

**Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des
futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil ?**
**How does the writing of self-assessment reports by future
teachers evolve according to their profile?**

Catherine Deschepper and Stéphane Colognesi 

Volume 58, Number 3, Fall 2023–2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116340ar>
DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10026>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deschepper, C. & Colognesi, S. (2023). Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(3), 30–56. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10026>

Article abstract

In this article, we focused on the evolution of future teachers' writing in their internship self-assessment reports. Specifically, we explored (1) what students discuss in these self-assessments, (2) how their writing evolves throughout their training, and (3) whether indicators of reflexivity are present in these writings. To answer these questions, we analyzed all the self-assessment reports produced by six students during their training. The content analysis revealed links between the progression of students' writing, their reflective writing, and their progress from one internship to the next.



COMMENT L'ÉCRITURE DES RAPPORTS D'AUTOÉVALUATION DE STAGE DES FUTURS ENSEIGNANTS ÉVOLUE-T-ELLE EN FONCTION DE LEUR PROFIL?

CATHERINE DESCHEPPER *Université libre de Bruxelles*

STÉPHANE COLOGNESI *Université catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous nous sommes intéressés à l'évolution de l'écriture des futurs enseignants dans leurs rapports d'autoévaluation de stage. Spécifiquement, nous nous sommes demandé (1) de quoi parlent les étudiants dans ces rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour y répondre, nous avons analysé tous les rapports d'autoévaluation que six étudiants ont produits pendant leur formation. L'analyse de contenu opérée a permis de mettre en évidence des liens entre la progression de l'écriture et l'écriture réflexive de l'étudiant et sa progression de stage en stage.

HOW DOES THE WRITING OF SELF-ASSESSMENT REPORTS BY FUTURE TEACHERS EVOLVE ACCORDING TO THEIR PROFILE?

ABSTRACT. In this article, we focused on the evolution of future teachers' writing in their internship self-assessment reports. Specifically, we explored (1) what students discuss in these self-assessments, (2) how their writing evolves throughout their training, and (3) whether indicators of reflexivity are present in these writings. To answer these questions, we analyzed all the self-assessment reports produced by six students during their training. The content analysis revealed links between the progression of students' writing, their reflective writing, and their progress from one internship to the next.

Les étudiants en formation initiale d'enseignants sont amenés à produire une quantité importante de textes. Certaines productions sont inhérentes aux cours auxquels ils participent, comme, par exemple les notes de synthèse, les travaux, les diapositives de présentations, etc. (c. à. d., les

écrits académiques). D'autres productions sont en lien direct avec les pratiques professionnelles auxquelles ils se forment. On pense alors aux écrits qui vont servir pour et dans la classe, en situation de stage : préparations de leçons, documents pour les élèves, notes aux parents, etc. (c. à. d., les écrits professionnalisants). Enfin, toute une catégorie de la production textuelle amène les futurs enseignants à (re)penser leurs actions : les textes (méta-)réflexifs. Ces écrits ont une place importante dans le cursus puisqu'ils visent à doter l'étudiant d'une posture réflexive (Paquay, 1994; Wittorski, 2007) essentielle à l'apprentissage et à la réussite aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans la vie professionnelle (Altet, 2004; Arum et Roksa, 2011; Tuononen et al., 2019).

Au rang de ces textes réflexifs, on trouve le rapport d'autoévaluation de stage. Ce rapport, où l'étudiant pose un regard sur ses compétences à un moment donné, rend compte d'une « expérience en milieu professionnel tout en manifestant une réflexion distanciée » (Laborde-Milaa, 1999, p. 4). Dans le cursus, cette tâche de rédaction se présente à plusieurs reprises : une fois par stage. Maintes occasions donc, au cours de sa formation, où l'étudiant est amené à écrire un texte dont il ne maîtrise que peu les contours puisqu'il s'agit d'un genre « nouveau » pour lui, auquel il a peu été confronté auparavant. Oudart et Verspieren (2006) expliquent que le rapport de stage est un

exercice de style bien périlleux où s'entrechoquent des registres de discours, ce qui amène [le scripteur] à jongler entre le descriptif, l'analytique, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif, le réflexif, etc. et à rechercher une juste mesure entre la théorie et la pratique, entre le langage de soi et le langage d'autrui. (p. 6)

Malgré le fait que cette tâche d'écriture est exigée plusieurs fois dans le cursus du futur enseignant, qu'elle est complexe et importante pour sa progression personnelle et professionnelle, peu d'accompagnement est mis en place et les balises proposées ne sont pas toujours explicitées (Debliqy et al., 2024). C'est d'ailleurs le cas de l'ensemble des textes réflexifs en formation : ils ne font pas encore nécessairement l'objet d'un enseignement (Balslev et Gagnon, 2019; Clerc-Georgy, 2014). Cela amène, chez les étudiants, des inquiétudes et du désarroi face à ces écrits (Oudart et Verspieren, 2006). D'autant plus que les rapports des stagiaires peuvent être en concurrence avec ceux des maîtres de stage et des superviseurs. En effet, dans l'institut de formation où nous avons récolté nos données, le rapport d'autoévaluation sert de support – parmi d'autres – à un moment de co-évaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Maes et al., 2020). C'est un écrit qui soutient l'oral, mais qui peut aussi être consulté,

au besoin, par les formateurs pour juger des capacités réflexives de l'étudiant.

Nous avons donc souhaité nous intéresser à l'évolution de l'écriture de ces rapports d'autoévaluation des étudiants dans une perspective longitudinale. Spécifiquement, nous nous sommes demandé (1) de quoi parlent les étudiants dans leurs rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour y répondre, nous avons analysé les rapports d'autoévaluation de six étudiants, appartenant à trois profils déterminés par les progressions typiques de stage en stage.

Dans les lignes suivantes, nous passons en revue les repères théoriques qui nous ont guidés, les choix méthodologiques qui ont été faits et présentons les résultats où les portraits des six étudiants sont exposés. En creux, nous avons aussi l'ambition d'identifier si des liens se tissent entre l'évolution de l'écrit dans le rapport et le profil de progression professionnelle de l'étudiant.

