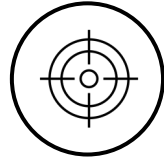


**Demander aux futur·e·s enseignant·e·s d'écrire
une autoévaluation après chaque stage pour
stimuler leur développement professionnel :
qu'en est-il de l'évolution de leur compétence
d'écriture réflexive ?**

Partager une recherche qui met en évidence **l'évolution de la compétence d'écriture réflexive** des futur·e·s enseignant·e·s dans les **autoévaluations de stage** produites au fil de la formation.

Notre question de recherche

La **pratique répétée** de l'écriture de l'autoévaluation de stage au fil de la formation initiale permet-elle de **développer la compétence d'écriture réflexive** des futur·e·s enseignant·e·s, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit fourni ?



Problématique



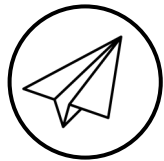
Cadre théorique



Méthodologie



Principaux résultats



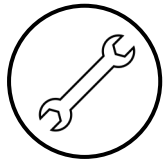
Conclusion



Problématique



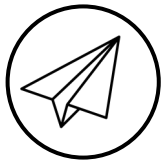
Cadre théorique



Méthodologie

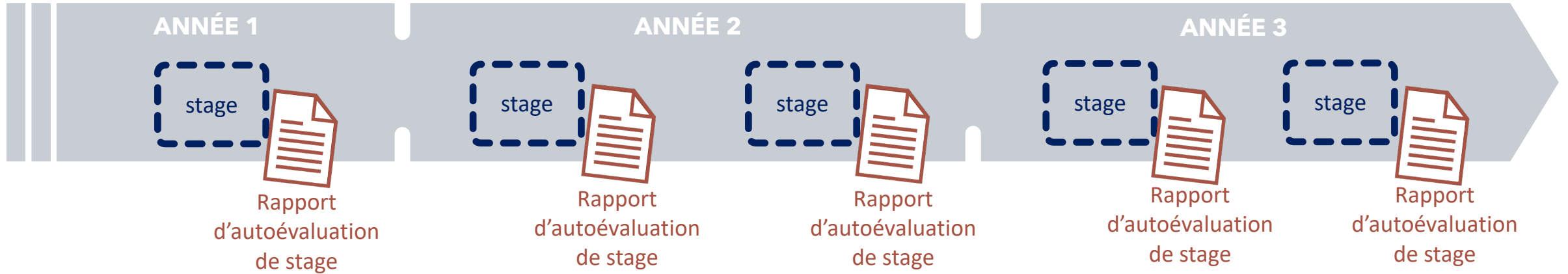


Principaux résultats



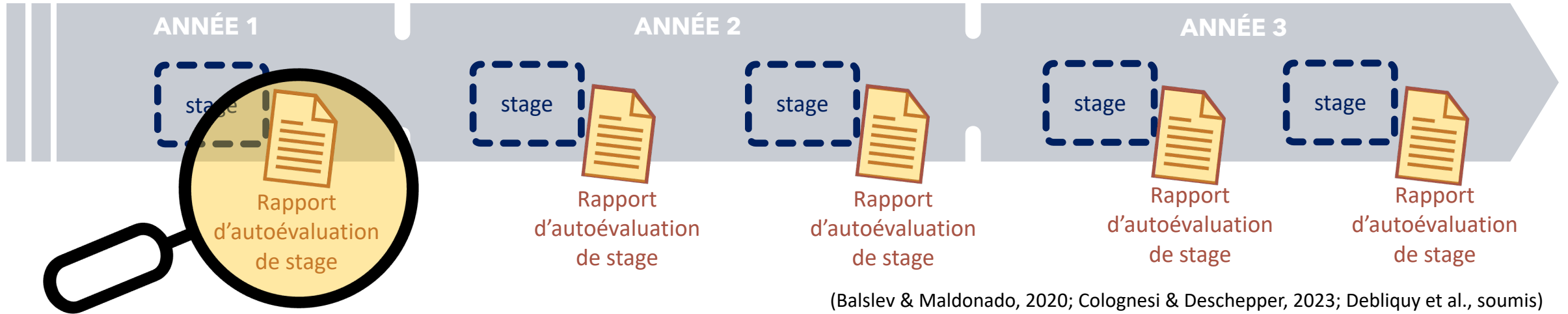
Conclusion

En formation initiale des enseignants



(Balslev & Maldonado, 2020; Colognesi & Deschepper, 2023; Debligny et al., soumis)

En formation initiale des enseignants



Le·la stagiaire porte un **regard réflexif**

sur ses **apprentissages**, sur la **qualité** de son **cheminement** et de son **travail**
à l'aide d'un **réfèrent**, tel que des critères de performance.

→ Il·elle fait le **BILAN** de ses compétences professionnelles.

Stimuler la pratique réflexive

Améliorer la qualité de la réflexion

(Campanale et al., 2010; Roy & Michaud, 2018)

Identifier ses forces et ses faiblesses

→ Faire naître la nécessité de remédier à ses propres besoins

Enrichir l'activité d'autorégulation

(Allal, 2007; Hadji, 2012; Perrault & Levené, 2019)

EFFETS BÉNÉFIQUES DE L'AUTOÉVALUATION



Générer des gains d'apprentissage

Être levier de transformation et de développement tout au long de la vie

(Boud & Soler, 2016; Perréard Vité et al., 2015; Yan et al., 2023)

Adopter une posture active et engagée en tant qu'évaluateur

Responsabiliser quant au projet de formation

(Earl, 2013; Fagnant et al., 2017)

PROBLÉMATIQUE

MAIS

Il est possible que l'autoévaluation
n'amène pas ces effets bénéfiques...

(Mottier Lopez, 2022)

Résistances à s'engager
avec **authenticité** dans
l'autoévaluation quand elle
est soumise à des **enjeux
de certification**

Stratégies d'**évitement**,
d'**embellissement** et/ou
de **conformisme**

(Balslev et al., 2019; Campanale et al., 2010; Gremion
& Coen, 2015; Land & Rubin, 2020; Paquay, 2013)

Difficultés liées à la
pratique de l'activité
d'**écriture**

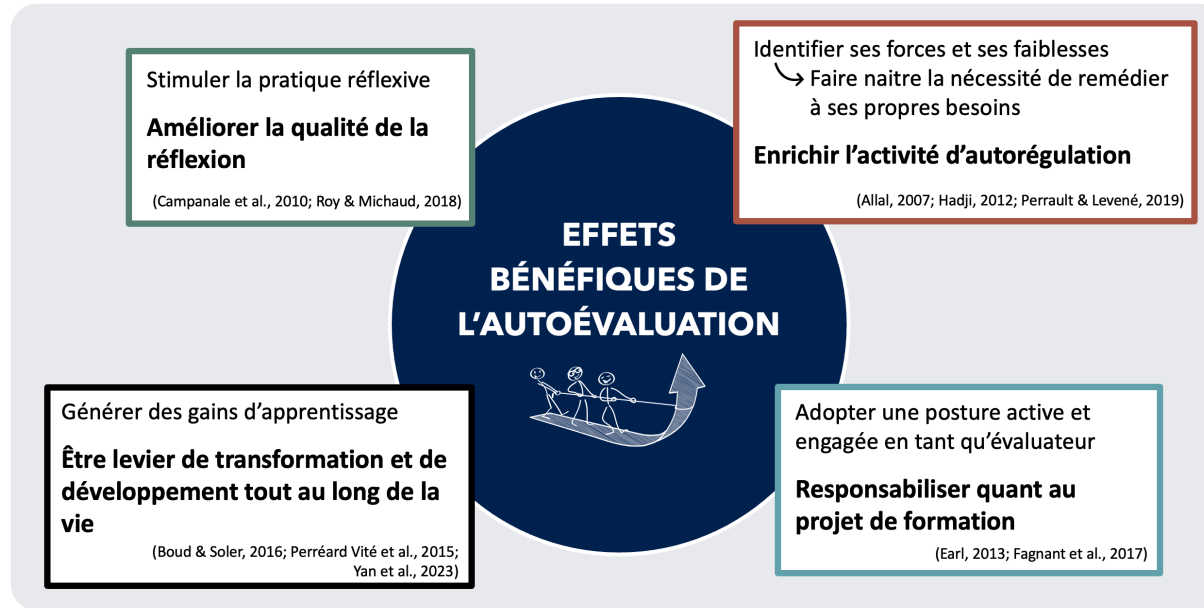
(Clerc-Georgy, 2019; Colognesi et al., 2021; Jorro,
2002; Messier & Lafontaine, 2016; Ryan, 2011)

Difficultés liées à
l'adoption d'une **posture
réflexive**

**Sans formation et
accompagnement,**
manifestation de
**niveaux de réflexivité
limités**

(Bocquillon & Derobertmeasure, 2018; Colognesi
et al., 2019; Gadsby, 2022; Hanin & Cambier,
2023; Jorro, 2005; Lefebvre et al., 2022;
Marshall et al., 2022; Yan & Brown, 2017)

Si on sait...



MAIS

Il est possible que l'autoévaluation n'amène pas ces effets bénéfiques...

(Mottier Lopez, 2022)

Résistances à s'engager avec authenticité dans l'autoévaluation quand elle est soumise à des enjeux de certification

Stratégies d'évitement, d'embellissement et/ou de conformisme

(Balslev et al., 2019; Campanale et al., 2010; Gremion & Coen, 2015; Land & Rubin, 2020; Paquay, 2013)

Difficultés liées à la pratique de l'activité d'écriture

(Clerc-Georgy, 2019; Colognesi et al., 2021; Jorro, 2002; Messier & Lafontaine, 2016; Ryan, 2011)

Difficultés liées à l'adoption d'une posture réflexive

Sans formation et accompagnement, manifestation de niveaux de réflexivité limités

(Bocquillon & Derobertmasure, 2018; Colognesi et al., 2019; Gadsby, 2022; Hanin & Cambier, 2023; Jorro, 2005; Lefebvre et al., 2022; Marshall et al., 2022; Yan & Brown, 2017)

Si on sait...

Stimuler la pratique réflexive

Améliorer la qualité de la réflexion

(Campanale et al., 2010; Roy & Michaud, 2018)

Identifier ses forces et ses faiblesses

→ Faire naître la nécessité de remédier à ses propres besoins

Enrichir l'activité d'autorégulation

(Allal, 2007; Hadji, 2012; Perrault & Levené, 2019)

**EFFETS
BÉNÉFIQUES DE
L'AUTOÉVALUATION**

En revanche, il y a un **manque de connaissances** sur ce qu'implique l'écriture de l'autoévaluation dans le contexte des **stages en enseignement**.

(Arefian, 2022; Snead & Freiberg, 2019)

avec **authenticité** dans
l'autoévaluation quand elle
est soumise à des enjeux
de **certification**

Stratégies d'évitement,
d'embellissement et/ou
de **conformisme**

(Balslev et al., 2019; Campanale et al., 2010; Gremion & Coen, 2015; Land & Rubin, 2020; Paquay, 2013)

**Difficultés liées à la
pratique de l'activité
d'écriture**

(Clerc-Georgy, 2019; Colognesi et al., 2021; Jorro, 2002; Messier & Lafontaine, 2016; Ryan, 2011)

l'adoption d'une posture
réflexive

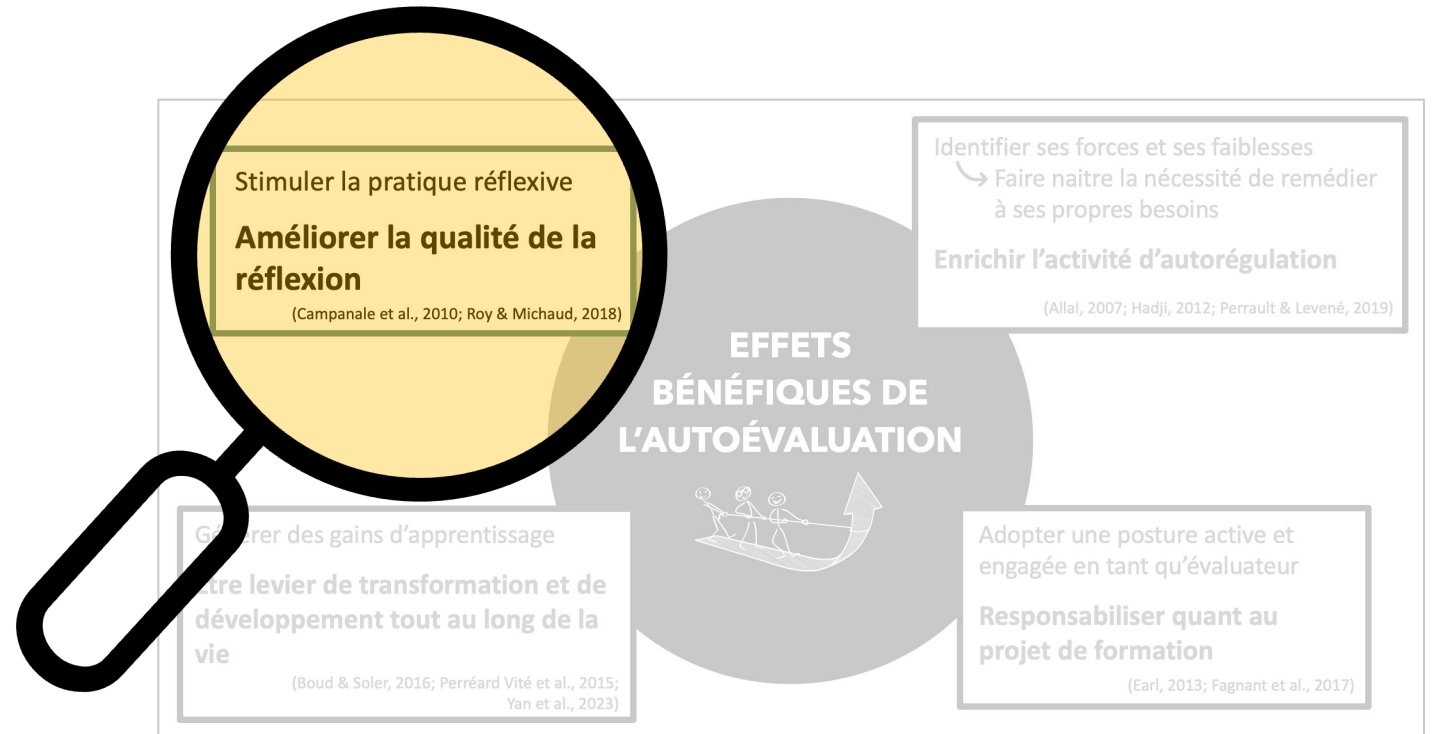
**Sans formation et
accompagnement,
manifestation de
niveaux de réflexivité
limités**

(Bocquillon & Deroberthmasure, 2018; Colognesi et al., 2019; Gadsby, 2022; Hanin & Cambier, 2023; Jorro, 2005; Lefebvre et al., 2022; Marshall et al., 2022; Yan & Brown, 2017)

Notre contribution

Investiguer **l'utilité de l'autoévaluation de stage** en formation initiale des enseignant·e·s.

