révision de notes pour toutes ces évaluations.
Item 2	



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Décision	Vous décidez de demander aux parents de venir à l'école pour consulter les évaluations de leur enfant...				
Nouvelle information	... et alors ils vous demandent de faire recorriger les évaluations par l'un ou l'une de vos collègues.				
Effet sur la décision	-2	-1	0	+1	+2
	<i>Très négatif</i>	<i>Négatif</i>	<i>Neutre</i>	<i>Positif</i>	<i>Très positif</i>
	Reconsidération de la décision		Aucun effet	Confirmation de la décision	

Typiquement, l'activité se déroule comme suit : les participant·es lisent l'amorce et prennent connaissance de la décision comprise dans l'item 1 comme s'ils et elles l'avaliseraient. Par la suite, le complément d'information est présenté et les participant·es prennent position sur l'échelle Likert afin d'indiquer l'effet de cet ajout sur la décision prise. Le positionnement et la justification des expert·es sont alors dévoilés, permettant ainsi de faire réfléchir sur les tenants et aboutissants de la décision. Cette séquence est répétée de manière indépendante pour l'item 2 (ou, selon le cas, chacun des autres items) en reprenant à partir de l'amorce. Autrement dit, les participant·es font comme si l'item 1 n'avait jamais existé. Une fois l'ensemble des items terminés, une synthèse éducative est présentée et permet de formaliser les aspects à prendre en compte afin de réfléchir à la situation. Sans que cela soit obligatoire, il est fréquent que la FpC soit automatisée à l'aide d'un environnement numérique d'apprentissage (Deschênes et al., 2023 ; Fournier et al., 2008 ; Martel et al., 2024).

Ainsi conçue, la FpC amène les participant·es à se positionner et à réfléchir à partir de vignettes au cœur desquelles se trouve une situation professionnelle réaliste ou authentique pour laquelle il n'existe pas une seule réponse, ou alors cette dernière peut émerger à partir de raisonnements différents (Charlin et al., 2002). Elle s'appuie sur le principe que ces raisonnements professionnels se déploient à l'aide d'heuristiques ou de logiques qui reposent sur des connaissances que l'on appelle des « scripts » et qui se construisent et se structurent à partir des expériences antérieures de chacun·e (Charlin et al., 2007, 2018). Selon Fournier et ses collègues (2008), un script est un réseau de connaissances organisées (*network of organized knowledge*) qui permet de traiter de l'information dans le but de trouver une solution à un problème. Un exemple de script en enseignement pourrait être celui de la différenciation pédagogique qui se structure autour de diverses considérations liées : 1) à l'éducabilité et aux besoins des élèves ; 2) à l'égalité et à l'équité ; 3) aux encadrements légal et normatif pertinents ; 4) aux bonnes pratiques liées à la flexibilité, à l'adaptation et à la modification pédagogique ; 5) aux valeurs et aux croyances de l'enseignant·e ; 6) aux ressources disponibles. En ce sens,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les scripts sont une partie intégrale de l'exercice du jugement professionnel. La notion de « concordance », quant à elle, fait référence au fait que la FpC permet aux apprenant·es de comparer leur point de vue à celui de personnes expertes qui ont, elles aussi, répondu aux mêmes questions (Deschênes et al., 2023).

Méthodologie : étapes de développement du dispositif de formation

Afin de développer notre dispositif de formation, nous avons suivi six étapes qui s'inspirent de la démarche proposée par Charlin et ses collègues (2018) : 1) cibler le but poursuivi ; 2) identifier le public cible, la nature et le format des vignettes ; 3) rédiger les vignettes ; 4) recueillir les réponses des expert·es ; 5) produire le matériel pédagogique ; 6) mettre les vignettes à l'essai. Ces auteurs ainsi que d'autres (ex. : Martel et Beaulieu, 2024) invitent également à tenir compte du niveau de difficulté souhaité et des caractéristiques de l'environnement numérique qui sera utilisé pour la réalisation de la formation avec les apprenant·es.

