

# Les difficultés en stage, catalyseur de développement de l'écriture réflexive dans l'autoévaluation post-stage ?

37<sup>e</sup> COLLOQUE  
DE L'ADMEE-  
EUROPE

APPRENDRE À  
(S') ÉVALUER

# VISÉE DE LA PRÉSENTATION

**ALIMENTER LA RÉFLEXION** sur les conditions propices au développement de la pratique réflexive

**À PARTIR** d'une **ÉTUDE LONGITUDINALE** portant sur la **compétence d'écriture réflexive** dans l'**AUTOÉVALUATION** post-stage de futur·e·s enseignant·e·s aux **profils de performance en stage contrastés**

## SYMPOSIUM

Apprendre à s'évaluer : lieux et formes d'une pratique réflexive



- 1 PROBLÉMATIQUE
- 2 ANCRAGE THÉORIQUE
- 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES
- 4 PRINCIPAUX RÉSULTATS
- 5 DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION



**1**

## **PROBLÉMATIQUE**

2

ANCRAGE THÉORIQUE

3

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

4

PRINCIPAUX RÉSULTATS

5

DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION



La **PRATIQUE RÉFLEXIVE,**

un puissant **LEVIER** de **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

(Darling-Hammond et al., 2017;  
Gouin et al., 2021; Tay et al., 2023)

Il s'agit d'un processus cognitif, accompagné d'un ensemble d'attitudes, qui permet de revisiter ses expériences afin d'en **approfondir la compréhension** et d'en **extraire des apprentissages**, des pistes pour **réguler** et **planifier ses pratiques professionnelles** de manière raisonnée

(Chaubet et al., 2019; Farrell, 2016;  
Lécho et al., 2022; Marshall et al., 2021)

En offrant des possibilités de développement professionnel et en favorisant sa bonne qualité, on peut s'attendre à des **effets bénéfiques sur** :

PROFESSIONNALITÉ

IDENTITÉ professionnelle

SENTIMENT  
D'EFFICACITÉ  
PERSONNELLE

CAPACITÉ à FAIRE FACE  
aux défis et évolutions de la  
profession

BIEN-ÊTRE

SATISFACTION professionnelle

RÉSILIENCE

RÉTENTION des enseignant·e·s

APPRENTISSAGE et RÉUSSITE des élèves

(Amamou, 2022; Colognesi et al., 2020; Coppe et al., 2024; Evans, 2019; Fernandes et al., 2023; Gaikhorst et al., 2015; Kennedy, 2016; Mansfield et Gu, 2019)

La **PRATIQUE RÉFLEXIVE,**

un puissant **LEVIER** de **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

(Darling-Hammond et al., 2017;  
Gouin et al., 2021; Tay et al., 2023)

Il s'agit d'un processus cognitif,  
accompagné d'un ensemble d'attitudes,  
qui permet de revisiter ses expériences  
afin d'en **approfondir la compréhension**  
et d'en **extraire des apprentissages**,  
des pistes pour **réguler** et **planifier ses**  
**pratiques professionnelles** de manière  
raisonnée

(Chaubet et al., 2019; Farrell, 2016;  
Lécho et al., 2022; Marshall et al., 2021)

C'est pourquoi la pratique réflexive occupe une **PLACE CENTRALE**

DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT·E·S

En offrant des possibilités de développement  
professionnel et en favorisant sa bonne qualité,  
on peut s'attendre à des **effets bénéfiques sur** :

PROFESSIONNALITÉ

IDENTITÉ professionnelle

SENTIMENT  
D'EFFICACITÉ  
PERSONNELLE

CAPACITÉ à FAIRE FACE  
aux défis et évolutions de la  
profession

BIEN-ÊTRE

SATISFACTION professionnelle

RÉSILIENCE

RÉTENTION des enseignant·e·s

APPRENTISSAGE et RÉUSSITE des élèves

(Bacot, 2025; Day et al., 2022; Meierdijk,  
2016; Moncarey et al., 2025; Yee et al., 2022)  
(Bacot, 2025; Day et al., 2022; Meierdijk,  
2016; Moncarey et al., 2025; Yee et al., 2022)

**POUR ENCOURAGER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE CADRE DES STAGES,**  
différents **outils réflexifs** peuvent être mobilisés,  
selon des **modalités variées** :

|                      | PAR L'ÉCRIT                                      |                                          | PAR L'ORAL                                                    |                                      |
|----------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
|                      | Fondée sur des TRACES                            | Non fondée sur des traces                | Fondée sur des TRACES                                         | Non fondée sur des traces            |
| Analyse INDIVIDUELLE | Portfolio                                        | Auto-évaluation post-stage               | Enregistrement vocal de la réflexion menée à partir de photos | Enregistrement vocal de la réflexion |
| Analyse COLLECTIVE   | Analyse collaborative de photos, documents, etc. | Plateforme numérique d'écriture partagée | Entretien d'auto-confrontation croisée                        | Analyse de pratiques en groupe       |

(Colognesi et al., 2021)

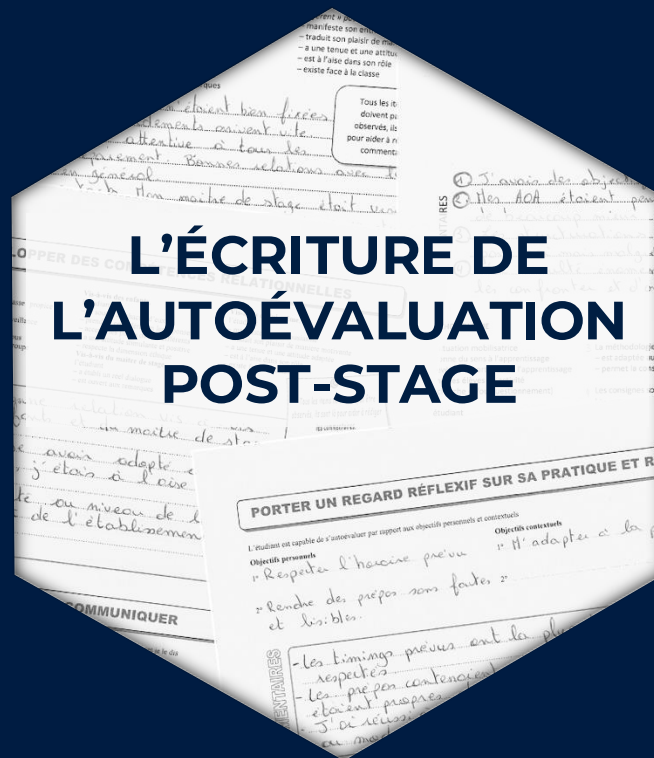
**SI** la littérature à ce sujet enrichit la boîte à outils du concepteur de dispositifs réflexifs

**EN REVANCHE**, elle offre des connaissances fragmentées, laissant apparaître un **MANQUE DE CLARTÉ ET DE CONSENSUS** sur les conditions propices au **développement de la pratique réflexive**

(Gadsby, 2022; Gouttenoire et al., 2019; Meierdirk, 2016)

## L'un des écrits réflexifs **les plus rencontrés** en formation

(Balslev et Maldonado, 2020; Debligny et al., 2024; Messier et Lafontaine, 2016)



À travers elle, 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**

→ Il·elle fait le **bilan** de ses compétences professionnelles

(Bélair et Talbot, 2023; Fontaine et al., 2020; Hadji, 2012; Ivanova-Armejkova, 2020; Legendre, 2005)

Elle est demandée **tout au long de la formation**, après chaque stage

Souvent, **sans faire l'objet d'un apprentissage à part entière**, à l'image des autres textes réflexifs

(Bocquillon et Derobertmeasure, 2018; Deschepper et Colognesi, 2025; De Simone et al., 2024a)

Seulement, il y a un **manque de connaissances** sur ce qu'elle implique en contexte de pratiques professionnelles

(Arefian, 2022; Snead et Freiberg, 2019)

## D'UN CÔTÉ...

**L'autoévaluation**, une **voie royale** pour **stimuler la pratique réflexive**

(Campanale et al., 2010)

**L'écriture**, une **modalité privilégiée**

**pour prendre de la distance** par rapport aux expériences pratiques

**pour effectuer un examen rétrospectif**, fournissant des opportunités d'amélioration

(Clerc-Georgy et Vanini De Carlo, 2014; Deprit et al., 2022; Jorro, 2014; Marshall et al., 2022; Scheepers, 2021)

## D'UN AUTRE CÔTÉ...

**L'écriture réflexive**, une **source de méfiance** quand elle est soumise à des **enjeux de certification**

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

(Balslev et al., 2019, 2022; Gremion et Coen, 2015; Land et Rubin, 2020; Lenzen et Poussin, 2019; Paquay, 2013)

**L'écriture réflexive**, une **pratique exigeante**

**Compétences littéraciques de haut niveau, peu/pas mobilisées jusque-là**

(Heron et Corradini, 2023; Messier et Lafontaine, 2016; Ryan, 2011)



## NOTRE OBJECTIF :

Interroger l'utilité de l'autoévaluation post-stage en formation initiale des enseignant·e·s

En envisageant des disparités suivant le parcours en stage des futur·e·s enseignant·e·s

## NOTRE QUESTION DE RECHERCHE :

Quels LIENS peut-on établir ENTRE les **profils de performance en stage** des futur·e·s enseignant·e·s ET le **développement de leur compétence d'écriture réflexive** dans les autoévaluations post-stage produites au fil de la formation ?

- 1 PROBLÉMATIQUE
- 2 ANCRAGE THÉORIQUE**
- 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES
- 4 PRINCIPAUX RÉSULTATS
- 5 DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION



Dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif,

le **TEXTE** est envisagé comme

- le **PRODUIT** de processus mentaux
- un **INSTRUMENT** qui contribue activement à façonner et organiser ces processus

(Bronckart, 2019)



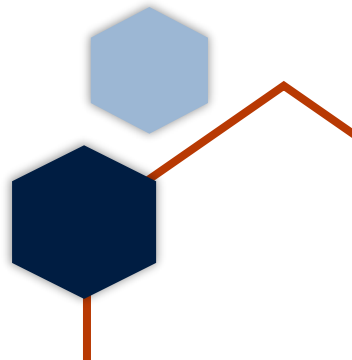
En ce sens, le texte porte les **TRACES** des **stratégies cognitives sous-jacentes**, ce qui permet d'**INFÉRER LES COMPÉTENCES DU SCRIPTEUR**