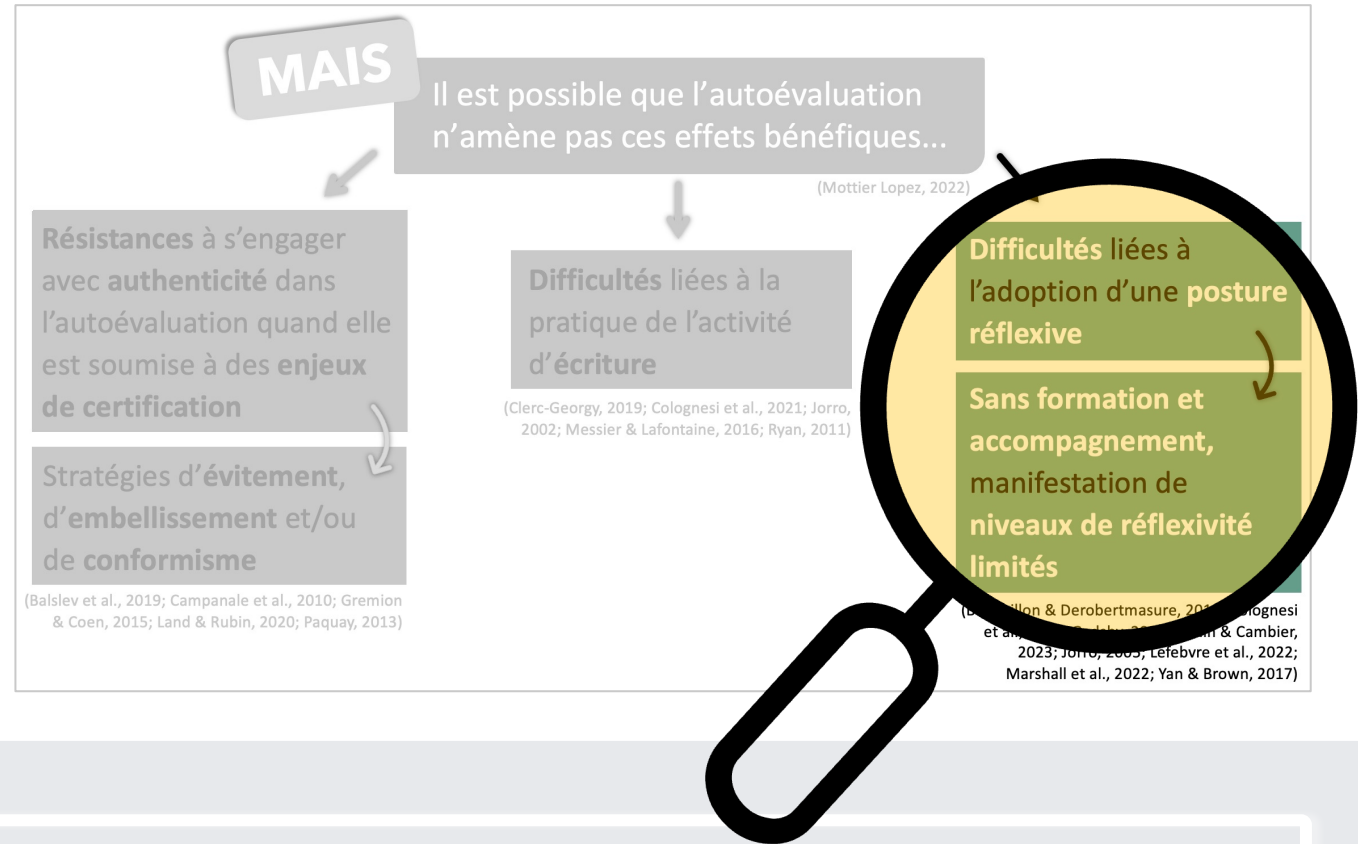
Questionner **l'évolution de l'écriture réflexive** tout au long de la formation.



Notre contribution

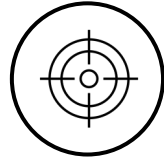
Investiguer **l'utilité de l'autoévaluation de stage** en formation initiale des enseignant·e·s.

Questionner **l'évolution de l'écriture réflexive** tout au long de la formation.



Notre question de recherche

La pratique répétée de l'écriture de l'autoévaluation de stage au fil de la formation initiale permet-elle de **développer la compétence d'écriture réflexive** des futur·e·s enseignant·e·s, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit fourni ?



Problématique



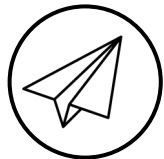
Cadre théorique



Méthodologie



Principaux résultats



Conclusion

CADRE THÉORIQUE

Notre question de recherche

La pratique répétée de l'écriture de l'autoévaluation de stage au fil de la formation initiale permet-elle de développer **la compétence d'écriture** **réflexive** des futur·e·s enseignant·e·s, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit fourni ?

**COMPÉTENCE
SCRIPTURALE**

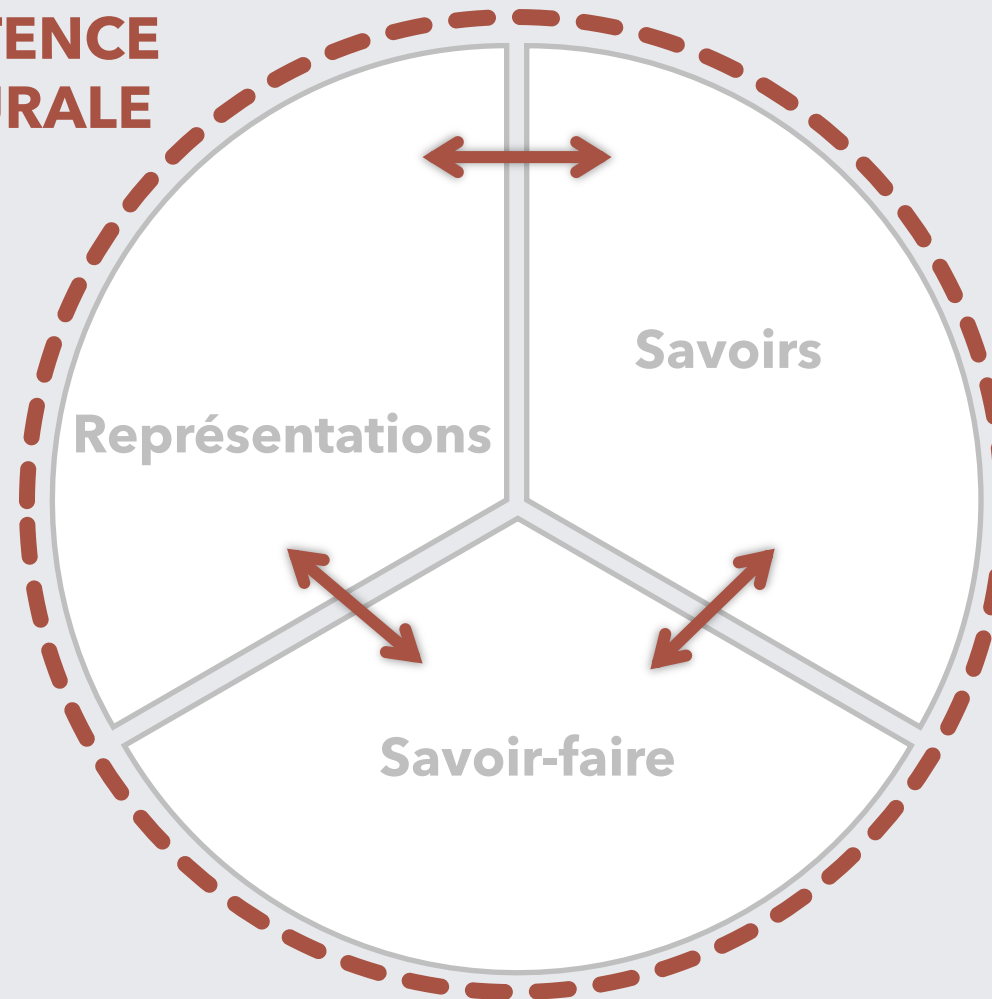
**COMPÉTENCE
RÉFLEXIVE**

De quoi s'agit-il ?

Comment en repérer les traces dans les
autoévaluations de stage ?

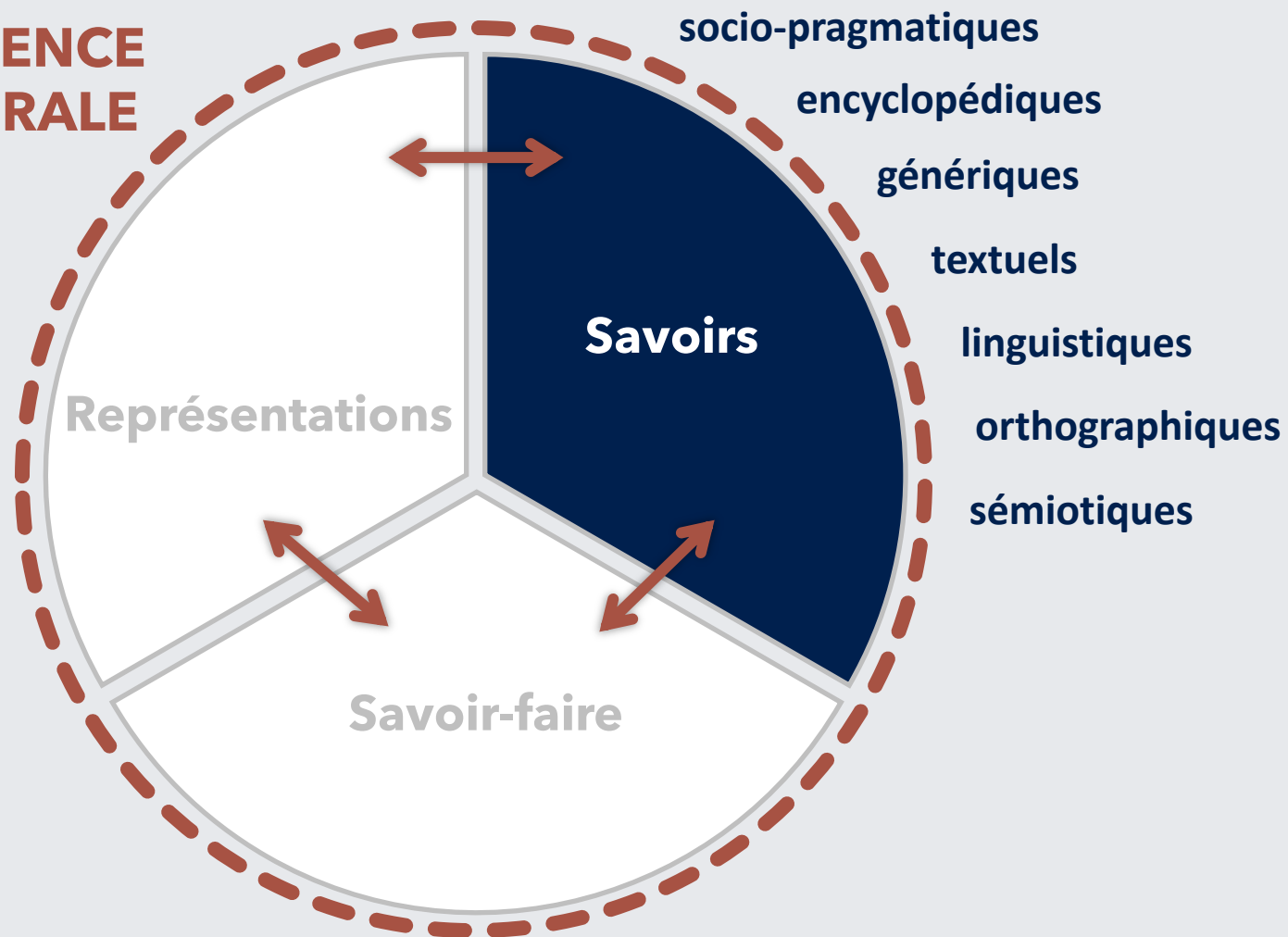
La compétence d'écriture réflexive

COMPÉTENCE SCRIPTURALE



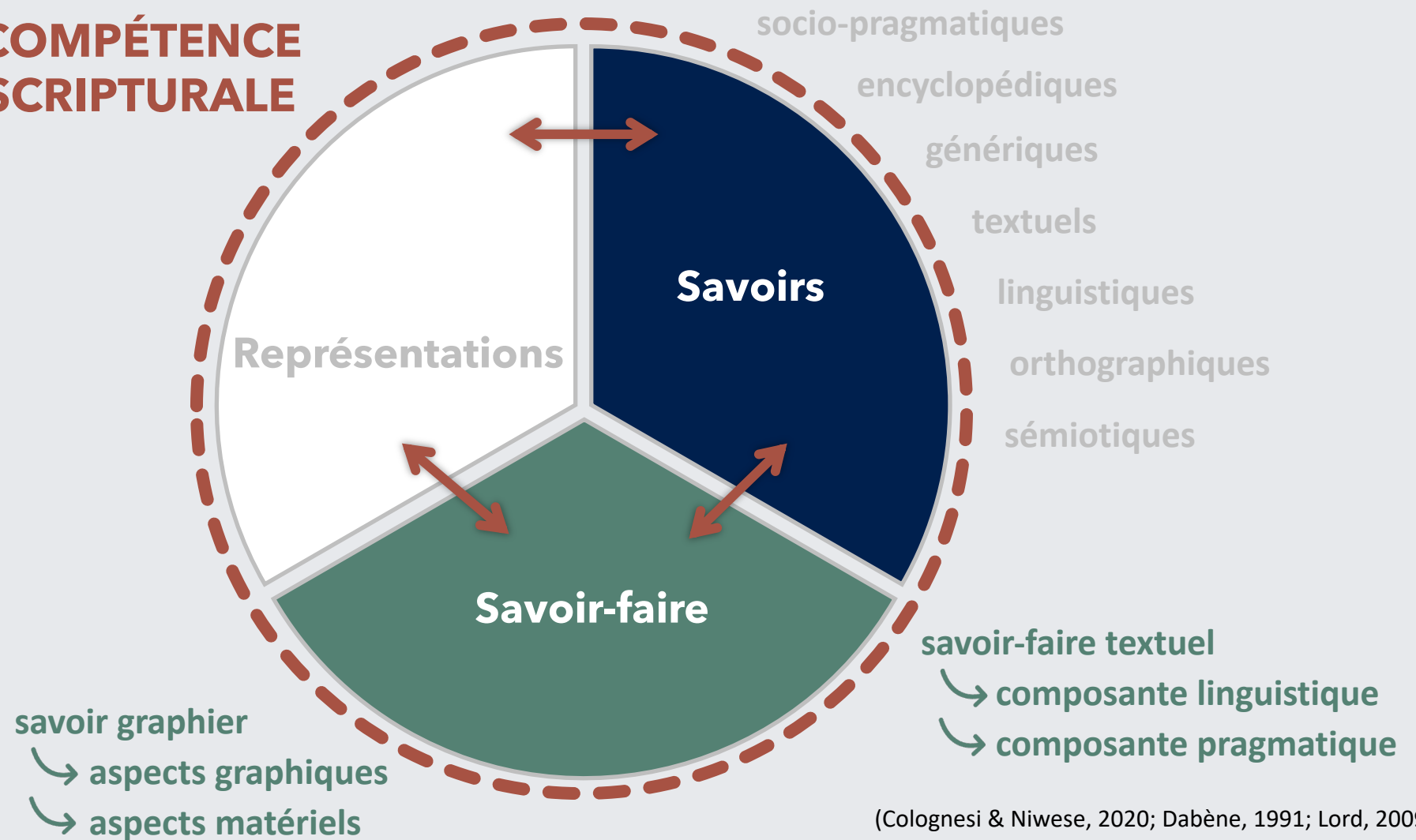
La compétence d'écriture réflexive

COMPÉTENCE SCRIPTURALE



La compétence d'écriture réflexive

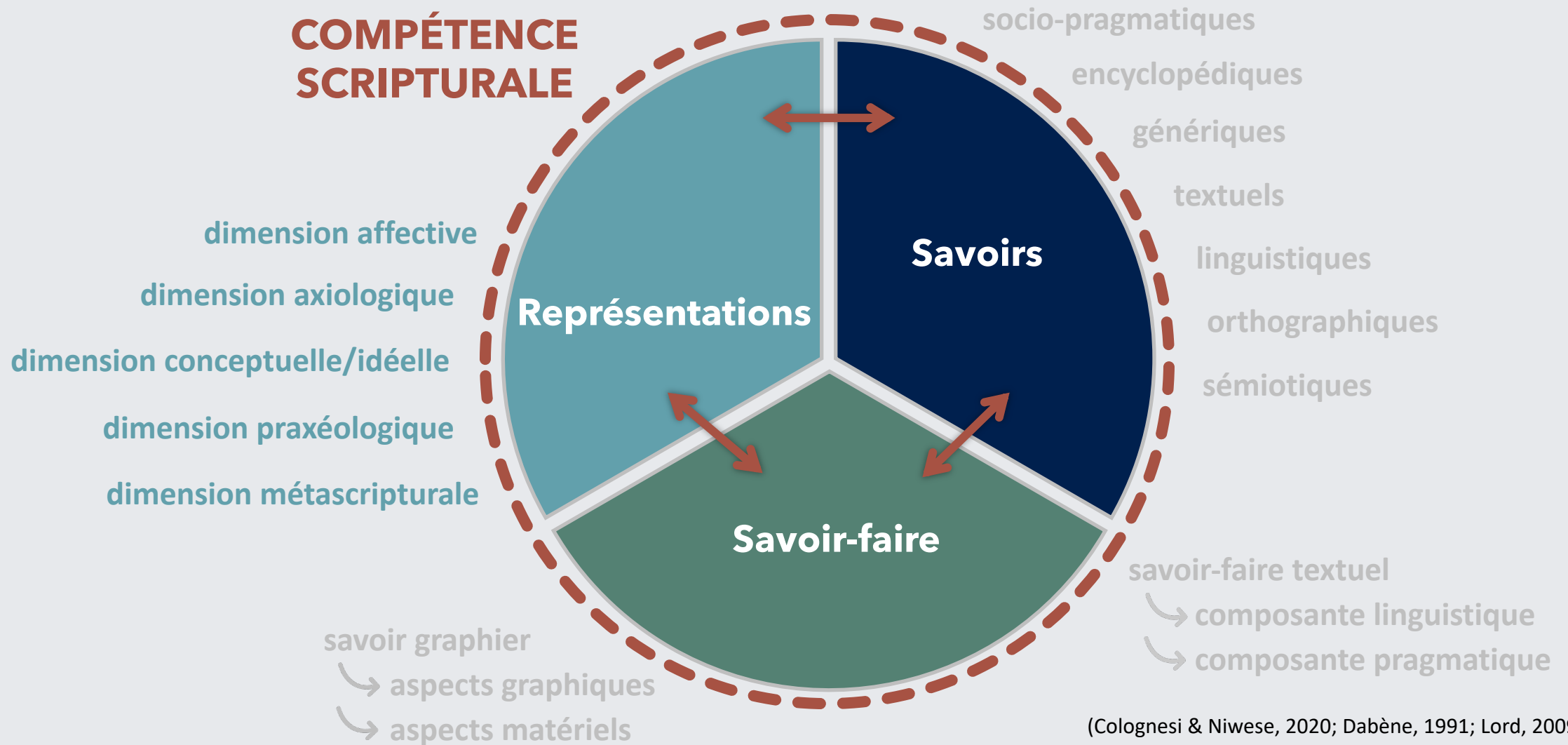
COMPÉTENCE SCRIPTURALE



(Colognesi & Niwese, 2020; Dabène, 1991; Lord, 2009)