Étapes 1 et 2

Dès le départ, notre but était que les vignettes produites permettent de développer le jugement des futur·es enseignant·es du secondaire dans un contexte d'apprentissage et non pas d'évaluation. Afin de bien cibler le niveau de difficulté des situations professionnelles qui allaient se retrouver au cœur des vignettes, nous avons choisi de lier la formation à deux cours appartenant au tronc commun de la quatrième année du baccalauréat en enseignement : le dernier stage (ENS-3500) et le cours visant la synthèse des apprentissages réalisés depuis le début de la formation initiale (ENS-3020). Nous voulions également que des étudiant·es de tous les champs disciplinaires puissent participer, c'est pourquoi nous avons cherché à couvrir une variété de domaines du travail des enseignant·es.

Par ailleurs, des auteur·trices font mention de solutions numériques permettant aux étudiant·es d'être autonomes lors de la réalisation de la formation, comme Moodle, Studium ou Wooclap (Deschênes et al., 2023 ; Fournier et al., 2008 ; Martel et al., 2024). De notre côté, comme nous souhaitons que la formation puisse être facilitée par du personnel enseignant de l'université (chargé·es de cours, superviseur·es de stage ou professeur·es) dans divers contextes d'enseignement (ex. : cours, séminaires de stage, ateliers réflexifs, etc.), nous avons plutôt opté pour la création d'un diaporama en format PowerPoint et pour la rédaction d'un guide d'accompagnement.

Étape 3

Le premier auteur de cet article a mis sur pied un comité de rédaction des vignettes composé de cinq personnes, toutes impliquées dans le cadre du baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université Laval : un conseiller en pédagogie universitaire et quatre chargé·es de cours en supervision pédagogique (superviseur·es de stage). L'expérience



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION


des membres du comité de rédaction au sein du baccalauréat en enseignement s'est avérée une grande force afin de cibler des situations porteuses et comprenant des défis véritablement vécus par les étudiant·es en fin de parcours.

Le comité s'est rencontré à deux reprises au cours de l'hiver 2025. Le travail a d'abord consisté en une phase d'idéation dans le but d'identifier les situations professionnelles permettant de développer la réflexivité et l'exercice du jugement par les étudiant·es, puis en une phase de rédaction de la première version de l'amorce de chacune des vignettes. La deuxième rencontre a surtout servi à cibler les options de développement et à réfléchir aux nouvelles informations à ajouter afin de guider la réflexion des étudiant·es. Autrement dit, cette rencontre a permis de rédiger les items. Nous avons également porté une attention particulière à respecter les principes énoncés par des auteur·trices comme Fournier et ses collaborateur·trices (2008), Deschênes et ses collègues (2020) ou encore Martel et Beaulieu (2024). Notamment, nous nous sommes assuré·es que la formulation de l'amorce contienne une certaine ambiguïté et que les items soient plausibles, pertinents et indépendants les uns des autres. Au total, le comité a élaboré 10 vignettes comprenant chacune deux ou trois items différents.

Étape 4

Les vignettes ainsi produites ont été transmises à un panel d'expert·es composé de huit enseignant·es d'expérience, au moyen d'un répertoire infonuagique partagé. Ce nombre correspond aux recommandations formulées par Charlin et ses collègues (2018). Ils et elles ont tous·tes été recommandé·es par au moins un·e membre du comité de rédaction en raison de leur excellente réputation au sein de leur milieu respectif. Le Tableau 1 présente le profil de ces expert·es. Le panel est composé de quatre hommes et de quatre femmes qui enseignent les mathématiques ou l'univers social au secondaire. Ils et elles proviennent de différentes régions, comme l'Abitibi-Témiscamingue, les Laurentides ou la région de la Capitale-Nationale. Toutes les personnes expertes, à l'exception d'une seule, enseignent dans un établissement d'enseignement public.

