

Analyse exploratoire d'un instrument d'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement en contexte de stage au préscolaire et au primaire

Martin Blouin

Université du Québec à Rimouski

Abdellah Marzouk

Université du Québec à Rimouski

Alexandra Dion

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante constitue le socle sur lequel s'appuie la professionnalisation des stagiaires dans les programmes d'enseignement. La mise à jour de ce référentiel (MEQ, 2020) a imposé un travail d'actualisation des instruments d'évaluation utilisés en contexte de stage, afin d'assurer leur cohérence avec les nouveaux axes de développement proposés par le Ministère. Dans le cadre de ce projet, nous présentons les résultats d'une consultation menée auprès de 42 enseignantes et enseignants associés et superviseur[e]s, visant à vérifier la clarté et la validité d'un instrument d'évaluation implanté lors d'un stage de première année dans le

programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Les résultats montrent qu'en général, l'instrument présente des énoncés clairs et permet d'évaluer de manière juste l'ensemble des compétences suggérées par la version actualisée du référentiel de compétences.

Mots clefs : compétences professionnelles, formation en enseignement, stages, évaluation, instrument d'évaluation

Abstract

The *Reference Framework for Professional Competencies for Teachers* serves as the foundation for the professional development of interns in teaching programs. The update of this framework (MEQ, 2020) required the revision of the assessment tools used in internship settings to ensure their alignment with the new development axes proposed by the ministry. As part of this project, we present the results of a consultation conducted with 42 associate teachers and supervisors, aimed at assessing the clarity and validity of an assessment tool implemented during a first-year internship in the preschool education and primary teaching program. The results show that, in general, the tool contains clear statements and allows for a fair evaluation of the full range of competencies suggested by the updated version of the competency framework.

Keywords: professional competencies, teacher education, internships, assessment, evaluation tool

Problématique

Les travaux portant sur l'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage se sont multipliés au cours des dernières années (Gallardo, 2020 ; Lacasse et al., 2014 ; Le Boterf, 2017 ; Legendre, 2007 ; Tobola Couchepin et Périsset, 2021). Si la communauté scientifique s'y penche avec de plus en plus d'intérêt, c'est que les résultats des études sur le sujet ont mis en lumière la complexité d'évaluer les compétences sans les dénaturer (Jonnaert, 2011) et sans les décontextualiser en plusieurs gestes observables distincts (MEQ, 2020 ; ten Cate et al., 2015). À ce sujet, Legendre (2007) mentionne la dimension interprétative de l'évaluation des compétences qui induit la nécessité de les examiner sous divers angles et en diversifiant les contextes de même que les points de vue et perspectives, tout en conservant néanmoins leur caractère global et intégrateur. La

clarté des attentes de développement constitue également un défi soulevé par la recherche (Gouin et Hamel, 2015 ; Zinguinian et André, 2018). La combinaison de ces défis est susceptible d'entraîner une certaine iniquité dans le processus évaluatif des stagiaires. À ce sujet, les travaux de Bélair et Talbot (2023) ont démontré que les personnes impliquées dans l'évaluation des stagiaires ne saisissent pas toujours le sens des critères qui composent les instruments d'évaluation et qu'en fonction de leur interprétation de ces critères, l'évaluation des compétences peut varier. D'autres constats ressortent également, notamment, la disparité entre les instruments d'évaluation et le contexte dans lequel a lieu le stage, le lien entre les valeurs de la personne qui évalue et la posture épistémologique du programme de formation, de même que l'incohérence entre les manières d'évaluer proposées par les guides d'évaluation et celles préconisées dans le milieu scolaire (Bélair et Talbot, 2023 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006).

Ces défis reliés à l'évaluation entraînent souvent des conséquences directes sur le parcours des stagiaires. Dans une étude réalisée auprès d'enseignantes et enseignants associés afin d'analyser leurs pratiques évaluatives auprès de leurs stagiaires, Lebel et ses collaboratrices (2015) ont démontré que la variabilité des modèles et des instruments d'évaluation permettant de rendre compte du niveau d'acquisition des compétences professionnelles au terme d'un stage laissait place à une apparente subjectivité. Leur étude souligne le fait que l'utilisation de l'observation comme appui à l'évaluation en stage doit reposer sur l'accessibilité et l'usage d'instruments à la fois précis et permettant le recueil d'informations les plus justes et objectives possibles (Morissette, 1984 ; Morissette et Gingras, 1989). Or, certains travaux indiquent qu'une telle évaluation se fait souvent à partir de grilles d'évaluation imprécises ne permettant pas l'objectivité et que les responsables de l'évaluation s'en remettent souvent à une multiplicité d'indicateurs vagues et imprécis (Allal et Mottier Lopez, 2007). Scallon (2007) mentionne à ce sujet que les indicateurs utilisés dans les outils d'évaluation ne tiennent pas toujours compte du contexte professionnel. Par conséquent, ceux-ci ne reflètent pas nécessairement les gestes professionnels observés dans le milieu de pratique, ce qui complexifie par la suite l'évaluation de la progression des compétences des stagiaires.

Cette variabilité dans le processus évaluatif a pour conséquence de placer les personnes impliquées dans l'évaluation dans une position inconfortable, surtout si leur implication se limite au remplissage de ces instruments. À ce sujet, Lebel et al. (2015) de même que Bélair et al. (2016) soulignent l'importance de la collaboration entre les superviseur[e]s de stage, les enseignantes et enseignants associés et les responsables des

programmes de formation dans la conception et la rédaction des instruments d'évaluation. Une enquête menée par Lapointe et Guillemette (2015) va dans le même sens et démontre la nécessité d'impliquer les actrices et les acteurs de première ligne dans le développement des instruments d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires.

Le référentiel : un socle dans le développement et l'évaluation des compétences professionnelles

Pour Cherqui-Houot (2009), un référentiel de compétences permet de définir les compétences attendues d'un individu dans un environnement. Ce type de document fournit une modélisation des compétences liées à une activité ou à un rôle donné, précise les conditions et les modalités de mise en œuvre de ces compétences, de même que les conditions et les critères d'évaluation de celles-ci. Il s'inscrit dans la tendance à intégrer la notion de compétence dans la description des emplois, indiquant un passage d'une logique des savoirs vers une logique de l'action (Cherqui-Houot, 2009). Loin d'être un simple outil d'évaluation, le référentiel structure les apprentissages, oriente les pratiques pédagogiques et influence la perception des compétences par les étudiantes et étudiants et les formatrices et formateurs (Billett, 2016). Son adoption repose sur une conception du développement des compétences comme un processus dynamique et contextuel, où l'évaluation ne se limite pas à une mesure objective, mais participe activement à la construction du savoir disciplinaire et de l'identité professionnelle (Eraut, 2004).