REPÈRES THEORIQUES

Entrer en écriture, entrer en écriture réflexive

Écrire est une tâche complexe qui nécessite, de la part du scripteur, la mobilisation d'une série de composantes (Bourdin, 2002; Reuter, 2002) : s'adapter à la situation de communication, élaborer des idées, les organiser, prendre en compte la cohérence entre phrases et groupes de phrases, surveiller les aspects linguistiques, orthographiques et non verbaux, mêlant ainsi les savoirs et savoir-faire textuels, les savoirs graphier et sémiotiques (Colognesi et Lucchini, 2018; Dabène, 1991; Vincent, 2021). Tout cela en considérant son rapport à l'écrit, façonné par toutes ses expériences d'écriture tout au long de sa vie (Barré-De Miniac, 2002). Selon les théories, le rapport à l'écrit est composé de quatre ou cinq dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique et méta-scripturale (Colognesi et Niwese, 2020; Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014). La dimension affective renvoie aux sentiments, aux émotions, voire aux passions qui entourent l'écrit. La dimension axiologique se rapporte aux opinions, aux valeurs et aux attitudes que peuvent avoir les personnes par rapport à l'écrit. La dimension conceptuelle fait référence aux représentations qu'a le scripteur de l'écriture et son apprentissage. La praxéologique engage les pratiques effectives de lecture et d'écriture de l'individu. La dimension méta-scripturale renvoie notamment à la capacité du scripteur à expliciter ses démarches, ses choix, l'état de son travail, ses difficultés, ses progrès, etc.

Ainsi, si produire des textes avec lesquels ils sont familiers est déjà complexe en soi pour les futurs enseignants, que dire de la littéracie universitaire, qui présente d'autres genres de textes, d'autres attendues, et des démarches scripturales nouvelles auxquelles les étudiants doivent s'acculturer (Boch et al., 2021; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012)?

En outre, au sein de cette littéracie, la pratique complexe du texte réflexif, peu médiatisée, impose une négociation délicate au sein d'attendus scripturaux académiques, professionnalisants et personnels (Buysse et Vanhulle, 2009) qui est inconnue des étudiants à leur entrée, voire jusqu'à, bien souvent, leur sortie de formation initiale. Nous avons déjà montré qu'il est complexe pour eux de produire de tels textes (Colognesi et al., 2019) mais quand un enseignement est offert, les productions s'améliorent de manière notable (Colognesi et al., 2021), malgré le fait que les étudiants diffèrent considérablement dans leur capacité à penser de manière critique (Arum et Roksa, 2011; Evens et al., 2013; Utraiainen et al., 2016; Tuononen et al., 2019). Chaubet et al. (2019) expliquent qu'être réflexif signifie être capable d'observer des situations sous différents angles pour comprendre ce qui s'est passé et identifier les aspects positifs ou des solutions et pistes d'amélioration.

Sur la base de l'analyse des journaux de bord, Jorro (2005) a identifié trois seuils de réflexivité dans lesquels les (futurs) enseignants peuvent se placer lorsqu'ils écrivent un texte réflexif. Le premier seuil, *le reflet*, engage l'écrivain à « témoigner du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain » (Jorro, 2005, p. 11). Il s'agit ici d'un registre purement descriptif d'éléments qui sont choisis comme étant importants par l'auteur. Jorro (2005) précise que dans cette posture, il n'y a pas de débat, pas de questionnement, souvent pas d'implication personnelle. Le deuxième seuil, *l'interprétation*, amène l'écrivain à identifier un ou plusieurs cadres de références pour relire une situation professionnelle. On voit ici la volonté d'un questionnement sur soi, sur une pratique. L'écrivain est impliqué en « moi » et « je », l'émotion et les affects font partie du propos. Le troisième seuil, *la fonction critique-régulatrice* est, d'après Jorro (2005), rare en formation car elle constitue « une forme aboutie de réflexivité » (p. 13). Le « je » est très présent, comme la volonté de présenter une ou plusieurs alternatives aux actions.

Cette intégration d'une subjectivité du scripteur, qui exprime son degré d'adhésion aux propos qu'il relate et qui lui viennent soit de sa pratique, soit de l'analyse par lui, ou autrui, de cette pratique peut également se manifester dans le processus d'écriture via des modalisations métalinguistiques (Deschepper, 2010; Deschepper et Thyron, 2008). Les

marques de jugements évaluatifs et les indicateurs d'un plus ou moins grand degré de certitude que le scripteur entretient avec le propos de son autoanalyse permettent, dans l'hypothèse d'une forme aboutie de réflexivité, de manifester une nuance dans la prise en charge du discours.

Quand les buts poursuivis peuvent façonner l'écriture du rapport de stage

S'il se place dans une perspective de réussite, l'étudiant entre dans une logique d'action qui l'engage, d'après Perrenoud (1998), à viser les succès, les appréciations positives et la satisfaction de ses formateurs. Le propos de l'étudiant dans son rapport serait donc dirigé vers l'efficacité plutôt que vers des opportunités d'apprentissage. Cependant, dans une perspective de formation, la logique de l'étudiant est différente puisqu'il prend en charge son projet d'apprentissage (Perrenoud, 2001).

Portelance et Caron (2017) ont mené une étude auprès de sept étudiants futurs enseignants et ont analysé les entretiens d'évaluation entre le stagiaire, son maître de stage et ses superviseurs. Il ressort de leurs analyses que les stagiaires accordent la priorité à la formation, et pas à la réussite. Dans la logique de formation, quatre aspects ressortent : (1) l'expression du désir d'apprendre et de la volonté de s'améliorer; (2) l'expression authentique et franche des constats en lien avec les progrès et les défis; (3) l'auto-questionnement et la justification des choix didactiques et pédagogiques; (4) les initiatives et la prise en charge du projet professionnel. Hormis ces aspects, il apparaît aussi, de manière plus discrète, deux manifestations de la logique d'action : le manque d'initiative du stagiaire, qui se « cache » derrière ses formateurs, et l'évitement de la réflexion sur l'action.

MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, nous cherchons à mettre en évidence (1) de quoi parlent les étudiants dans leurs rapports, (2) comment leur écriture évolue au fil de la formation et (3) si des indicateurs de réflexivité sont présents dans ces écrits. Pour cela, nous avons opté pour une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996). Dans cette section, nous précisons le contexte de l'étude, les participants et les choix relatifs au recueil et à l'analyse des données.

Contexte

Les données utilisées dans cette contribution sont issues d'un institut de formation des enseignants de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Les stages y sont répartis comme suit. Au premier bloc, l'étudiant

assure un stage de 2 semaines en binôme. Au deuxième bloc¹, il réalise 2 stages de 2 semaines dans la même classe. Le premier stage (2.1) a une visée formative, le deuxième (2.2.) une visée certificative. Au bloc trois, 2 stages longs sont assurés par l'étudiant : 4 semaines (stage 3.1) et 3 semaines (3.2).