Tableau 1
Portrait des expert·es ayant participé à la conception du dispositif de formation

Expert·e ¹	Âge (années)	Expérience (années)	Discipline enseignée	Taille et type d'école
 Geneviève	35 à 44	11 à 15	Mathématiques	Moyenne école publique en milieu rural



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Elisabeth	35 à 44	16 à 20	Mathématiques	Moyenne école publique en milieu urbain
	Julie	35 à 44	16 à 20	Mathématiques	Grande école publique en banlieue
	Christophe	55 à 64	Plus de 20	Mathématiques	Grande école publique en milieu urbain
	Martin	45 à 54	Plus de 20	Univers social	Grande école privée en milieu urbain
	Annie	55 à 64	Plus de 20	Univers social	Grande école publique en milieu urbain
	Yannick	45 à 54	Plus de 20	Univers social	Grande école publique en milieu urbain
	Stéphane	45 à 54	Plus de 20	Univers social	Grande école publique en milieu urbain

1. Le prénom des expert·es est fictif.

Pour chacune des vignettes, il leur a été demandé de répondre à tous les items et d'explicitier brièvement leur raisonnement. Un espace était également disponible afin qu'ils et elles indiquent les ressources pertinentes (ex. : ouvrages de référence, documents ministériels, textes de loi, guides de bonnes pratiques, etc.) permettant d'éclairer leur réflexion. À noter qu'il a été précisé aux expert·es de ne pas effectuer de recherche afin de trouver des ressources, mais plutôt d'indiquer celles qu'ils et elles utilisent spontanément dans ce type de situations. Tous·tes les expert·es ont réalisé ce travail de manière individuelle au cours du mois d'avril 2025.

Étape 5

Une fois les réponses des expert·es reçues, le coordonnateur du projet a procédé à la rédaction du guide d'accompagnement et à la création du diaporama PowerPoint. Pour chaque vignette, ces documents contiennent un diagramme présentant le positionnement de chacun·e des expert·es sur l'échelle à cinq niveaux, un échantillon des justifications les plus pertinentes ainsi qu'une synthèse éducative (Deschênes et al., 2022 ; Martel et Beaulieu, 2024). Dans notre cas, cette synthèse est présentée sous la forme d'une liste de pistes permettant de guider les formateur·trices dans leur rôle de facilitation.

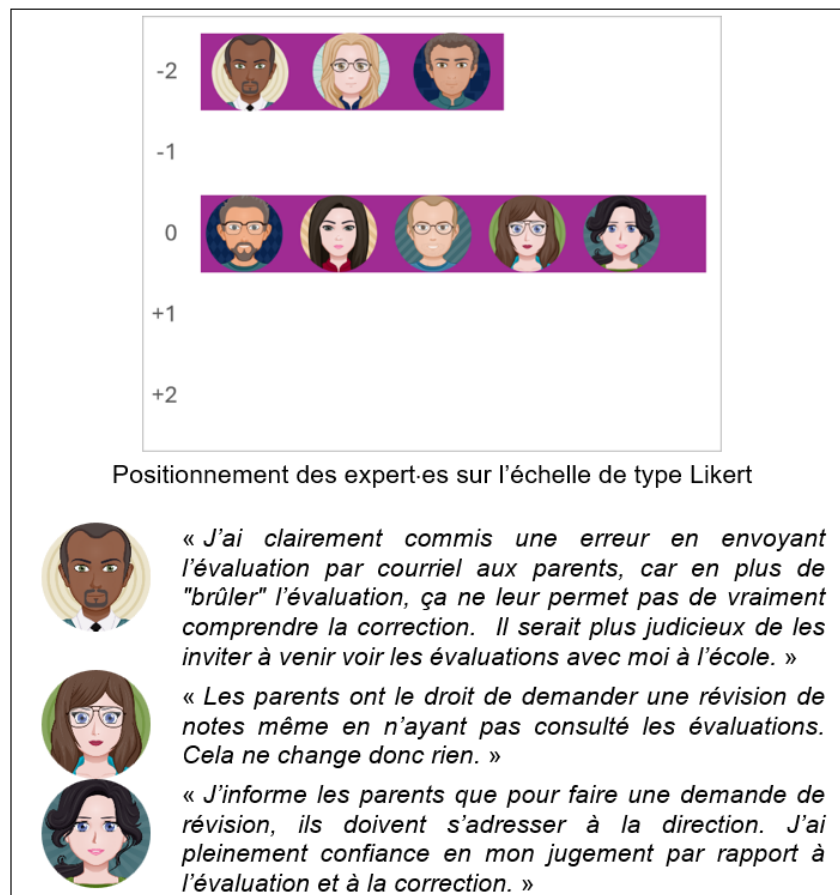
Toujours pour l'exemple de vignette présenté précédemment, la Figure 2 reprend les informations retrouvées dans le guide