L'utilisation d'un référentiel soulève toutefois plusieurs défis théoriques et pratiques. D'une part, il existe un risque de rigidité, où l'évaluation devient un exercice normatif plutôt qu'un outil de développement (Tardif, 2006). D'autre part, l'adéquation entre les critères du référentiel et la réalité du terrain est souvent remise en question, notamment dans des contextes de stage où les situations professionnelles sont complexes et évolutives (Teunissen, 2015). La subjectivité des évaluatrices et évaluateurs et la variabilité des contextes de stage rendent nécessaire une approche qui allie standardisation et flexibilité (Govaerts et al., 2011). Ainsi, les recherches en évaluation des apprentissages en contexte de stage convergent vers la nécessité d'une approche intégrative, combinant des évaluations critériées et formatives, et prenant en compte l'interaction entre le référentiel, l'expérience et l'encadrement pédagogique (van der Vleuten et al., 2010).

Du point de vue du développement professionnel, le référentiel évoque un idéal dynamisant et un outil de réflexion sur la profession et son évolution (Legendre, 2007). En contexte d'évaluation, l'un des principaux enjeux théoriques liés à l'utilisation du référentiel réside dans la tension entre l'objectivité et la subjectivité. Si le référentiel vise à assurer une mesure objective, l'appréciation des performances demeure influencée par le jugement des évaluatrices et évaluateurs (van der Vleuten et Schuwirth, 2005). À ce propos, Eraut (2004) souligne que l'évaluation des compétences professionnelles ne se prête pas à une objectivation complète, car elle implique une interprétation contextuelle et une prise en compte des dynamiques relationnelles.

Bien que son usage soit largement répandu en sciences de l'éducation, la définition des concepts que regroupe le référentiel est souvent ambiguë, ce qui a pour conséquence d'affecter la rigueur méthodologique du processus d'élaboration et de sa mise en œuvre (Le Boterf, 2018 ; Schippmann et al., 2000 ; Stevens, 2012). Si certains limitent le concept de compétence aux connaissances, compétences et aptitudes d'un individu (Mirabile, 1997), d'autres suggèrent une définition plus englobante incluant les valeurs, les attitudes, les motivations et les traits de personnalité (Chen et Naquin, 2006 ; Fleishman et al., 1995 ; Spencer et al., 1994). Le concept de compétence peut également être envisagé comme ayant un caractère discriminant, c'est-à-dire que la compétence exercée doit permettre d'établir une différence entre les membres les plus performants d'une organisation et les autres (Mirabile, 1997). Pour sa part, Green (1999) soutient l'idée que le concept de compétence permet de décrire les éléments requis pour qu'une performance soit considérée comme adéquate.

Bref, la compréhension du concept de compétence est complexe et la définition qui s'y rattache est plurielle et donne lieu à des divergences d'opinions. Coulet (2016) affirme à ce sujet que la compétence est une notion floue qui fait l'objet de définitions hétéroclites renvoyant à diverses conceptions du développement humain. De son côté, Rey (2009) va plus loin en soutenant que le mot « compétence » pourrait ne pas désigner la réalité.

Malgré la polysémie entourant le concept de compétence, certains éléments s'y rattachant se sont toutefois consolidés au cours des dernières années, ce qui fait en sorte que sa définition tend maintenant vers une conception englobante. La définition retenue dans le cadre de cette étude pour cerner le concept de « compétence professionnelle » fait consensus, selon le MEQ (2020), dans la plupart des référentiels francophones, et s'inscrit dans la continuité de celle employée dans le référentiel de 2001 :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir à mobiliser en contexte d'action professionnelle. Elle se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent. Elle est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (MEQ, 2001, p. 38)

Selon le MEQ (2020), quatre significations se rattachent à cette notion. En premier lieu, la compétence est un modèle explicatif qui rend compte de la manière dont l'enseignante ou l'enseignant agit dans son travail. Elle renvoie non seulement aux connaissances, aux décisions, aux jugements, aux perceptions et aux procédures, mais aussi aux valeurs mobilisées dans l'accomplissement de son travail. En deuxième lieu, la compétence est aussi une notion pragmatique qui désigne un agir fonctionnel de l'enseignante ou l'enseignant, qui mobilise différentes ressources pour obtenir des résultats sciemment prévus. En troisième lieu, la compétence correspond également à une réalité développementale qui suppose que l'enseignante ou l'enseignant agit de manière à apprendre de sa propre activité afin de pouvoir résoudre progressivement et de façon récurrente des tâches plus complexes, nouvelles et inattendues. Enfin, la compétence correspond en quatrième lieu à un concept évaluatif et comparatif qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de porter un jugement sur son travail à partir des critères ou de standards définis par une communauté de pratique.

Le contexte de la recherche

Au début des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) proposait un référentiel présentant les éléments fondamentaux et les compétences professionnelles autour duquel les programmes universitaires de formation à l'enseignement devaient s'appuyer pour leur refonte. Que ce soit en éducation préscolaire, en enseignement primaire et secondaire, en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'en formation professionnelle, la professionnalisation du personnel enseignant reposait à ce moment sur la reconnaissance de 12 compétences professionnelles. Près de deux décennies plus tard, soucieux de répondre aux défis éducatifs et sociaux actuels, notamment en matière d'inclusion, de culture et de langue, ce même ministère (MEQ, 2020) lançait récemment la deuxième édition du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Cette mouture préconise maintenant le développement de 13 compétences

professionnelles par les étudiantes et les étudiants dans le cadre d'une formation universitaire de 4 ans composée d'un ensemble de cours théoriques en alternance avec un minimum de 700 heures de stage (MEQ, 2020).

Le tableau 1 présente les 13 compétences professionnelles du personnel enseignant et illustre la manière dont ces compétences sont organisées en relation avec le travail de ces personnes en classe, dans l'établissement et dans la profession (MEQ, 2020).

Tableau 1

Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

Deux compétences fondatrices	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
Champ 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
Champ 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Champ 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Deux compétences transversales	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Note. Tiré de MEQ (2020, p. 43).

Les objectifs de la recherche

Dans les programmes de formation en enseignement, le stage demeure la pierre angulaire de la formation initiale et constitue un lieu privilégié de développement et d'observation des compétences professionnelles. Dans ce contexte, l'évaluation de ces mêmes compétences revêt un caractère particulier, par sa portée tant formative que certificative. L'instrument utilisé doit donc fournir aux évaluateurs et évaluatrices des énoncés permettant une évaluation juste et en adéquation avec les attentes ministérielles. Ainsi, les défis liés à l'évaluation des compétences professionnelles, comme présentés précédemment, nous amènent à repenser l'instrument d'évaluation utilisé dans le cadre des stages.