Pour chacun de ces stages, l'étudiant, à l'instar de ses formateurs, complète un rapport d'évaluation, identique pour tous les stages. Il se présente sur une double page A3 et comporte six rubriques : (1) se mettre en projet; (2) développer les compétences relationnelles; (3) communiquer; (4) concevoir et gérer des situations d'apprentissage; (5) porter un regard réflexif sur sa pratique; (6) synthèse. L'étudiant a comme consigne de remplir chaque rubrique à la fin de son stage, pour faire le bilan de sa pratique. Il s'agit d'un texte « libre » à rédiger. Quelques mots-clés sont disponibles sous l'intitulé de chaque rubrique pour aider à la rédaction. Le rapport est utilisé comme support écrit par l'étudiant lors d'un entretien oral de bilan de stage avec ses formateurs (co-évaluation). Le rapport est repris en fin d'entretien et joint au dossier de l'étudiant, avec les autres rapports. Généralement, ce texte n'est pas lu par les formateurs, sauf en cas de doute ou si certains veulent des informations plus précises sur les capacités réflexives du stagiaire.

Participants

Nous avons analysé les rapports de six étudiants au fil de leur formation en instituteur primaire, de 2016 à 2019. Ces étudiants, cinq femmes et un homme, se trouvaient dans la même cohorte pendant leurs trois années de formation. Ils sont représentatifs d'un parcours « classique » d'étudiant qui progresse de bloc en bloc en réussissant l'ensemble des crédits alloués. Pour les sélectionner, nous avons listé les résultats à trois stages de tous les étudiants du groupe (le stage de B1, le stage certificatif de B2, le dernier stage de B3). Puis, nous avons repéré ceux qui avaient des courbes similaires pour en dégager trois profils : (1) le profil « évolution » dont les résultats en stage sont juste au seuil de réussite au premier stage et progressent jusqu'à des résultats très positifs en fin de formation; (2) le profil « performant », dont les résultats de stage sont très positifs dès le début de la formation et se maintiennent tout au long de celle-ci; (3) le profil « moyen » dont les résultats sont « juste au-dessus du seuil » et restent constants au fil de la formation. Le Tableau 1 présente ces étudiants.

TABLEAU 1. Description des participants en lien avec trois profils de développement

Profil	Prénom ²	Résultats aux trois stages
1- Évolution	Éric	E (puis D) B A
	Évelyne	D C A
2- Performant	Pauline	A A A
	Pascalia	A A A
3 - Moyen	Madeline	C C C
	Maud	D D D

Modalités de récolte et d'analyse des données

Nous avons récolté un total de 28 rapports d'autoévaluation de stage (les deux étudiants du profil « moyen » n'ayant pas réalisé de rapport en première année).

Pour nos analyses, nous avons choisi de nous centrer sur deux rubriques qui semblaient offrir une vision de contraste intéressante. La rubrique « concevoir et gérer des situations d'apprentissage » est celle au sein de laquelle l'étudiant est amené à autoévaluer ses pratiques effectives, tant en amont du stage (planification des cours, telle qu'entendue par Gagné et Berger, 2020) qu'en cours de réalisation. La rubrique « porter un regard réflexif » engage l'étudiant à identifier comment le stage l'a fait progresser.

Trois traitements successifs ont été appliqués aux données récoltées, eu égard à nos trois questions de recherche.

Premièrement, pour isoler les idées véhiculées par les six étudiants au fil de leur parcours, nous avons appliqué une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) aux propos sélectionnés. Ainsi, tous les propos des étudiants ont été répartis en unités de sens, étiquetées en fonction de l'idée principale (p. ex. : méthodologie, utilisation du tableau, gestion du groupe, etc.). Ces unités de sens ont ensuite été répertoriées à l'aide d'une catégorisation à modèle fermé en utilisant les catégories de Portelance et Caron (2017) mentionnées *supra*. La catégorie « évitement » n'a cependant pas été retenue ici puisqu'à l'écrit, il s'agit de tout ce qui n'est pas noté. Nous avons aussi réparti les « étiquettes » renvoyant à la même thématique en fonction des trois blocs : première, deuxième ou troisième année de formation. Pour organiser et rapporter les résultats de cette première

analyse, nous avons réalisé des schémas, à l'instar de Coppe et al. (2018), permettant de montrer la répartition des thématiques discutées dans les catégories au fil des trois années de formation. Cela permet, d'un coup d'œil, de comparer les profils et la manière dont les thématiques (et donc les grandes idées) évoluent et se répartissent dans les catégories retenues.

Deuxièmement, pour rendre compte de l'évolution même de l'écriture, deux composantes de l'écriture ont été utilisées (Tableau 2). Un relevé de la quantité des idées a été réalisé et nous avons analysé la manière dont ces idées s'organisent à l'intérieur de phrases plus ou moins complexes. Nous avons procédé à une analyse textuelle visant à identifier la manière dont le propos était développé : la forme, plus ou moins élaborée, des phrases et la présence d'illustrations ou d'exemples destinés à étayer le propos.

TABLEAU 2. Critères utilisés pour évaluer l'écriture

Catégories retenues	Critères	Manière d'évaluer
Développement des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'idées/d'informations • Nombre de phrases • Nombre d'idées par phrase • • Idées adéquates à la rubrique 	Comptages 0 (non), 1 (oui)
	<ul style="list-style-type: none"> • Message organisé • Précisions, illustrations 	0 = style télégraphique, 1 = tentative d'organisation, 2 = phrases bien construites 0 = pas d'illustration, 1 = une illustration, 2 = quelques illustrations, 3 = tous les propos sont illustrés

Troisièmement, pour traiter de la question de la réflexivité, nous nous sommes basés sur les indicateurs de réflexivité de Chaubet et al. (2019). Nous y avons ajouté la place du scripteur, comme Jorro (2005), en observant les référencements à soi ou aux autres et avons identifié les phrases fortement modalisées utilisées par les étudiants (Tableau 3). En effet, en plus de prendre en charge le discours en s'exprimant en « je », le scripteur peut manifester un certain degré d'adhésion ou des marques de jugements dans un propos qui se veut objectivant (Deschepper et Thyron, 2008).

Nous avons fixé notre attention uniquement sur les modalisateurs de certitude qui signalent une grande adhésion du scripteur aux éléments qu'il met en évidence au sein du rapport (par exemple, « *Je suis certain* que ma gestion de groupe s'est améliorée » – « *Je sais vraiment* que je peux y arriver ») et d'évaluation qui témoignent de la capacité du scripteur à poser un jugement de valeur sur son action (par exemple « *je considère* que les remarques de mon maître de stage ont eu un effet *très bénéfique* sur ma pratique – « *Pour moi*, cette compétence est *essentielle* à développer pour le futur).

Nous avons fait ce choix dans la mesure où ces modalisateurs manifestaient cette distinction opérée par Portelance et Caron (2017) entre volonté de formation et d'évaluation. Notre hypothèse étant qu'un discours modalisé pouvait être un indicateur d'une plus grande réflexivité du scripteur (Chabanne et Bucheton, 2005) en même temps qu'une manifestation de son implication critique (Herman, 2015).