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'accompagnement pour l'item 1 seulement. Le guide propose en plus les pistes de réflexion suivantes : 1) le cadre réglementaire applicable à une demande de révision d'un résultat (Éditeur officiel du Québec, 2025a) ; 2) les bonnes pratiques de consultation et d'archivage des évaluations ; 3) les valeurs de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation (notamment la justice et la transparence) ; 4) le rôle ainsi que les effets potentiels de l'évaluation des apprentissages sur le cheminement des élèves ; 5) l'importance de la collaboration avec les parents. Les personnes facilitant l'animation du dispositif ont ainsi pu faire des choix parmi celles-ci.

Figure 2
Informations retrouvées dans le guide d'accompagnement pour le premier item de l'une des vignettes





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Étape 6

La dernière étape de la démarche de développement, soit la mise à l'essai des vignettes, a été réalisée au cours de l'automne 2025 auprès des étudiant·es réalisant leur quatrième et dernier stage en enseignement. Ce dernier vise notamment à amener les stagiaires à développer leur autonomie et leur réflexivité à travers un modèle inspiré des travaux de Korthagen (voir par exemple : Korthagen, 2004, 2017).

Comme mentionné précédemment, plutôt que d'avoir recours à un environnement numérique d'apprentissage automatisé, la facilitation de la FpC a été assurée par les chargé·es de cours en supervision pédagogique à l'aide du diaporama PowerPoint que nous avons conçu. Celui-ci permet d'assurer le déroulement adéquat en présentant aux moments opportuns et sur des diapositives différentes l'amorce, chacun des items, le graphique à bandes explicitant le positionnement des expert·es, les réponses fournies par ces dernier·ères, ainsi que la documentation et les pistes de réflexion pertinentes.

Présentation des vignettes

Nous ne pouvons bien sûr présenter ici l'entièreté des vignettes produites. Outre l'exemple déjà présenté dans les Figures 1 et 2, le Tableau 2 présente les amorces de chacune des vignettes. Selon le cas, chacune d'elles se développe au moyen de deux ou trois items.

Tableau 2
Amorce des 10 vignettes produites

N°	Amorce
1	Une nouvelle élève issue de l'immigration récente semble avoir mal compris certaines questions d'une évaluation qui comprennent des références à la culture québécoise (ex. : pâté chinois, cabane à sucre, rivalité Nordiques et Canadiens...). Cela aura vraisemblablement une incidence sur son résultat de l'étape, puisqu'elle se retrouve en échec pour cette évaluation à laquelle vous avez attribué une forte pondération.
2	Les parents de l'un de vos élèves vous écrivent pour obtenir la planification des apprentissages des deux prochaines semaines afin de permettre à leur enfant de ne pas prendre de retard. Selon les informations présentes dans le courriel, l'élève sera absent de l'école pendant cette période.
3	Michaël, l'un de vos élèves, reste après l'un de vos cours. Il vous dévoile qu'il préfère maintenant s'appeler « Ash » et que vous utilisiez des pronoms et accords féminins lorsque vous l'interpellez.
4	Une élève s'absente régulièrement pendant les périodes où vous prévoyez une évaluation. Chaque fois, l'absence est motivée par les parents. Les autres moments où vous voyez le même groupe, l'élève est généralement présente en classe.
5	Avant le début d'un cours, des élèves viennent vous voir pour se vider le cœur. Ils vous racontent à quel point l'un de leurs enseignants (donc l'un de vos collègues) tient régulièrement des propos inadéquats devant les élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