Notre étude poursuit donc comme objectifs l'actualisation (objectif 1) et la validation (objectif 2) de l'outil d'évaluation utilisé dans le cadre des cours-stages dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'Université du Québec à Rimouski. Pour y arriver, nous avons dans un premier temps analysé et comparé chacune des versions du référentiel de compétences (MEQ, 2001, 2020) afin d'identifier et d'intégrer les changements à l'intérieur de l'instrument d'évaluation existant. Afin de vérifier dans quelle mesure l'instrument d'évaluation des compétences professionnelles permet de fournir des informations à la fois claires et pertinentes, nous l'avons, dans un deuxième temps, mis à l'essai. Cela a permis d'étudier les concepts de pertinence et de clarté. La pertinence représente l'adéquation entre la finalité de l'instrument d'évaluation et le but de celui ou celle qui l'utilise (Figari et Remaud, 2014). Dans le cadre de cette étude, la pertinence des énoncés de chacune des compétences reflète dans quelle mesure ils sont utiles dans la pratique professionnelle et traduisent concrètement les attentes quant aux comportements observables. De son côté, la clarté de l'instrument d'évaluation fait référence à la facilité de compréhension. Dans cette étude, la clarté des énoncés de la compétence renvoie au jugement que la personne porte sur leur libellé, et ce, en fonction de l'aisance avec laquelle elle parvient à comprendre et à dégager le sens ou le message qu'ils contiennent. Nous pourrions simplement dire que la clarté se manifeste dans le fait que, dès la première lecture, il est possible de saisir ce dont il est question dans la description des énoncés.

Méthodologie

Sur le plan des fondements, la démarche méthodologique de cette étude s'inscrit dans une perspective de recherche évaluative de type exploratoire. En donnant la parole aux formatrices et formateurs de terrain, elle permet d'apporter un éclairage contextualisé qui nous permet à la fois d'analyser l'instrument d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires en ce qui concerne la pertinence et la clarté des énoncés, mais aussi de valider la cohérence entre les énoncés et le référentiel, et cela, pour chacune des composantes des compétences professionnelles du référentiel.

Dans un premier temps, une analyse du référentiel de compétences proposé par le MEQ (2020) a permis de mettre en relation les différents éléments constitutifs de l'instrument d'évaluation afin de vérifier l'adéquation entre ce dernier et les nouveaux axes de développement proposés par ce référentiel. Par la suite, la mise à l'essai de l'outil d'évaluation en contexte de stage a permis aux enseignantes et enseignants associés et aux superviseur[e]s de stage de valider et de commenter les libellés au regard de la pertinence et de la clarté des termes.

Les méthodes et outils de collecte des données

Notre premier objectif de recherche consistait à actualiser notre instrument d'évaluation afin qu'il s'arrime aux nouveaux axes de développement proposés par le référentiel actuel. La constitution d'un tableau intégrant chacune des compétences et les dimensions s'y rattachant a permis d'effectuer des comparaisons afin d'identifier de manière explicite les similitudes, les nuances, de même que les nouveautés entre les deux éditions du référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001, 2020). Ainsi, à partir de ce tableau, l'équipe de recherche a pu actualiser la formulation des libellés de l'instrument permettant l'évaluation des compétences professionnelles. Le tableau 2 présente un aperçu du travail comparatif entre chacune des compétences et leurs dimensions.

Tableau 2

Tableau comparatif entre les deux référentiels

Compétence 1	
MEQ (2001)	MEQ (2020)
Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture. Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions.
1.1 Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.	1.1 Démontrer une compréhension approfondie des contenus du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> , notamment de ceux associés à la discipline d'enseignement (théories, notions, problèmes, méthodes, outils, pratiques, histoire, etc.), et de leur organisation intellectuelle afin d'en dégager les points de repère essentiels et les axes d'intelligibilité qui rendront possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
1.2 Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.	1.2 Donner du sens aux apprentissages des élèves en tissant des liens entre ceux effectués dans la classe, entre sa discipline et les autres disciplines enseignées de même qu'entre sa discipline et les œuvres, les récits, les productions du patrimoine culturel de l'humanité, les questions sociales, scientifiques, éthiques et politiques ou les situations de la vie courante.
1.3 Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.	1.3 Susciter chez les élèves l'esprit critique, la mise à distance et la réflexivité à l'égard de l'environnement immédiat, de l'univers médiatique et numérique, des phénomènes sociaux, scientifiques, artistiques, éthiques et politiques ainsi que des productions culturelles du passé et du présent.
1.4 Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.	1.4 Aménager la classe en un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur.

Une fois ce travail comparatif achevé, l'équipe de recherche a intégré l'ensemble des énoncés inhérents à l'évaluation des compétences pour l'ensemble des stages (I à IV) à l'intérieur d'un tableau Word. Ce travail a permis de ventiler chacune des compétences et d'exposer leur évolution à l'intérieur du cursus universitaire. Un travail d'analyse nous a également permis de vérifier la présence et la pertinence des énoncés en fonction des différents niveaux d'enseignement (préscolaire vs primaire) tout en vérifiant leur cohérence avec le nouveau référentiel de compétences. Dans le cadre de ce projet, bien que l'ensemble des énoncés ait fait l'objet d'une actualisation, nous nous sommes concentrés spécifiquement sur l'intégration des nouvelles compétences à l'instrument d'évaluation utilisé dans le cadre du stage I au BEPEP. L'objectif était d'être en mesure d'offrir, dès la session d'hiver 2023, un instrument d'évaluation aux enseignantes et enseignants associés ainsi qu'aux superviseur[e]s. Une fois les informations actualisées transposées dans l'instrument d'évaluation, celui-ci a été acheminé aux responsables de la supervision des stages et aux enseignantes et enseignants associés pour le début de la session d'hiver 2023.

Le questionnaire d'enquête

La construction et la mise en ligne d'un questionnaire d'enquête au printemps 2023 à l'aide de la plateforme Forms ont permis de collecter les données et de recueillir le point de vue des utilisatrices et utilisateurs au sujet de la clarté et de la pertinence des énoncés de l'instrument. Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2022), le questionnaire en ligne constitue un moyen rapide et peu coûteux d'obtenir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances et des opinions auprès d'un grand nombre de personnes dispersées sur un vaste territoire.