TABLEAU 3. Critères utilisés pour évaluer la réflexivité

Catégories retenues	Critères	Manière d'évaluer
Indicateurs de réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques identifiées • Problèmes identifiés • Forces identifiées • Progrès identifiés • Solutions/pistes d'actions 	Comptages
Place du scripteur	<ul style="list-style-type: none"> • Je / Moi • Modalisateurs de certitude • Modalisateurs d'évaluation • Renvois à l'avis d'autrui • Causes externes 	Comptages

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les portraits des six étudiants sont ici présentés, profil par profil. Pour chacun des profils, nous passons en revue, en regard de nos questions de recherche, l'évolution (1) des idées, (2) de l'écriture et (3) de la réflexivité.

Portraits d'étudiants au profil « Évolution » : Éric et Évelyne

Sur le plan des thématiques discutées

La Figure 1 présente les schémas réalisés pour rendre compte de ce que mentionnent Éric et Évelyne dans leurs rapports d'autoévaluation. Au centre, on trouve le nom de l'étudiant et ses notes aux stages de B1, B2 et B3. Chaque étiquette correspond à une thématique abordée (p. ex. : approches méthodologiques). Un nombre dans l'étiquette signale si la thématique apparaît plus d'une fois. Une couleur est associée à une même thématique, permettant de les « suivre » au fil de la formation. Si les étiquettes sont blanches, cela signifie que la thématique n'a été émise qu'à une seule reprise. Ces étiquettes sont placées sur le schéma en fonction (1) des catégories retenues : les constats, les émotions/ressentis, les auto-questionnements, les pistes et solutions, la mention explicite d'un ou de formateurs et (2) des trois années de formation : Bloc 1, Bloc 2, Bloc 3.

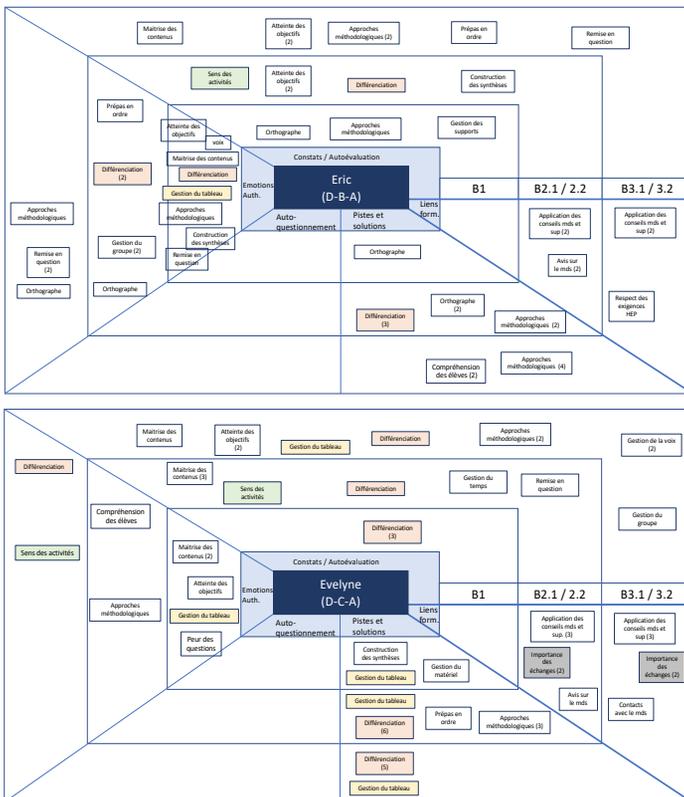


FIGURE 1. Évolution des aspects abordés dans les rapports d'Éric et Évelyne

(B1 = Bloc 1; B2.1/2.2 = Bloc 2 stage 1 et 2; B3.1 / 3.2 = Bloc 3, stage 1 et 2)

Tant pour Éric que pour Évelyne, une série de constats émergent. Ils semblent caractériser leur profil.

Tout d'abord, les deux étudiants expriment largement des émotions ou, plus généralement, ce qu'ils ressentent (19 unités de sens sur 55 pour Éric, 9 sur 60 pour Évelyne) et surtout au début de la formation :

J'avais du mal à me rendre compte de l'ampleur du travail à réaliser pour le stage (Éric, B1).

Je pense que mon point fort est ma maîtrise de la matière. J'avais tellement peur que les enfants me posent des questions auxquelles je ne savais pas répondre que je connaissais parfaitement ma matière (Évelyne, B1).

En effet, s'il y a peu de constats en première année, ils se posent au fur et à mesure (14 unités de sens pour Éric, 17 pour Évelyne) et certains thèmes (p. ex. : l'atteinte des objectifs ou la maîtrise des contenus) sont des préoccupations récurrentes :

Je ne perds pas de vue l'objectif de mes leçons (Éric, B2.1)

Je sais où je vais et comment y arriver (Éric, B3.1)

Je veille à approfondir mes analyses matières³ pour pouvoir rebondir sur ce que les enfants me demandent (Évelyne, B2.1)

Je maîtrisais le contenu matière (Évelyne, B3.1)

Ensuite, les deux étudiants proposent au fil de leur rapport des pistes et des solutions (14 unités de sens pour Éric, 20 pour Évelyne) :

Je tiens compte des rythmes mais je sais qu'il existe beaucoup de moyens de différencier et je souhaite les exploiter davantage. J'aimerais les tenter. (Éric, B2.2)

Je veillerai à la précision du matériel (Évelyne, B1)

Je dois mieux gérer la structure de mon tableau, prendre le temps de le préparer (Évelyne, B2.2.)

Enfin, des liens vers les formateurs sont explicitement faits dans les rapports d'Éric (7 unités de sens) et Évelyne (12 unités de sens) :

J'essaie de remédier en tenant compte des conseils d'autrui (Éric, B2.2.)

Je pense respecter les exigences de l'école normale (Éric, B3.2)

Je prends en considération les remarques de ma maître de stage (Évelyne, B2.1)

J'ai veillé à appliquer les conseils de ma MDS et des superviseurs pour favoriser ma manière d'enseigner (Évelyne, B3.1)

Sur le plan de l'écriture

Afin de mesurer comment les thématiques abordées par les étudiants s'organisent à l'intérieur du texte, nous avons compté le nombre de phrases présentes dans les sections du rapport concernées et la façon dont ces phrases étaient construites. Comportaient-elles une et une seule idée ou permettaient-elle d'articuler syntaxiquement plusieurs idées dans des interrelations (cause, conséquence, énumération, exemplification)? Le Tableau 4 présente les données globales relatives à l'écriture des deux étudiants. Dans les premières lignes, on trouve le nombre total d'idées développées dans les rapports, le nombre de phrases, et donc (3^e ligne), le nombre moyen d'idées développées dans une seule unité phrastique. Dans les deux lignes suivantes, deux indications qui concernent la manière dont les idées sont textuellement développées sont proposées. La rubrique « organisation du message » (de 0 à 2) identifie la manière dont le message est organisé et la rubrique « illustration » (de 0 à 3) détermine si les idées sont en tout ou en partie assorties d'exemples et d'illustrations liées à leur pratique (détermination des scores, voir *supra*).