6	Dans la salle des enseignants, vous entendez des collègues parler d'une élève et de sa famille de manière irrespectueuse. Les commentaires concernent son comportement et le fait qu'avec des parents comme les siens, on peut difficilement s'attendre à mieux.
7	L'une de vos élèves vous remet un travail avec quatre jours de retard, et ce, sans motif acceptable.
8	L'un de vos élèves n'utilise pas son « tiers du temps supplémentaire » lors des évaluations, bien que cette mesure soit inscrite dans son plan d'intervention. Ses résultats ne sont pas très bons et se situent régulièrement près du seuil de réussite ou en dessous.
9	Les parents de l'une de vos élèves vous écrivent un courriel afin de voir ses dernières évaluations corrigées. Ils considèrent que ses résultats sont plus faibles que l'an dernier et ils essaient de comprendre pourquoi.
10	Pendant une période d'exercices où les élèves travaillent en équipe, vous entendez distinctement les mots « y'est tellement fif ». Vous n'êtes cependant pas capable de dire avec précision quel élève a utilisé ces mots.

Bien que nous ayons tenté d'avoir une variété de situations professionnelles, il est possible de remarquer que les vignettes n^{os} 1, 4, 7, 8 et 9 concernent toutes l'évaluation des apprentissages. Or, seules deux d'entre elles abordent réellement de manière centrale des concepts évaluatifs. La vignette n^o 1 porte sur l'importance de bien formuler les questions d'examen ainsi que sur la validité de construit, et la vignette n^o 7 a trait au choix des critères d'évaluation ainsi qu'aux pratiques de notation. Les trois autres, bien que contextualisées dans une situation impliquant de l'évaluation, concernent plutôt des obligations ou les responsabilités de différentes natures : les modalités de contrôle et d'intervention liées à l'assiduité des élèves, les modalités de différenciation pédagogique en contexte évaluatif et, finalement, les dispositions relatives à la révision d'un résultat et à son cadre règlementaire. Le choix du comité de rédaction de recourir à autant de situations en contexte évaluatif n'est pas dû au hasard. En effet, comme le mentionnent Deschênes et ses collègues (2023), l'évaluation des apprentissages et les pratiques qui l'entourent constituent un défi de taille, et ce, même pour les enseignant·es en exercice. Comme le public cible de notre formation est composé d'étudiant·es en fin de formation initiale et que le stage 4 est la première vraie occasion de s'exercer formellement à cet aspect de leur pratique professionnelle, il est normal que ce dernier constitue une source de préoccupations importante.

La vignette n^o 2, quant à elle, concerne la responsabilité des enseignant·es concernant la prestation de certains services éducatifs lorsque les élèves s'absentent de l'école. Les réflexions qu'elle permet d'avoir dépassent cependant cette responsabilité, puisqu'elle permet d'aborder l'existence (ou non) d'une politique de gestion des voyages au sein de l'établissement ou encore des pratiques de partage de la planification des semaines à venir sur un portail de classe, comme Google Classroom. Par le truchement de cette vignette, le comité de rédaction a aussi souhaité faire réfléchir les étudiant·es sur les tensions pouvant exister



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

entre l'importance de collaborer avec les parents et le fait de ne pas toujours avoir beaucoup d'avance dans sa planification, et ce, particulièrement au cours des premières années dans le métier.