La compétence d'écriture réflexive

COMPÉTENCE SCRIPTURALE



(Colognesi & Niwese, 2020; Dabène, 1991; Lord, 2009)

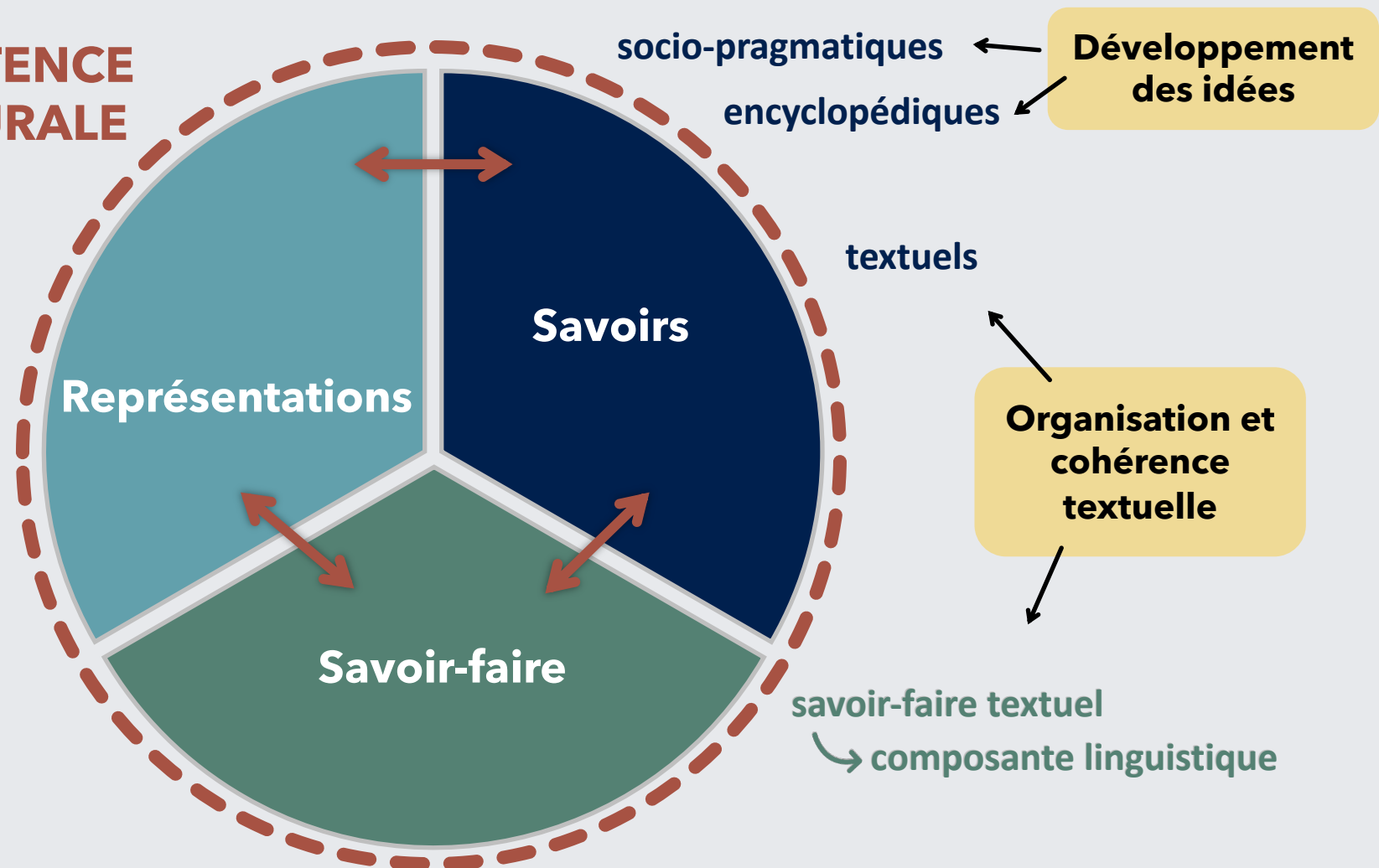
La compétence d'écriture réflexive

COMPÉTENCE SCRIPTURALE



Aspects textuels
**Épaississement
du texte**

(Bucheton, 1996)



(Colognesi & Niwese, 2020; Dabène, 1991; Lord, 2009)

La compétence d'écriture **réflexive**

COMPÉTENCE RÉFLEXIVE

C'est l'aptitude à...

observer l'interpellation...

sous de **nouveaux angles**...

la **documenter** pour en
comprendre les multiples
facettes...

et dégager par analyse
progressive des **pistes de**
solution et d'action.

(Chaubet et al., 2019)

La compétence d'écriture **réflexive**

C'est l'aptitude à...

observer l'interpellation...
sous de **nouveaux angles**...

la **documenter** pour en
comprendre les multiples
facettes...

et dégager par analyse
progressive des **pistes de**
solution et d'action.

Rapport
d'autoévaluation
de stage

Aspects réflexifs
Indicateurs de
réflexivité

(Derobertmasure et al., 2015)

3 seuils de réflexivité

**Fonction
critique-
régulatrice**

Alternatives
Prescriptions

Interprétation

Je / Moi
Emotions et affects
Investigation au moyen
de cadres de référence
Questionnement
Evocation d'un problème

Reflet

Propos concis
Connecteurs logiques en abondance
Description des éléments de la pratique

(Jorro, 2005)

13 processus réflexifs répartis en 3 niveaux

Niveau 3

Proposer une ou des alternatives à sa pratique
Explorer une ou des alternatives à sa pratique
Théoriser

Niveau 2

Intentionnaliser sa pratique
Evaluer sa pratique
Diagnostiquer
Légitimer sa pratique selon une préférence/ tradition
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments
pédagogiques ou éthiques

Niveau 1

Narrer/décrire sa pratique
Questionner
Prendre conscience
Pointer ses difficultés/ ses problèmes

(Derobertmasure, 2012)

La compétence d'écriture réflexive

3 seuils de
réflexivité

13 processus réflexifs
répartis en 3 niveaux

C'est l'aptitude à...

observer l'interpellation...

sous de nouveaux angles...

la documenter pour en
comprendre les multiples
facettes...

et dégager par analyse
progressive des pistes de
solution et d'action.

Rapport
d'autoévaluation
de stage

Aspects réflexifs
Indicateurs de
réflexivité

Fonction
critique-
régulatrice

Interpretation

Reflet

Alternatives
Prescriptions

Je / Moi

Emotions et affects

Investigation au moyen
de cadres de référence
Questionnement
Evocation d'un problème

Propos concis

Connecteurs logiques en abondance

Description des éléments de la pratique

Niveau 3

Proposer une ou des alternatives à sa pratique
Explorer une ou des alternatives à sa pratique
Théoriser

Niveau 2

Intentionnaliser sa pratique
Evaluer sa pratique
Diagnostiquer
Légitimer sa pratique selon une préférence/ tradition
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments
pédagogiques ou éthiques

Niveau 1

Narrer/décrire sa pratique
Questionner
Prendre conscience
Pointer ses difficultés/ ses problèmes

(Jorro, 2005)

(Derobertmasure, 2012)

La compétence d'écriture réflexive

3 seuils de réflexivité

13 processus réflexifs répartis en 3 niveaux

C'est l'aptitude à...

observer l'interpellation...

sous de nouveaux angles...

la documenter pour en comprendre les multiples facettes...

et dégager par analyse progressive des pistes de solution et d'action.

Rapport d'autoévaluation de stage

Aspects réflexifs
Indicateurs de réflexivité

Fonction critique-régulatrice

Interpretation

Reflet

Alternatives
Prescriptions

Je / Moi

Emotions et affects

Investigation au moyen
de cadres de référence
Questionnement
Evocation d'un problème

Propos concis

Connecteurs logiques en abondance

Description des éléments de la pratique

Place du scripteur

Niveau 3

Proposer une ou des alternatives à sa pratique
Explorer une ou des alternatives à sa pratique
Théoriser

Niveau 2

Intentionnaliser sa pratique
Evaluer sa pratique
Diagnostiquer
Légitimer sa pratique selon une préférence/ tradition
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques

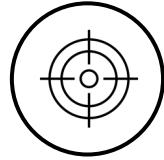
Niveau 1

Narrer/décrire sa pratique
Questionner
Prendre conscience
Pointer ses difficultés/ ses problèmes

(Jorro, 2005)

(Derobertmasure, 2012)

(Derobertmasure et al., 2015)



Problématique



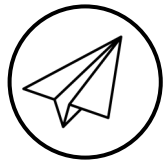
Cadre théorique



Méthodologie



Principaux résultats



Conclusion

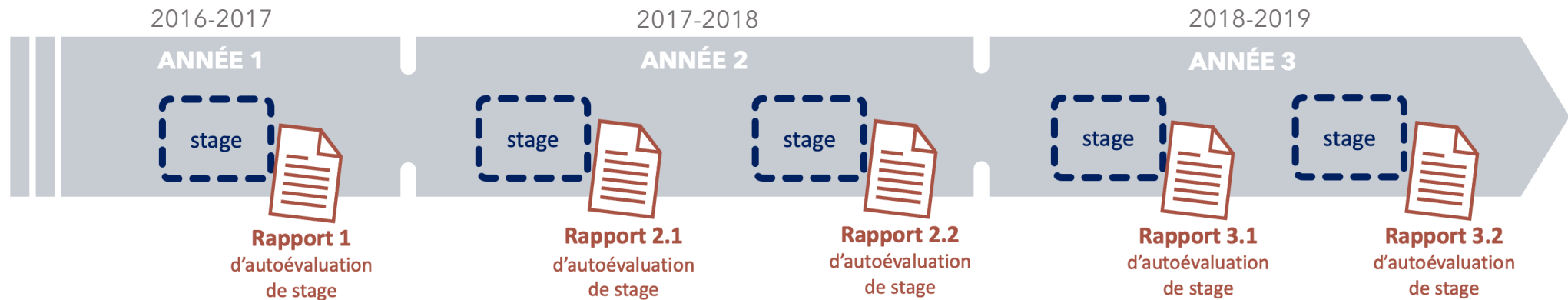
Récolte des données

Sélection de **20 futur·e·s instituteur·rice·s primaires**

1 homme et 19 femmes

Même institut de formation belge francophone

→ Accès à l'**intégralité des rapports d'autoévaluation de stage**



100 rapports analysés

Rapport identique pour tous les scripteurs (stagiaire, maître de stage et superviseur)

Consigne identique pour tous les stages

Six rubriques

ÉTUDIANT(E)

Nom : _____
Prénom : _____
Classe : _____

Stage du 23-04 au 05-05-17

ÉCOLE :
Adresse : _____
Année : P6 Cycle : 4 Nombre d'élèves : 21

MAÎTRE DE STAGE
Nom : _____
Prénom : _____

PROFESSEUR SUPERVISEUR
NOM : _____
Prénom : _____
Date et heure de la visite : _____
Sujet de l'activité observée : _____

POINTS FORTS

- Très attentive à chaque enfant
- Bons contacts avec les enfants
- Remise en question et ajustements
- Respect du timing (minuterie)
- Maîtrise de la matière

POINTS FAIBLES, CONSEILS ET PISTES D'AMÉLIORATION

- Orthographe (même que 1er stage)
- Apprentissage parfois trop frontal, j'ai souvent choisi la sécurité afin d'arriver à mon objectif (manque de temps, planning très compact).

Dans les pages qui suivent, les items en italique complètent ceux rencontrés en première année

Date et signature de l'étudiant : _____

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES

Vis-à-vis du groupe, l'étudiant

- crée un climat de classe propice à l'apprentissage
- utilise l'humour et la bienveillance
- établit des limites
- suscite la participation de tous
- s'adresse à l'ensemble du groupe
- gère le groupe et le bruit
- propose des modalités de gestion de classe « autonomisante »

Vis-à-vis des enfants, l'étudiant

- se soucie de chacun d'eux
- prend en considération les réponses
- accepte les points de vue différents
- a une attitude stimulante et positive
- respecte la dimension éthique

Vis-à-vis du maître de stage, l'étudiant

- établit un réel dialogue
- est ouvert aux remarques

Tous les items ne doivent pas être observés, ils sont là pour aider à rédiger les commentaires.

COMMENTAIRES

1. Parfois, les élèves n'étaient bien fiers et donc les débordements avaient lieu.
2. Je suis très attentive à tous les enfants séparément. Bonnes relations avec les enfants en général.
3. Bons contacts. Mon maître de stage était vraiment génial au niveau des remarques, toujours constructives et faites de manière bienveillante.
4. Je suis à l'aise devant la classe. J'ai bien dûment mes deux stages, le séjournant de la classe.

COMMUNIQUER

Expression écrite

- orthographe
- utilise un vocabulaire précis et une syntaxe correcte

Dimension paraverbale (comment je le dis avec la voix)

- l'étudiant
- adopte un volume et un débit adéquats
- pose et module sa voix
- ajuste son articulation et sa prononciation

Dimension verbale (ce que je dis)

- l'étudiant
- s'exprime avec naturel et fluidité
- utilise un vocabulaire précis

Dimension non verbale (comment je le dis avec le corps)

- l'étudiant
- occupe l'espace et circule dans la classe
- utilise une gestuelle appropriée et les expressions du visage
- établit un contact visuel avec tous les élèves

COMMENTAIRES

1. L'orthographe s'est améliorée % au 1er stage mais reste encore à améliorer.
2. Je m'exprime de façon naturelle et fluide avec un vocabulaire adapté à la situation.
3. Voix posée et compréhensible. Quand il le faut, je peux moduler ma voix et le volume.
4. Je circule tout le temps dans la classe, entre les bancs. Parfois cela devient difficile à gérer car ils veulent tous que je passe près d'eux.

CONCEVOIR ET GÉRER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF

- l'étudiant
- vise un apprentissage précis
- fait apparaître l'objectif aux élèves
- ne perd pas de vue son objectif
- s'assure que l'objectif est atteint

ANALYSE DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE (évalue à partir des pratiques de classe, des traces écrites d'analyse et du dialogue avec l'étudiant)

L'étudiant

- se questionne sur l'objet d'apprentissage
- maîtrise ce qu'il enseigne
- dégage des caractéristiques-clés utiles pour l'activité
- analyse les supports
- réfléchit au sens de l'activité
- formule des hypothèses pertinentes sur les difficultés des élèves
- a conscience de la diversité des procédures
- prévoit des relances adaptées

La structuration fait apparaître des éléments

- adaptés aux élèves
- clairement exprimés
- articulés avec la mise en situation et les exercices

Les sources consultées et référencées sont

- actuelles
- objectives
- pertinentes

COMMENTAIRES

1. J'avais des objectifs précis et ils ont toujours été atteints.
2. Mes ACA étaient posées en profondeur, cela m'a permis de beaucoup mieux gérer ma matière devant la classe.
3. Les structurations étaient tout le temps amenées, par moi-même mais aussi, elles étaient complètes.
4. J'ai consulté énormément de sources différentes afin de les confronter et d'en arriver à un contenu complet.

MÉTHODOLOGIE

La situation mobilisatrice

- est adaptée au contenu et aux élèves
- révèle l'importance de l'apprentissage
- met les élèves en activité (recherche et/ou questionnement)

La méthodologie

- est adaptée au contenu et aux élèves
- permet la construction de compétences

Les consignes sont claires

- Les exercices sont porteurs de sens

Pour différencier, l'étudiant

- varie les approches
- tient compte des rythmes différents
- crée éventuellement des groupes de besoin
- propose des ajustements

L'étudiant

- présente un plan de l'activité
- propose des indices, des relances aux élèves
- structure l'apprentissage
- construit la synthèse avec les élèves
- rebondit sur les réactions des élèves
- s'adapte aux circonstances

Le tableau est

- utilisé à bon escient
- structuré
- écrit correctement et lisible

Les documents distribués sont

- soignés et clairs
- bien orthographiés
- adaptés au niveau des élèves
- accompagnés des sources

Les supports utilisés (sonores ou visuels) constituent des facilitateurs d'apprentissage

COMMENTAIRES

1. S.M. classiques mais toujours sensée pour l'apprentissage.
2. Relances souvent. Structuration variée et dense.
3. J'ai su rebondir sur tous les réactions des enfants.
4. La méthode était classique afin d'atteindre mon objectif (manque de temps).
5. Consignes claires, reformulées si nécessaire.
6. J'ai essayé un peu de différenciation.
7. Tableau structuré et clair.
8. Les documents donnés aux enfants étaient structurés et clairs.

PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE ET RÉGULER

Objectifs personnels

- Orthographe, feuilles élèves
- Porter un regard réflexif sur ma pratique

Objectifs contextuels

- Différenciation
-

COMMENTAIRES

Objectif personnel :

1. L'orthographe sur les feuilles des élèves était en nette amélioration % au premier stage.
2. J'ai une bonne capacité d'adaptation % aux remarques de mon MDS mais aussi % à mes constatations.

Objectif contextuel :

Je me suis exercée à la différenciation (relances, exercices supplémentaires, auto-corriger...).

L'étudiant est capable de

- constater ses points forts et ses points faibles
- analyser les constats effectués
- construire des pistes de réajustement
- se référer aux ressources pour justifier ses choix ou remédier à des difficultés

COMMENTAIRES

Je suis capable de constater mes points faibles et mes succès.
Je sais m'ajuster et mettre de nouvelles choses en place suite aux remarques faites à chaque fin de journée.
Je peux m'analyser moi-même, m'ajuster suite à mes constats personnels.

Rapport identique pour tous les scripteurs (stagiaire, maitre de stage et superviseur)

Consigne identique pour tous les stages

Six rubriques

ÉTUDIANT(E)

Nom : ...

Prénom : ...

Classe : ...

ÉCOLE DE STAGE

Adresse : ...

Année : P6 Cycle : 4

MAITRE DE STAGE

Nom : ...

Prénom : ...

PROFESSEUR SUPERVISEUR

NOM : ...

Prénom : ...

Date et heure de la visite : ...

Sujet de l'activité observée : ...

POINTS FAIBLES, CONSEILS ET PISTES D'AMÉLIORATION

Caligraphie (même que 1^{er} stage)

apprentissage parfois trop frontal, j'ai souvent choisi la sécurité afin d'arriver à mon objectif (manque de temps, planning très serré).

Dans les pages qui suivent, les items en italique complètent ceux rencontrés en première année

Date et signature de l'étudiant : ...

2 Vis-à-vis des enfants, l'étudiant

- se soucie de chacun d'eux
- prend en considération les réponses
- accepte les points de vue différents
- a une attitude stimulante et positive
- respecte la dimension éthique

3 Vis-à-vis du maitre de stage, l'étudiant

- a établi un réel dialogue
- est ouvert aux remarques

4 Vis-à-vis de lui-même, l'étudiant

- se positionne comme enseignant «réfèrent» pour les élèves
- manifeste son enthousiasme
- traduit son plaisir de manière motivante
- a une tenue et une attitude adaptée
- est à l'aise dans son rôle
- existe face à la classe

Tous les items ne doivent pas être observés, ils sont là pour aider à rédiger les commentaires.

1 Vis-à-vis du groupe, l'étudiant

- crée un climat de classe propice à l'apprentissage
- utilise l'humour et la bienveillance
- établit des limites
- suscite la participation de tous
- s'adresse à l'ensemble du groupe
- gère le groupe et le bruit
- propose des modalités de gestion de classe «autonomisante»

1. Parfois, les limites n'étaient bien fixées et donc les débordements arrivaient vite.

2. Je suis très attentive à tous les

COMMENTAIRES

1. L'orthographe s'est améliorée % au 1^{er} stage mais reste encore à améliorer.

2. Je m'exprime de façon naturelle et fluide avec un vocabulaire adapté à la situation.

3. Voix posée et compréhensible. Quand il le faut, je peux moduler ma voix et le volume.

4. Je gère bien le temps dans la classe, entre les bons. Parfois cela devient difficile à gérer car ils veulent tous que je passe près d'eux.

COMMENTAIRES

1. S.M. classiques mais toujours sensée pour l'apprentissage.

2. Relations saines. Situation à venir à dominer.

3. J'ai su rebondir sur tous les réactions des enfants.

4. La méthode était classique afin d'atteindre mon objectif (manque de temps).

5. Cours très clairs, reformulés si nécessaire.

6. J'ai essayé un peu de différenciation.

7. Tableau structuré et clair.

8. Les documents donnés aux enfants étaient structurés et clairs.

PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE ET RÉGULER

Objectifs personnels

1. Orthographe feuilles élèves

2. Poser un aspect réflexif sur ma pratique

Objectifs contextuels

1. Différenciation

2.

Objectif personnel:

1. L'orthographe sur les feuilles des élèves était en nette amélioration % au premier stage.

2. J'ai une bonne capacité d'adaptation % aux remarques de mon tuteur mais aussi % à mes constatations.

Objectif contextuel:

Je me suis exercée à la différenciation (relances, exercices supplémentaires, auto-corriger).

COMMENTAIRES

Je suis capable de constater mes points faibles et mes succès.

Je suis en mesure d'ajuster et mettre de nouvelles choses en place suite aux remarques faites à chaque fin de journée.

Je peux m'analyser moi-même, m'ajuster suite à mes constatations personnelles.

Des items pour aider à l'écriture

Notre question de recherche

La pratique répétée de l'écriture de l'autoévaluation de stage au fil de la formation initiale permet-elle de développer la compétence d'écriture réflexive des futur·e·s enseignant·e·s, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit fourni ?

Analyse des données

Approche méthodologique **mixte; *design* séquentiel explicatif.**

(Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011)

Volet quantitatif

Étudier l'évolution de la compétence d'écriture réflexive des futur·e·s enseignant·e·s au fur et à mesure de l'avancée de la formation.

Volet qualitatif

Documenter et comprendre finement l'évolution des rapports d'autoévaluation de stage.

Analyse des données

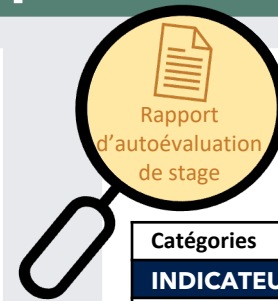
Volet quantitatif



ASPECTS TEXTUELS

Analyse textuelle (Bourdaillet et al., 2008)

Catégories	Critères	Manière d'évaluer
Développement des idées (/12)	Nombre d'idées (/3)	Comptage
	Nombre de phrases (/3)	
	Nombre d'idées par phrase (/3)	
	Idées adéquates à la rubrique (/3)	Note de 0 à 3 (0=toutes les idées sont inadéquates, 1=quelques idées sont inadéquates, 2=une seule idée est inadéquète, 3=aucune idée n'est inadéquète)
Organisation et cohérence textuelle (/5)	Message organisé (/2)	Note de 0 à 2 (0=style télégraphique, 1=tentative d'organisation, 2=phrases bien construites)
	Illustration (/3)	Note de 0 à 3 (0=pas d'illustration, 1=une illustration, 2=quelques illustrations, 3=tous les propos sont illustrés)



ASPECTS RÉFLEXIFS

Analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990)

Catégories	Critères	Manière d'évaluer
INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ		
Reflet (/9)	Nombre de pratiques décrites (/3) Nombre de forces identifiées (/3) Nombre d'améliorations identifiées (/3)	Comptage
Interprétation (/13)	Nombre de ressentis, émotions (/3) Nombre de problèmes identifiés (/3) Nombre de justifications des choix (/3) Nombre de conséquences identifiées (/2) Nombre de questions posées (/1) Nombre de références à un concept (/1)	
Fonction critique-régulatrice (/6)	Nombre de pistes d'action et de solution (/3) Nombre de prescriptions, règles (/3)	
PLACE DU SCRIPTEUR		
Je/moi (/3)	Nombre d'utilisation du « je » et « moi » (/3)	Comptage
Modalisateurs (/6)	Nombre de modalisateurs de certitude (/3) Nombre de modalisateurs d'évaluation (/3)	
Références externes (/3)	Nombre de références à l'avis d'autrui (/1) Nombre de références à des causes externes (/2)	

(Colognesi & Deschepper, 2023)

ANOVA à mesures répétées

Tests de comparaisons multiples (Test Post Hoc de Bonferroni)

Analyse des données

Volet qualitatif



ASPECTS TEXTUELS ET RÉFLEXIFS

Étude de cas (Yin, 2009)

Cas emblématique : les scores des aspects textuels et réflexifs dans les rapports d'Emily ont montré des tendances identiques à celles du groupe.

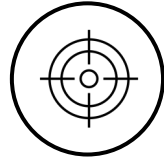
Parcours académique classique.

Prise en considération des **données quantitatives**, et retour aux **contenus** des rapports pour leur donner du sens (analyses verticale et horizontale).



Rapports d'**Emily**

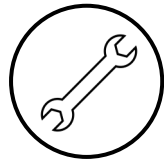
PLAN



Problématique



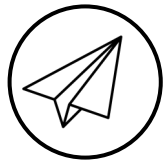
Cadre théorique



Méthodologie



Principaux résultats



Conclusion

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Volet quantitatif

ASPECTS TEXTUELS

Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						3.89	0.006**	0.17
Développement des idées (/12)	5.75 (1.83)	7.00 (1.78)	7.15 (2.35)	6.00 (2.18)	5.65 (2.41)	3.05	0.022*	0.14
Organisation et cohérence textuelle (/5)	2.65 (1.09)	2.80 (0.83)	3.10 (0.91)	2.60 (0.75)	2.50 (1.05)	1.78	0.138	0.09

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ								
Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						5.89	0.000***	0.24
Reflet (/9)	2.10 (1.89)	2.75 (1.25)	4.40 (1.88)	3.20 (1.64)	3.60 (1.27)	7.68	0.000***	0.29
Interprétation (/13)	3.70 (2.41)	3.30 (2.10)	3.45 (2.54)	3.25 (1.92)	2.35 (2.52)	1.51	0.207	0.07
Fonction critique-régulatrice (/6)	2.15 (1.72)	3.00 (1.49)	1.80 (1.28)	1.30 (1.30)	0.65 (1.14)	11.48	0.000***	0.38
PLACE DU SCRIPTEUR								
Toutes composantes incluses						6.70	0.000***	0.26
Je/moi (/3)	1.35 (0.93)	1.55 (0.89)	1.40 (0.88)	0.70 (0.86)	0.60 (0.75)	7.98	0.000***	0.30
Modalisateurs (/6)	2.05 (1.05)	2.20 (1.40)	2.05 (1.70)	1.60 (1.31)	1.05 (0.94)	3.44	0.012*	0.15
Références externes (/3)	0.50 (0.76)	0.40 (0.94)	0.75 (0.97)	0.70 (0.92)	0.40 (0.68)	0.86	0.455	0.04

Volet quantitatif

ASPECTS TEXTUELS

Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						3.89	0.006**	0.17
Développement des idées (/12)	5.75 (1.83)	7.00 (1.78)	7.15 (2.35)	6.00 (2.18)	5.65 (2.41)	3.05	0.022*	0.14
Organisation et cohérence textuelle (/5)	2.65 (1.09)	2.80 (0.83)	3.10 (0.91)	2.60 (0.75)	2.50 (1.05)	1.78	0.138	0.09

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Les aspects textuels et réflexifs **diffèrent significativement** en fonction du rapport d'autoévaluation de stage.

EXCEPTÉ :

- (1) l'organisation et la cohérence textuelle;
- (2) le seuil de réflexivité « interprétation »;
- (3) les références externes.

ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ								
Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						5.89	0.000***	0.24
Reflet (/9)	2.10 (1.89)	2.75 (1.25)	4.40 (1.88)	3.20 (1.64)	3.60 (1.27)	7.68	0.000***	0.29
Interprétation (/13)	3.70 (2.41)	3.30 (2.10)	3.45 (2.54)	3.25 (1.92)	2.35 (2.52)	1.51	0.207	0.07
Fonction critique-régulatrice (/6)	2.15 (1.72)	3.00 (1.49)	1.80 (1.28)	1.30 (1.30)	0.65 (1.14)	11.48	0.000***	0.38
PLACE DU SCRIPTEUR								
Toutes composantes incluses						6.70	0.000***	0.26
Je/moi (/3)	1.35 (0.93)	1.55 (0.89)	1.40 (0.88)	0.70 (0.86)	0.60 (0.75)	7.98	0.000***	0.30
Modalisateurs (/6)	2.05 (1.05)	2.20 (1.40)	2.05 (1.70)	1.60 (1.31)	1.05 (0.94)	3.44	0.012*	0.15
Références externes (/3)	0.50 (0.76)	0.40 (0.94)	0.75 (0.97)	0.70 (0.92)	0.40 (0.68)	0.86	0.455	0.04

Volet quantitatif

ASPECTS TEXTUELS

Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						3.89	0.006**	0.17
Développement des idées (/12)	5.75 (1.83)	7.00 (1.78)	7.15 (2.35)	6.00 (2.18)	5.65 (2.41)	3.05	0.022*	0.14
Organisation et cohérence textuelle (/5)	2.65 (1.09)	2.80 (0.83)	3.10 (0.91)	2.60 (0.75)	2.50 (1.05)	1.78	0.138	0.09

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Les aspects textuels et réflexifs **diffèrent significativement** en fonction du rapport d'autoévaluation de stage.

EXCEPTÉ :

- (1) l'organisation et la cohérence textuelle;
- (2) le seuil de réflexivité « interprétation »;
- (3) les références externes.

ASPECTS RÉFLEXIFS

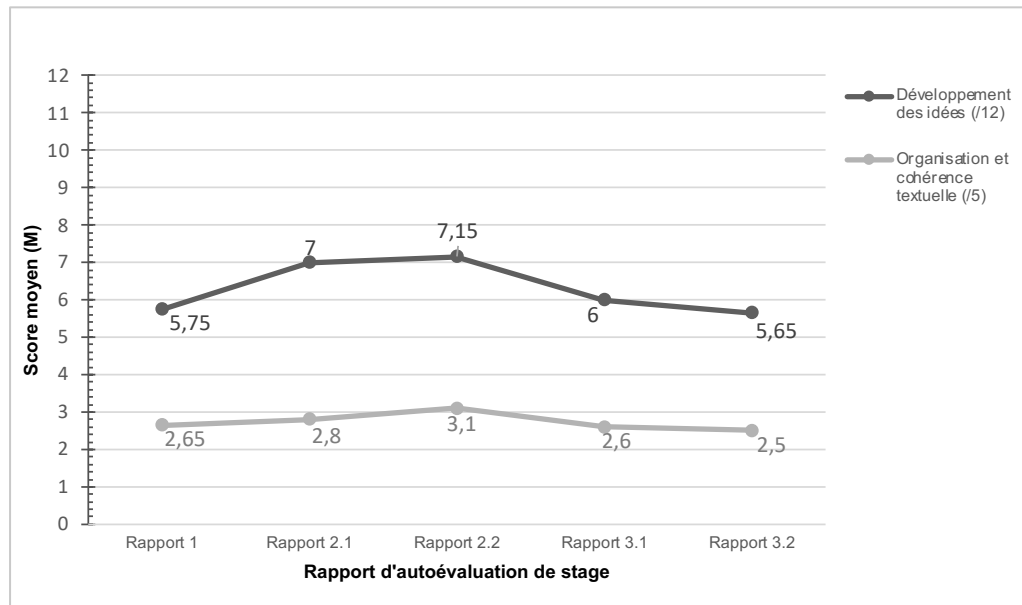
INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ								
Catégories	M(SD)					F(4,15)	p	η^2 partiel
	R1	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2			
Toutes composantes incluses						5.89	0.000***	0.24
Reflet (/9)	2.10 (1.89)	2.75 (1.25)	4.40 (1.88)	3.20 (1.64)	3.60 (1.27)	7.68	0.000***	0.29
Interprétation (/13)	3.70 (2.41)	3.30 (2.10)	3.45 (2.54)	3.25 (1.92)	2.35 (2.52)	1.51	0.207	0.07
Fonction critique-régulatrice (/6)	2.15 (1.72)	3.00 (1.49)	1.80 (1.28)	1.30 (1.30)	0.65 (1.14)	11.48	0.000***	0.38
PLACE DU SCRIPTEUR								
Toutes composantes incluses						6.70	0.000***	0.26
Je/moi (/3)	1.35 (0.93)	1.55 (0.89)	1.40 (0.88)	0.70 (0.86)	0.60 (0.75)	7.98	0.000***	0.30
Modalisateurs (/6)	2.05 (1.05)	2.20 (1.40)	2.05 (1.70)	1.60 (1.31)	1.05 (0.94)	3.44	0.012*	0.15
Références externes (/3)	0.50 (0.76)	0.40 (0.94)	0.75 (0.97)	0.70 (0.92)	0.40 (0.68)	0.86	0.455	0.04