TABLEAU 4. *Évolution de l'écriture : Éric et Évelyne*

	Éric					Évelyne				
	B1	B2	B2	B3	B3	B1	B2	B2	B3	B3
Nombres idées	26	29	31	17	9	14	30	40	47	24
Nombre phrases	13	10	10	9	4	8	17	13	14	10
Idées/phrases	2	2.9	3.1	1.8	2.2	1.7	1.7	3	3.3	2.4
Organisation du message	2	2	2	0	0	2	2	2	2	1.5
Illustration du message	2	3	3	0	0	1.5	3	3	3	2.5
Total "message"	4	5	5	0	0	3.5	5	5	5	4

Si on considère la quantité d'idées apportées par les scripteurs, ainsi que le rapport entre le nombre d'idées et le nombre de phrases, on constate, dans le profil « évolutif » représenté par Éric et Évelyne, que le nombre d'idées augmente entre le stage de Bac 1 et les stages de Bac 2 pour « redescendre » en Bac 3. En somme, il semble que le moment charnière, qui fait émerger dans ce profil un nombre plus important d'idées, et une organisation de ces idées par « unités phrastiques complexes », se situe en fin de deuxième année, ce qui correspond à la progression observée dans

les évaluations sommatives associées à leur stage. Ensuite, le nombre d'idées et leur organisation au sein de phrases complexes diminuent.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 5 reprend les informations relatives aux aspects réflexifs qu'Éric et Évelyne intègrent dans leurs rapports. Chaque nombre présent dans le tableau renvoie au nombre d'occurrences relevées de l'item de la ligne concernée.

TABLEAU 5. Évolution de l'aspect réflexif : Éric et Évelyne

	Éric					Évelyne				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3. 2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2
Pratiques identifiées	9	15	14	11	6	6	15	13	13	12
Problèmes identifiés	2	1	0	2	0	0	4	3	0	1
Forces identifiées	8	12	9	7	5	3	8	5	10	6
Progrès identifiés	0	1	3	2	1	0	1	3	2	1
Solutions / pistes	1	4	3	5	1	3	6	5	6	0
Je + moi	10	21	11	6	2	12	17	8	12	7
Modalisateurs de certitude	2	1	2	3	1	1	4	3	5	2
Modalisateurs d'évaluation	0	2	1	3	0	2	3	2	4	2
Renvois à l'avis d'autrui	0	2	2	2	1	0	3	3	6	0
Causes externes	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2

Premièrement, la présence du « je » dans le discours semble suivre la progression des idées, telle qu'observée dans le Tableau 4. Cette présence suit le pic de développement mentionné plus haut. Cette corrélation n'est pas surprenante, mais elle ne permet cependant pas de mesurer la prise en charge plus ou moins assumée du propos : le nombre d'occurrences du « je » ou du « moi » est tributaire de la quantité d'idées développées par les scripteurs.

Deuxièmement, quand on analyse la façon dont sont traités les *problèmes* et les *forces* au regard des *pratiques identifiées*, on observe que les deux étudiants mettent en évidence davantage de forces que de faiblesses, sans toutefois négliger l'existence de ces dernières (moyenne d'une faiblesse pour 5 forces chez Éric et d'une faiblesse pour 4 forces chez Évelyne). Cette observation tend à montrer qu'un profil évolutif se manifeste également par sa capacité à mettre en évidence ses propres forces. Cependant, on n'observe pas d'augmentation du nombre de forces ou de faiblesses en lien

Dans l'ensemble, bonne gestion du stress (Pauline, B3.1)

Le matériel prévu et utilisé est ludique et pertinent (Pauline, B3.2.)

Comme Éric et Évelyne, Pauline et Pascalia identifient des pistes de solution dans leurs rapports d'autoévaluation (12 unités de sens pour Pauline, 6 pour Pascalia).

Points à travailler : donner du sens aux exercices, apprendre à changer naturellement d'activités (Pauline, B1)

Pour la différenciation, je vais aller plus loin au prochain stage en réalisant un fichier d'exercices qui seront donnés aux élèves en fonction des difficultés remarquées lors des activités d'apprentissage (Pauline, B2.1)

Je pourrais encore être plus claire dans mes consignes (Pascalia, B2.1.)

Les mentions des formateurs sont plus discrètes voire presque absentes (une seule unité de sens chez Pauline, 5 chez Pascalia). Cependant, contrairement aux étudiants des autres profils, un auto-questionnement est présent chez chacune des étudiantes.

Je me questionne : est-ce qu'il a eu terminé plus vite mais il a bâclé, ou est-ce qu'il est le dernier car il est consciencieux? (Pascalia, 2.1)

Je pense que l'amusement viendra avec les années quand je serai de plus en plus sûre de moi? (Pascalia, 3.1.)

J'ai pu me mettre dans la peau d'une enseignante béninoise ce qui aura été très bénéfique pour ma pratique (Pascalia, B3.2)

Sur le plan de l'écriture

Le Tableau 6 présente les données relatives à l'écriture des deux étudiantes.

TABLEAU 6. Évolution de l'écriture : Pauline et Pascalia

	Pauline					Pascalia				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2
Nombres idées	21	40	35	33	32	27	37	30	40	35
Nombre phrases	11	13	16	11	13	14	14	13	12	11
Idées/phrases	1.	3	3.	2.	2.	1.9	2.	2.	3.	3.1
	9		1	1	4	6	3	3		
Organisation du message	1. 5	2	2	1. 5	1. 5	1.5	1. 5	1. 5	1. 5	1.5
Illustration du message	1. 5	3	3	2. 5	2	2	3	2	3	3
Total "message"	3	5	5	4	3. 5	3.5	4. 5	3. 5	4. 5	4.5

Le profil « performant » se démarque par un nombre d'idées par rubrique qui est d'emblée important au Bloc 1 et qui, globalement, va croissant entre le stage 1 et le stage 3.1. L'augmentation du « nombre d'idées » et, par conséquent, du « nombre d'idées par phrase » est particulièrement remarquable. Il est à noter que cette progression se retrouve dans toutes les rubriques du rapport qui ont fait l'objet d'une analyse.