Dans cette contribution →

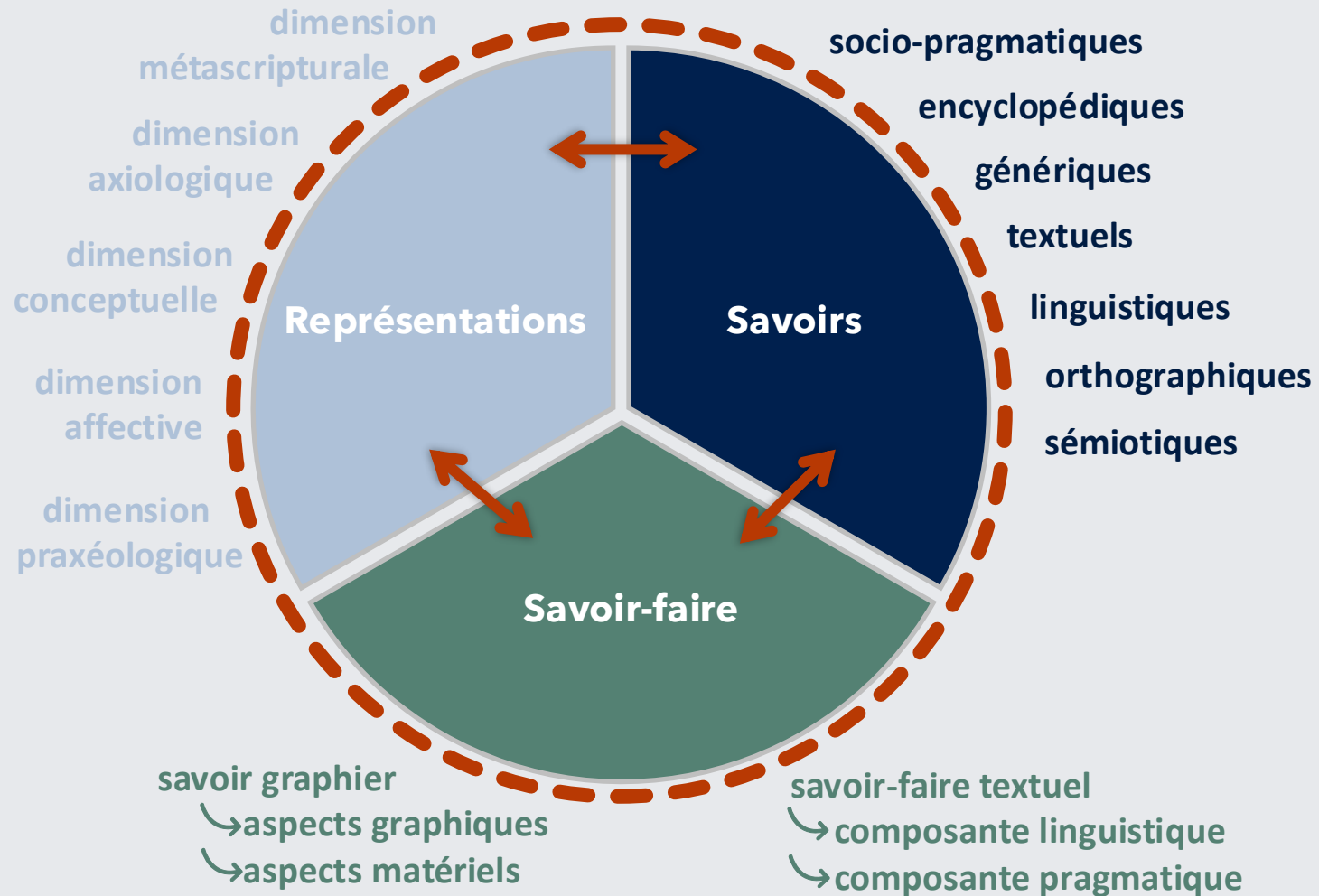
COMPÉTENCE  
D'ÉCRITURE RÉFLEXIVE

COMPÉTENCE  
SCRIPTURALE

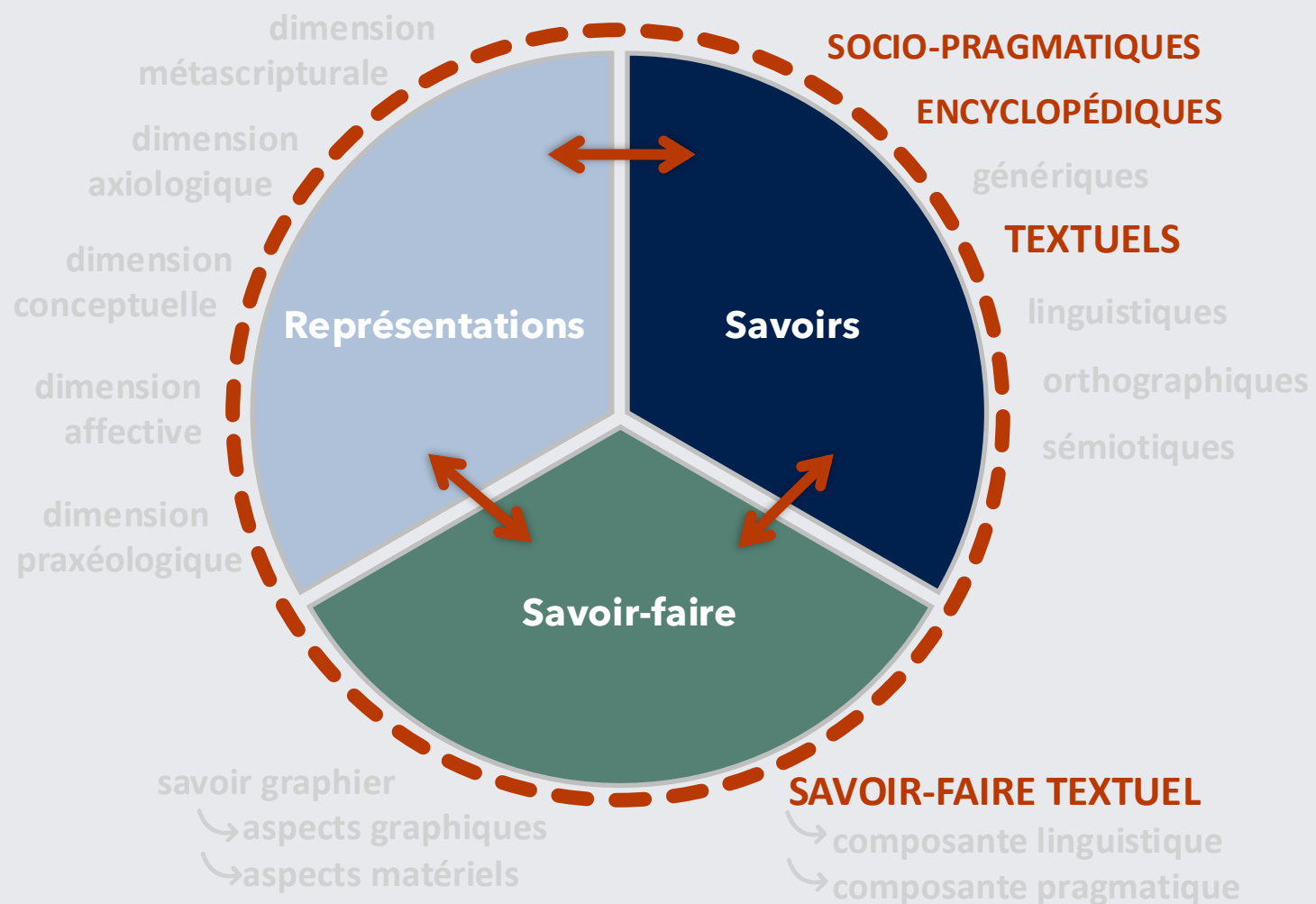
COMPÉTENCE  
RÉFLEXIVE



# COMPÉTENCE SCRIPTURALE



# COMPÉTENCE SCRIPTURALE



(Dabène, 1991; Lord, 2009)



## ASPECTS TEXTUELS

Épaississement du texte

(Bucheton, 1996)

### Développement des idées

*La production d'idées pertinentes et adaptées au contexte, ainsi que leur mise en texte*

### Organisation et cohérence textuelle

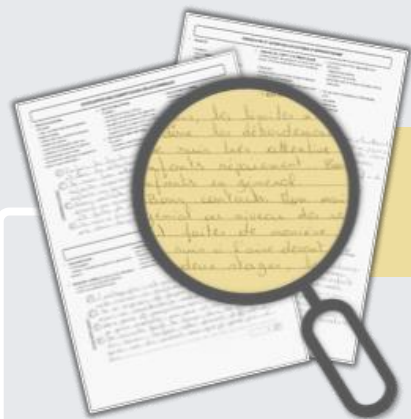
*La manière dont les idées sont organisées et reliées entre elles au sein des phrases*

(Deschepper et Colognesi, 2025)

# COMPÉTENCE RÉFLEXIVE

Différents modèles ont été développés pour repérer les traces de réflexivité dans les discours

(Derobertmasure, 2012)



## ASPECTS RÉFLEXIFS

### Trois seuils de réflexivité

(Jorro, 2005)



#### Place du scripteur

*La prise en charge du discours,  
le référencement à soi ou autrui,  
le degré d'adhésion*

(Deschepper et Thyron, 2008;  
Rioux-Turcotte, 2016)

## FONCTION CRITIQUE- RÉGULATRICE

Recherche d'alternatives

Activation d'un processus de régulation

## INTERPRÉTATION

Situation professionnelle problématique  
investie au moyen de cadres de référence

Questionnements

Implication dans le discours

## REFLET

Description des éléments importants de  
la pratique professionnelle

Absence de débat, de questionnement

Absence d'implication personnelle

(Jorro, 2005)

1

PROBLÉMATIQUE

2

ANCRAGE THÉORIQUE

3

**ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES**

4

PRINCIPAUX RÉSULTATS

5

DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION



Quels LIENS peut-on établir ENTRE les **profils de performance en stage** des futur·e·s enseignant·e·s ET le **développement de leur compétence d'écriture réflexive** dans les autoévaluations post-stage produites au fil de la formation ?

## ANALYSE DES DONNÉES

Approche méthodologique **mixte** (Creswell, 2014)

**QUAN → QUAL** (design séquentiel à statut égal) (Johnson et Christensen, 2019)

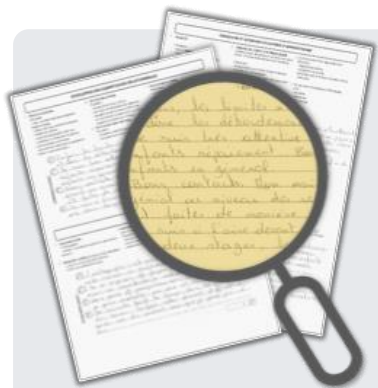
### VOLET QUANTITATIF

**Examiner le développement de l'écriture réflexive**, au fur et à mesure de l'avancée de la formation, **suivant le profil de performance en stage**



### VOLET QUALITATIF

**Documenter et comprendre finement les résultats quantitatifs**



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

## Canevas à compléter

| DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Vis-à-vis du groupe,</b><br>l'étudiant<br><ul style="list-style-type: none"> <li>crée un climat de classe propice à l'apprentissage</li> <li>utilise l'humour et la bienveillance</li> <li>établit des limites</li> <li>soutient la participation de tous</li> <li>s'adresse à l'ensemble du groupe</li> <li>gère le groupe et le bruit</li> <li>propose des modalités de gestion de classe « autonomes »</li> </ul>                                                       | <b>2. Vis-à-vis des enfants,</b><br>l'étudiant<br><ul style="list-style-type: none"> <li>se soucie de chacun d'eux</li> <li>prend en considération les réponses</li> <li>accorde les points de vue différents</li> <li>a une attitude stimulante et positive</li> <li>respecte la dimension éthique</li> </ul> | <b>3. Vis-à-vis de lui-même,</b><br>l'étudiant<br><ul style="list-style-type: none"> <li>se positionne comme enseignant</li> <li>s'efforcent « pour les élèves »</li> <li>manifeste son enthousiasme</li> <li>traduit son plaisir de manière motivante</li> <li>a une tenue et une attitude adaptées</li> <li>est à l'aise dans son rôle</li> <li>existe face à la classe</li> </ul> |
| <p>Tous les items ne doivent pas être observés, ils sont là pour aider à rédiger les commentaires.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>COMMENTAIRES</b><br><p>1. Parfois, les limites n'étaient bien fixées et donc les débordements avaient vite fait de se manifester. Bonnes relations avec les enfants en général.</p> <p>2. Bons contacts. Mon mode de stage était vraiment génial car m'ouvrait des perspectives toujours constructives et faites de manière bienveillante.</p> <p>3. Je suis à l'aise devant la classe. J'étais chouchou mes deux stages, le séjournant de la classe.</p>                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| COMMUNIQUER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>1. Expression écrite</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>orthographe</li> <li>utilise un vocabulaire précis et une syntaxe correcte</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>2. Dimension paraverbale</b> (comment je le dis avec la voix)<br><ul style="list-style-type: none"> <li>l'étudiant</li> <li>adopte un volume et un débit adéquats</li> <li>pose et module sa voix</li> <li>qualité son articulation et sa prononciation</li> </ul>                                          | <b>3. Dimension non verbale</b> (comment je le dis avec le corps)<br><ul style="list-style-type: none"> <li>l'étudiant</li> <li>occupe l'espace et circule dans la classe</li> <li>utilise une gestuelle appropriée et les expressions du visage</li> <li>établit un contact visuel avec tous ses élèves</li> </ul>                                                                  |
| <b>COMMENTAIRES</b><br><p>1. L'orthographe s'est améliorée 1/2 au 1<sup>er</sup> stage mais reste encore à améliorer.</p> <p>2. Je m'exprime de façon naturelle et fluide avec un vocabulaire adapté à la situation.</p> <p>3. Voix posée et compréhensible. Quand il le faut, je peux moduler ma voix et le volume.</p> <p>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.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

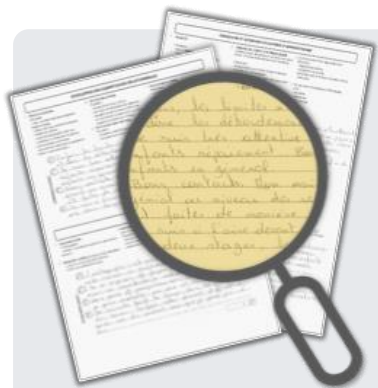
Double page A3

6 rubriques

Présence d'attendus dans chaque rubrique

Document identique à celui du rapport d'évaluation du maître de stage et du superviseur

Demandée comme préparation à l'entretien de coévaluation de stage



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

### 5 PROFILS de performance en stage

Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**

Résultats en stage

EVALUATION STAGE

Insuffisant Avec faiblesse en ..... Réussi

Date :

EVALUATION STAGE

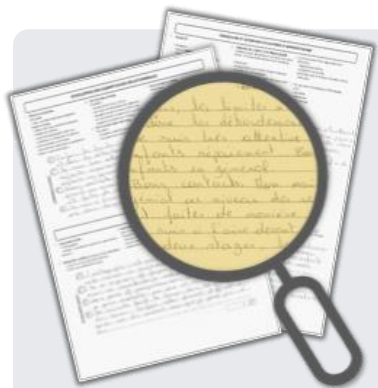
A B C D E Fx F

Codage

| Modalités d'évaluation du stage                   |                                                | Code                           |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------|
| Appréciation pour les stages formatifs (1 et 2.1) | Note pour les stages certificatifs (2.2 à 3.2) |                                |
| Bon                                               | A                                              | 4                              |
|                                                   | B                                              | 3                              |
|                                                   | C                                              | 2                              |
| Faible                                            | D                                              | 1                              |
|                                                   | E                                              | 0 (le seuil de réussite)       |
| Insuffisant                                       | F                                              | -1 (sous le seuil de réussite) |

Construction de graphes

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

## 5 PROFILS de performance en stage

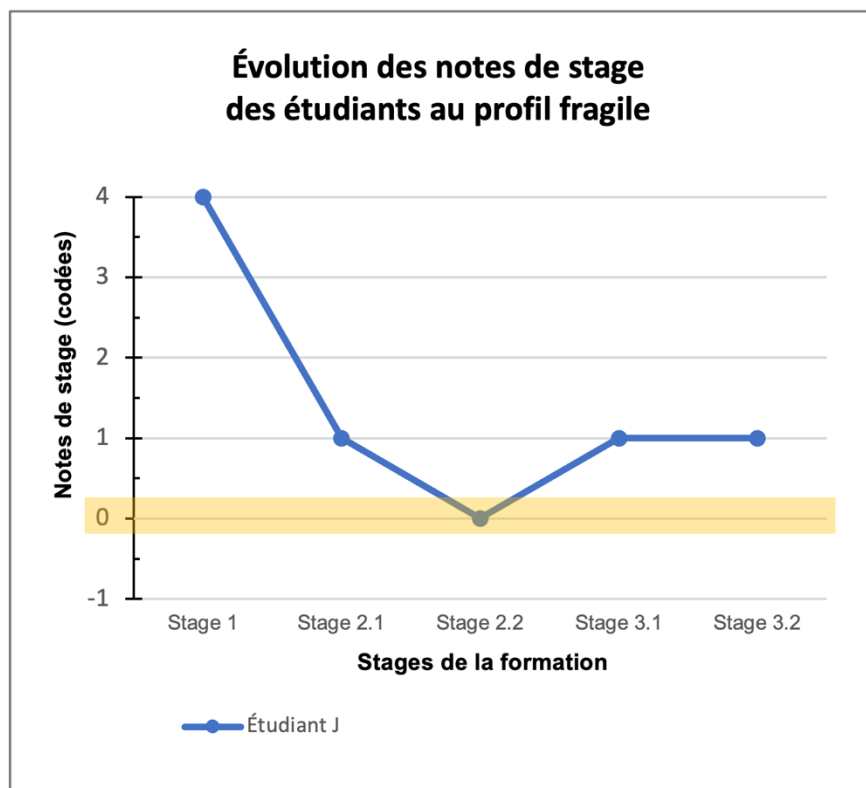
Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

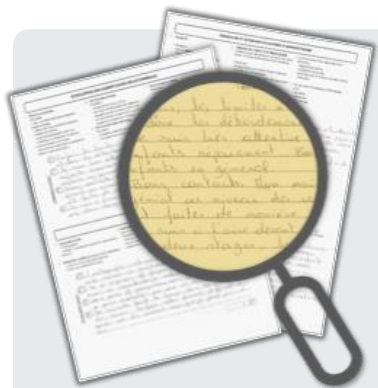
Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**



Graphique en ligne brisée représentant l'évolution des notes de stage de l'étudiant au profil fragile ( $n=1$ )

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

### 5 PROFILS de performance en stage

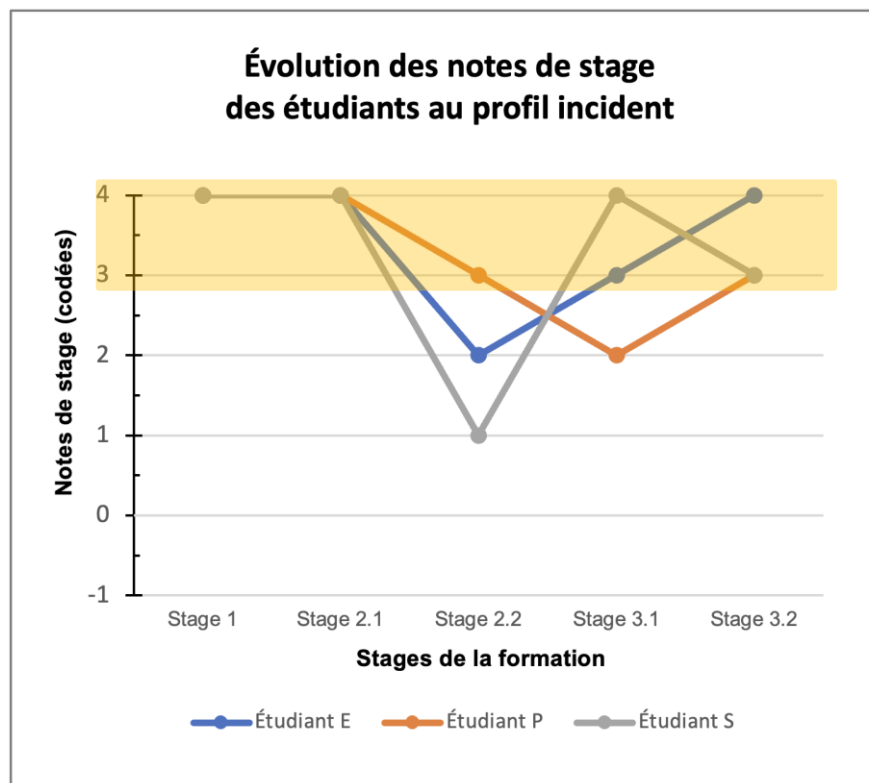
Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