Avec des **tailles de l'effet partiel importants.**

(Green & Salking, 2017)

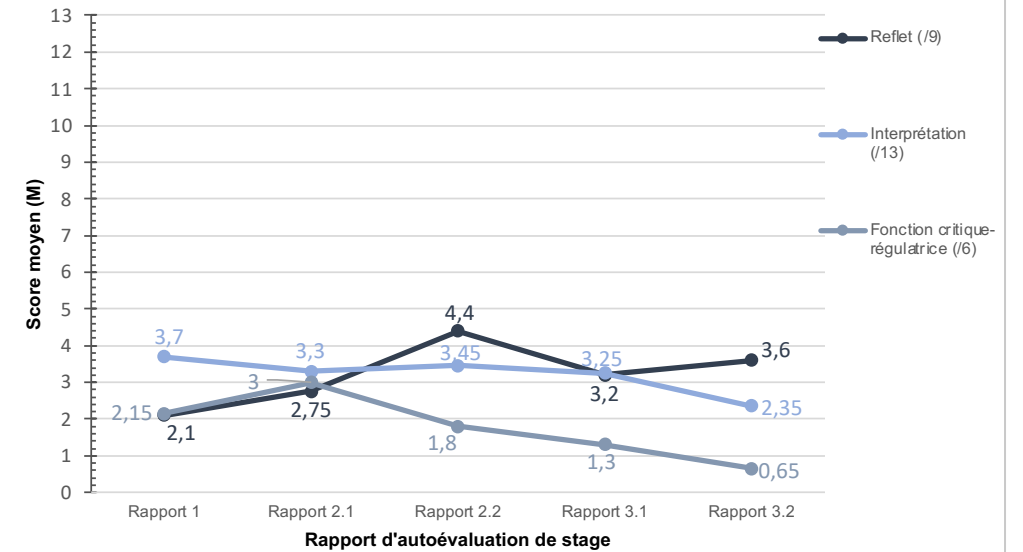
PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

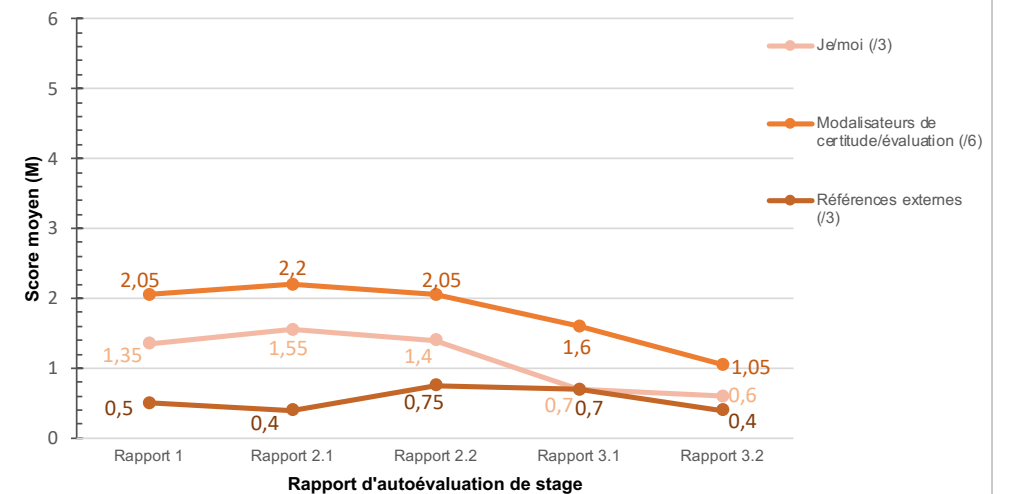


ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ

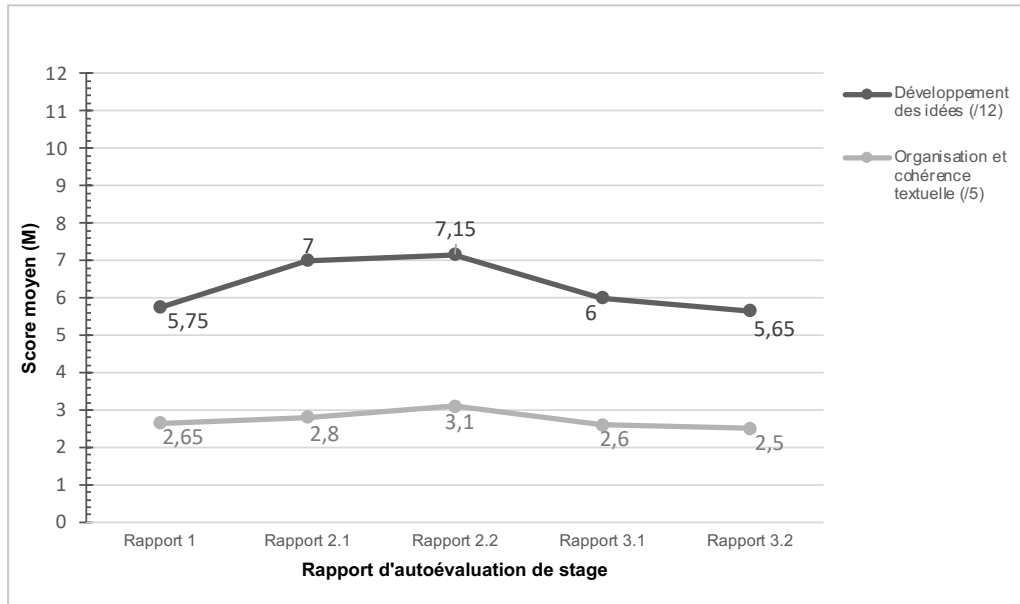


PLACE DU SCRIPTEUR



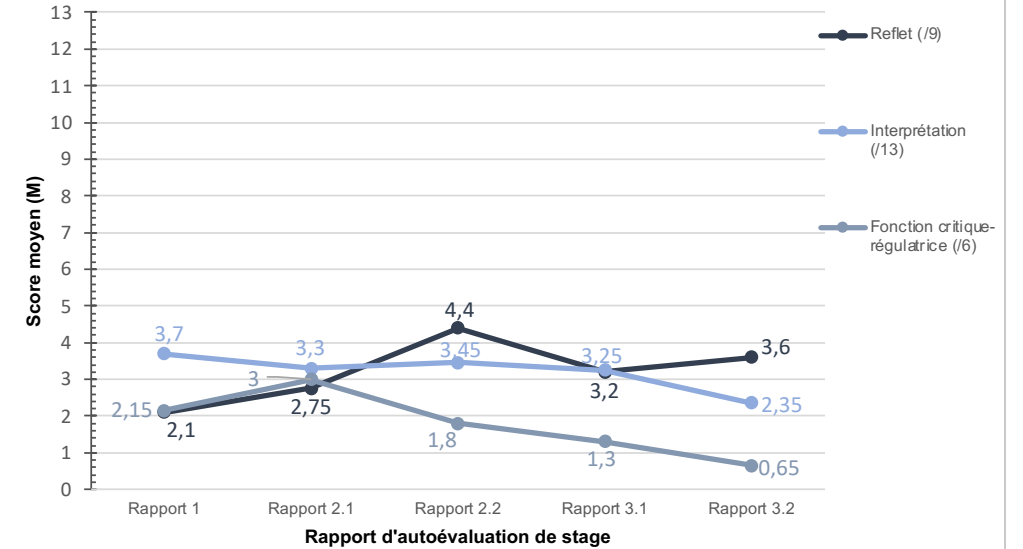
PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

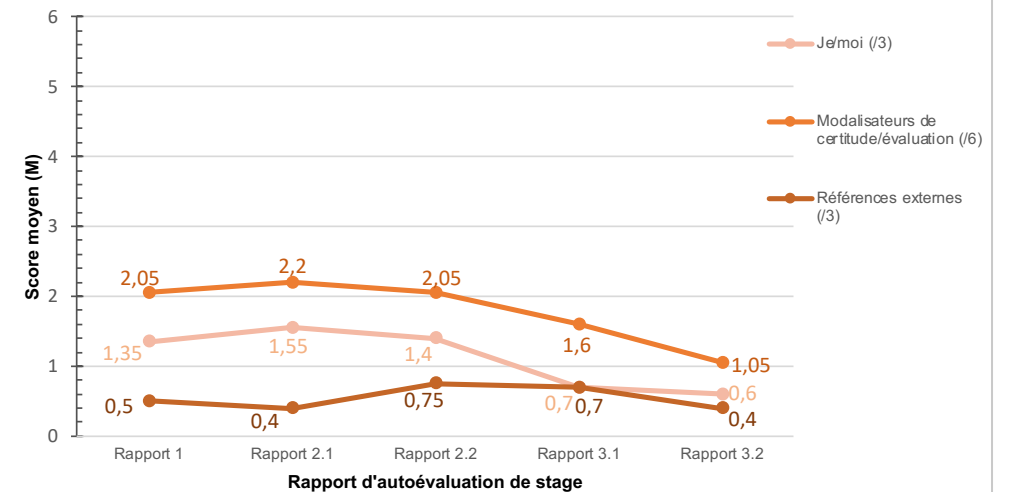


ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ



PLACE DU SCRIPTEUR

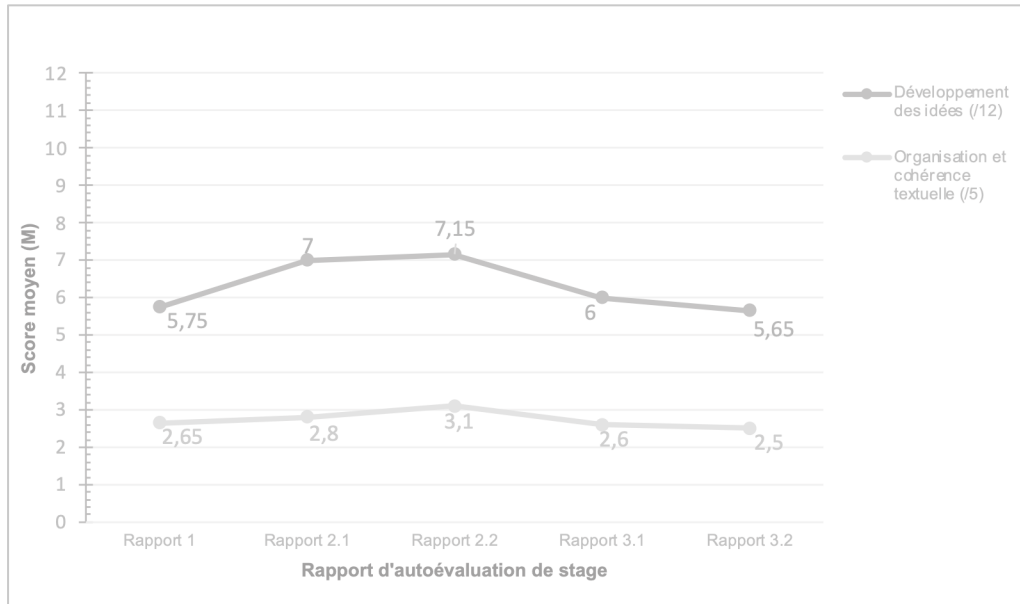


D'un rapport à l'autre

- Peu de changements significatifs sont constatés.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

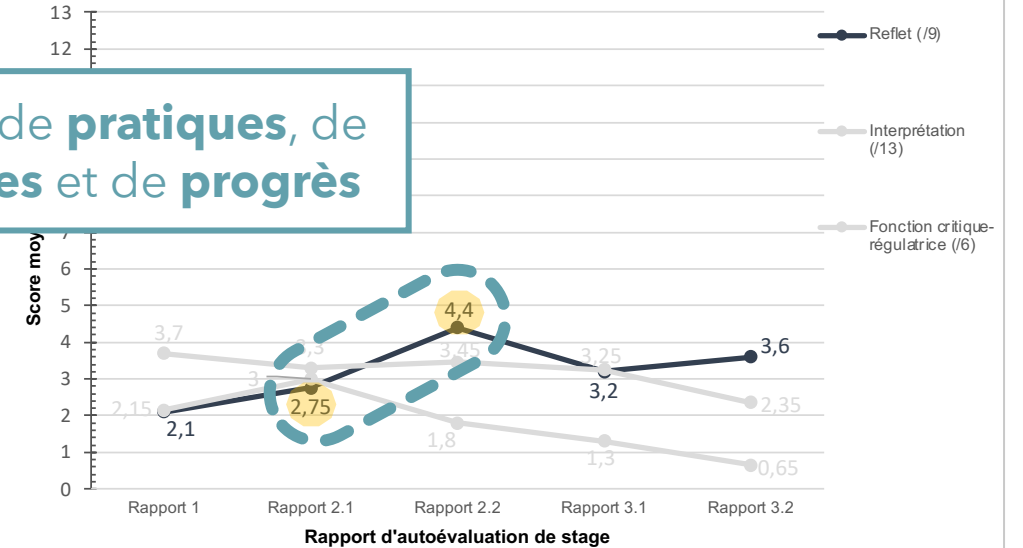
ASPECTS TEXTUELS



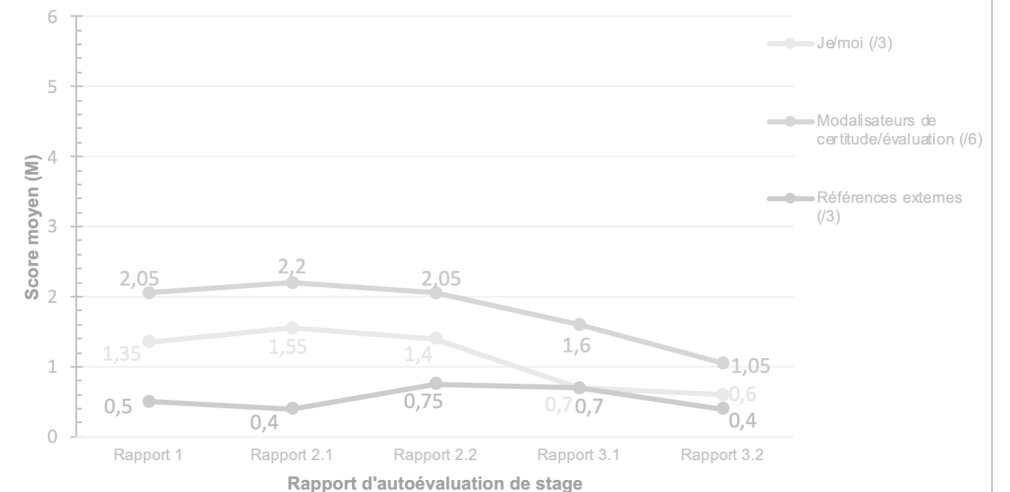
ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ

Plus de **pratiques**, de **forces** et de **progrès**



PLACE DU SCRIPTEUR



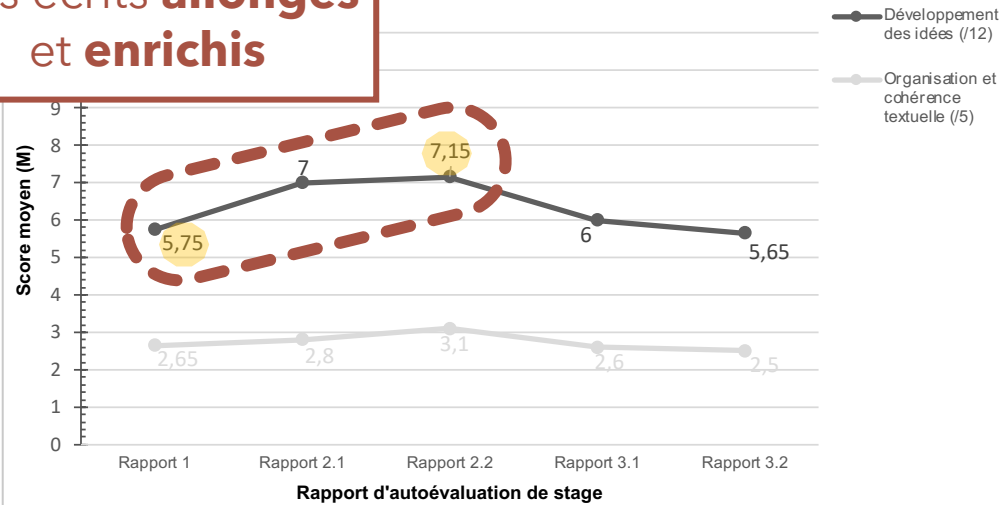
D'un rapport à l'autre

- Peu de changements significatifs sont constatés.
- **SEUL 1** est un **PROGRÈS**

PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

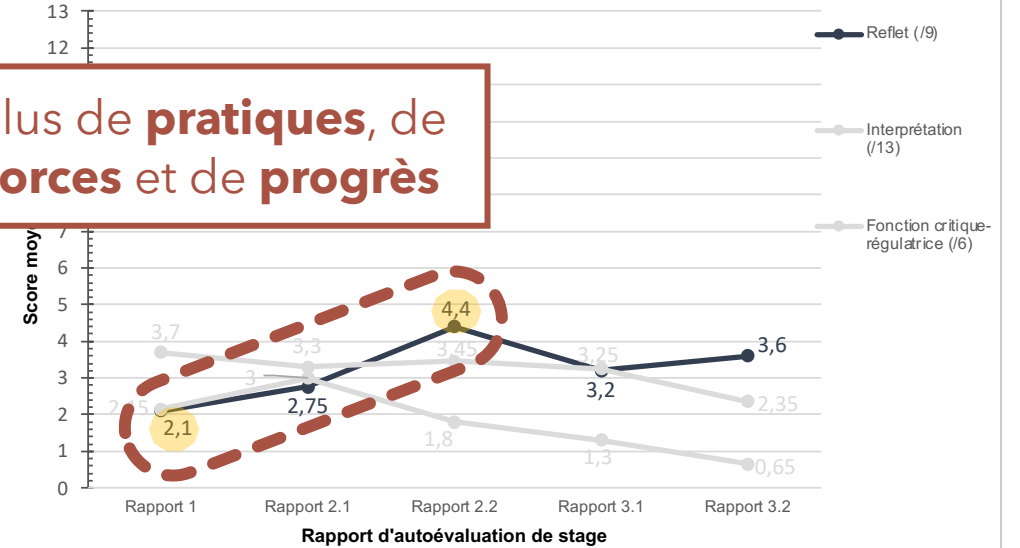
Des écrits **allongés** et **enrichis**



ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ

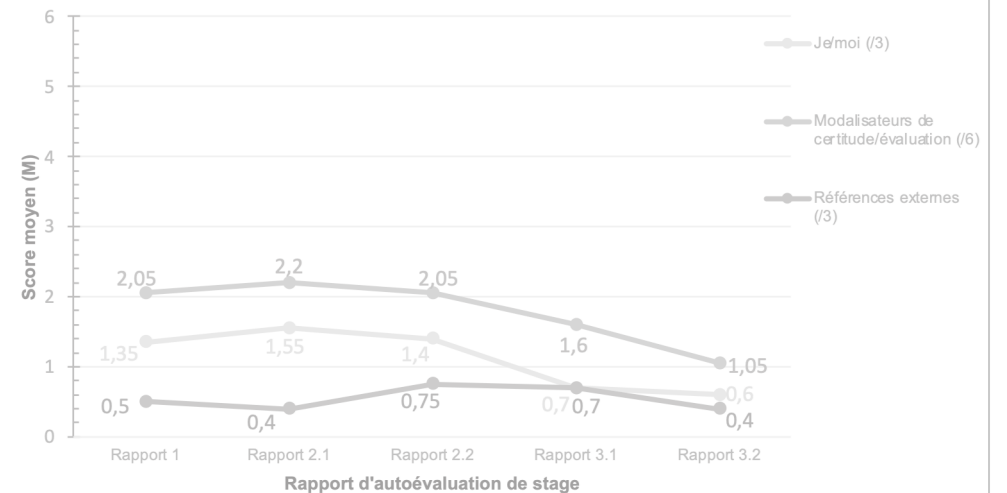
Plus de **pratiques**, de **forces** et de **progrès**



Entre les rapports 1 et 2.2

Des **PROGRÈS** significatifs sont observés.

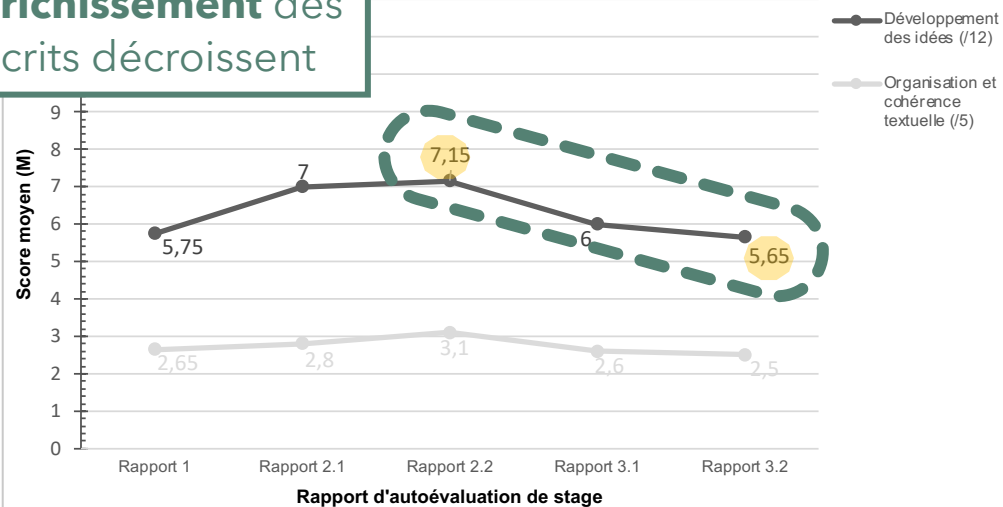
PLACE DU SCRIPTEUR



PRINCIPAUX RÉSULTATS

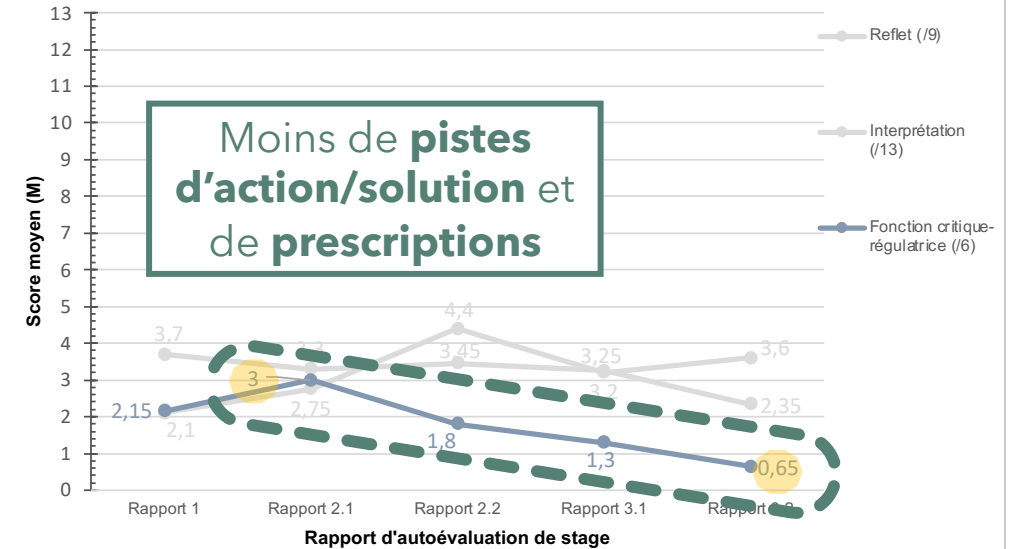
ASPECTS TEXTUELS

Allongement et enrichissement des écrits décroissent

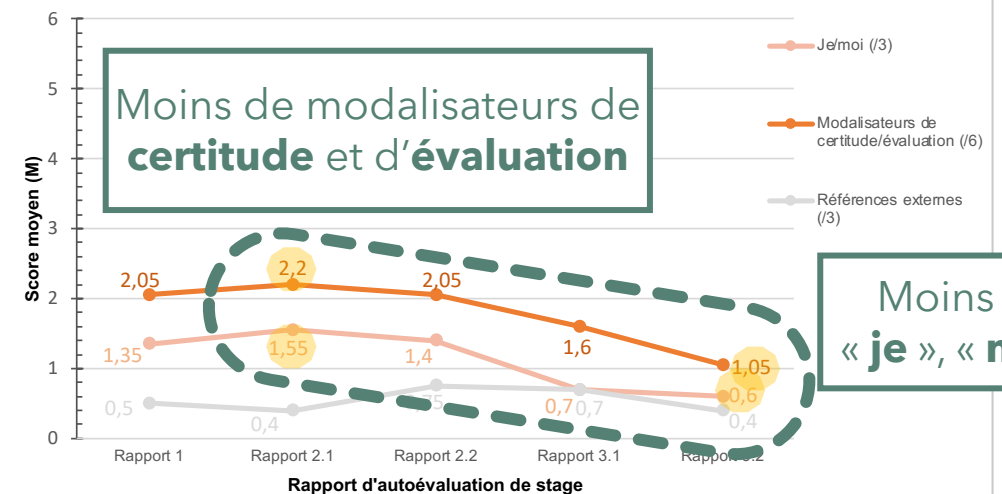


ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ



PLACE DU SCRIPTEUR



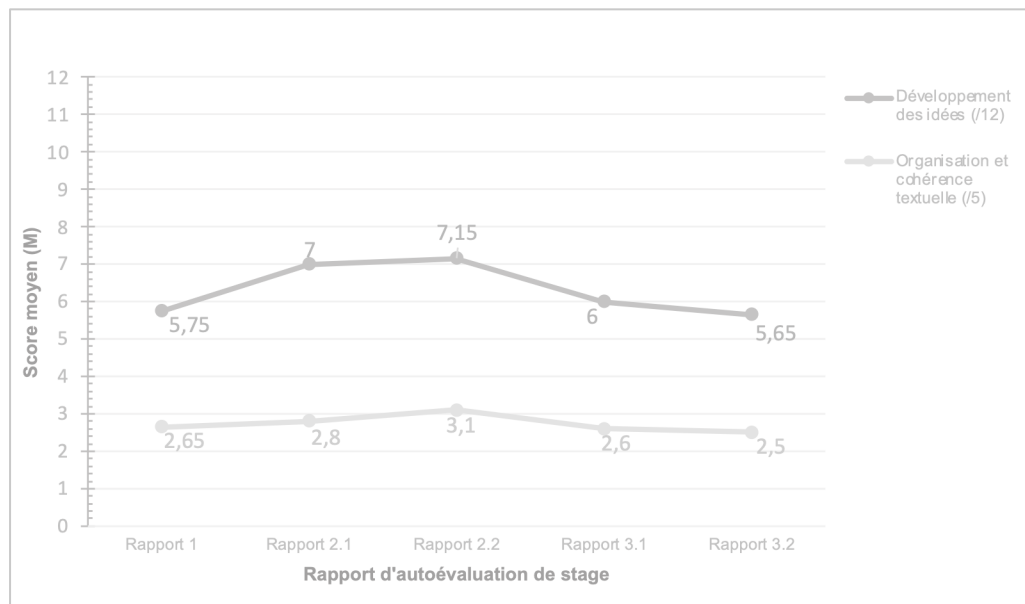
Entre les rapports de 2^e et ceux de 3^e

- Les progrès semblent disparaître : un **DÉCLIN** significatif se produit.

Moins de « je », « moi »

PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

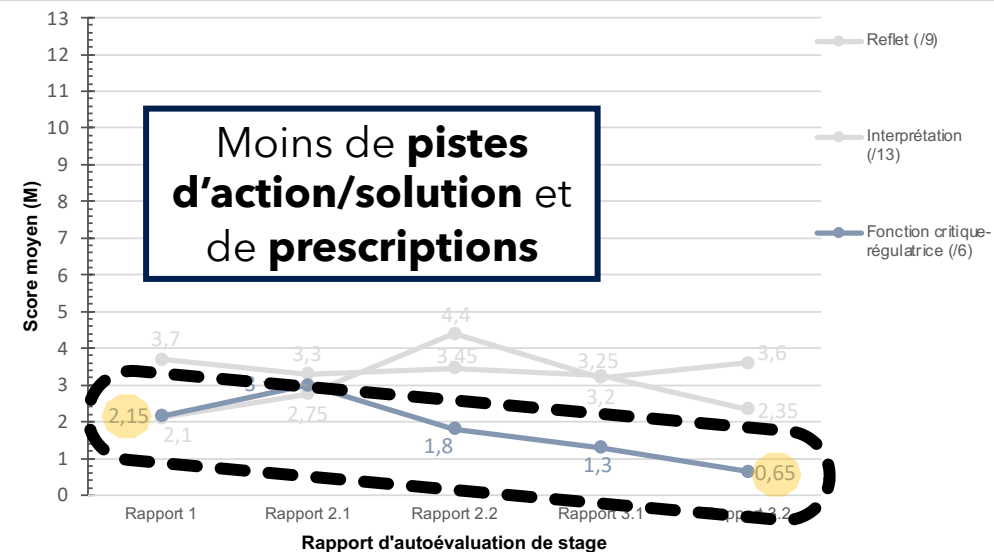


Entre le début et la fin de la formation

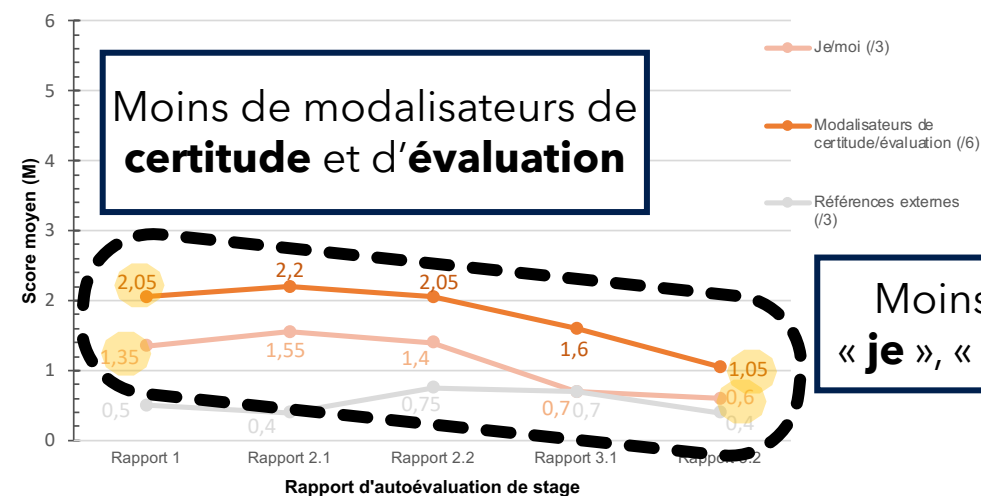
- La plupart des scores **diminuent** significativement.

ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ



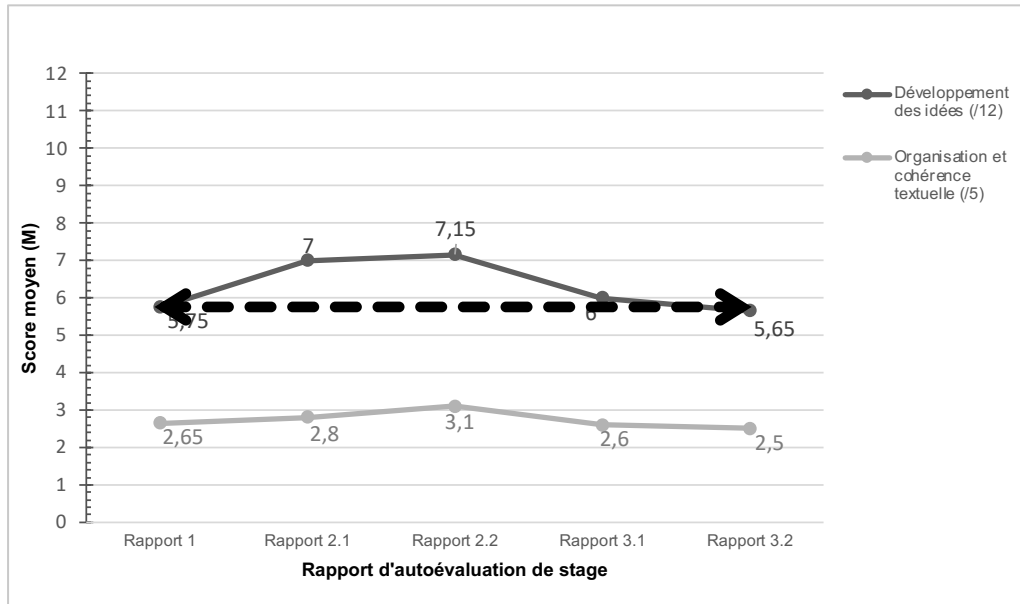
PLACE DU SCRIPTEUR



Moins de « je », « moi »

PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

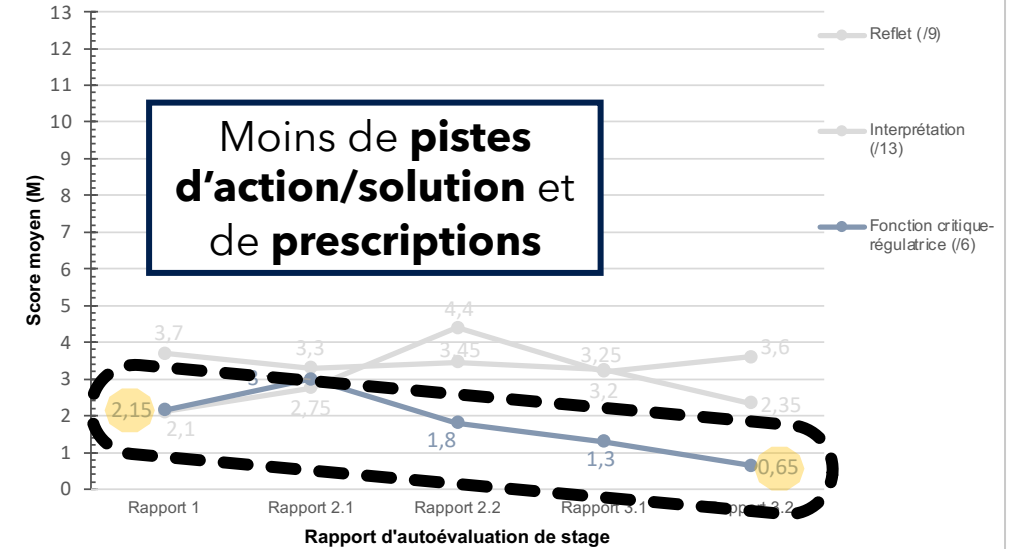


Entre le début et la fin de la formation

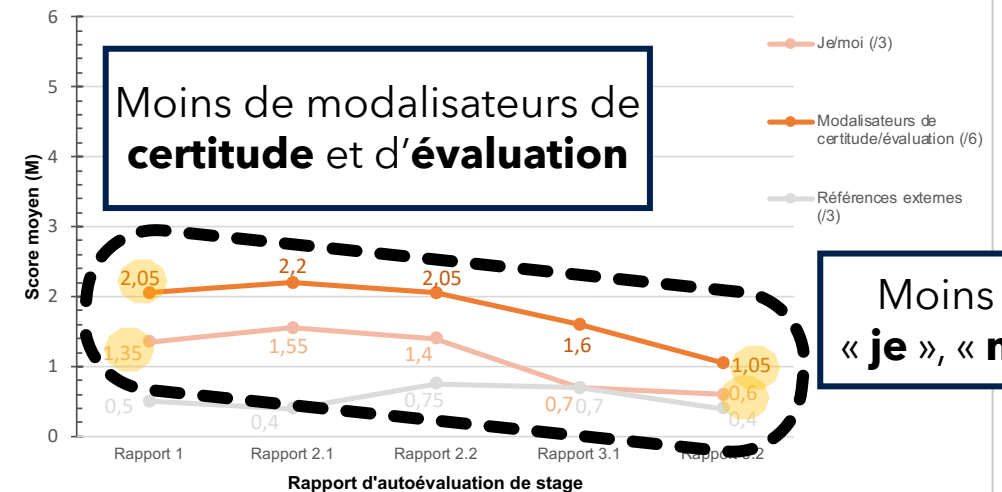
- La plupart des scores **diminuent** significativement.

ASPECTS RÉFLEXIFS

INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ



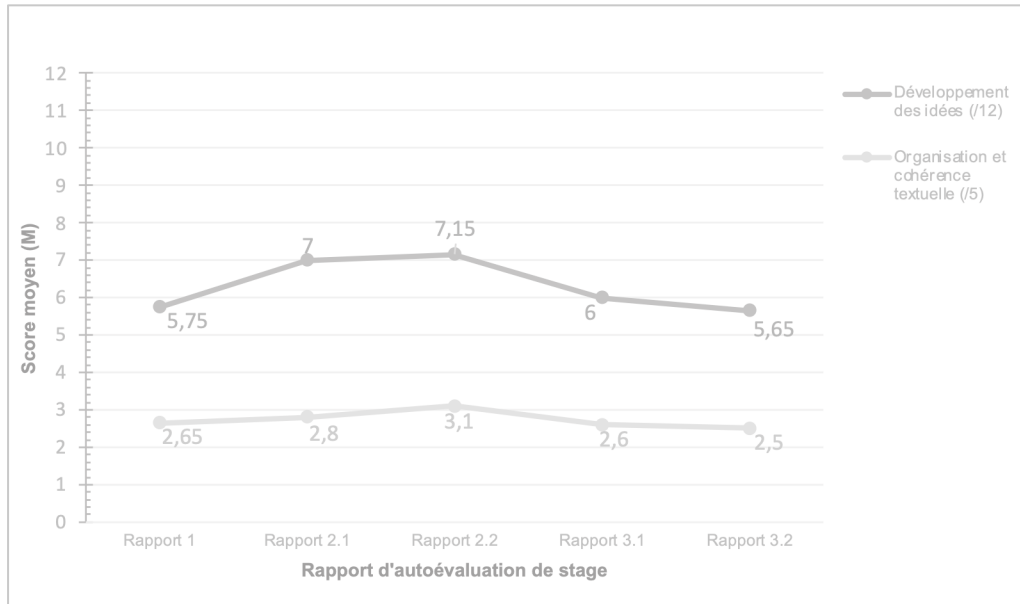
PLACE DU SCRIPTEUR



Moins de « je », « moi »

PRINCIPAUX RÉSULTATS

ASPECTS TEXTUELS

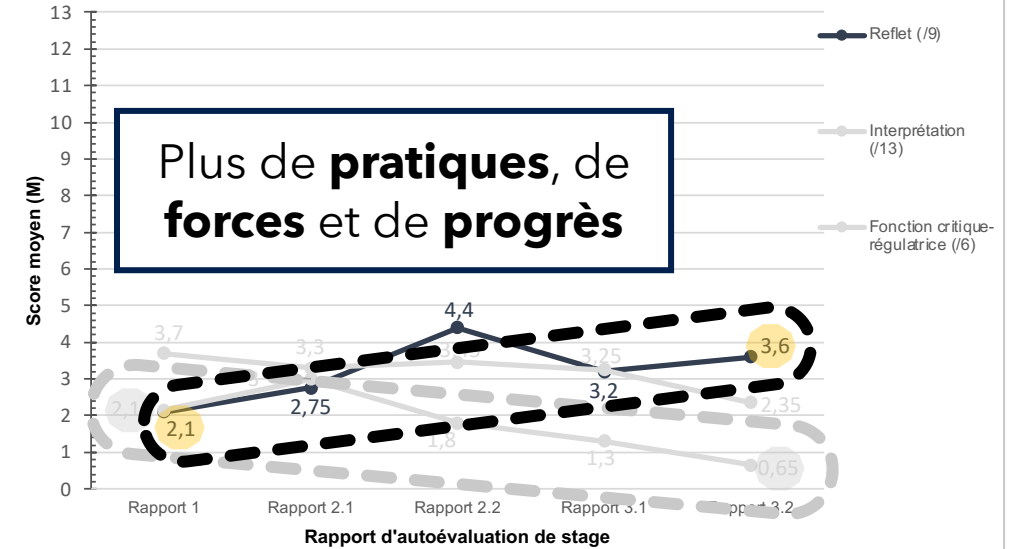


Entre le début et la fin de la formation

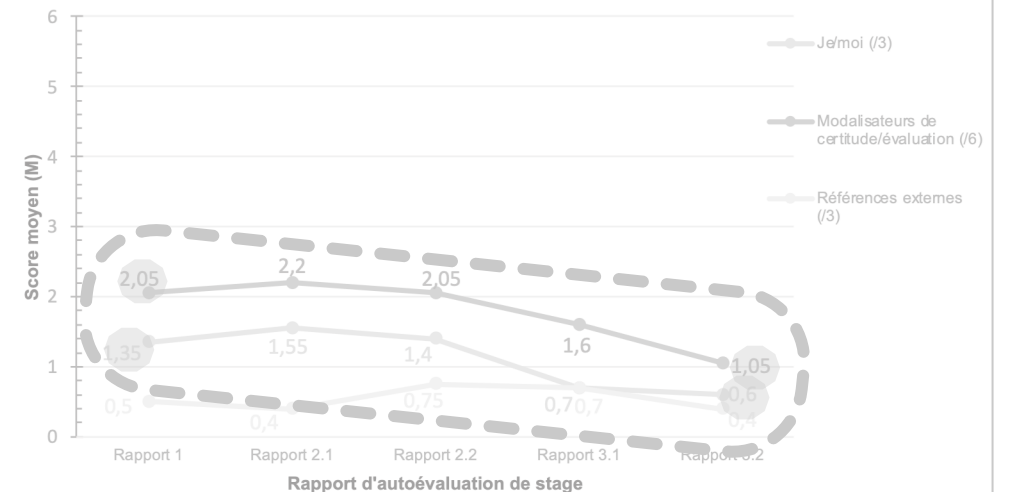
- La plupart des scores **diminuent** significativement.
- **1 PROGRÈS** significatif.

ASPECTS RÉFLEXIFS

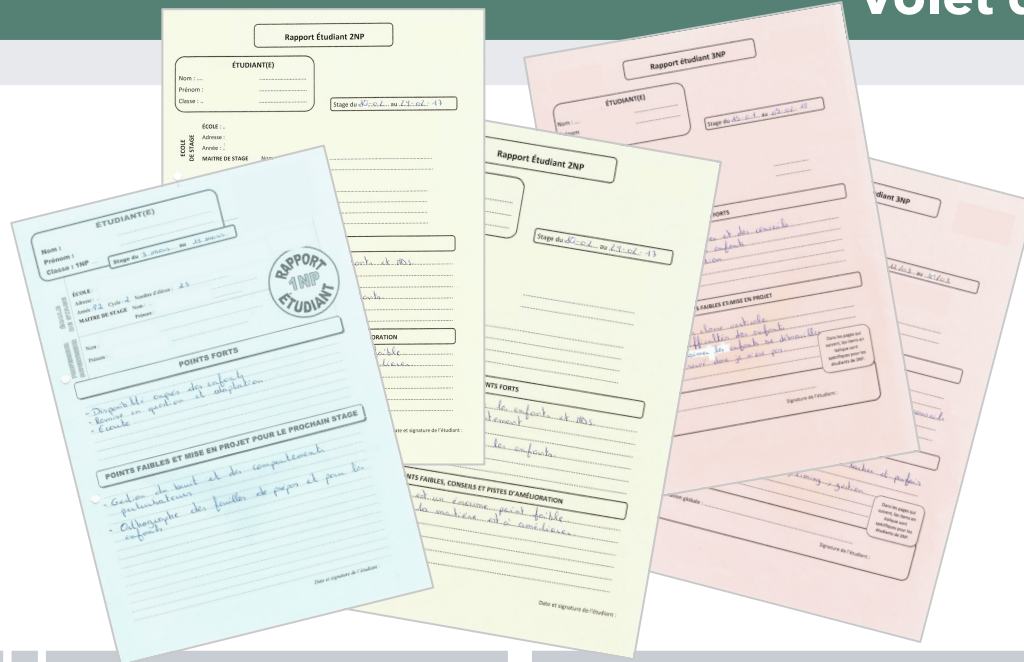
INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ



PLACE DU SCRIPTEUR



Volet qualitatif



Contenu des rapports d'Emily

Illustrer les changements
relatifs aux **ASPECTS
TEXTUELS ET RÉFLEXIFS**

ANNÉE 1

stage
1



Rapport 1
d'autoévaluation
de stage

ANNÉE 2

stage
2.1



Rapport 2.1
d'autoévaluation
de stage

stage
2.2



Rapport 2.2
d'autoévaluation
de stage

ANNÉE 3

stage
3.1



Rapport 3.1
d'autoévaluation
de stage

stage
3.2



Rapport 3.2
d'autoévaluation
de stage

PRINCIPAUX RÉSULTATS

D'un rapport à l'autre, Emily produit des **phrases quasi similaires**.

→ Tendance à s'emparer des **ITEMS** :

- Elle les **recopie à l'identique** tout en précisant son **degré de maîtrise**;
- Elle **emploie d'autres mots** pour développer la même idée.

CONCEVOIR ET GERER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF

L'étudiant

- fait apparaître clairement l'objectif
- ne perd pas de vue son objectif
- s'assure que l'objectif est atteint
- est attentif à développer des compétences

MATIERE

L'étudiant

- maîtrise le contenu matière
- adapte le niveau aux élèves
- met en évidence de l'interdisciplinarité
- anticipe les difficultés des élèves

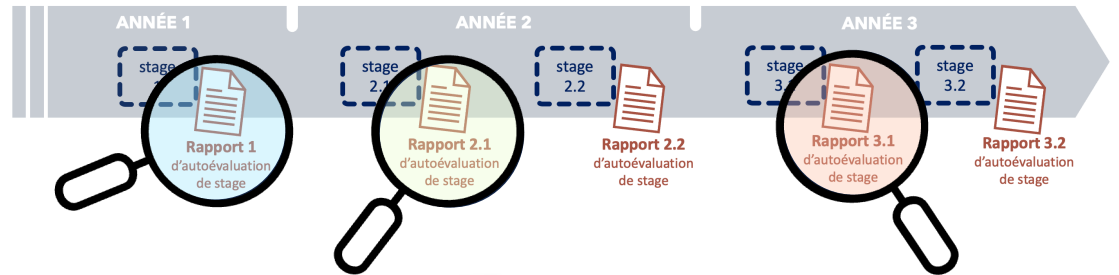
MÉTHODOLOGIE

L'étudiant

- donne du sens à l'apprentissage
- met les élèves en activité (recherche et/ou questionnement)
- propose des indices, des relances aux élèves
- structure l'apprentissage
- construit la synthèse avec les élèves
- rebondit sur les réactions des élèves
- s'adapte aux circonstances

La méthodologie

- est adaptée au contenu et aux élèves



J'ai eu beaucoup de mal à rebondir sur les apports des enfants.

j'ai souvent su rebondir sur les apports et les questions des enfants mais parfois je me sentais un peu perdue face à certaines réflexions.

Je me suis adapté à ce que les enfants proposaient et en fonction de leurs réactions, je m'adapte. Au début, les

PRINCIPAUX RÉSULTATS

MÉTHODOLOGIE

L'étudiant

- donne du sens à l'apprentissage
- met les élèves en activité (recherche et/ou questionnement)
- propose des indices, des relances aux élèves
- structure l'apprentissage
- construit la synthèse avec les élèves
- rebondit sur les réactions des élèves
- s'adapte aux circonstances

La méthodologie

- est adaptée au contenu et aux élèves

Les consignes sont claires

Les exercices sont porteurs de sens

Pour différencier, l'étudiant

varie les approches

- tient compte des rythmes différents
- crée éventuellement des groupes de besoin
- propose des ajustements
- se base sur une observation fine et pertinente de l'enfant

Le tableau est

- utilisé à bon escient
- structuré

L'écriture est correcte et soignée

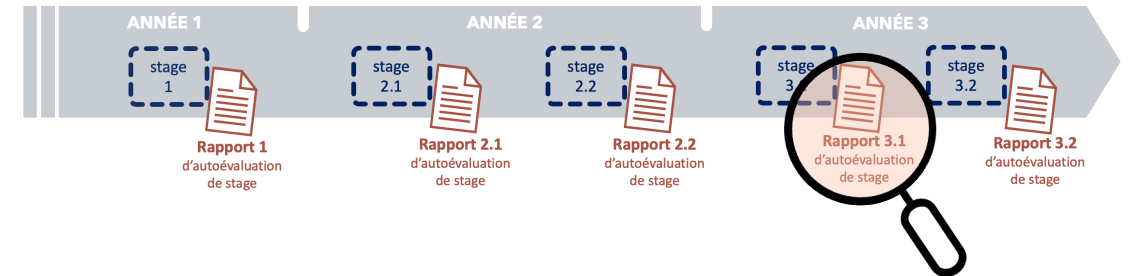
Les documents distribués sont

- soignés et clairs
- bien orthographiés
- adaptés au niveau des élèves
- accompagnés des sources

Les supports utilisés (sonores ou visuels) constituent des facilitateurs d'apprentissage

COMMENTAIRES

J'ai essayé de varier les méthodes et les approches afin de motiver les enfants et leur donner l'envie d'apprendre. Je me suis adapté à ce que les enfants proposaient et en fonction de leurs réactions, je m'adapte. Au début, les consignes n'étaient pas assez précises mais au fur et à mesure, j'ai essayé de proposer des exercices variés et progressifs (par certaines leçons). Je respecte le rythme de travail de chaque enfant, donne des exercices de dépassement, varie les contenus pour certains enfants, mini-prof. Au début, quelques soucis au niveau de l'organisation (P1-P2), pas assez de chose prévues donc cela amène du bruit, du désordre, ... Pas de problèmes au niveau des documents distribués.



Les rapports d'Emily s'apparentent à une **juxtaposition de phrases succinctes**, souvent **sans relation** les unes avec les autres.

Propos généraux.