Enfin, on constate que, la plupart du temps, les phrases sont construites et illustrées par des exemples.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 7 reprend les informations relatives à la manière dont les deux étudiantes intègrent une dimension réflexive dans leurs rapports.

TABLEAU 7. Évolution de l'aspect réflexif : Pauline et Pascalina

	Pauline					Pascalina				
	B1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3. 2	B 1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3 .2
Pratiques identifiées	1 1	13	17	10	13	13	11	11	10	9
Problèmes identifiés	6	1	0	3	0	1	1	0	1	0
Forces identifiées	8	12	13	6	7	9	10	11	10	8
Progrès identifiés	2	0	4	3	4	3	0	1	1	1
Solutions / pistes	5	2	1	2	2	2	1	0	1	2
Je + moi	5	9	4	7	1	14	11	9	15	8
Modalisateurs de certitude	2	3	0	0	0	5	5	1	4	2
Modalisateurs d'évaluation	3	0	1	2	1	0	0	1	0	1
Renvois à l'avis d'autrui	0	0	0	1	0	0	2	0	1	2
Causes externes	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0

D'emblée performantes en stage, Pauline et Pascalina se distinguent en cela qu'elles proposent un panorama très élargi de pratiques analysées et surtout d'idées organisées et structurées autour de ces pratiques. En somme, c'est davantage leur capacité à décrire des situations et à les articuler à des illustrations et des exemples qui témoigne, dans l'écrit, de leur performance.

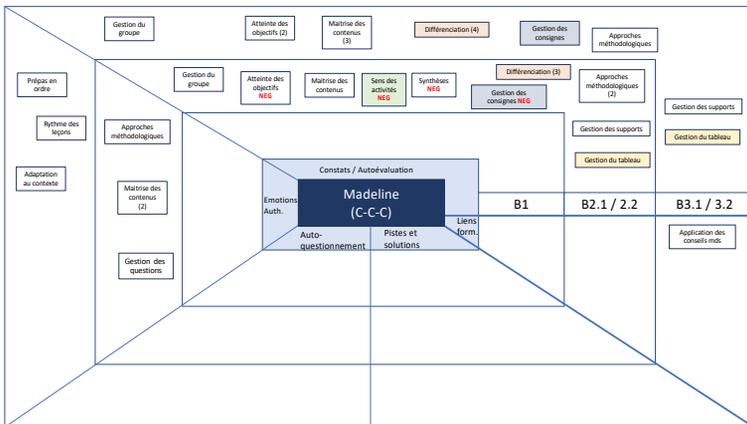
Comme pour le profil « évolution », on constate que les forces identifiées sont toujours plus nombreuses que les problèmes, souvent réduits à un ou deux aspects. Cette centration sur ce qui fait la réussite de la pratique professionnelle, de même que la capacité à cibler un ou deux éléments faisant défaut, semble consolider (ou confirmer) le sentiment de compétence. À tout le moins, les deux étudiantes au profil « performant » focalisent leur analyse sur la description et l'identification de leurs forces.

La présence du « je » tend à diminuer dans les rapports au fil de la formation, sans pour autant être remplacée par des renvois à autrui ou une modalisation plus importante. Le propos a même plutôt tendance à se « neutraliser » au profit d'une analyse descriptive de la situation de stage.

Portraits d'étudiantes au profil « Moyen » : Madeline et Maud

Sur le plan des thématiques discutées

Madeline et Maud montrent elles aussi des manières de faire bien différentes, comparativement aux quatre autres étudiants (Figure 3). Dans leur schéma, on remarque un vide, notamment créé par le fait qu'elles n'ont pas, toutes deux, rédigé une autoévaluation de stage 1.



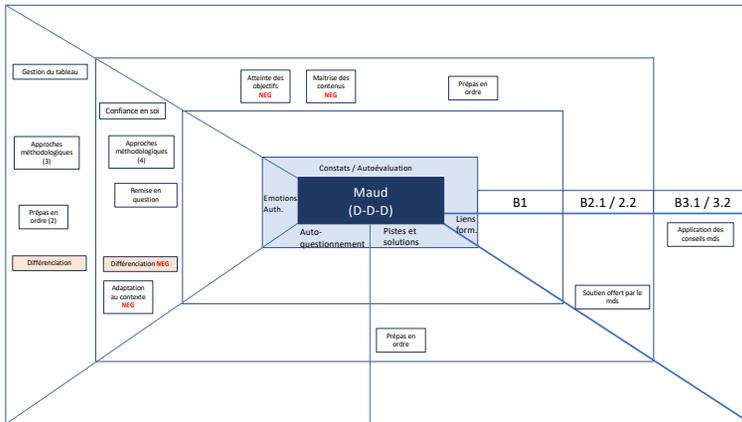


FIGURE 3. Évolution des aspects abordés dans les rapports de Madeline et Maud

On trouve peu ou pas de pistes de solution ou d'auto-questionnement dans les rapports de Madeline et Maud. Et si la première pose une série de constats (27 unités de sens sur 35 au total) et de propos relatifs aux émotions et ressentis (7 unités de sens), cela est nettement moins le cas pour la seconde (respectivement 3 et 15 unités de sens sur 21). En plus, il est aussi à remarquer que les quelques constats qui sont proposés par les deux étudiantes le sont généralement de façon négative pour le premier stage de deuxième année, ce qui n'est plus le cas ensuite.

Je ne fais pas toujours apparaître clairement l'objectif (Madeline, B2.1)

Je ne donne pas toujours le sens de l'apprentissage (Madeline, B2.1)

Je ne connaissais pas (bien) mes élèves donc je me suis rendu compte de la difficulté de différencier dans ce cas (Maud, B2.1)

M'adapter à la classe n'a pas été évident mais lors de la deuxième semaine ça a été beaucoup mieux (Maud, B2.1)

La catégorie évoquant les formateurs est peu investie, même si Maud mentionne le soutien du maître de stage comme levier pour avancer :

Je me suis sentie très soutenue et encouragée par mon maître de stage (Maud, B2.2)

Sur le plan de l'écriture

Le Tableau 8 donne à voir les résultats relatifs à l'évolution de l'écriture dans les rapports de Madeline et de Maud.