Le questionnaire utilisé pour cette étude comprend d'abord une section qui permet aux participantes et participants d'indiquer le niveau du cycle d'enseignement (préscolaire, 1^{er} cycle, 2^e cycle et 3^e cycle). Par la suite, trois questions nous ont permis d'étudier les concepts de pertinence et de clarté pour chacune des dimensions reliées à une compétence précise : 1) Indiquez dans quelle mesure les énoncés associés à cette dimension de la compétence sont pertinents et permettent de bien évaluer cette compétence ; 2) Indiquez dans quelle mesure les termes employés pour décrire cette compétence sont clairs et facilement compréhensibles ; et 3) Justifiez vos réponses

au besoin. Pour les deux premières questions, une échelle d'appréciation de type Likert à 4 niveaux a été utilisée, permettant ainsi aux participantes et participants de faire un choix nuancé et éclairé concernant la pertinence (1 = *non pertinent*, 2 = *peu pertinent*, 3 = *pertinent*, et 4 = *très pertinent*) et la clarté (1 = *pas clair*, 2 = *peu clair*, 3 = *clair*, et 4 = *très clair*). De son côté, la troisième question leur demandait de fournir une réponse dans laquelle ils ou elles pouvaient expliquer davantage leurs réponses données précédemment. Le questionnaire disposait, à la toute fin, d'un espace permettant d'exprimer toute forme de commentaire supplémentaire. La colligation de ces commentaires a permis d'apporter des précisions sur les libellés des compétences, notamment en matière de précision et de clarté, mais également concernant le contexte du stage (cycle d'enseignement). Le questionnaire, qui comprend un total de 104 questions, a préalablement été expérimenté auprès de cinq responsables de la formation pratique en enseignement. Elles et ils se sont prononcés par écrit, notamment sur la pertinence et la clarté des énoncés, pour chacune des dimensions du référentiel des compétences. La compilation de leurs réponses a permis à l'équipe de recherche d'apporter des corrections mineures à l'élaboration définitive du questionnaire.

L'échantillon

Afin de recueillir les informations permettant d'étudier le deuxième objectif de la recherche, soit de valider notre instrument d'évaluation, un échantillon de convenance a été constitué. Selon Fortin et Gagnon (2022), ce type d'échantillon se caractérise par la sélection de sujets disponibles ou volontaires à participer à la recherche. Pour cette étude, les personnes approchées se composent des enseignantes et enseignants associés de même que des responsables de la supervision de stage ayant accompagné une ou un stagiaire de première année dans le cadre du programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire au cours de la session d'hiver 2023. Au printemps 2023, les agentes de stage ont envoyé aux personnes concernées un courriel comprenant une lettre explicative de même qu'un lien conduisant vers le questionnaire. Une relance a été faite 10 jours suivant l'envoi du premier courriel afin de rappeler les objectifs de la recherche et de solliciter à nouveau la participation des personnes. Un total de 42 personnes ont accepté de remplir le questionnaire. Parmi celles-ci, 10 travaillaient au préscolaire (4 ans/5 ans), 8 au premier cycle, 10 au deuxième cycle et 14 au troisième cycle. Bien que le nombre de participantes

et participants puisse sembler limité, Stebbins (2001) rappelle que le but principal d'une étude exploratoire est d'obtenir une première compréhension d'un phénomène ainsi que d'identifier certaines tendances. Il est donc admis par la communauté scientifique que, contrairement aux études confirmatoires qui nécessitent des échantillons plus larges permettant de garantir une puissance statistique suffisante, les études exploratoires peuvent se contenter de tailles d'échantillon plus réduites, tant que celles-ci permettent une analyse descriptive adéquate ainsi qu'une représentation suffisante des variations du phénomène étudié. VanVoorhis et Morgan (2007) précisent que, dans ce contexte, un échantillon constitué de 30 à 50 répondants est suffisant pour dégager des tendances préliminaires et fournir des résultats interprétables.

Les méthodes d'analyse des données

Les données obtenues par le questionnaire d'enquête ont permis de procéder, d'une part, à des analyses statistiques descriptives. À ce sujet, Amyotte (2002), D'Astous (1993) et Fortin et Gagnon (2022) mentionnent que l'analyse descriptive se veut un ensemble d'opérations permettant de regrouper, de classer et de résumer les données brutes obtenues afin de répondre à un objectif de recherche. Le logiciel SPSS (v.28.0) a permis de calculer les moyennes pour chacune des réponses au questionnaire. Les moyennes ainsi calculées ont été regroupées pour l'ensemble des répondants et présentées sous forme de graphique afin de pouvoir identifier les dimensions les plus appréciées et, à l'opposé, celles qui méritent une attention particulière sur le plan du libellé. D'autre part, un tableau a servi d'outil pour colliger les données qualitatives recueillies par l'entremise des questions ouvertes et pour les regrouper en fonction du concept qu'elles permettaient de préciser, à savoir la pertinence ou la clarté. Il importe de rappeler que l'outil d'enquête proposait une section où les participantes et participants pouvaient ajouter des éléments d'informations complémentaires pour chacune des compétences. Ces informations nous ont permis de préciser certains libellés dans l'outil d'évaluation, notamment en ce qui concerne le cycle et la matière enseignée. Bien que certaines de ces informations soient plus génériques, nous avons choisi de présenter, dans le cadre de cet article, celles qui nous semblaient les plus pertinentes en matière de contenus.

La validation d'un instrument exige aussi la réalisation d'une étude de la fidélité. Selon Hair et al. (2010), la fidélité renvoie à la précision et à la constance des mesures

obtenues à l'aide d'un instrument de mesure. En d'autres termes, il s'agit de la capacité de l'instrument à mesurer un même objet de façon constante d'une fois à l'autre (notion de reproductibilité). Le temps imparti pour cette collecte de données, réalisée auprès des enseignantes et enseignants associés et des responsables de la supervision de stage, n'a pas permis de varier les méthodes d'étude de la fidélité de l'instrument. Ainsi, nous n'avons pu procéder à une seconde passation de l'instrument auprès des mêmes répondants afin de mesurer la stabilité temporelle (test-retest). Toutefois, la cohérence interne (homogénéité) des échelles a pu être mesurée. La cohérence renvoie au principe de corrélation entre les échelles. Plus les coefficients de corrélation entre les différentes échelles d'un questionnaire sont élevés, plus ces échelles sont susceptibles de mesurer le même construit. À l'opposé, de faibles coefficients de corrélation laisseront présager une certaine hétérogénéité entre les échelles, donc une divergence sur le plan des construits mesurés (Hair et al., 2010). Cette mesure de cohérence interne permet également d'avoir une bonne idée de la précision de l'instrument à mesurer l'objet souhaité.

Comme nous pouvons le constater par le tableau 3, les coefficients alpha sont modérés (de 0,633 à 0,893) pour chacune des catégories de compétences, mais suffisants, considérant le nombre de dimensions pour certaines compétences (Nunnally, 1978). Seules les dimensions associées aux compétences à la base du professionnalisme collaboratif présentent un coefficient alpha qui soit plus bas (0,445), ce qui permet de croire que l'instrument d'évaluation des compétences professionnelles présente une cohérence interne satisfaisante, puisque, pour l'ensemble, les coefficients oscillent autour de 0,70 (Nunnally, 1978).