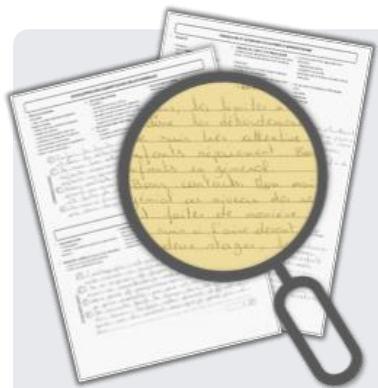
Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**



Graphique en ligne brisée représentant l'évolution des notes de stage des étudiants au profil incident ( $n=3$ )

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

### 5 PROFILS de performance en stage

Le profil **fragile**

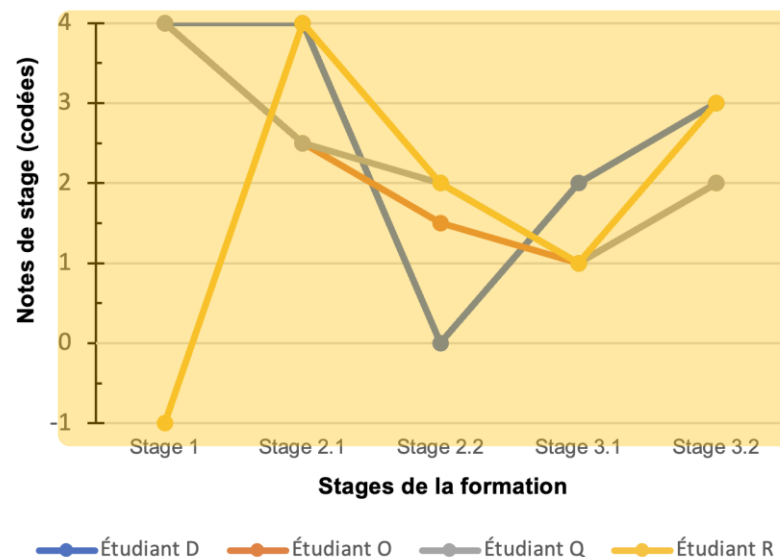
Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

Le profil **stabilisé**

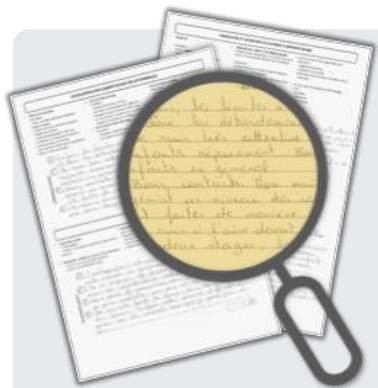
Le profil **performant**

Évolution des notes de stage  
des étudiants au profil fluctuant



Graphique en ligne brisée représentant l'évolution des notes de stage des étudiants au profil fluctuant (n=4)

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

### 5 PROFILS de performance en stage

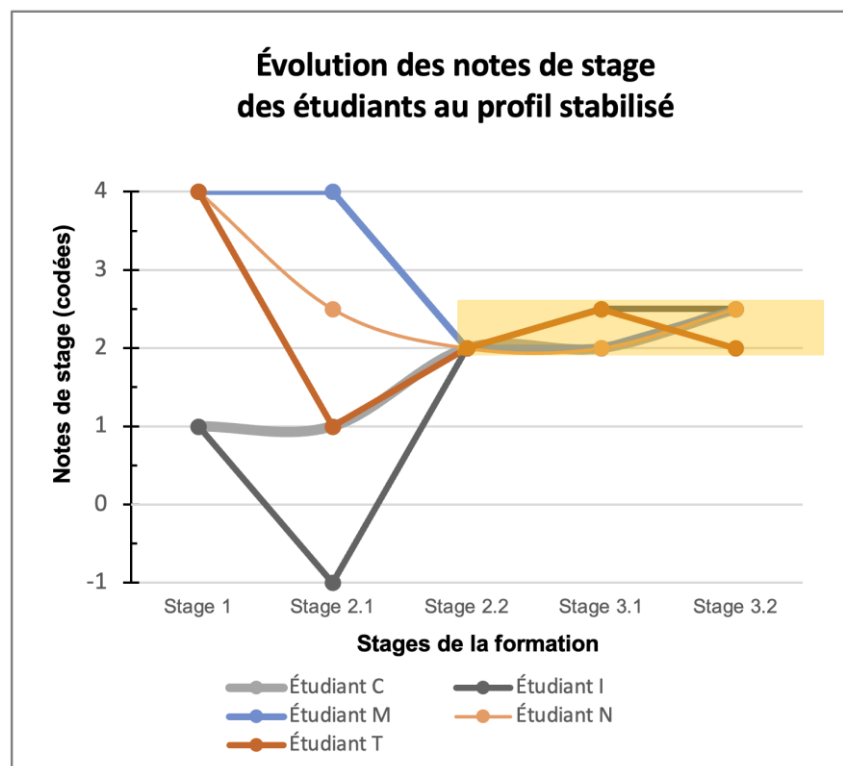
Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

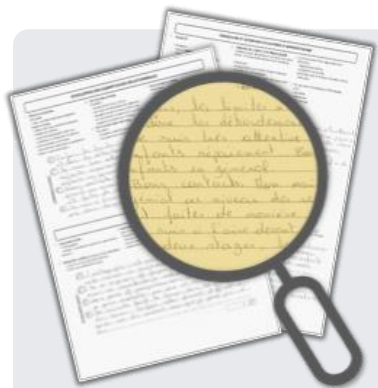
Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**



Graphique en ligne brisée représentant l'évolution des notes de stage des étudiants au profil stabilisé ( $n=5$ )

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)



## 20 futur·e·s instituteur·trice·s primaires

19 femmes et 1 homme

Âge moyen de 24 ans

Même institut de formation belge francophone

Accès à l'intégralité des autoévaluations post-stage, soit 5 chacun·e

**100 autoévaluations**

### 5 PROFILS de performance en stage

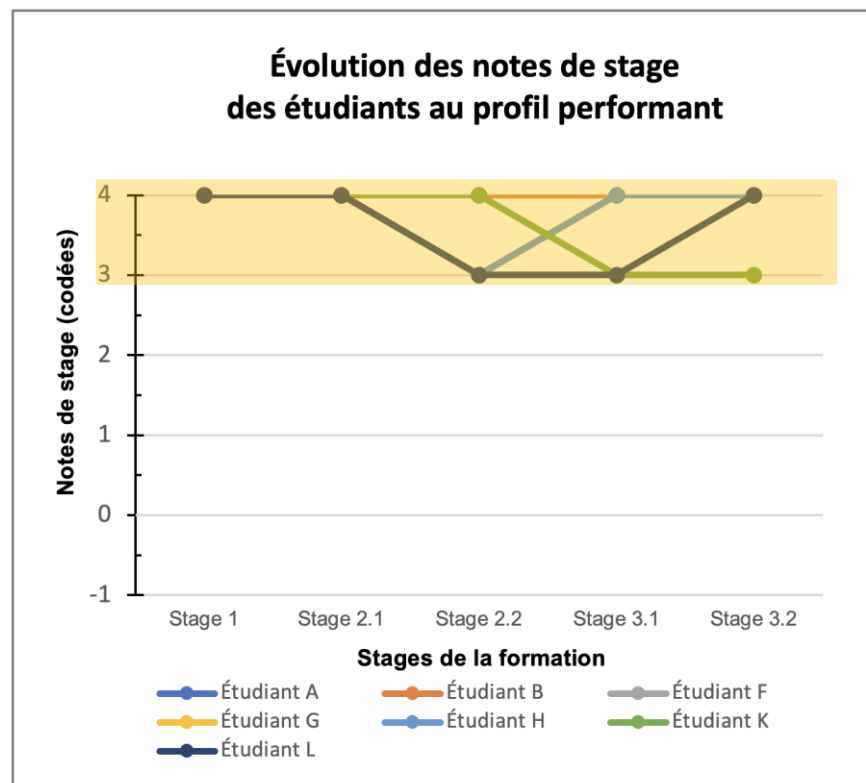
Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**



Graphique en ligne brisée représentant l'évolution des notes de stage des étudiants au profil performant ( $n=7$ )

Méthode inspirée de Leclerc-Olive (2002)

## 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 inadaptées, 1=quelques idées sont inadaptées, 2=une seule idée est inadaptée, 3=aucune idée n'est inadaptée) |
| 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)                                |

(Debliqy et al., 2025; Deschepper et Colognesi, 2025)

## ASPECTS RÉFLEXIFS

### Analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990)

| Catégories                         | Critères                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Manière d'évaluer |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Reflet (/9)                        | Nombre de pratiques décrites (/3)<br>Nombre de forces identifiées (/3)<br>Nombre de progrès identifiés (/3)                                                                                                                                                                              | Comptage          |
| Interprétation (/16)               | Nombre de ressentis/émotions partagés (/3)<br>Nombre de problèmes identifiés (/3)<br>Nombre de justifications des choix (/3)<br>Nombre de conséquences identifiées (/2)<br>Nombre de questions posées (/1)<br>Nombre de références à un concept (/1)<br>Nombre de « je » et « moi » (/3) |                   |
| Fonction critique-régulatrice (/6) | Nombre de pistes d'action (/3)<br>Nombre de prescriptions, règles (/3)                                                                                                                                                                                                                   |                   |

(Debliqy et al., 2025; Deschepper et Colognesi, 2025)

**Statistique descriptive** : score global moyen et écart-type

1

Un profil à la fois

2

Comparaisons successives

Retour aux contenus des autoévaluations pour donner sens aux résultats quantitatifs

(L'Ecuyer, 1990)

Qu'écrivent les étudiant·e·s quand la qualité de leur écriture réflexive change ?

Résultats quantitatifs

Résultats qualitatifs

Exemples d'extraits

(1) En moyenne, la qualité de l'écriture réflexive dans l'autoévaluation post-stage s'est améliorée en deuxième année, et ce pour tous les profils

Pour les profils stabilisé et performant, de légers progrès sont observés au début de la deuxième année (A2.1) au niveau des indicateurs de réflexivité des seuils reflet et fonction critique-régulatrice

Étudiant·e·s au profil stabilisé

ASPECTS TEXTUELS

Il·elle·s ont tendance à développer des idées supplémentaires dans la plupart des sections. Il·elle·s abordent un plus grand nombre d'attendus, en juxtaposant des phrases succinctes.

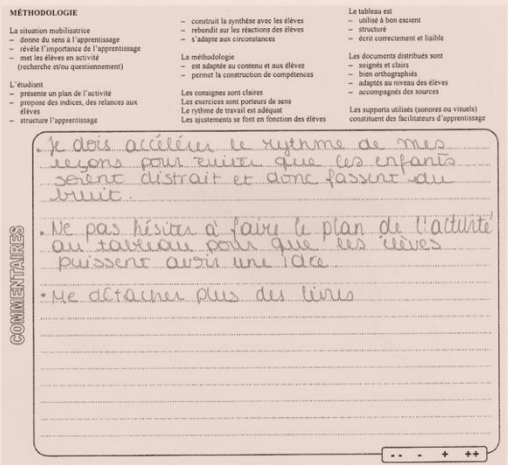


Figure 1: Extrait de l'autoévaluation post-stage 1 de l'étudiant I, illustrant le développement des aspects textuels

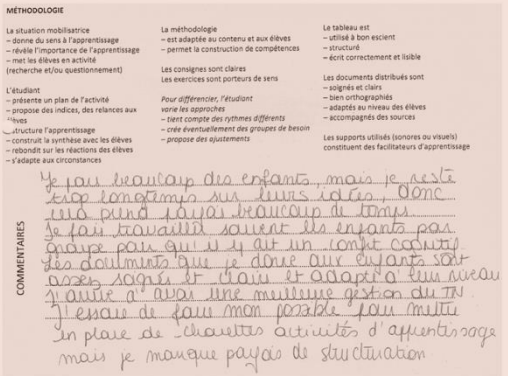


Figure 2: Extrait de l'autoévaluation post-stage 2.1 de l'étudiant I, illustrant le développement des aspects textuels

ASPECTS RÉFLEXIFS

Il·elle·s ont surtout tendance à décrire leurs pratiques professionnelles et à souligner les forces sur lesquelles il·elle·s peuvent s'appuyer. Il·elle·s s'adressent aussi plus de prescriptions et identifient plus d'aspects à améliorer. Ceux-ci ne reposent toutefois pas sur une interprétation des difficultés rencontrées. Aucune piste d'action concrète pour y parvenir n'est spécifiée.

'La plupart du temps, mes objectifs étaient clairs et atteints.' (Étudiant I, profil stabilisé, A1)

'Je m'assure de toujours suivre mon objectif en adaptant au mieux les activités aux enfants ainsi que les exercices. Si un objectif n'a pas été atteint, je n'hésite pas à revenir sur la matière.' (Étudiant M, profil stabilisé, A2.1)

'Je dois favoriser davantage la mise en recherche que le questionnement.' (Étudiant N, profil stabilisé, A2.1)

- 1 PROBLÉMATIQUE
- 2 ANCRAGE THÉORIQUE
- 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES
- 4 PRINCIPAUX RÉSULTATS**
- 5 DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION

**1 PROFIL À LA FOIS**

Comparaisons



## ASPECTS TEXTUELS

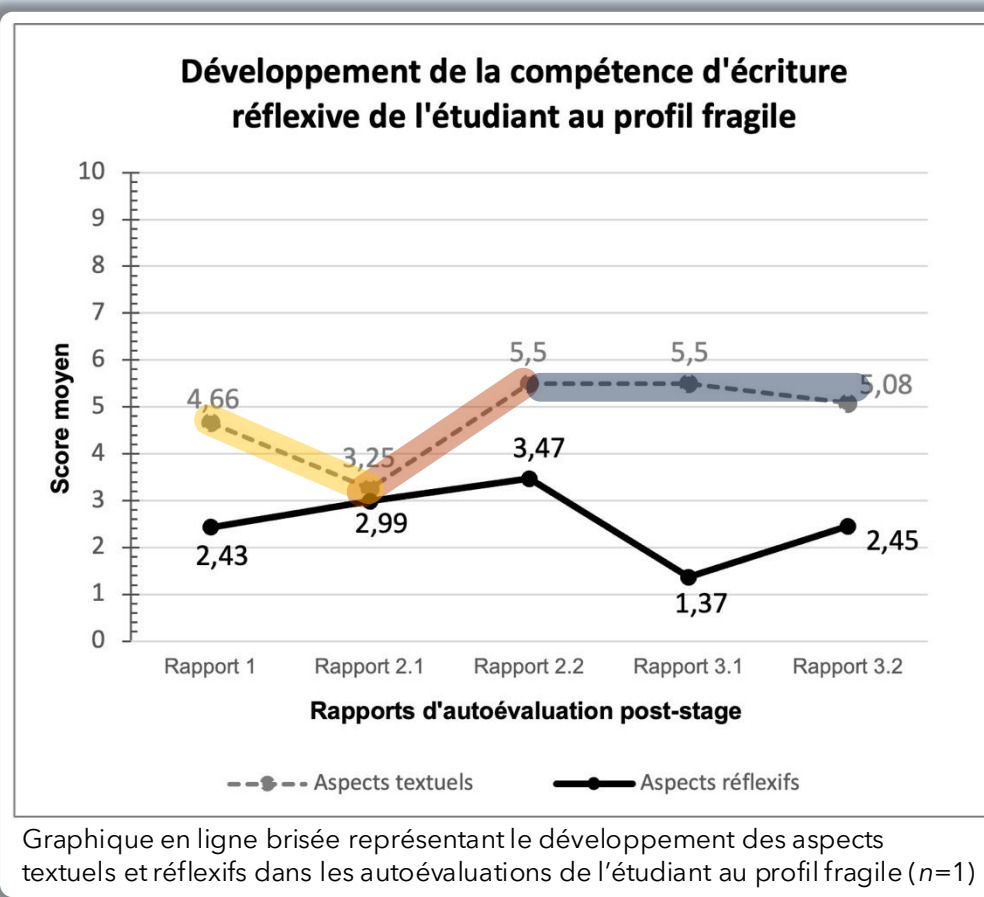
Les scores **oscillent**  
jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