TABLEAU 8. *Évolution de l'écriture : Madeline et Maud*

	Madeline					Maud				
	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3 .2
Nombres idées		20	28	27	29		17	17	15	16
Nombre phrases		16	10	13	13		9	6	6	7
Idées/phrases		1.	2.	2	2.2		1.	2.	2.	2.
		2	8				8	8	5	2
Organisation du message		1. 5	2	2	1.5		2	2	2	2
Illustration du message		1	1.	1.	2		1.	1.	1	1.
			5	5			5	5	5	5
Total "message"		2.	3.	3.	3.5		3.	3.	3	3.
		5	5	5			5	5	5	5

Le nombre d'idées développées et leur organisation au sein des phrases fait contraste avec les étudiants des profils précédents. Madeline et Maud développent peu d'idées, et les rassemblent peu au sein d'unités phrastiques. Le nombre d'idées et leur organisation dans des phrases évolue faiblement d'un rapport à l'autre. C'est comme si les étudiantes concernées ne savaient pas « quoi » écrire dans leur rapport et se contentaient d'identifier l'une ou l'autre idée dans une logique sérielle, sans tenter de créer des liens. De la même manière, l'organisation du message et la façon dont les idées sont illustrées sont relativement pauvres tout au long de la formation.

L'absence relative de progression, tant sur le plan du nombre d'idées que de l'organisation du discours corrobore cette perception d'une corrélation entre les compétences scripturales analysées et le profil de performance.

Sur le plan des indicateurs de réflexivité

Le Tableau 9 reprend les informations relatives à la dimension réflexive repérées dans les rapports de Madeline et de Maud.

TABLEAU 9. *Évolution de l'aspect réflexif : Madeline et Maud*

	Madeline					Maud				
	B 1	B 2. 1	B 2. 2	B 3. 1	B3. 2	B1	B2 .1	B2 .2	B3 .1	B3.2
Pratiques identifiées		15	10	12	12		3	5	6	7
Problèmes identifiés		9	0	1	4		2	2	2	3
Forces identifiées		5	9	8	12		2	1	1	2

Progrès identifiés	0	1	4	4	3	2	4	2
Solutions / pistes	0	0	0	0	0	1	0	0
Je + moi	7	9	7	6	10	6	6	4
Modalisateurs de certitude	0	1	1	1	3	1	1	1
Modalisateurs d'évaluation	7	1	0	0	3	1	1	1
Renvois à l'avis d'autrui	0	0	0	1	0	1	0	1
Causes externes	0	0	0	0	2	0	0	2

Le peu d'idées mentionnées, et leur relatif isolement textuel (les idées ne sont pas articulées entre elles, voir supra) semblent également empêcher les étudiantes de dresser un panorama suffisamment documenté de leurs pratiques, elles aussi en nombre réduit.

Par ailleurs, Madeline et Maud, contrairement aux autres profils, s'attribuent peu de forces. Dans le cas de Maud, le nombre de forces évoquées au total est d'ailleurs inférieur au nombre total de problèmes. Les pistes d'action, les solutions envisagés, le recours à l'avis d'autrui sont infimes.

On peut émettre le constat que les deux étudiantes de ce profil parviennent difficilement à identifier leurs forces, leurs faiblesses et la manière de progresser, ou en tous cas de les transcrire dans le cadre d'un texte réflexif. Et il semble que ce soit surtout la pauvreté des idées et des pratiques décrites qui empêche ce développement, la description succincte des pratiques dans l'écrit ne permettant pas, d'emblée, d'organiser ces pratiques de façon élaborée dans des sous-rubriques destinées à les structurer.

CONCLUSION

Nous avons présenté ici six portraits d'étudiants, appartenant à trois profils de performance en stage : « évolution », « performant » et « moyen ». Les résultats ont mis en évidence que les trois profils se distinguent dans l'écrit par la quantité d'idées développées dans leurs rapports et la quantité de pratiques évoquées. C'est l'identification même des pratiques et leur articulation dans un discours construit, élaboré, illustré qui offre la clé de contraste la plus importante entre les profils.

Les deux étudiants au profil « évolution » sont ceux qui font preuve de plus de propos authentiques, et de volonté de trouver des pistes en fonction, ce qui tend à les inscrire dans le registre « interprétation » de Jorro (2005). Pour eux, l'indicateur de progression textuelle, qui est concomitant avec

l'évolution de leurs notes de stage, se manifeste davantage dans le développement de la quantité d'idées et de leur organisation que dans la ventilation de ces idées dans les différentes dimensions réflexives. En somme, la progression se manifeste par l'augmentation de critères observés ou identifiés dans leur pratique de stage.

Les deux étudiantes au profil « performant » sont les seules pour lesquelles un auto-questionnement est présent. Elles proposent également de nombreux constats et des pistes de solution, les inscrivant alors plutôt dans le registre de la « fonction critique-régulatrice » de Jorro (2005).

Pour les deux étudiantes au profil « moyen » il ressort de l'analyse de leurs rapports qu'elles ne s'engagent pas dans la recherche de solutions et les tentatives de description des pratiques sont parfois restreintes, mais existent. Cela invite à leur attribuer, timidement, le seuil du « reflet » (Jorro, 2005).

Par ailleurs, on constate, de façon marquée pour le profil « évolution » et beaucoup plus discrètement pour le profil « performant », un relatif « relâchement » de l'écriture dans le dernier rapport d'autoévaluation de troisième année, comme s'il signalait la fin de la progression. Cette observation mériterait d'être explorée plus avant avec un échantillon plus large afin de pouvoir identifier si l'effort rédactionnel se relâche en fin de progression professionnelle (comme si l'élaboration de l'écrit devait prouver la compétence qui, une fois acquise, pourrait se débarrasser de ce moyen d'évaluation). On conçoit assez bien que l'étudiant souhaite manifester, dans son dernier rapport d'autoévaluation qu'il a « atteint » la professionnalité attendue pour son entrée dans le métier, mais on peut également interroger la valeur d'une dimension réflexive dont la finalité serait dès lors davantage liée à la manifestation d'une compétence acquise et nécessaire à la réussite qu'à une analyse sincère et objective de sa pratique.

Cette question de la « sincérité » du rapport de stage prend alors tout son sens et le double enjeu dont il est tributaire – réussir et apprendre (Perrenoud, 1998, 2001) – semble trouver dans l'issue du dernier stage une situation de point final, alors même que l'entrée en profession n'a pas encore eu lieu. Par ailleurs, il est notable de constater que, dans le cas d'Éric, l'ensemble des rapports d'autoévaluation de stage de troisième sont négligés : très peu d'écrit, retour à un style télégraphique, absence de justification, réduction drastique du nombre d'idées et de pratiques mentionnées. Pour autant, les notes de stage de troisième année ne diminuent pas. On observe donc une amélioration de ses résultats de stage et de sa production écrite en première et deuxième année, puis une

stabilisation de l'évaluation de sa performance en stage alors même qu'il se désintéresse très manifestement de la rédaction de son rapport. En somme, une fois la progression professionnalisante entérinée sous forme de « note », l'intérêt du rapport semble avoir disparu. Cela interroge bien évidemment tout à la fois le statut de ce rapport, mais également sa fonction, sa pertinence pour l'étudiant et pour l'évaluateur.