Tableau 3

Coefficients alpha de Cronbach

	α de Cronbach	Nombre d'éléments
Compétences fondatrices	0,712	7
Compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	0,893	17
Compétences à la base du professionnalisme collaboratif	0,445	3
Compétence inhérente au professionnalisme enseignant	0,740	3
Compétences transversales	0,633	4

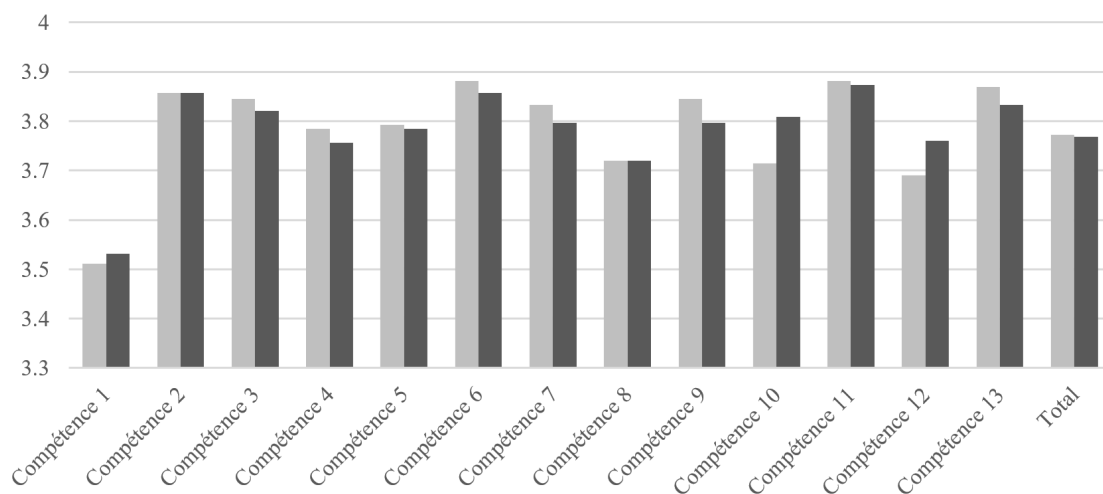
Note. $N = 42$.

Résultats

Les résultats des analyses descriptives ont démontré que, dans l'ensemble, les répondantes et répondants trouvent les énoncés très pertinents et que, parmi les 34 dimensions mesurées, seulement 2 dimensions ont obtenu une réponse du niveau 1 (*non pertinent/pas clair*), ce qui nous laisse croire à la pertinence et à une appréciation certaine de l'instrument d'évaluation. Afin d'illustrer ces résultats, la figure 1 présente le score moyen pour chacune des compétences en fait de pertinence et de clarté. Rappelons que les échelles de mesure utilisées variaient entre 1 (*non pertinent/pas clair*) et 4 (*très pertinent/très clair*). L'analyse des moyennes associées à chacune des compétences nous indique que les dimensions associées à la compétence 1 sont celles qui semblent à la fois les moins pertinentes et les moins claires. À l'opposé, les dimensions associées à la compétence 11 semblent celles qui sont considérées comme les plus pertinentes et dont la formulation est la plus claire. Le score total des moyennes pour chacun des concepts mesurés nous permet de comprendre que les dimensions qui composent notre instrument d'évaluation sont à la fois pertinentes ($M = 3,77$, $\acute{E}T = 0,236$) et claires ($M = 3,76$, $\acute{E}T = 0,262$). L'annexe 1 présente en détail les moyennes et écarts-types, à la fois pour le concept de pertinence et de clarté, et ce, pour chacune des dimensions.

Figure 1

Scores moyens des compétences



L'examen des commentaires recueillis par les participantes et participants nous permet de nuancer ces résultats. Tout d'abord, en ce qui concerne la compétence 1, la personne sondée #31 mentionne : « Cette dimension est plutôt personnelle au stagiaire, c'est difficile à évaluer » (pertinence). La personne sondée #39 ajoute : « le premier énoncé n'est pas simple à comprendre et très difficile à évaluer pour nous » (clarté). Toujours au niveau de la clarté, la personne sondée #12 mentionne au sujet de certains énoncés de la compétence 2 : « Communique de façon adéquate : trop vague. Des exemples pourraient être ajoutés ». Autre exemple, en ce qui concerne la compétence 3, la personne sondée #2 écrit : « Comme le stage I n'en est pas un de planification et que l'enseignant-associé accompagne et encadre beaucoup les stagiaires, je trouve que c'est difficile de porter un jugement sur cette compétence » (pertinence).

Au regard de la compétence 7, la personne sondée #36 précise : « Je pense que c'est super important que les étudiants prennent connaissance de ces situations, mais je pense que lors d'une première expérience en milieu scolaire, c'est quelque chose de très difficile à réaliser, donc qu'on ne devrait pas les évaluer là-dessus » (pertinence). La personne sondée #15 ajoute : « c'est très difficile de faire de la différenciation dans un stage aussi court » (pertinence). Au sujet de la compétence 9, la personne sondée #11 mentionne : « Donner des exemples de moyens pour s'intégrer : discussion, dîner dans la salle des enseignants, réunions équipe-école, etc. » (clarté). La personne sondée #17 mentionne, concernant la compétence 10 : « Cette dimension est moins claire pour moi. On pense à quels genres de thèmes à partager avec les parents ? » (clarté); et à propos de la compétence 12 : « J'aurais besoin de précisions, peut-être des exemples d'utilisation numérique pour ce volet de cette compétence ? » (clarté).

Ces données confirment également de manière générale l'appréciation de l'instrument d'évaluation de la part des participantes et participants, ce qui vient appuyer les scores totaux pour chacun des concepts étudiés. Voici quelques exemples : « Guide très pertinent et précis. Cela facilite grandement l'évaluation » (personne sondée #38). « Simple et concis. On s'y retrouve bien. Il est clair et les détails des compétences sont complets » (personne sondée #22). « C'est un bon outil exhaustif. Je préfère les parties où il faut simplement cocher, car c'est difficile de prendre des notes dans le feu de l'action » (personne sondée #2).

Très facile d'utilisation. Pour une première expérience en formation de stagiaires, ce fut très facilitant. Peut-être penser aux stagiaires du préscolaire, comment articuler la compétence Évaluer. C'est une optique tout à fait différente qu'au primaire. Comme nous sommes beaucoup dans le jeu, la stagiaire ne peut pas vraiment demeurer uniquement observatrice, elle doit inévitablement participer. (personne sondée #19)

Le guide est très clair et vraiment très aidant pour guider la stagiaire dans le développement de ses compétences et aussi pour l'évaluation par la stagiaire et l'enseignante associée. Il est simplement plus difficile de faire état de l'acquisition de toutes les composantes lors d[es] stage[s] 1 ou 2 qui sont plus courts. (personne sondée #12)

Discussion

Les objectifs de cette étude étaient, d'une part, d'actualiser l'instrument d'évaluation utilisé en contexte de stage dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski en fonction des nouveaux axes de développement proposés par la plus récente édition du référentiel de compétences (MEQ, 2020); et, d'autre part, d'analyser le libellé de chacune des dimensions associées aux compétences professionnelles en ce qui concerne leur pertinence et leur clarté. Le travail d'appropriation et de comparaison de la version antérieure du référentiel (MEQ, 2001) avec la version actuelle (MEQ, 2020) nous a permis d'identifier et d'intégrer les changements dans le libellé des dimensions à l'intérieur de l'instrument d'évaluation existant. L'instrument ainsi actualisé a pu être mis à l'essai auprès de responsables de la supervision de stage et d'enseignantes et enseignants associés qui ont accompagné une ou un stagiaire lors d'un stage I. Au terme de ce stage, 42 personnes ont été invitées à évaluer et à commenter le niveau de pertinence et de clarté de chacune des dimensions. À la lumière des analyses réalisées, il est permis de croire que l'instrument d'évaluation présente des dimensions évaluatives qui sont généralement à la fois pertinentes et claires.