**DÉCLIN** Organisation et  
cohérence textuelle

**PROGRÈS** Développement des  
idées

Ils **se stabilisent** ensuite

## ASPECTS RÉFLEXIFS



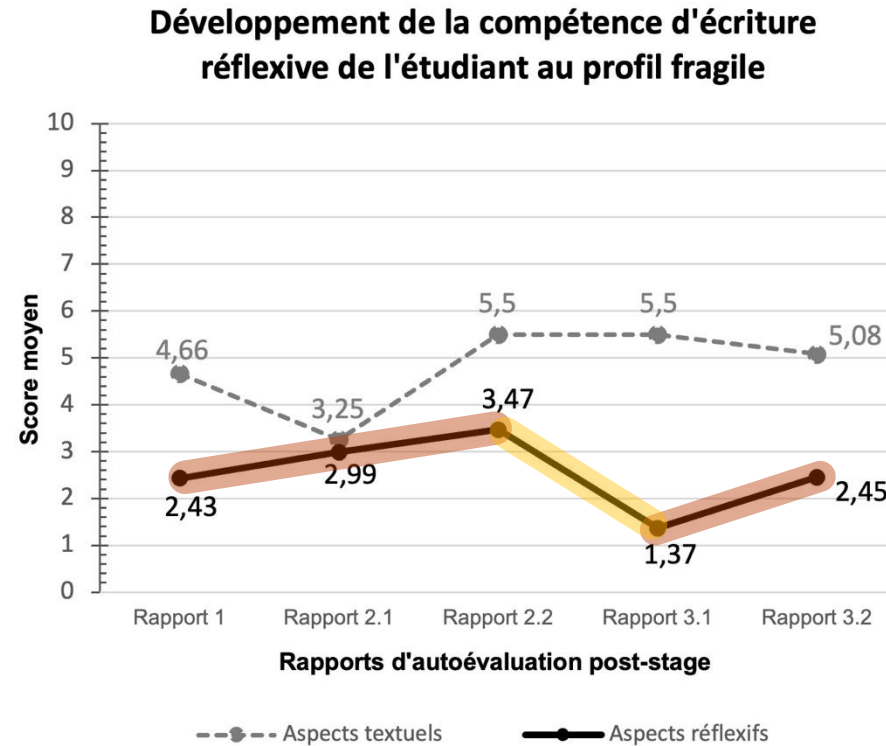
## ASPECTS TEXTUELS

Les scores **oscillent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

**DÉCLIN** Organisation et cohérence textuelle

**PROGRÈS** Développement des idées

Ils **se stabilisent** ensuite



Graphique en ligne brisée représentant le développement des aspects textuels et réflexifs dans les autoévaluations de l'étudiant au profil fragile (n=1)

## ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent progressivement** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Indicateurs du seuil reflet  
Indicateurs du seuil interprétation

Ils **diminuent** pour atteindre une **valeur comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Indicateurs du seuil reflet

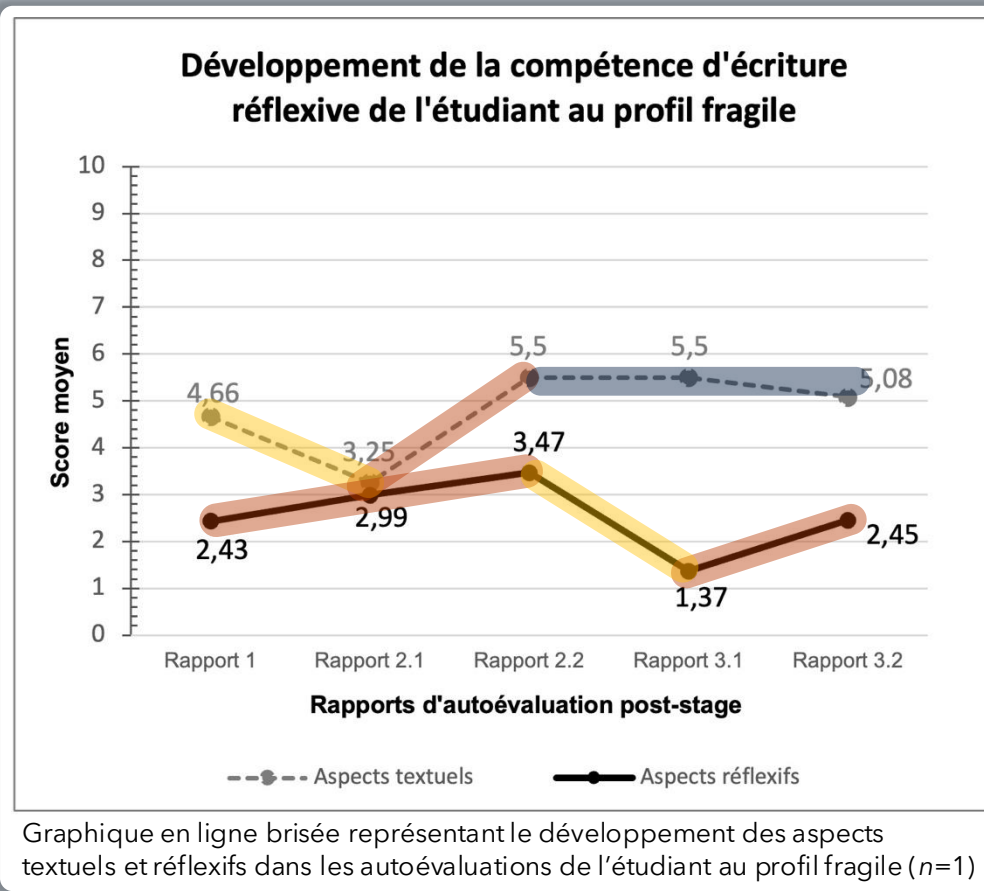
## ASPECTS TEXTUELS

Les scores **oscillent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

**DÉCLIN** Organisation et cohérence textuelle

**PROGRÈS** Développement des idées

Ils **se stabilisent** ensuite



## ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent progressivement** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Indicateurs du seuil reflet  
Indicateurs du seuil interprétation

Ils **diminuent** pour atteindre une **valeur comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Indicateurs du seuil reflet

» Alors que les PERFORMANCES EN STAGE restent FRAGILES, l'écriture réflexive présente des **PHASES DE DÉVELOPPEMENT CONTRASTÉES**  
Seuls les progrès relatifs aux **aspects textuels se consolident**

## ASPECTS TEXTUELS

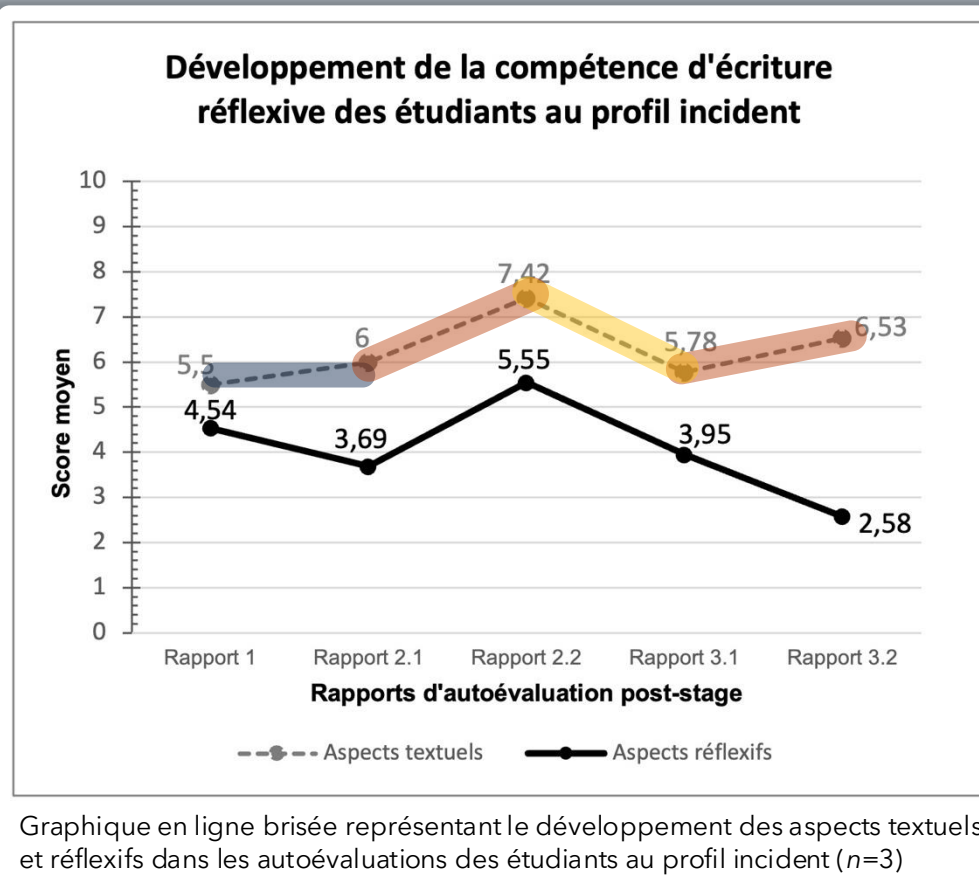
Les scores **augmentent nettement** en fin de 2<sup>e</sup> année

Développement des idées  
Organisation et cohérence  
textuelle

Ils **oscillent** ensuite

Développement des idées  
Organisation et cohérence  
textuelle

## ASPECTS RÉFLEXIFS



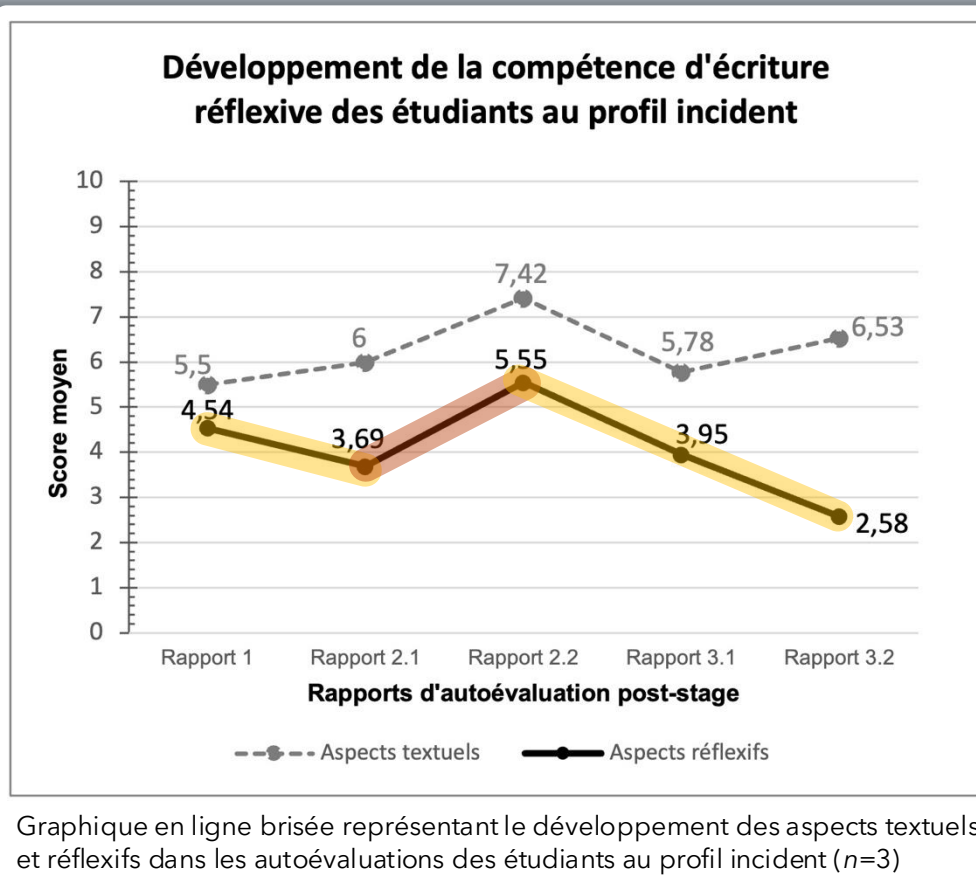
### ASPECTS TEXTUELS

Les scores **augmentent nettement** en fin de 2<sup>e</sup> année

Développement des idées  
Organisation et cohérence  
textuelle

Ils **oscillent** ensuite

Développement des idées  
Organisation et cohérence  
textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **oscillent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Excepté le seuil  
fonction critique-  
régulatrice

Ils **déclinent** de façon  
ininterrompue, et sont  
**inférieurs au score de  
1<sup>re</sup> année**

Surtout le seuil fonction  
critique-régulatrice

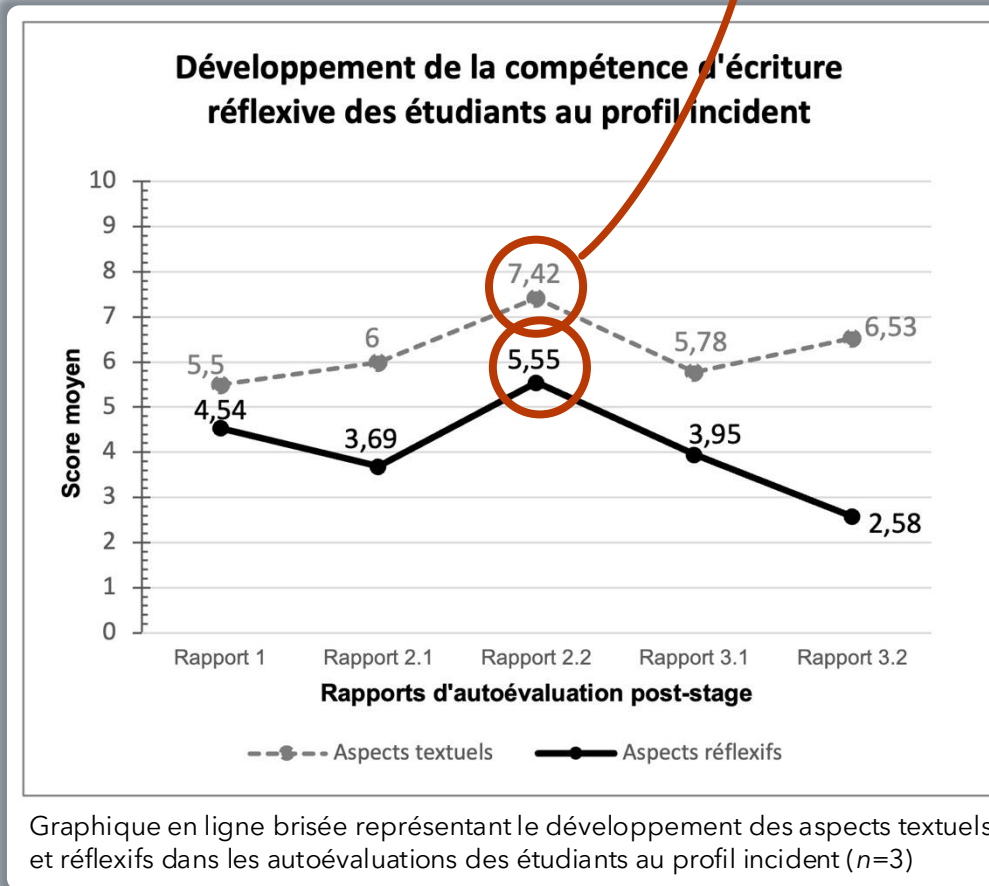
### ASPECTS TEXTUELS

Les scores **augmentent nettement** en fin de 2<sup>e</sup> année

Développement des idées  
Organisation et cohérence textuelle

Ils **oscillent** ensuite

Développement des idées  
Organisation et cohérence textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **oscillent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Excepté le seuil fonction critique-régulatrice