Illustrations en peu de mots.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

ETUDIANT(E)

Nom : _____
Prénoms : _____
Classe : 1^{ère} N°P

ÉCOLE : _____
Adresse : _____
Maitre de stage : _____

NOM : _____
Prénoms : _____

POINTS FORTS

Disponible auprès des enfants
Bonne en question de adaptation

POINTS FAIBLES ET MISE EN PROJET POUR LE PROCHAIN STAGE

Construire de l'autonomie et des compétences
personnelles

Collaborer avec les familles et parents de leurs enfants

Dans le cadre de l'évaluation

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES

Vis-à-vis des enfants

1. Créer un climat de classe propice à l'apprentissage

2. Mettre en œuvre des stratégies d'enseignement

3. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves

4. Favoriser l'autonomie des élèves

5. Gérer les conflits

6. Évaluer les apprentissages

Vis-à-vis des collègues

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

Vis-à-vis de la société

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

COMMUNIQUE

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

CONCEVOIR ET GÉRER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

Méthodologie

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

COMMENTS

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE ET RÉGULER

Objectif personnel

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

Objectif institutionnel

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

COMMENTS

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

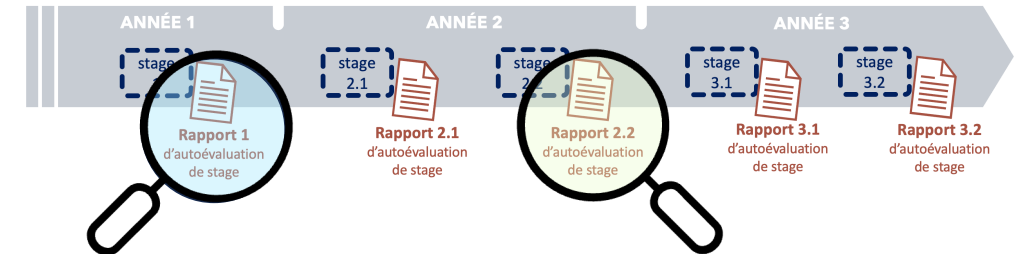
3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

28 idées



Des écrits allongés et enrichis

Quand Emily développe un plus grand nombre d'idées, c'est pour s'exprimer sur le « faire la classe ».

Thématiques abordées :

- formulation de l'objectif d'apprentissage;
- choix de la situation mobilisatrice;
- différenciation.

Rapport Étudiant ZNP

ETUDIANT(E)

Nom : _____
Prénoms : _____
Classe : 1^{ère} N°P

ÉCOLE : _____
Adresse : _____
Maitre de stage : _____

NOM : _____
Prénoms : _____

POINTS FORTS

Disponible auprès des enfants
Bonne en question de adaptation

POINTS FAIBLES, CONSTATS ET PISTES D'AMÉLIORATION

Construire de l'autonomie et des compétences
personnelles

Collaborer avec les familles et parents de leurs enfants

Dans le cadre de l'évaluation

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES

Vis-à-vis des enfants

1. Créer un climat de classe propice à l'apprentissage

2. Mettre en œuvre des stratégies d'enseignement

3. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves

4. Favoriser l'autonomie des élèves

5. Gérer les conflits

6. Évaluer les apprentissages

Vis-à-vis des collègues

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

Vis-à-vis de la société

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

COMMUNIQUE

1. Participer aux réunions de travail

2. Échanger avec les collègues

3. Collaborer avec les collègues

4. Participer aux réunions de travail

5. Échanger avec les collègues

6. Collaborer avec les collègues

CONCEVOIR ET GÉRER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

Méthodologie

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

COMMENTS

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE ET RÉGULER

Objectif personnel

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

Objectif institutionnel

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

COMMENTS

1. Définir les objectifs d'apprentissage

2. Choisir les contenus d'enseignement

3. Choisir les méthodes d'enseignement

4. Choisir les supports d'enseignement

5. Choisir les modalités d'évaluation

6. Choisir les modalités de suivi

59 idées

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Je

Bonne maîtrise de la "matière en général. J'ai beaucoup de mal à anticiper les difficultés des enfants, ce qui fait que je me retrouve parfois face à des "sauts", dont je n'ai pas pu prévoir de solutions.

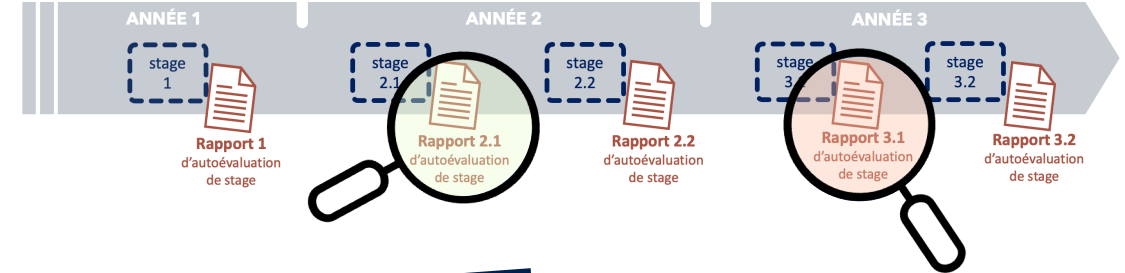
**Modalisateurs
d'évaluation**

Bon contact avec les enfants : je suis très à l'écoute de chacun et me saucie des enfants individuellement.

Elle identifie peu ses **progrès**.

L'orthographe sur les feuilles des élèves était en nette amélioration % au premier stage.

Au début, les consignes n'étaient pas assez précises mais su me corriger ;



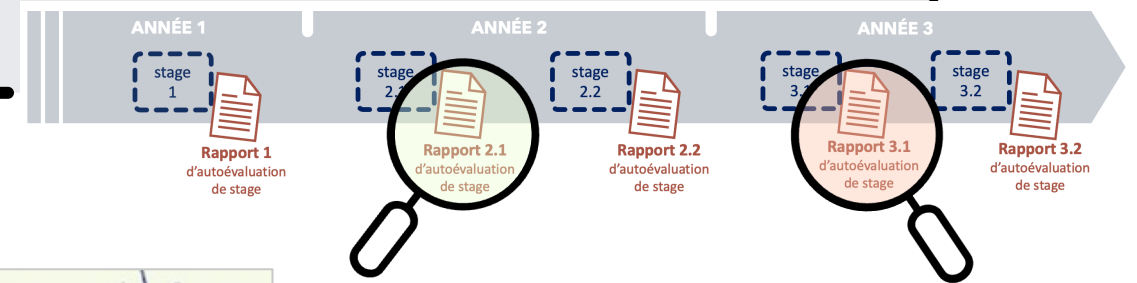
Plus de **pratiques**, de **forces** et de **progrès**

Emily fait référence à des **manières d'être ou de faire en classe** qui montrent dans quelle mesure elle **répond ou non aux attendus**.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les tentatives de compréhension de ce qui s'est passé sont rares dans les rapports d'Emily.

Les questionnements sont absents.



Δ Gestion du bruit ! Les "limites" n'ont pas été établies dès le début ce qui a engendré pas mal de débordements.

Au début, quelques soucis au niveau de l'organisation (P1-P2), pas assez de chose prévues donc cela amène du bruit, du désengagement,...

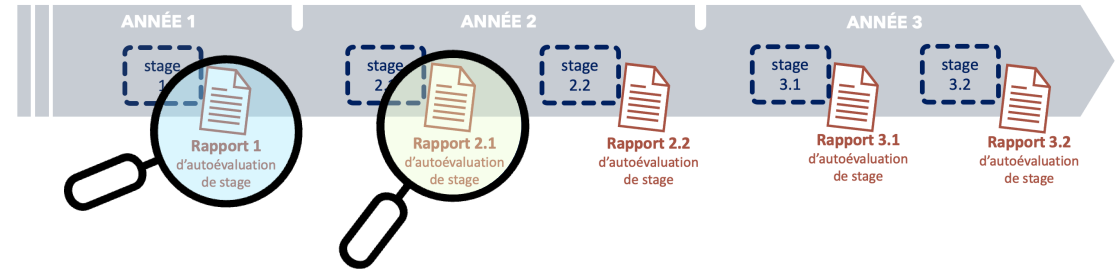
J'ai beaucoup de mal à anticiper les difficultés des enfants ce qui fait que je me retrouve parfois face à des "soucis" dont je n'ai pas pu prévoir de solutions.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Au niveau de l'objectif, il faut que je précise mieux mes objectifs afin d'être sûre que ceux-ci sont atteints et de ne pas m'égarer.

La maîtrise de la matière est à améliorer.

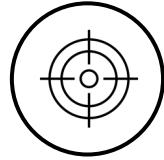
À L'orthographe est un gros point faible à améliorer.



Moins de **pistes d'action/solution** et de **prescriptions**

Au fil de la formation, Emily envisage de moins en moins de pistes d'action/solution.

Elle s'adresse des **prescriptions SANS** pour autant suggérer des **alternatives concrètes**.



Problématique



Cadre théorique



Méthodologie



Principaux résultats



Conclusion

La pratique répétée de l'écriture de l'autoévaluation de stage au fil de la formation permet-elle de **développer la compétence d'écriture réflexive** des futur·e·s enseignant·e·s, sans qu'un accompagnement spécifique ne soit fourni ?

NON

La compétence d'écriture réflexive de nos participant·e·s est restée **proche de ce qu'elle était en début de formation**, avec de **légers** et **occasionnels changements**.

Ceci peut s'expliquer par l'**absence de formation et d'accompagnement à l'écriture réflexive** (Bocquillon & Derobertmasure, 2018; Colognesi et al., 2019; Gadsby, 2022; Marshall et al., 2022)

→ « *L'écriture réflexive n'est **pas innée*** » (Lafortune, 2009, p.24)

→ Elle est **complexe à maîtriser** (Clerc-Georgy, 2019; Jorro, 2002; Lefebvre et al., 2022; Ryan, 2011)

CONCLUSION

Les légers changements **ne se sont pas conservés ultérieurement.**

Si **ces résultats corroborent ceux de la première étude exploratoire** menée sur six cas (Colognesi & Deschepper, 2023)

ON NE SAIT PAS ce qui est à **l'origine des progrès** et ce qui a amené les étudiant·e·s à **cesser de manifester leur potentiel** dans leurs derniers rapports...

Un changement de **perceptions** quant à l'écriture de l'autoévaluation de stage ?

Les effets de certaines caractéristiques du **contexte** ?

(Urdan & Kaplan, 2020)

Des **résistances** à s'y engager à l'approche de l'obtention du diplôme ?
Une **exploitation stratégique** ?

(Balslev et al., 2019; Campanale et al., 2010; Gremion & Coen, 2015; Land & Rubin, 2020; Paquay, 2013)

L'absence de formation renforcerait-elle la **croyance** des étudiant·e·s que **l'utilité de la réflexivité est un mythe théorique** qui ne correspond pas à la pratique réelle ?

(Ho & Richards, 1993)

Les apports de notre étude en 1 **IDÉE-CLÉ**

L'écriture de l'autoévaluation de stage est *potentiellement* un puissant levier de formation (Campanale et al., 2010; Paquay, 2013; Perrault & Levené, 2019)

Nos résultats tendent à montrer que ce n'est pas le cas dans n'importe quelles conditions...



PERSPECTIVES

PERSPECTIVES PRATIQUES

Formation et accompagnement

Dispositif de formation
dédié à l'écriture du rapport

Clarifier les **objectifs** poursuivis et
convaincre de leur importance par
un **alignement pédagogique fort**

Viser des objectifs
d'apprentissage
(Perrenoud, 1998; Xie, 2011)

(Biggs, 1996; Fischer & Romainville, 2020)

Disposer des clés
pour approfondir
l'autoévaluation
(Hadji, 2012)

Organiser des **étayages**, des **relectures**
collaboratives, des temps de **révision**
et de **réécriture** de l'autoévaluation de
stage (cf. dispositif « **Itinéraires** »)

(Colognesi et al., 2021)

Inclure un travail sur les
actions constitutives du
processus d'autoévaluation

Comprendre pour
mieux mettre en œuvre
(Campanale, 2007)

(Yan & Brown, 2017)

Format du rapport d'autoévaluation de stage

Offrir un cadre d'action précis

(Balslev & Maldonado, 2020;
Moysan et al., 2022)

Fournir des consignes
pour guider l'écriture

Susciter la mise en œuvre
d'opérations réflexives précises

Générer une réflexion sur des
situations problématiques ou
positives

LIMITES

Échantillon de petite taille
Faible représentativité
contextuelle



Étudiant·e·s considéré·e·s
comme « un tout »



Étude ciblée sur les rapports
écrits



PERSPECTIVES DE RECHERCHE

- Répliquer à plus **large échelle**
- Investiguer les **autres formats** de rapport d'autoévaluation de stage utilisés en FWB

Portrait

- Interroger l'existence de liens entre le **profil de progression en stage** de l'étudiant·e et l'**évolution de sa compétence d'écriture réflexive**

Etude exploratoire

- Examiner la **perception** des **superviseurs** et des **futur·e·s enseignant·e·s** quant à l'écriture de l'autoévaluation de stage

Merci de votre attention

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation* (pp.7-23). De Boeck Supérieur.
- Arefian, M.H. (2022). Perceptions of self-assessment literacy and self-directed reflection during online learning for Iranian EFL student teachers. *Reflective Practice*, 23(6), 623-634. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2096584>
- Balslev, K., & Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris... », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 1(2), 1-24. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S., & Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 1(23), 179-203. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-177.htm>
- Bélair, L., & 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. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive ». In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 83-103). Presses Universitaires de Louvain.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bourdaillet, J., Ganascia, J.-G., & Lebrave, J.-L. (2008). Topologie et génétique textuelles : un discours médié par la machine. *Lexicometrica*, 9, 2-12. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/numspeciaux/special9/bourdaillet.pdf>
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). Presses Universitaires de France.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel* (pp.55-75). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01172015>
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp.193-205). De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Kaddouri, M., & 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. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1(25), 17-32. <http://revuedeshep.ch/no-25/>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & 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), 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F21582440211016897>

RÉFÉRENCES

- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2023). L'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue en fonction de leur profil. Six portraits pour l'illustrer. *Mc Gill Journal of Education*.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & 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 questions*, 25, 79-101. <http://revuedeshep.ch/no-25/>
- Colognesi, S., & 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), 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.05>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California : Sage Publications.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22. https://www.persee.fr/issue/reper_1157-1330_1991_num_4_1
- Debliqy, N., Deschepper, C., & Colognesi, S. (soumis). Quelles tâches sont demandées aux futur·e·s enseignant·e·s pour s'autoévaluer après leur stage et quels documents doivent-il·elle·s utiliser pour le faire ?
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *TransFormations. Recherches en Education et Formation des Adultes*, 13-14, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/15>
- Earl, L.M. (2013). *Assessment As Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L., & Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3(1), 77-98.
- Fischer, L., & Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 6(1), 31-49.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Gadsby, H. (2022). Fostering reflective practice in post graduate certificate in education students through the use of reflective journals. Developing a typology for reflection. *Reflective practice*, 23(3), 357-368. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2028612>
- Green, S., & Salkind, N. (2017). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and understanding data*. Pearson.
- Gremion, Ch., & Coen, P-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 11-27.
- Hadji, C. 2012. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF.

RÉFÉRENCES

- Hanin, V., & Cambier, A-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Revue canadienne de l'éducation*, 1. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Ho, B., & Richards, J.C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Perspectives*, 5(2), 25-40.
- Ivanova-Armejkova, R. (2020). On reflexive skills and competencies of the teachers. *Education Journal*, 9(4), 99-104. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200904.12>
- Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 11-31. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00283651>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Lafortune, L. (2009). Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante. In F. Cros, L. Lafortune, & M. Morisse (Eds.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 13-40). Presses de l'Université du Québec.
- Land, C., & Rubin, J.C. (2020). Part of the assignment: student-teachers' planning instruction within/across activity systems. *Teaching education*, 31(3), 279-297. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenus. Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., & Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective practice*, 23 (4), 452-466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30408>
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A., & Adler, J.R. (2022). Facilitating reflection: a review and synthesis of the factors enabling effective facilitation of reflective practice. *Reflective practice*, 23 (4), 483-496. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064444>
- McChesney, K., & Aldridge, J.M. (2018). A new tool for practitioner-led evaluation of teacher professional development, *Teacher Development*, 22(3), 314-338. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1418418>
- Messier, G., & Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57.
- Mottier Lopez, L. (2022). Auto-évaluation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.73-76). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01>
- Moysan, A., Vinel, E., Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196, 1-20. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.41-44). De Boeck Supérieur.

RÉFÉRENCES

- Perrault, B., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perréard Vité, A., Balslev, K., & Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. In P.-F. Coen & L. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 221-239). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0221>
- 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
- Roy, M., & Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in higher education*, 16 (1), 99-111. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>
- Snead, L.O., & Freiberg, H.J. (2019). Rethinking Student Teacher Feedback : Using a Self-Assessment Resource With Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 155-168. <https://doi.org/10.1177/0022487117734535>
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Xie, Q. (2011). Is Test Taker Perception of Assessment Related to Construct Validity ? *International Journal of Testing*, 11(4), 324-348. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.589018>
- Yan, Z., & Brown, G. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 42 (8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.