Par ailleurs, la vignette n° 3 s'articule autour du rôle du personnel enseignant dans le cas d'une transition sociale de genre d'un·e élève. Bien que cette situation soit particulièrement délicate, des membres du panel d'expert·es, dans leurs réponses, ont indiqué qu'il s'agit d'une réalité de plus en plus fréquente qui génère beaucoup de questionnements chez les enseignant·es, tant novices qu'expérimenté·es. Cela confirme la pertinence de réfléchir aux tenants et aboutissants de ce phénomène en contexte scolaire, notamment à partir de la documentation publiée par le gouvernement du Québec, comme le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021) ou certaines dispositions (ex. : l'article 22, paragraphe 3) de la Loi sur l'instruction publique (Éditeur officiel du Québec, 2025b).

En ce qui concerne les vignettes n°s 5 et 6, celles-ci portent sur les relations entre collègues, le professionnalisme et le devoir de discrétion. Ces situations de nature éthique sont apparues particulièrement importantes dans le contexte où le gouvernement provincial a imposé, en mars 2025, une nouvelle forme prescrite pour le code d'éthique s'adressant au corps enseignant. Finalement, la vignette n° 10 concerne la responsabilité des enseignant·es d'instaurer un climat de classe sain et sécuritaire pour tous·tes les élèves et leur rôle dans la prévention de la violence et de l'intimidation (Beaumont, 2011).

Limites, propositions et retombées potentielles

Bien que le développement de la FpC se soit généralement bien déroulé, aucun dispositif ne peut prétendre à la perfection. Ainsi, il aurait pu être intéressant de prévoir une question supplémentaire afin de savoir si les expert·es et les étudiant·es auraient choisi la décision prescrite au sein de chaque item. Par exemple, cela aurait pu être fait avec une question comme : « Dans quelle mesure auriez-vous pris cette décision dans la même situation ? » en utilisant une autre échelle de type Likert à quatre niveaux allant de « Très improbable » à « Très probable », tout comme l'ont fait Smith (2017) ainsi que Deschênes et ses collaborateur·trices (2023).

Dans le même esprit que la proposition précédente, lors de la mise à l'essai de la FpC auprès des étudiant·es, il est devenu clair qu'une approche de facilitation différente serait également possible. À titre de rappel, selon ce que nous avons présenté jusqu'à maintenant, les étudiant·es sont invité·es à répondre à tous les items d'une vignette, de manière indépendante les uns des autres. Or, après l'amorce, il serait aussi possible de laisser les étudiant·es choisir parmi les quelques options de décisions possibles (les options correspondraient alors aux différents items d'une même vignette), à la manière d'un « livre dont vous êtes le héros ».



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ainsi, les étudiant·es choisiraient la décision qui se rapproche le plus de celle qu'ils ou elles prendraient en contexte réel. De cette manière, ils et elles sont doublement amené·es à prendre position : une première fois en choisissant une décision et une deuxième fois en indiquant sur l'échelle à cinq niveaux l'effet de la nouvelle information sur celle-ci. Le déroulement du reste de l'activité demeurerait, quant à lui, identique. Une fois leur choix fait, les étudiant·es seraient confronté·es au point de vue des membres du panel d'expert·es qui auraient de leur côté répondu à l'ensemble des options ou des items.