Ils **déclinent** de façon ininterrompue, et sont **inférieurs au score de 1<sup>re</sup> année**

Surtout le seuil fonction critique-régulatrice

» Ce profil révèle un **POTENTIEL D'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**,  
mais qui ne s'active – avec intensité – qu'en situation de **DIFFICULTÉS IMPORTANTES EN STAGE**

### ASPECTS TEXTUELS

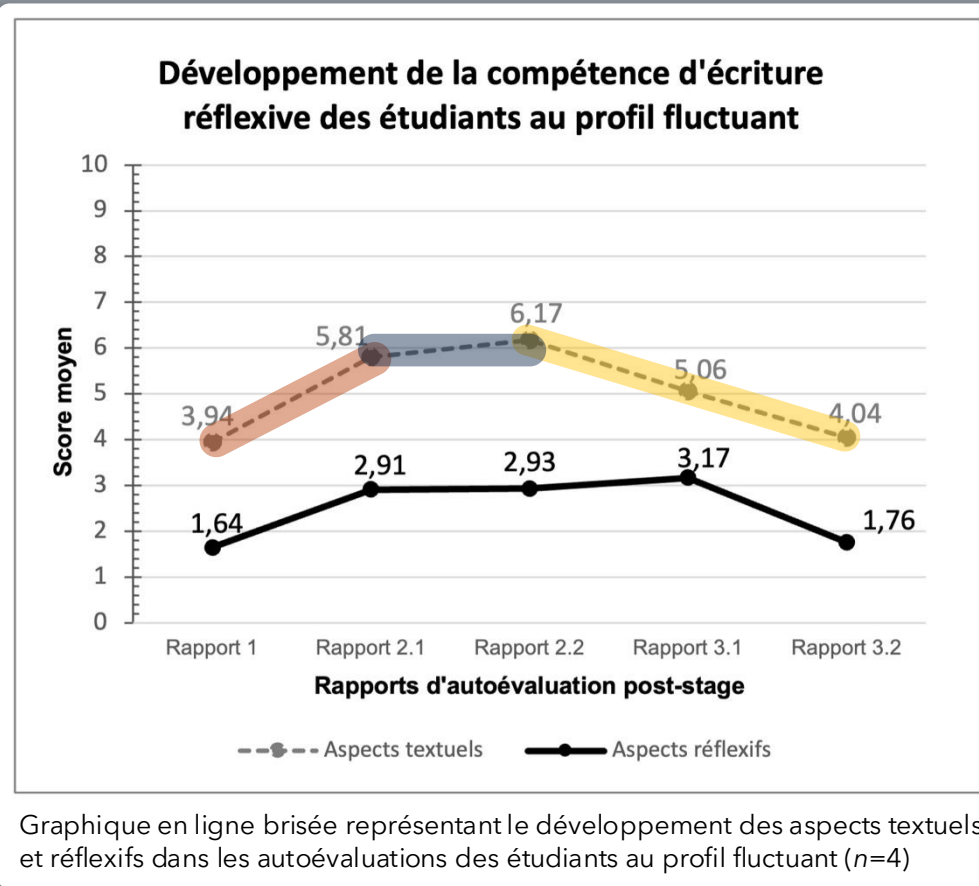
Les scores **augmentent**, puis **se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Organisation et cohérence textuelle

Ils **diminuent** pour atteindre une valeur **comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

Organisation et cohérence textuelle

### ASPECTS RÉFLEXIFS



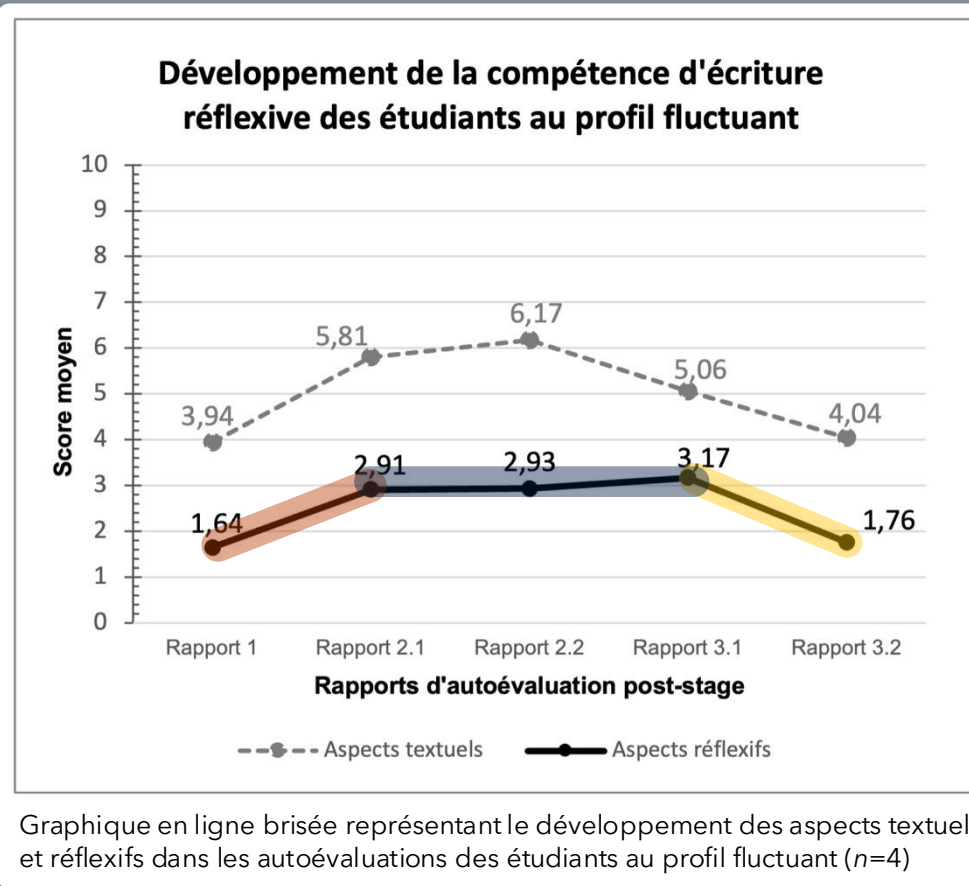
### ASPECTS TEXTUELS

Les scores **augmentent**, puis **se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Organisation et cohérence textuelle

Ils **diminuent** pour atteindre une valeur **comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

Organisation et cohérence textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent**

Indicateurs des seuils reflet et fonction critique-régulatrice

Ils **se stabilisent**

Les variations des différents seuils se contrebalancent

Ils **diminuent** pour atteindre une valeur **comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

Indicateurs du seuil interprétation

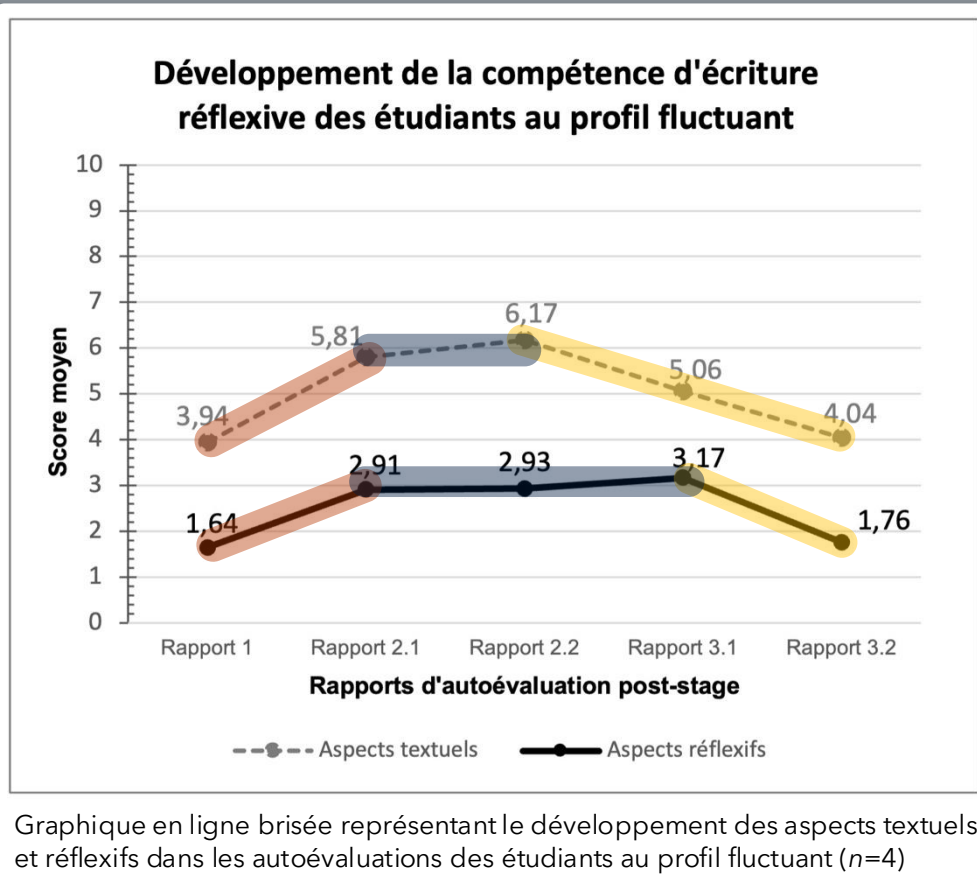
### ASPECTS TEXTUELS

Les scores **augmentent**, puis **se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Organisation et cohérence textuelle

Ils **diminuent** pour atteindre une valeur **comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

Organisation et cohérence textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent**

Indicateurs des seuils reflet et fonction critique-régulatrice

Ils **se stabilisent**

Les variations des différents seuils se contrebalancent

Ils **diminuent** pour atteindre une valeur **comparable à celle de 1<sup>re</sup> année**

Indicateurs du seuil interprétation

» Ce profil se caractérise par une PHASE DE **STABILISATION DES PROGRÈS** réalisés dans l'écriture réflexive, finalement **PROVISoire**

## ASPECTS TEXTUELS

Les scores sont globalement **stables tout au long de la formation**

Hormis une **diminution** en début de 3<sup>e</sup> année

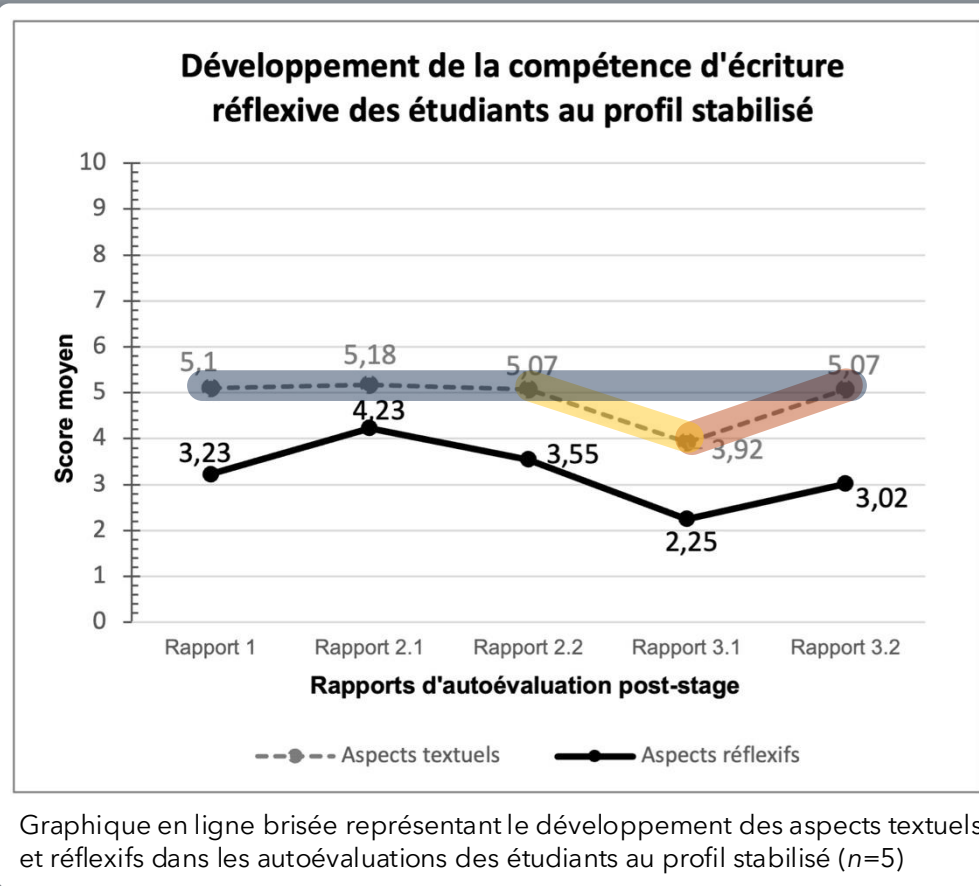
DÉCLIN

PROGRÈS

Développement  
des idées

Organisation et  
cohérence textuelle

## ASPECTS RÉFLEXIFS



## ASPECTS TEXTUELS

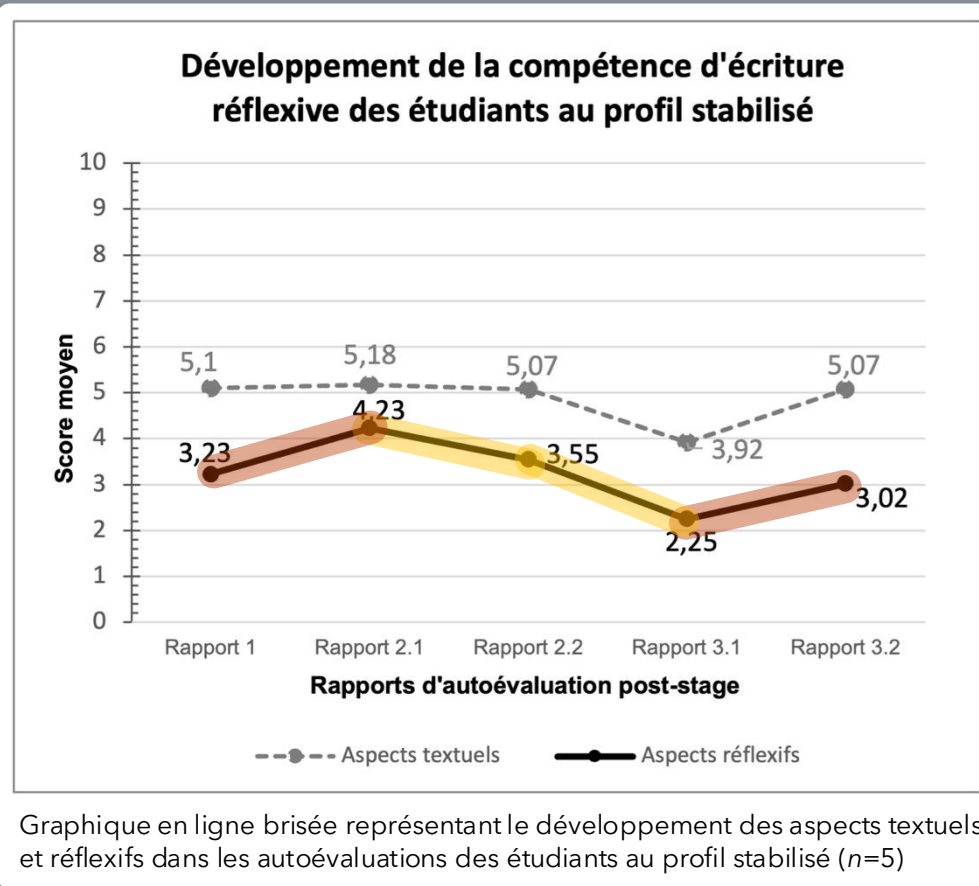
Les scores sont globalement **stables tout au long de la formation**