Enfin, et pour poursuivre autour de cette double question de l'apprentissage et de l'évaluation, l'analyse des rapports d'autoévaluation, probablement parce qu'il s'agit d'écrits et non de corpus oraux, présente une intégration du sujet écrivant relativement nuancée. Ainsi, la présence du « je » et de quelques termes modalisateurs, la relative absence de renvoi à une cause externe et les références variables aux autres évaluateurs proposent des tableaux contrastés dans les différents profils. Ainsi, et contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, dans le cas des « performants » ou « évolutifs », on n'observe pas une augmentation de la subjectivisation du discours via le « je » ou la modalisation, pas plus qu'on n'observe une mise en dialogue plus engagée avec le discours d'autrui. Cela confirme d'une part la difficile négociation de ce genre d'écrit entre des missions évaluatives et d'apprentissage, cela valide, d'autre part, le fait que la mise à distance de son propre discours ne signifie pas forcément qu'on s'en dédouane, mais qu'on acquiert peut-être, au contraire, une capacité à réfléchir son action en généralisant le propos.

Enfin, les résultats présentés ici sont basés sur le suivi des rapports de seulement six étudiants. Nous sommes en train de répliquer l'étude sur un échantillon beaucoup plus important de manière à éprouver les unités d'analyse et de les faire éventuellement évoluer. L'ambition étant de questionner plus avant les profils et la compétence scripturale et d'analyse réflexive en lien avec ceux-ci. Il serait aussi intéressant de chercher à voir l'implication même du scripteur, relativement aux rapports de ses formateurs : les idées sont-elles de lui et/ou sont-elles récupérées des rapports d'autrui? De surcroît, la place qu'occupe le rapport d'autoévaluation de stage au sein même de la co-évaluation orale et ce qu'en font les superviseurs lors de la certification pourraient être investigués (Maes et al., 2022).

En définitive, il semble que nos résultats suggèrent, d'une part, la nécessité d'un accompagnement aux écrits réflexifs en formation initiale (Balslev et Gagnon, 2019; Clerc-Georgy, 2014; Colognesi et al., 2019) et, d'autre part, celle d'une réflexion sur la dimension effectivement formative de la rédaction du rapport d'autoévaluation par l'étudiant (Debliquet et al., sous presse). Dans cette double perspective, une mise en lien de la réussite en

stage et de la qualité des rapports d'autoévaluation mériterait d'être investiguée de même qu'une analyse de la pertinence du levier que représenterait une formation à l'écriture réflexive pour l'une ou l'autre de ces dimensions. Ceci pour que le rapport d'autoévaluation de stage puisse être véritablement investi par les futurs enseignants, et qu'il soit, comme c'est d'ailleurs sa visée, un réel levier de développement professionnel.

NOTES

1. En Belgique, les années d'étude dans le supérieur sont divisées en blocs annuels de 60 crédits. La formation des enseignants y est structurée en trois blocs.
2. Les prénoms ont été remplacés par des prénoms d'emprunt, dont la première lettre renvoie au profil de l'étudiant (p. exemple : Évelyne est du profil Évolution, Pauline est du profil Performant, Madeline est du profil Moyen).
3. Il s'agit de l'appropriation des contenus à enseigner.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-111.
- Arum, R., et Roksa, J. (2011). *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. The University of Chicago Press.
- Balslev, K., et Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2(3), 55-69.
- Boch, F., Frier, C., et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (pp. 149-169). Hermès Science Publications.
- Buyse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? ». *Questions Vives*, 5(11), 225-242.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton D. (2005). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molligné et M-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (pp. 51-68). Ancreges.
- Chartrand, S. G., et Blaser, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. PUN, Dypitique-12.
- Chaubet, P., Kaddouri, M., et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/514/2014_1_Clerc-Georgy.pdf

- Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : Enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e [Thèse de doctorat, Université d'Orléans]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01128847/>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a Training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2), 215824402111016897.
- Colognesi, S., et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-249. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/3136>
- Colognesi, S., et Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESL-2020.20.01.05>
- Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F., et Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant: essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 17-31.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Debliqy, N., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignants·e·s. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>
- Debliqy, N., Coppe, T., Deschepper, C., et Colognesi, S. (sous presse). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:292611>
- Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*. 153-154, 3-19.
- Deschepper, C. (2013). Du déficit en maîtrise de la langue constaté par la formation au développement de compétences communicationnelles propres à la profession, comment s'articulent les apprentissages langagiers en formation initiale des enseignants. *Le langage et l'homme*, XXXXVIII.2., 87-112.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique. *Dyptique*, 18, 93-126.
- Deschepper, C., Thyron, F. (2008) L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *Dyptique* 12, 61-86.
- Evens, M., Verburgh, A., et Elen, J. (2013). Critical thinking in college freshmen: The impact of secondary and higher education. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 139-151. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p139>

- Gagné, A., et Berger, J.-L. (2020). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 54(3), 604-624. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Herman, T. (2015). Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72. 151-168. <https://doi.org/10.4000/linx.1641>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Laborde-Milaa, I. (1999). *Écrire un rapport de stage*. Seuil.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *eJIREF*, 6(3), 3-23.
- Maes O, Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022) The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Front. Educ.* 7:848547. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848547>
- Oudart, A.-C., et Verspieren, M.R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations. *Lidil*, 34. <https://doi.org/10.4000/lidil.16>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 4(6), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2e éd.). ESF.
- Tuononen, T., Parpala, A., et Lindblom-Ylänne, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – A longitudinal study of the transition to working life. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. [En ligne] <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1524000>
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E., et Tynjälä, P. (2016). University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 629-640. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1173092>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). PUM.
- Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 161-178. <https://doi.org/10.7202/1096450ar>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

CATHERINE DESCHEPPER est professeure à la faculté de Lettres, traduction et communication de l'Université libre de Bruxelles. Ses recherches portent sur la didactique du français dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. catherine.deschepper@ulb.be

STÉPHANE COLOGNESI est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage au primaire et secondaire ainsi que sur les dispositifs de formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. stephane.colognesi@uclouvain.be

CATHERINE DESCHEPPER is a professor in the Faculty of Letters, Translation and Communication at the Université libre de Bruxelles. Her research focuses on the didactics of French in primary, secondary and higher education. catherine.deschepper@ulb.be

STÉPHANE COLOGNESI is a professor in the Faculty of Education at the Université catholique de Louvain. His research focuses on teaching and learning in primary and secondary education, as well as on teacher training and teacher educators. stephane.colognesi@uclouvain.be