L'actualisation du référentiel utilisé dans l'évaluation de la progression des compétences professionnelles en contexte de stage nous a permis de comprendre que

l'évaluation basée sur un référentiel structuré permettait non seulement d'assurer une standardisation des critères d'évaluation (Bourgeois et Chapelle, 2012), mais aussi d'offrir un cadre objectif favorisant l'équité et la transparence (van der Vleuten et al., 2012). En ce sens, l'approche par compétences, largement soutenue dans les travaux de Tardif (2006), souligne l'usage de référentiels pour structurer l'apprentissage et l'évaluation en fonction de niveaux progressifs de maîtrise.

Notre étude a mis en relief certains défis liés à l'implantation et à l'utilisation effective d'un référentiel dans le cadre des stages. Parmi ceux-ci figurent la subjectivité des évaluatrices et évaluateurs (Govaerts et al., 2019), la difficulté d'adapter les critères aux contextes variés de la pratique (Hodges, 2013) et la nécessité de former les superviseur[e]s pour garantir une évaluation juste et cohérente (Fritze et al., 2019). Nous avons ainsi pu comprendre que le succès d'un tel dispositif repose sur une collaboration étroite entre les différentes ressources impliquées : superviseur[e]s, enseignantes et enseignants associés, collègues et stagiaires. Cette collaboration permet entre autres de renforcer la validité de l'évaluation en croisant les perspectives et en intégrant des mécanismes d'autorégulation et de rétroaction constructifs (Eva et Regehr, 2005). Lebel et Bélair (2018) de même que Colognesis et al. (2018) ajoutent qu'une réflexion commune avec les personnes directement impliquées dans l'évaluation des compétences en contexte de stage est essentielle, puisque leur collaboration sollicite d'abord le point de vue de chacune et chacun pour ensuite faire ressortir des consensus et des dissidences permettant dès lors l'émergence d'un regard et d'un langage communs.

En ce sens, dans le cadre de notre étude, la consultation des superviseur[e]s et enseignantes et enseignants associés au moyen d'un questionnaire en ligne nous a permis de préciser et de contextualiser davantage le sens de certaines dimensions qui apparaissaient comme moins en cohérence avec le niveau de stage ou le cycle dans lequel évoluait la ou le stagiaire. Rappelons à ce sujet que l'imprécision et l'incompréhension des instruments d'évaluation représentent des défis régulièrement mentionnés dans la littérature scientifique pouvant entraver l'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Boyer, 2013 ; Zinguinian et André, 2018).

Les travaux récents sur l'évaluation en contexte de stage insistent également sur l'importance de la rétroaction continue et de l'évaluation formative pour soutenir le développement des compétences (Norcini et al., 2011). En intégrant des évaluations basées sur des observations multiples et contextualisées, il devient possible de mieux

refléter la progression des stagiaires dans des environnements authentiques (ten Cate et al., 2015). Par ailleurs, des recherches sur l'apprentissage socioconstructiviste (Vygotsky, 1978) soulignent que l'interaction entre les divers acteurs du stage joue un rôle déterminant dans la consolidation des apprentissages. Ainsi, loin d'être un simple outil normatif, un référentiel d'évaluation bien conçu et utilisé adéquatement devient un levier essentiel pour structurer l'apprentissage en milieu de stage. Il favorise une évaluation plus juste, soutient le développement professionnel et encourage un dialogue constructif entre les différents intervenants. Son efficacité repose donc sur une approche collaborative, où chaque acteur contribue à l'amélioration du processus évaluatif. Dans cette perspective, les futures recherches devraient explorer davantage les modalités de coconstruction des référentiels avec les milieux de pratique afin d'assurer leur pertinence et leur applicabilité.

Notre étude nous a également permis de constater que, si le référentiel demeure incontournable pour structurer l'évaluation des apprentissages en stage, son efficacité repose sur sa capacité à intégrer la diversité des expériences et à favoriser une évaluation réflexive et formative. Une articulation plus fine entre le référentiel et les pratiques évaluatives, appuyée sur des méthodologies innovantes, comme l'évaluation en milieu authentique et l'utilisation de portfolios, pourrait permettre de dépasser les tensions entre la standardisation et l'individualisation de l'apprentissage (Driessen et al., 2005).

Finalement, nous croyons que notre étude a permis de resserrer les liens entre les visées ministérielles et les besoins contextuels des ressources scolaires. À titre d'exemple, il ressort de nos analyses que la compétence associée au numérique est tributaire du cycle et du milieu dans lequel se réalise le stage. En effet, l'adoption de pédagogies alternatives, où l'apprentissage est davantage orienté vers la manipulation d'objets, a rendu cette même compétence plus difficilement observable et évaluable. Le même constat s'impose en ce qui concerne les milieux scolaires favorisant les classes nature. Selon toute vraisemblance, une plus grande sensibilité et une meilleure connaissance du milieu permettraient davantage d'adéquation entre les moyens pour évaluer les compétences qui s'y rattachent, ce qui, nous le souhaitons, apporterait une meilleure équité dans l'évaluation des stagiaires.

Cette recherche comporte des limites qu'il convient de présenter afin de préciser la portée et l'utilité des résultats obtenus. Une première limite se trouve dans l'utilisation exclusive du questionnaire comme moyen de cueillette de données. Aucune

mesure directe n'a été prélevée sur le terrain, que ce soit par observation, par analyse de documentation ou par des entrevues avec d'autres agents d'éducation. Bien que les données qualitatives nous aient permis d'apporter certaines précisions au regard de la pertinence et de la clarté de l'instrument, des entrevues ou des groupes de discussion auraient fourni l'occasion de questionner les superviseur[e]s et les enseignantes et enseignants associés plus en profondeur, ce qui aurait permis de vérifier avec plus de précision leur compréhension des dimensions intégrées dans notre instrument d'évaluation. Ce contact direct aurait probablement bonifié également leur sentiment collaboratif. Enfin, malgré les efforts consentis à construire une liste de références pour constituer notre échantillon, celui-ci en demeure un de convenance, assez limité, qui ne peut être considéré comme représentatif de toutes les personnes impliquées dans l'encadrement et l'évaluation des étudiantes et étudiants en contexte de stage. Certains biais d'échantillonnage sont également possibles. Nonobstant, considérant le contexte dans lequel s'est réalisée notre étude, nous croyons que la population sondée nous a permis de réaliser des analyses convenables et de rejoindre nos objectifs de recherche.