Hormis une **diminution** en début de 3<sup>e</sup> année

**DÉCLIN**  
**PROGRÈS**

Développement  
des idées

Organisation et  
cohérence textuelle



## ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent**

Indicateurs des seuils reflet et fonction critique-régulatrice

Ils **déclinent** pour atteindre une **valeur inférieure à celle de 1<sup>re</sup> année**

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Seuils reflet et interprétation

## ASPECTS TEXTUELS

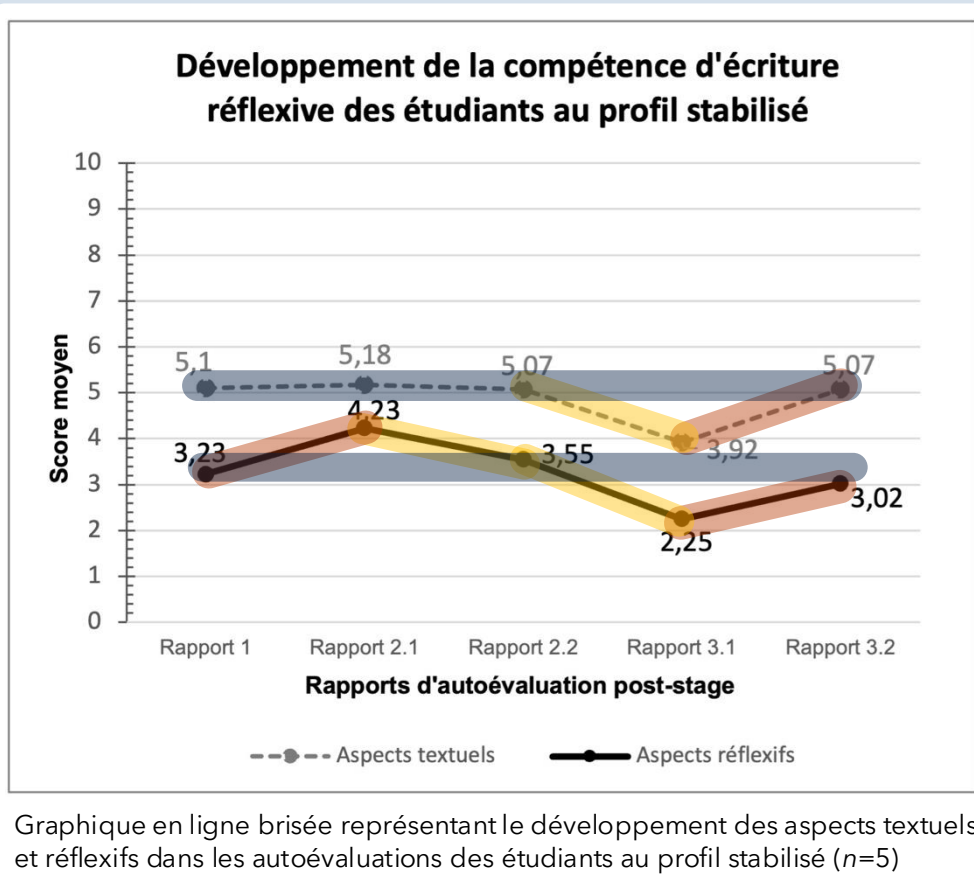
Les scores sont globalement **stables tout au long de la formation**

Hormis une **diminution** en début de 3<sup>e</sup> année

**DÉCLIN**  
**PROGRÈS**

Développement  
des idées

Organisation et  
cohérence textuelle



## ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent**

Indicateurs des seuils reflet et  
fonction critique-régulatrice

Ils **déclinent** pour atteindre  
une **valeur inférieure à  
celle de 1<sup>re</sup> année**

**DÉCLIN** Tous les seuils

**PROGRÈS** Seuils reflet et  
interprétation

» La compétence d'écriture réflexive reste globalement **PROCHE DU NIVEAU OBSERVÉ EN DÉBUT DE FORMATION**; les rares **variations** sont **intermittentes**

### ASPECTS TEXTUELS

Les scores **augmentent** légèrement, puis **se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

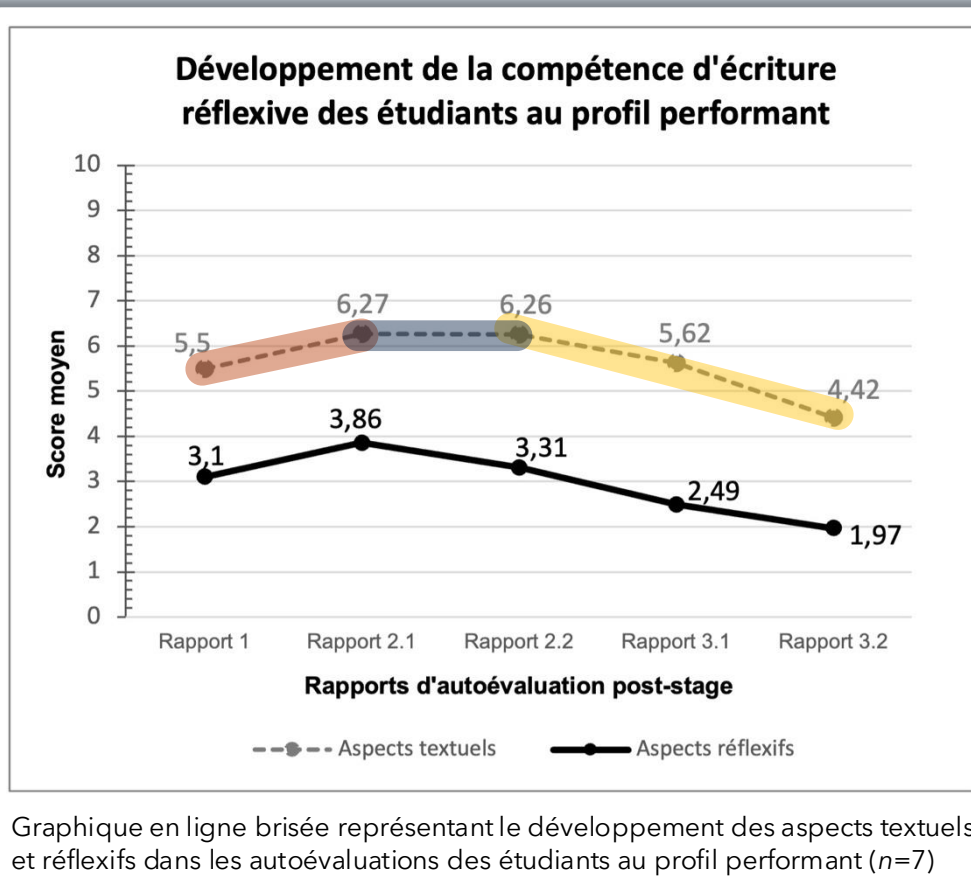
Développement des idées

Ils **déclinent ensuite** pour atteindre une valeur **inférieure à celle de 1<sup>re</sup> année**

Développement des idées

Organisation et cohérence textuelle

### ASPECTS RÉFLEXIFS



### ASPECTS TEXTUELS

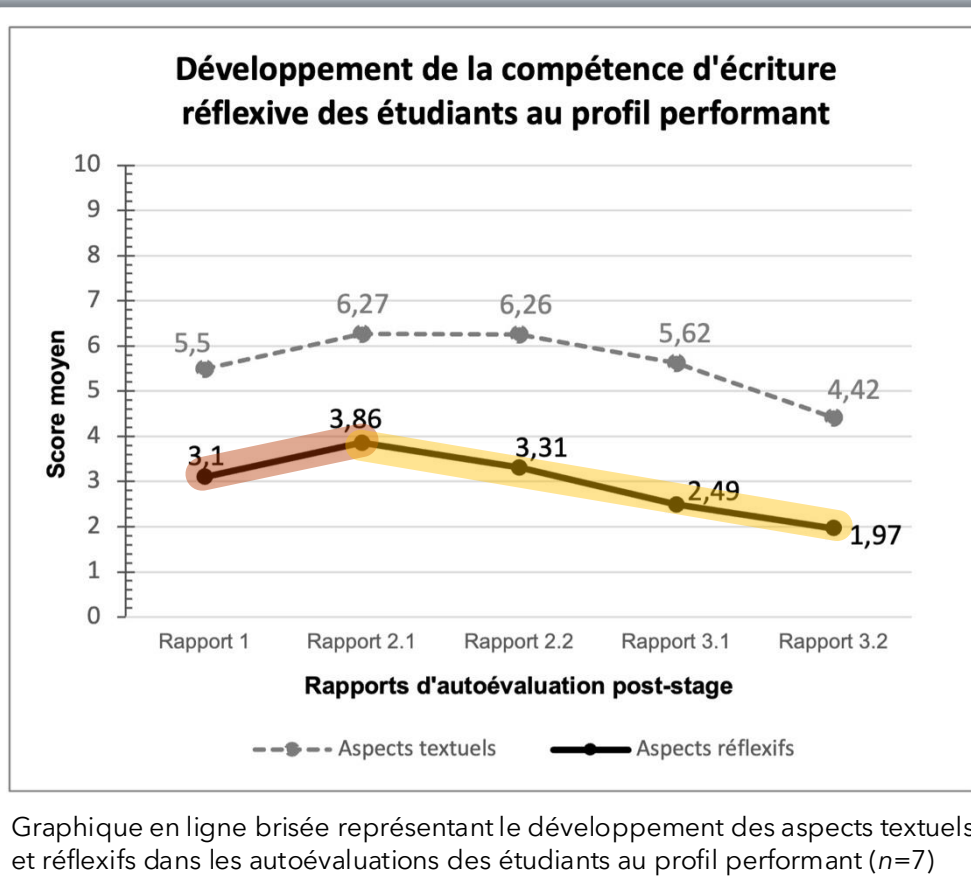
Les scores **augmentent** légèrement, puis **se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Développement des idées

Ils **déclinent ensuite** pour atteindre une valeur **inférieure à celle de 1<sup>re</sup> année**

Développement des idées

Organisation et cohérence textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent** légèrement

Indicateurs du seuil fonction critique-régulatrice

Ils **déclinent jusqu'en fin de formation**

Au final, seuls les indicateurs du seuil reflet sont plus nombreux qu'en début de formation

### ASPECTS TEXTUELS

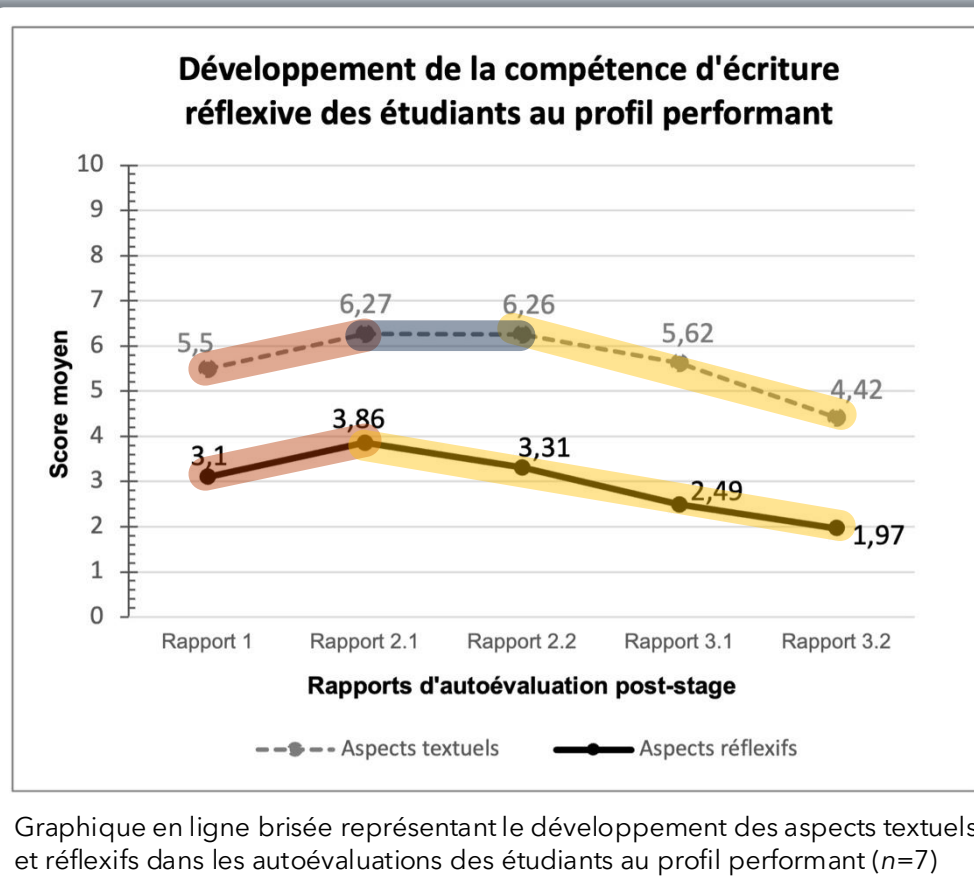
Les scores **augmentent** légèrement, **puis se maintiennent** jusqu'en fin de 2<sup>e</sup> année

Développement des idées

Ils **déclinent ensuite** pour atteindre une valeur **inférieure à celle de 1<sup>re</sup> année**

Développement des idées

Organisation et cohérence textuelle



### ASPECTS RÉFLEXIFS

Les scores **augmentent** légèrement

Indicateurs du seuil fonction critique-régulatrice

Ils **déclinent jusqu'en fin de formation**

Au final, seuls les indicateurs du seuil reflet sont plus nombreux qu'en début de formation

» Un **RELÂCHEMENT DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** apparaît relativement **tôt dans le parcours** de formation, ce qui contraste avec la qualité des performances en stage

- 1 PROBLÉMATIQUE
- 2 ANCRAGE THÉORIQUE
- 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES
- 4 PRINCIPAUX RÉSULTATS**
- 5 DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION

1 profil à la fois

**COMPARAISONS**



## Comparaison des profils

- 1 En moyenne, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** dans l'autoévaluation post-stage **S'AMÉLIORE en deuxième année**, et ce pour tous les profils

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

# Comparaison des profils

1 En moyenne, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** dans l'autoévaluation post-stage **S'AMÉLIORE en deuxième année**, et ce pour tous les profils

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

Ces étudiant·e·s développent **un plus grand nombre d'idées**

Il·elle·s **abordent davantage d'attendus** en **juxtaposant des phrases succinctes**

**MÉTHODOLOGIE**

La situation mobilisatrice

- donne du sens à l'apprentissage
- révèle l'importance de l'apprentissage
- met les élèves en activité (recherche et/ou questionnement)

L'étudiant

- présente un plan de l'activité
- propose des indices, des relances aux élèves
- structure l'apprentissage

La méthodologie

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

Les consignes sont claires

- Les exercices sont porteurs de sens
- Le rythme de travail est adéquat
- Les ajustements se font en fonction des élèves

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**

Je dois accélérer le rythme de mes leçons pour éviter que les enfants soient distraits et donc passent du bruit.