Par ailleurs, comme le mentionnent Deschênes et ses collègues (2023), le choix des personnes expertes est particulièrement important dans le développement d'une FpC. Dans notre cas, certaines justifications fournies par les expert·es se sont avérées grandement imprécises ou parfois tout simplement erronées. Cela a surtout été le cas lorsque les vignettes s'appuyaient sur des aspects légaux, normatifs ou éthiques précis. Un bon exemple est la vignette n° 3, qui porte sur la transition sociale de genre d'un·e élève. En justifiant leur positionnement sur l'échelle, les expert·es ont parfois fait référence à des textes de loi qui ne s'appliquent pas dans le contexte de la situation présentée. Un autre exemple serait la vignette n° 9, qui aborde des aspects du règlement portant sur la révision d'un résultat et au sujet duquel les pratiques réelles semblent varier d'un établissement scolaire à l'autre. Cela étant dit, plutôt que de les éliminer, nous pensons que cela peut représenter des occasions réflexives intéressantes, pour autant qu'elles soient habilement facilitées par le ou la formateur·trice. Outre la mise en garde en ce sens que nous avons ajoutée dans le guide d'accompagnement, les pistes de réflexion qui se retrouvent à la suite de chaque vignette en font également mention. Cela souligne néanmoins l'importance à accorder à la composition du panel d'expert·es qui pourrait éventuellement être constitué non seulement d'enseignant·es d'expérience, mais également de formateur·trices universitaires (ex. : chargé·es de cours, professeur·es, etc.) et d'autres professionnel·les du milieu de l'éducation, comme des directions d'école, des psychoéducatrice·s ou des conseiller·ères pédagogiques.

En terminant, nous ancrons notre dispositif dans le développement du jugement professionnel. Or, il serait tout aussi possible de viser le développement d'autres types de jugements, comme le jugement évaluatif (Laveault, 2008), le jugement éthique (Jeffrey, 2005) ou le jugement prudentiel (Houle et al., 2018). Sans être complètement distincts, ces autres types de jugements fonctionnent selon des logiques différentes et permettent de mettre l'accent sur d'autres approches délibératives ou d'autres solutions possibles. Pour ne prendre que le jugement prudentiel (ou « sagesse pratique », voir par exemple : Moss et al., 2021), ce dernier vise la bonne résolution de la situation et l'atteinte d'une fin vertueuse. Ainsi, différents aspects de la situation peuvent être considérés ou pondérés différemment (ex. : faire ce qui est le mieux pour l'élève vs ce qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

est réaliste de faire avec les ressources disponibles) dans la réflexion des futur-es enseignant-es. Les personnes facilitant l'animation du dispositif peuvent alors choisir de mettre en évidence ces différentes solutions et perspectives lorsque cela s'avère pertinent.

Remerciements

Nous tenons à remercier les membres du panel d'expert-es pour leur apport essentiel au développement du dispositif de formation. Sans leurs connaissances issues de l'expérience et leurs réflexions professionnelles, le « compagnonnage cognitif » qui se retrouve au cœur de celui-ci serait impossible.