Les retombées de notre étude s'étendent à plusieurs domaines. Sur le plan social, elle nous a permis de mettre en lumière certains défis qui nécessitent une exploration plus poussée lors des formations des enseignantes et enseignants associés, notamment en ce qui concerne la compréhension et l'appropriation des indicateurs de développement des compétences dans les instruments d'évaluation. Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, cette recherche souligne également l'importance de la collaboration entre les différentes ressources du milieu scolaire, les agentes et agents de stage, les responsables pédagogiques des stages et de la formation pratique, ainsi que les responsables des programmes de formation à l'enseignement dans les universités. Cette collaboration est susceptible d'entraîner une meilleure cohérence dans le processus d'évaluation et, ainsi, d'assurer une évaluation qui soit plus juste et équitable. Il serait à ce sujet intéressant, dans le cadre de prochaines études, de s'intéresser à la perception des stagiaires au regard du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles, de même qu'aux facteurs facilitant leur insertion professionnelle au terme de leur formation.

Références bibliographiques

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Amyotte, L. (2002). *Méthodes quantitatives : applications à la recherche en sciences humaines*. (2^e éd.). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Bélaïr, 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>
- Bélaïr, L., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(2), 9–25. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/69/54>
- Billett, S. (2016). *Apprenticeship as a mode of learning and model of education*. *Education + Training*, 58(6), 613–628. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0001>
- Bourgeois, É. et Chapelle, G. (dir.). (2012). *Apprendre et faire apprendre (nouvelle édition mise à jour)*. Presses universitaires de France.
- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif et l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6384>
- Chen, H.-C. et Naquin, S. S. (2006). An integrative model of competency development, training design, assessment center, and multi-rater assessment. *Advances in Developing Human Resources*, 8(2), 265–282. <https://doi.org/10.1177/1523422305286156>
- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 200–201). ERES.

- Colognesi, S., Ayivor, Y. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- Coulet, J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation*, (41), 71–81. <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- D'Astous, A. (1993). *Introduction à l'analyse des données issues d'une enquête*. Guérin universitaire.
- Driessen, E., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C. et Wass, V. (2005). Portfolios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. *Medical Education*, 41(12), 1224–1233. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02944.x>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eva, K. W. et Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine*, 80(10), S46–S54. <https://doi.org/10.1097/00001888-200510001-00015>
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck.
- Fleishman, E. A., Costanza, D. P., Wetrogan, L. I., Uhlman, C. E. et Marshall-Mies, J. C. (1995, septembre). Knowledges. Dans N. G. Peterson, M. D. Mumford, W. C. Borman, P. R. Jeanneret et E. A. Fleishman (dir.), *Development of prototype occupational information network content model. Volume I : Report* (p. 4.1–4.21). Utah Department of Employment Security. https://www.onetcenter.org/dl_files/Prototype_Voll.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61–79. <https://dx.doi.org/10.33225/pec/20.78.61>

- Fritze, O., Lammerding-Koeppel, M., Boeker, M., Narciss, E., Wosnik, A., Zipfel, S. et Griewatz, J. (2019). Boosting competence-orientation in undergraduate medical education – A web-based tool linking curricular mapping and visual analytics. *Medical Teacher*, 41(4), 422–432. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1487047>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception des formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>
- Govaerts, M. J. B., van der Vleuten, C. P. M. et Holmboe, E. S. (2019). Managing tensions in assessment: Moving beyond either-or thinking. *Medical Education*, 53(1), 64–75. <https://doi.org/10.1111/medu.13656>
- Govaerts, M. J. B., Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T. et Muijtjens, A. M. M. (2011). Broadening perspectives on clinical performance assessment: Rethinking the nature of in-training assessment. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 16(2), 239–260. <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9043-1>
- Green, P. C. (1999). *Building robust competencies: Linking human resource systems to organizational strategies* (1^{re} éd.). Jossey-Bass.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. et Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7^e éd.). Pearson.
- Hodges, B. (2013). Assessment in the post-psychometric era: Learning to love the subjective and collective. *Medical Teacher*, 35(7), 564–568. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.789134>
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences. *Éducation et formation*, (e-296), 31–43. <https://archipel.uqam.ca/7268/>
- Lacasse, M., Théorêt, J., Tessier, S. et Arsénault, L. (2014). Expectations of clinical teachers and faculty regarding development of the CanMEDS-Family Medicine competencies: Laval developmental benchmarks scale for family medicine residency training. *Teaching and Learning in Medicine*, 26(3), 244–251. <https://doi.org/10.1080/10401334.2014.914943>

- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique Publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49–64. <https://doi.org/10.7202/1056319ar>
- Lebel, C., Bélair, L. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199–220). De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169–180). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mirabile, R. J. (1997). *Everything you wanted to know about competency modeling*. *Training & Development*, 51(8), 73–77. <https://assets.td.org/m/558a98f44899e587/original/Everything-you-wanted-to-know-about-competency-modeling.pdf>
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Les Presses de l'Université Laval.

- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. De Boeck-Wesmael ; Les Presses de l'Université Laval.
- Norcini, J., Anderson, B., Bollela, V., Burch, V., Costa, M. J., Duvivier, R., Galbraith, R., Hays, R., Kent, A., Perrott, V. et Roberts, T. (2011). Criteria for good assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. *Medical Teacher*, 40(3), 206–213. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2011.551559>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Rey, B. (2009). Autour des mots : «Compétence» et «compétence professionnelle». *Recherche et formation*, (60), 103–116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756>
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Schippmann, J., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P. et Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x>
- Spencer, L. M., McClelland, D. C. et Spencer, S. M. (1994). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Hay/McBer Research Press.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE.
- Stevens, G. W. (2012). A critical review of the science and practice of competency modeling. *Human Resource Development Review*, 12(1), 86–107. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484312456690>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H. et van der Schaaf (2015). Curriculum development for the workplace using Entrustable Professional Activities (EPAs): AMEE Guide No. 99. *Medical Teacher*, 37(11), 983–1002. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1060308>

- Teunissen, P. W. (2015). Experience, trajectories, and reifications: An emerging framework of practice-based learning in healthcare workplaces. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 20(4), 843–856. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9556-y>
- 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://folia.unifr.ch/global/documents/321583>
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J. et van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205–214. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.652239>
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Scheele, F., Driessen, E. W. et Hodges, B. (2010). The assessment of professional competence: Building blocks for theory development. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 24(6), 703–719. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2010.04.001>
- Van der Vleuten, C. P. M. et Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39(3), 309–317. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x>
- VanVoorhis, C. R. W. et Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43–50. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p043>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner et E. Souberman, dir.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zinguinian, M. et André, B. (2018). La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (23), 229–247. <https://revuedeshep.ch/pdf/23/23-15-Zinguinian.pdf>

Annexe 1

Moyennes et écarts-types pour chacune des dimensions

Compétence 1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture

Prend des moyens pour enrichir sa culture personnelle¹ (M = 3,21, ÉT = 0,782 ; M = 3,19, ÉT = 0,833) ; Se familiarise avec le ou les programmes et les contenus pédagogiques ou disciplinaires (M = 3,71, ÉT = 0,508 ; M = 3,69, ÉT = 0,604) ; Cherche à approfondir sa culture pédagogique (M = 3,64, ÉT = 0,485 ; M = 3,71, ÉT = 0,457) ; Accueille, comprend et respecte la culture des élèves (M = 3,48, ÉT = 0,594 ; M = 3,57, ÉT = 0,630).