Ne pas hésiter à faire le plan de l'activité au tableau pour que les élèves puissent avoir une idée.

Ne détacher plus des livres.

Extrait illustrant le développement des aspects textuels (Étudiant I, profil stabilisé, **R1**)

**MÉTHODOLOGIE**

La situation mobilisatrice

- donne du sens à l'apprentissage
- révèle l'importance de l'apprentissage
- met les élèves en activité (recherche et/ou questionnement)

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

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

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**

Je pou beaucoup des enfants mais je reste trop longtemps sur leurs idées, donc ils perdent beaucoup de temps.

Je fais travailler souvent les enfants par groupe par qui il y ait un confort cognitif.

Les documents que je donne aux enfants sont assez soignés et clairs et adaptés à leur niveau.

Il arrive à avoir une meilleure gestion du TN.

J'essaie de faire mon possible pour mettre en place de nouvelles activités d'apprentissage mais je manque parfois de structuration.

Extrait illustrant le développement des aspects textuels (Étudiant I, profil stabilisé, **R2.1**)

# Comparaison des profils

- 1 En moyenne, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** dans l'autoévaluation post-stage **S'AMÉLIORE en deuxième année**, et ce pour tous les profils

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

Ces étudiant·e·s s'adressent plus de **prescriptions** et font l'inventaire des **aspects à améliorer**

Ils ne sont **pas fondés sur l'interprétation des difficultés**

Ils ne sont **pas accompagnés d'un plan d'actions concrètes**

Seuls les étudiant·e·s au **profil stabilisé** décrivent davantage leurs **pratiques** et soulignent plus de **forces**

« Je dois plus favoriser la mise en recherche que le questionnement. » (Étudiant N, profil stabilisé, R2.1)

« La différenciation était présente, mais je devrais en faire davantage. » (Étudiant L, profil performant, R2.1)

« À travailler : différencier les apprentissages, proposer des défis par groupe. » (Étudiant K, profil performant, R2.1)

« Dans l'ensemble, mes objectifs étaient clairs et atteints. » (Étudiant M, profil stabilisé, R2.1)

« Je m'assure de toujours suivre mon objectif en adaptant au mieux les activités aux enfants ainsi que les exercices. Si un objectif n'a pas été atteint, je n'hésite pas à revenir sur la matière. » (Étudiant M, profil stabilisé, R2.1)

# Comparaison des profils

- 1 En moyenne, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** dans l'autoévaluation post-stage **S'AMÉLIORE en deuxième année**, et ce pour tous les profils

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

Ces étudiant·e·s développent **un plus grand nombre d'idées**

Il·elle·s commentent, **brièvement et successivement**, des attendus en expliquant leurs **intentions** ou les **causes** de leurs actions et comportements en stage

Surtout, il·elle·s identifient leurs **forces** et leurs **progrès**

*« Ma méthodologie était appropriée pour les élèves. »*

*(Étudiant S, profil incident, R1)*

*« Mes apprentissages sont bien structurés ; je vais parfois un peu vite dans les exercices collectifs mais je préfère aller aux exercices individuels assez rapidement afin de repérer les élèves en difficultés. »* (Étudiant S, profil incident, R2.2)

*« Je me suis amélioré dans la préparation de mes leçons en proposant des leçons ayant plus de sens pour les enfants et en expliquant bien ce que nous allions faire et ce à quoi nous allions arriver. Les enfants disposaient ainsi directement de leurs points de repère. »*

*(Étudiant J, profil fragile, R2.2)*

## Comparaison des profils

- 1 En moyenne, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** dans l'autoévaluation post-stage **S'AMÉLIORE en deuxième année**, et ce pour tous les profils

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

En revanche, il·elle·s **s'expriment peu sur les difficultés** rencontrées

Seuls les étudiant·e·s au profil fluctuant en évoquent davantage, **associées à des progrès ou des justifications**

*« Apprentissage parfois trop frontal, j'ai choisi la sécurité afin d'arriver à mon objectif (manque de temps, planning imposé très compact). »  
(Étudiant O, profil fluctuant, R2.2)*

*« Je pense avoir évolué concernant l'analyse matière. Efforts à poursuivre car j'ai eu quelques doutes face aux enfants. » (Étudiant Q, profil fluctuant, R3.1)*

### 2 Les **PROGRÈS** observés **SONT TEMPORAIRES**

Un **DÉCLIN DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** apparaît dès le début de la troisième année

Le profil fragile

Le profil incident

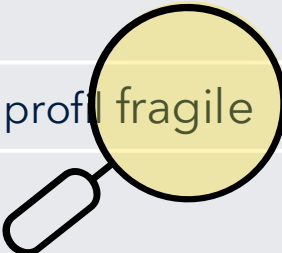
Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

## 2 Les **PROGRÈS** observés **SONT TEMPORAIRES**

Un **DÉCLIN DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** apparaît dès le début de la troisième année



Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

Les **aspects textuels** restent **stables**

**MAIS**, pour un même nombre d'idées,  
**moins de pratiques, de progrès et de  
conséquences sont évoquées**

Les écrits produits s'apparentent donc à  
une liste de constats positifs

*« Je me suis amélioré dans la préparation de mes leçons en proposant des leçons ayant plus de sens pour les enfants et en expliquant bien ce que nous allons faire et ce à quoi nous allons arriver. Les enfants disposaient ainsi directement de leurs points de repère. »*

*(Étudiant J, profil fragile, R2.2)*

*« Leçons bien structurées, avec des consignes claires présentant à chaque fois les objectifs. »*

*(Étudiant J, profil fragile, R3.1)*

### 2 Les **PROGRÈS** observés **SONT TEMPORAIRES**

Un **DÉCLIN DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** apparaît dès le début de la troisième année

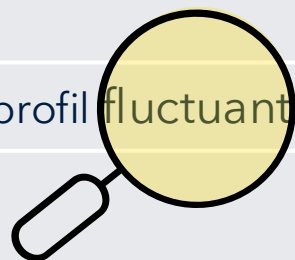
Le profil fragile

Le profil incident

Le profil **fluctuant**

Le profil stabilisé

Le profil performant



Ces étudiant·e·s maintiennent les avancées sur le plan réflexif :

identifier leurs **intentions**, les **causes** ;  
mettre en relation les **difficultés** relevées avec des **progrès** et des **justifications**

En revanche, il·elle·s ne maintiennent pas leurs progrès sur le plan textuel :

Il·elle·s adoptent fréquemment un **style d'écriture télégraphique**

*« Mes situations mobilisatrices sont meilleures qu'en deuxième. Celles-ci mettent davantage les élèves en activité. Je leur laisse plus de temps pour qu'ils puissent réfléchir. Ils participent plus après. »*

*(Étudiant R, profil fluctuant, R3.1)*

*« Ce que j'ai fait pour différencier :*

- des groupes de besoin ;*
- des ajustements selon les différents rythmes. »*

*(Étudiant R, profil fluctuant, R3.1)*

### 3 AU FINAL, la **QUALITÉ DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE** est **PROCHE DE CE QU'ELLE ÉTAIT EN DÉBUT DE FORMATION**

Le profil fragile

Le profil incident

Le profil fluctuant

Le profil stabilisé

Le profil performant

Ces étudiant·e·s **limitent le nombre d'idées** et/ou **s'expriment succinctement** comme le ferait un·e évaluateur·trice extérieur·e

Il·elle·s mettent en évidence des **pratiques** qui se sont révélées **efficaces**

Par contre, il·elle·s **se projettent peu dans l'avenir**

*« Tableau bien structuré pour ne pas créer de difficultés chez les élèves. Aucune faute. » (Étudiant L, profil performant, R3.2)*

*« Proposition de mises en situation motivantes et ludiques dans le but de stimuler les élèves. »  
(Étudiant J, profil fragile, R3.2)*

*« J'ai essayé d'adopter la méthodologie de l'enfant acteur de son apprentissage en les faisant réfléchir sur leur vécu, en partant de leurs connaissances de base et en les mettant en questionnement. » (Étudiant E, profil incident, R3.2)*

- 1 PROBLÉMATIQUE
- 2 ANCRAGE THÉORIQUE
- 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES
- 4 PRINCIPAUX RÉSULTATS
- 5 DISCUSSION, PISTES D'INTERVENTION**



Quels liens peut-on établir entre les profils de performance en stage des futur·e·s enseignant·e·s et le développement de leur compétence d'écriture réflexive dans les autoévaluations post-stage produites au fil de la formation ?

Le profil fragile

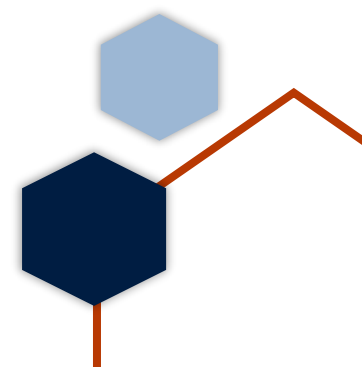
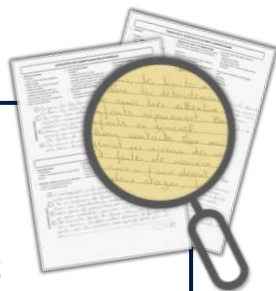
Le profil fluctuant

Le profil incident

Nos résultats tendent à montrer que les **DIFFICULTÉS EN STAGE** peuvent agir comme un **CATALYSEUR de développement de l'écriture réflexive** dans l'autoévaluation post-stage

**CEPENDANT,**

les écrits produits **ne traduisent pas la volonté d'investiguer les difficultés** : ces futur·e·s enseignant·e·s fournissent surtout des justifications, soulignent leurs forces et progrès



**POURQUOI** les étudiant·e·s produisent-il·elle·s des écrits **PLUS ÉLABORÉS** lorsqu'il·elle·s rencontrent des **DIFFICULTÉS** ponctuelles ou récurrentes en stage ?

Il·elle·s adopteraient une **POSTURE DÉFENSIVE** à des fins de réussite ou de protection de l'image de soi

(Balslev et al., 2022; Chien, 2018; Kaddouri, 2002; Land et Rubin, 2020)

Il·elle·s chercheraient à **COMPENSER** des performances pratiques insuffisantes

**VERS UNE  
EXPLOITATION  
À DES FINS  
D'APPRENTISSAGE**



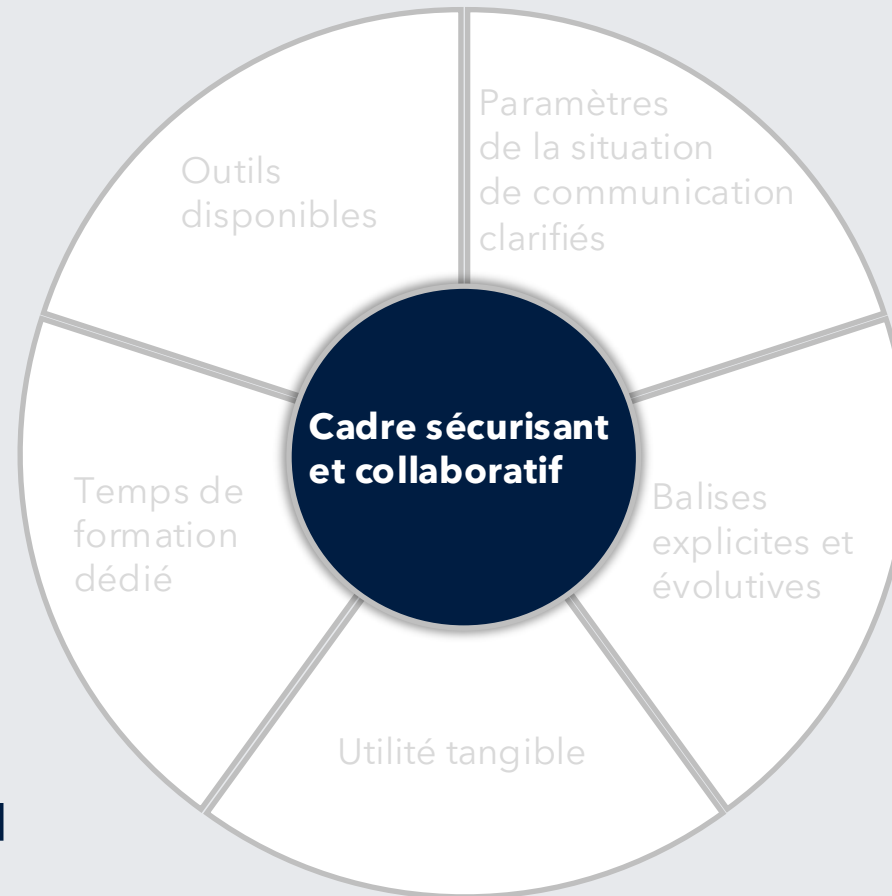
**POURQUOI** les étudiant·e·s produisent-il·elle·s des écrits **PLUS ÉLABORÉS** lorsqu'il·elle·s rencontrent des **DIFFICULTÉS** ponctuelles ou récurrentes en stage ?

Il·elle·s adopteraient une **POSTURE DÉFENSIVE** à des fins de réussite ou de protection de l'image de soi

(Balslev et al., 2022; Chien, 2018; Kaddouri, 2002; Land et Rubin, 2020)

Il·elle·s chercheraient à **COMPENSER** des performances pratiques insuffisantes

**VERS UNE  
EXPLOITATION  
À DES FINS  
D'APPRENTISSAGE**



Entretenir des **relations interpersonnelles bienveillantes** et **soutenantes**

**Accepter le rythme de progression** de l'étudiant·e

**Valoriser le déjà-là**, les forces et compétences

S'engager dans une **dynamique de co-réflexion**, où chacun·e contribue à l'enrichir

(Amamou et al., 2025; Colognesi et al., 2021; Deprit et al., 2022; Lussi Borer, 2025; Portelance et al., 2008; Vivegnis, 2019)

**POURQUOI** les étudiant·e·s produisent-il·elle·s des écrits **PLUS ÉLABORÉS** lorsqu'il·elle·s rencontrent des **DIFFICULTÉS** ponctuelles ou récurrentes en stage ?

Il·elle·s adopteraient une **POSTURE DÉFENSIVE** à des fins de réussite ou de protection de l'image de soi

(Balslev et al., 2022; Chien, 2018; Kaddouri, 2002; Land et Rubin, 2020)

Il·elle·s chercheraient à **COMPENSER** des performances pratiques insuffisantes

**VERS UNE  
EXPLOITATION  
À DES FINS  
D'APPRENTISSAGE**



Expliciter **qui écrit, à qui, avec quelle intention, en vue de quels effets**, etc.