Références

- Allal, L., et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Allal et L. Lafortune (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 1-10). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2011). La prévention de la violence dans les écoles québécoises : des pratiques d'hier à aujourd'hui. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 101–113. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0101>
- Beausoleil, J. (2010). Comment juger dans le feu de l'action ? Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3e éd., pp. 179–182). Presses de l'Université du Québec.
- Charlin, B., Boshuizen, H. P. A., Custers, E. J., et Feltovich, P. J. (2007). Scripts and clinical reasoning. *Medical Education*, 41(12), 1178–1184.
- Charlin, B., Deschênes, M.-F., Dumas, J.-P., Lecours, J., Vincent, A.-M., Kassis, J., Guertin, L., Gagnon, R., Robert, D., Foucault, A., Lubarsky, S., et Fernandez, N. (2018). Concevoir une formation par concordance pour développer le raisonnement professionnel: quelles étapes faut-il parcourir ? *Pédagogie Médicale*, 19(3), 143–149. <https://doi.org/10.1051/pmed/2019019>
- Charlin, B., Gagnon, R., Sibert, L., et Van der Vleuten, C. (2002). Le test de concordance de script, un instrument d'évaluation du raisonnement clinique. *Pédagogie Médicale*, 3(3), 135–144. <https://doi.org/10.1051/pmed:2002022>
- Charlin, B., Kazi-Tani, D., Gagnon, R., et Thivierge, R. (2005). Le test de concordance comme outil d'évaluation en ligne du raisonnement des professionnels en situation d'incertitude. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(2), 22–27.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Deschênes, M.-F., Dionne, E., et Dorion, M. (2023). Récit de pratique sur l'adaptation et sur l'utilisation d'un dispositif de formation au jugement évaluatif basé sur la concordance. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 41–63.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1111098ar>
- Deschênes, M.-F., Pelletier, I., Tremblay, K., et Charlin, B. (2020). La formation par concordance : une nouvelle forme de compagnonnage cognitif pour développer le raisonnement chez les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 33(2), 4–10.
- Deschênes, M.-F., Tremblay, K., Pelletier, I., Charlin, B., et Fernandez, N. (2022). Expérience d'enseignants à la réalisation d'un dispositif numérique de formation basée sur la concordance de jugement. *Formation et profession*, 30(2), 1.
<https://doi.org/10.18162/fp.2022.704>
- Dory, V., Gagnon, R., Vanpee, D., et Charlin, B. (2012). How to construct and implement script concordance tests: Insights from a systematic review. *Medical Education*, 46(6), 552–563.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04211.x>
- Éditeur officiel du Québec. (2025a, 1^{er} mai). *Règlement sur les conditions et modalités applicables à la révision d'un résultat*.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/l-13.3,%20r.%203.9%20>
- Éditeur officiel du Québec. (2025b, 4 mars). *Loi sur l'instruction publique*.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3%20/#se:22>
- Fernandez, N., Foucault, A., Dubé, S., Robert, D., Lafond, C., Vincent, A.-M., Kassis, J., Kazi-Tani, D., et Charlin, B. (2016). Learning-by-Concordance (LbC): introducing undergraduate students to the complexity and uncertainty of clinical practice. *Canadian Medical Education Journal*, 7(2), 104–113.
- Fournier, J. P., Demeester, A., et Charlin, B. (2008). Script concordance tests: Guidelines for construction. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 8. <https://doi.org/10.1186/1472-6947-8-18>
- Gouin, J. A., et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education*, 45(1), 35–52.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Houle, S., Hurteau, M., et Marchand, M.-P. (2018). L'évaluateur et la sagesse pratique: Vecteurs essentiels pour assurer la crédibilité de l'évaluation. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 33(2). <https://doi.org/10.3138/cjpe.42204>
- Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 149-166). Presses de l'Université Laval.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lafortune, L. (2006). *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise: Exercice et développement du jugement professionnel* (Fascicule 3). Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/qscw031?owa_no_site=257&owa_no_fiche=64
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2). <https://doi.org/10.7202/1087226ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483–500. <https://sjer.ch/article/view/4799>
- Lubarsky, S., Charlin, B., Cook, D. A., Chalk, C., et van der Vleuten, C. P. M. (2011). Script concordance testing: A review of published validity evidence. *Medical Education*, 45(4), 329–338. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03863.x>
- Martel, L., et Beaulieu, M. (2024). *Le B.A.B-A de la formation par concordance*. <https://umontreal.scholaris.ca/items/5c284841-bfd8-4102-a2d9-63b84f74f868>
- Martel, L., Charlin, B., D'Arriso, D., et Beaulieu, M. (2024). Formation par concordance de raisonnement pour les directions d'établissement scolaire novices: une recherche-développement. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 15(2).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/79733>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre : guide à l'intention des milieux scolaires*. Gouvernement du Québec.
- Moss, J., Gévaudan, M., et Lefebvre, D. (2021). Aristote sur la sagesse pratique. *Les Études philosophiques*, 138(3), 27–47. <https://doi.org/10.3917/leph.213.0027>
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples! Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 13–57). L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'éducateur*, 1996(10), 24–30.
- Reboul, O. (2010). Qu'est-ce que le jugement ? Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3e éd., pp. 3–20). Presses de l'Université du Québec.
- Smith, J. (2017). Application du test de concordance : étude exploratoire du développement de la compétence à évaluer les élèves chez les enseignants [thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.