Compétence 2 : Maîtriser la langue d'enseignement

Emploie une langue orale appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et de ses pairs (M = 3,98, ÉT = 0,154 ; M = 3,90, ÉT = 0,297) ; Démonstre une maîtrise de la langue écrite dans l'ensemble de ses communications (courriels, écriture au tableau, travaux et documents remis aux élèves, aux parents, aux collègues, etc.) (M = 3,93, ÉT = 0,261 ; M = 3,93, ÉT = 0,261) ; Cherche constamment à améliorer son expression orale et écrite (M = 3,67, ÉT = 0,526 ; M = 3,74, ÉT = 0,497).

Compétence 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage

Se familiarise avec les outils de planification et de préparation et en discute avec son enseignante associée ou son enseignant associé (M = 3,86, ÉT = 0,417 ; M = 3,86, ÉT = 0,354) ; Prépare une situation d'enseignement-apprentissage (M = 3,83, ÉT = 0,377 ; M = 3,79, ÉT = 0,415).

1 Pour chacune des compétences, la première paire correspond à la moyenne et à l'écart-type concernant la perception de pertinence, et la seconde, la perception de clarté.

Compétence 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage

Observe le déroulement des situations d'enseignement-apprentissage ($M = 3,78$, $\acute{E}T = 0,419$; $M = 3,74$, $\acute{E}T = 0,445$); Se soucie de la motivation des élèves et chercher à les amener à se représenter la tâche à réaliser (phase de préparation) ($M = 3,76$, $\acute{E}T = 0,431$; $M = 3,74$, $\acute{E}T = 0,497$); Supervise et soutient la démarche d'apprentissage des élèves (phase de réalisation) ($M = 3,88$, $\acute{E}T = 0,328$; $M = 3,88$, $\acute{E}T = 0,331$); Aide les élèves à verbaliser leurs stratégies, leurs découvertes et leurs difficultés (phase d'intégration) ($M = 3,71$, $\acute{E}T = 0,508$; $M = 3,69$, $\acute{E}T = 0,563$).

Compétence 5 : Évaluer les apprentissages

S'informe sur le partage des responsabilités en matière d'évaluation ($M = 3,71$, $\acute{E}T = 0,554$; $M = 3,74$, $\acute{E}T = 0,497$); S'informe sur la démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par les élèves ($M = 3,88$, $\acute{E}T = 0,328$; $M = 3,88$, $\acute{E}T = 0,328$); Prend des informations au cours de la situation d'enseignement-apprentissage afin de vérifier la compréhension des élèves ($M = 3,79$, $\acute{E}T = 0,470$; $M = 3,74$, $\acute{E}T = 0,544$).

Compétence 6 : Gérer le fonctionnement du groupe-classe

Observe le mode de fonctionnement du groupe-classe ($M = 3,86$, $\acute{E}T = 0,354$; $M = 3,86$, $\acute{E}T = 0,354$); Manifeste des habiletés pour gérer le mode de fonctionnement du groupe-classe ($M = 3,90$, $\acute{E}T = 0,297$; $M = 3,86$, $\acute{E}T = 0,417$).

Compétence 7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

Prend en compte la diversité des élèves et se préoccupe de l'inclusion de tous ($M = 3,79$, $\acute{E}T = 0,470$; $M = 3,74$, $\acute{E}T = 0,544$); Recherche l'information pertinente en relation avec les besoins, les défis et les capacités des élèves ($M = 3,88$, $\acute{E}T = 0,328$; $M = 3,86$, $\acute{E}T = 0,354$).

Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre

Pose des gestes et adopte des attitudes qui mènent au développement de relations positives et significatives avec les élèves afin de susciter la motivation scolaire et l'engagement (M = 3,71, ÉT = 0,457; M = 3,79, ÉT = 0,470); Se renseigne sur les interventions qui valorisent les efforts, les progrès et la persévérance dans l'apprentissage (M = 3,74, ÉT = 0,497; M = 3,69, ÉT = 0,563); Identifie des moyens qui suscitent le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité chez les élèves (M = 3,68, ÉT = 0,521; M = 3,63, ÉT = 0,581); Observe et se renseigne sur les moyens favorisant l'implication et la collaboration des élèves au sein de la vie de la classe et de l'école afin de développer leur sentiment d'appartenance (M = 3,74, ÉT = 0,497; M = 3,76, ÉT = 0,484).

Compétence 9 : S'impliquer activement au sein de l'équipe-école

S'intègre dans le milieu de stage (M = 3,74, ÉT = 0,445; M = 3,64, ÉT = 0,533); Établit une relation d'apprentissage et de travail positive avec l'enseignante ou l'enseignant associé (M = 3,95, ÉT = 0,216; M = 3,95, ÉT = 0,216).

Compétence 10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté

Se familiarise avec les moyens permettant de soutenir l'engagement et la collaboration de la famille dans les apprentissages des élèves (M = 3,71, ÉT = 0,554; M = 3,81, ÉT = 0,397).

Compétence 11 : S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession

Établit un bilan de ses compétences professionnelles (M = 3,88, ÉT = 0,328; M = 3,83, ÉT = 0,377); Discute de ses observations et de ses interventions (M = 3,93, ÉT = 0,261; M = 3,93, ÉT = 0,261); Réfléchit sur ses observations et sur ses interventions (M = 3,83, ÉT = 0,437; M = 3,86, ÉT = 0,354).

Compétence 12 : Mobiliser le numérique

S'informe sur l'utilisation du numérique comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ($M = 3,76$, $\acute{E}T = 0,532$; $M = 3,81$, $\acute{E}T = 0,455$); Utilise le numérique dans ses activités d'exploration, de participation, d'observation et de réflexion ($M = 3,62$, $\acute{E}T = 0,661$; $M = 3,71$, $\acute{E}T = 0,508$).

Compétence 13 : Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Fait preuve de professionnalisme ($M = 3,98$, $\acute{E}T = 0,154$; $M = 4,00$, $\acute{E}T = 0,000$); Manifeste des attitudes d'autonomie professionnelle et d'engagement dans son stage ($M = 3,76$, $\acute{E}T = 0,484$; $M = 3,69$, $\acute{E}T = 0,563$).