*Un·e scripteur·trice  
simultanément stagiaire et  
étudiant·e, évaluateur·trice et  
évalué·e*

*Un dialogue de soi à soi vs un  
écrit destiné aux  
formateur·trice·s*

*Pour apprendre vs pour  
démontrer*

Inscrire la production dans  
un **contexte exempt des  
pressions de certification**

(Balslev et al., 2019; Campanale et al., 1997, 2010; De Simone et al. 2024b; Fischer et Romainville, 2020)

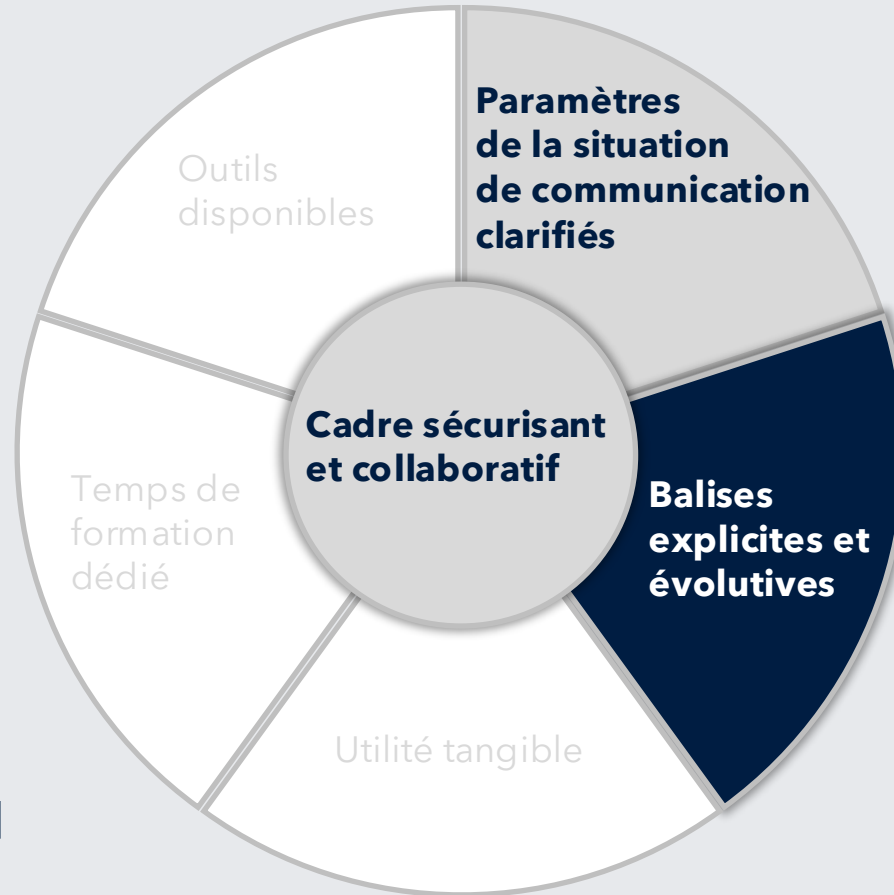
**POURQUOI** les étudiant·e·s produisent-il·elle·s des écrits **PLUS ÉLABORÉS** lorsqu'il·elle·s rencontrent des **DIFFICULTÉS** ponctuelles ou récurrentes en stage ?

Il·elle·s adopteraient une **POSTURE DÉFENSIVE** à des fins de réussite ou de protection de l'image de soi

(Balslev et al., 2022; Chien, 2018; Kaddouri, 2002; Land et Rubin, 2020)

Il·elle·s chercheraient à **COMPENSER** des performances pratiques insuffisantes

**VERS UNE  
EXPLOITATION  
À DES FINS  
D'APPRENTISSAGE**



**Adapter les consignes**  
au parcours en stage

Demander explicitement de quitter la logique justificative pour entrer dans une **démarche analytique et compréhensive**

*Envisager différentes pistes explicatives, en explorer certaines plus en détails, et proposer un plan d'actions concrètes*

Valoriser la tendance à identifier ses **forces**, tout en exigeant une **réflexion sur leur transférabilité**

Quels liens peut-on établir entre les profils de performance en stage des futur·e·s enseignant·e·s et le développement de leur compétence d'écriture réflexive dans les autoévaluations post-stage produites au fil de la formation ?

Le profil fragile

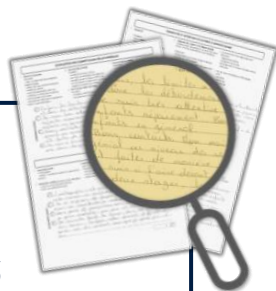
Le profil incident

Le profil fluctuant

Nos résultats tendent à montrer que les **DIFFICULTÉS EN STAGE** peuvent agir comme un **CATALYSEUR de développement de l'écriture réflexive** dans l'autoévaluation post-stage

## CEPENDANT,

les écrits produits **ne traduisent pas la volonté d'investiguer les difficultés** : ces futur·e·s enseignant·e·s fournissent surtout des justifications, soulignent leurs forces et progrès



**En l'absence de situations complexes et problématiques,** l'écriture de l'autoévaluation reste **peu investie**

Le profil stabilisé

Le profil performant

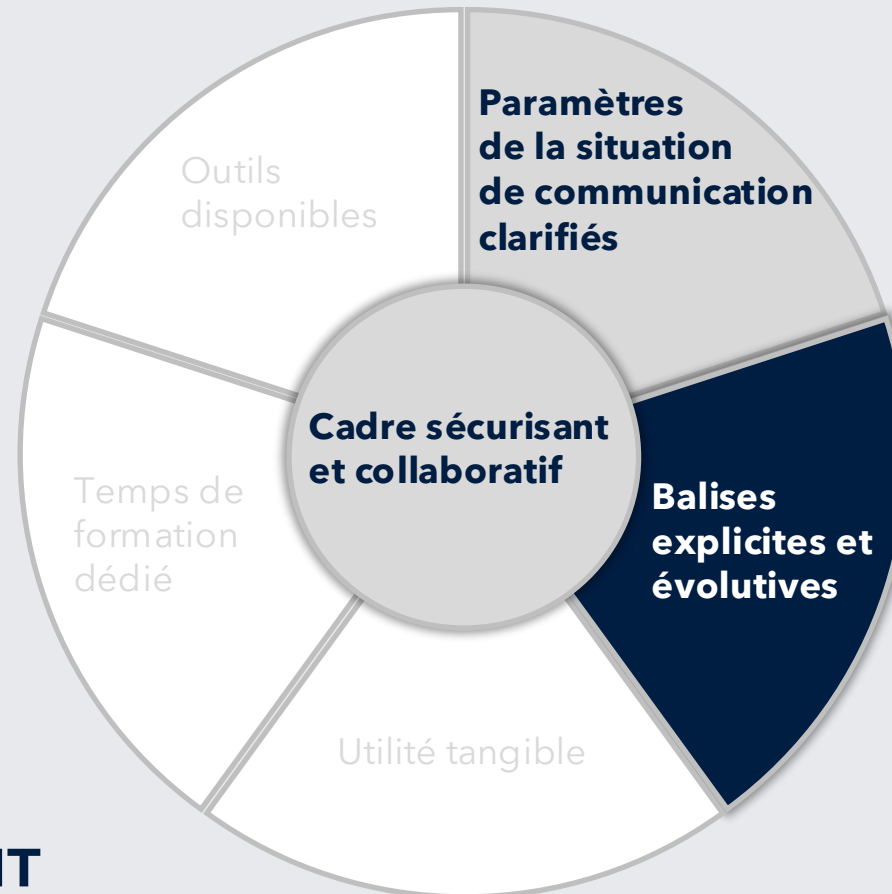
# POURQUOI

les étudiant·e·s **NÉGLIGENT**-il·elle·s l'écriture réflexive lorsque leurs  
**PERFORMANCES EN STAGE RESTENT STABLES ?**

Il·elle·s n'en percevraient  
**PAS L'UTILITÉ**, associant la  
réflexivité à une démarche  
de **RÉSOLUTION DE  
PROBLÈMES**

(Kelchtermans, 2001)

**VERS UN  
RENFORCEMENT  
DE L'ENGAGEMENT**



**Adapter les consignes**  
au parcours en stage

Demander explicitement  
d'entrer dans une  
**démarche analytique et  
compréhensive** de ce  
qui fonctionne bien

*Comprendre les ressources  
mobilisées ainsi que les conditions  
gagnantes, et envisager la  
transférabilité des forces*

Anticiper le choc de la  
réalité par une **réflexion  
prospective**

*Imaginer une situation  
déstabilisante plausible, et  
explorer des pistes de régulation*

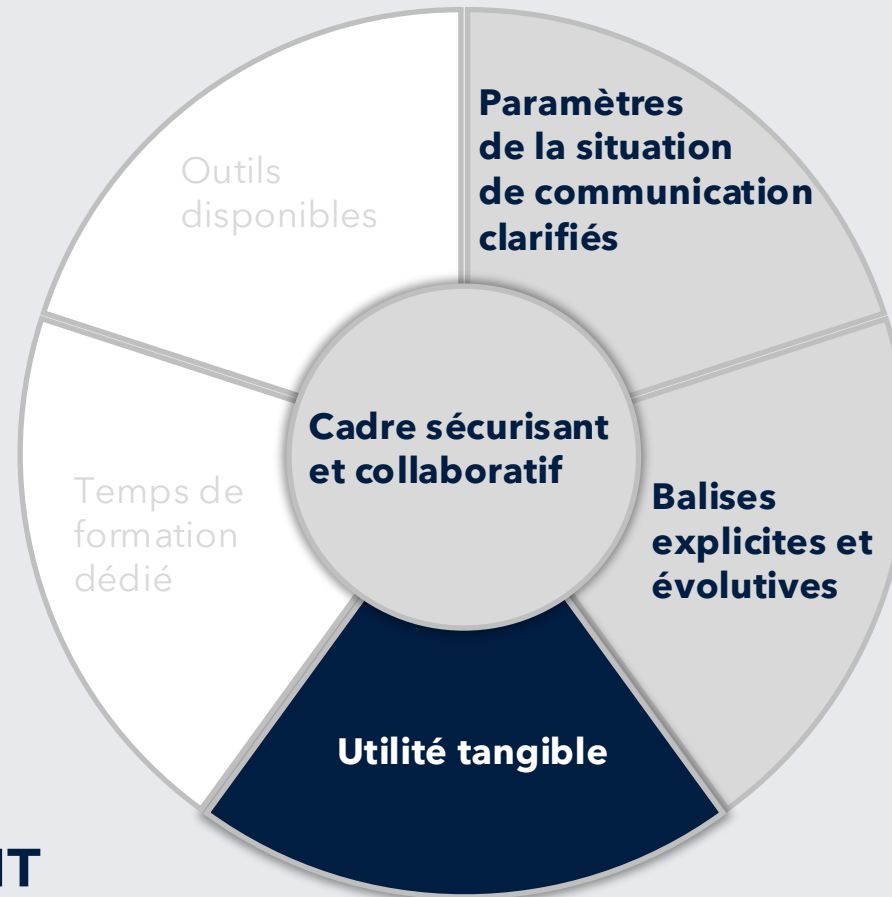
## POURQUOI

les étudiant·e·s **NÉGLIGENT**-il·elle·s l'écriture réflexive lorsque leurs  
**PERFORMANCES EN STAGE RESTENT STABLES ?**

Il·elle·s n'en percevraient  
**PAS L'UTILITÉ**, associant la  
réflexivité à une démarche  
de **RÉSOLUTION DE  
PROBLÈMES**

(Kelchtermans, 2001)

**VERS UN  
RENFORCEMENT  
DE L'ENGAGEMENT**



Exploiter  
l'autoévaluation post-  
stage pour **se fixer de  
nouveaux objectifs**  
personnels et **se  
donner les moyens de  
les atteindre**

Si l'écrit est transmis aux  
formateur·trice·s, **offrir  
des rétroactions** en  
phase avec les objectifs  
annoncés

Quels liens peut-on établir entre les profils de performance en stage des futur·e·s enseignant·e·s et le développement de leur compétence d'écriture réflexive dans les autoévaluations post-stage produites au fil de la formation ?

Le profil **fragile**

Le profil **incident**

Le profil **fluctuant**

Le profil **stabilisé**

Le profil **performant**

## QUEL QUE SOIT LE PROFIL,

la compétence d'écriture réflexive des étudiant·e·s reste **FAIBLE**  
**TOUT AU LONG DE LA FORMATION**

Souligner ses forces et progrès

Fournir des justifications

Peu aborder les expériences complexes vécues

Faire l'inventaire des aspects à améliorer

un **RELÂCHEMENT** de la compétence d'écriture réflexive est  
observé **EN DERNIÈRE ANNÉE DE FORMATION**

# POURQUOI

les étudiant·e·s **INVESTISSENT**-il·elle·s **PEU L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**,  
et de moins en moins en dernière année ?

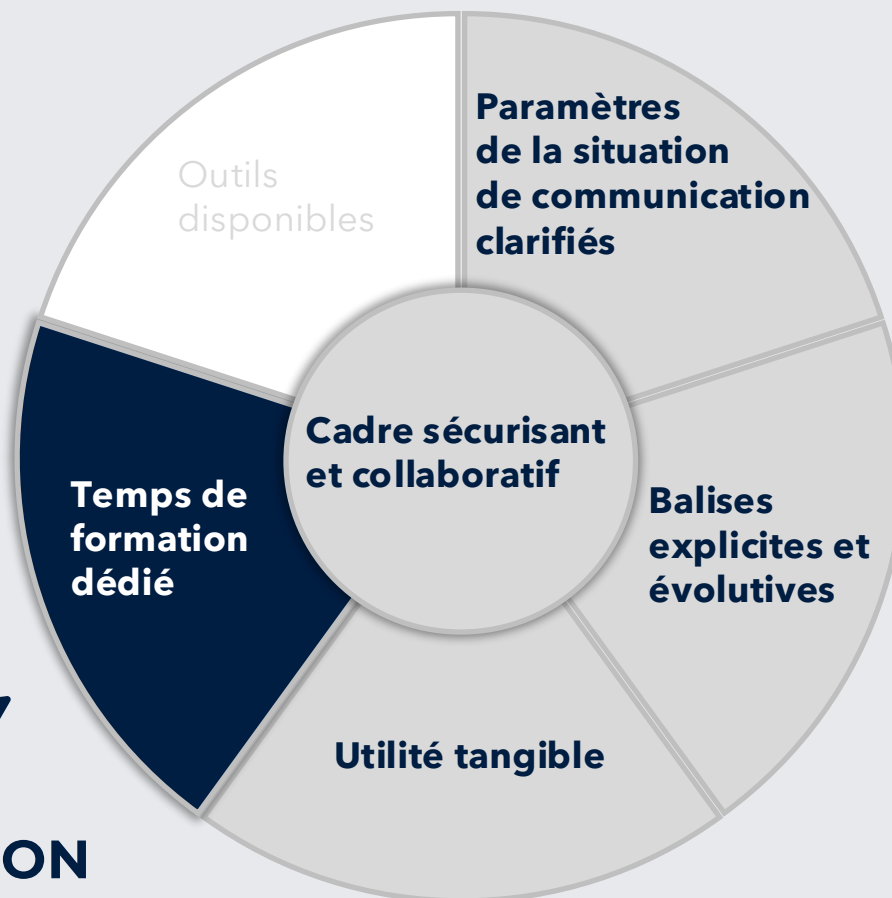
Il·elle·s seraient  
**EN DIFFICULTÉS**

(Ryan, 2011)

Il·elle·s recourraient à une  
forme d'autocensure,  
**MÉFIANT·E·S** de l'usage  
qui pourrait être fait de  
leur discours réflexif

(Campanale et al., 2010; Lenzen et  
Poussin, 2019)

**VERS UNE  
APPROPRIATION  
DE LA DÉMARCHE**



Renforcer l'**apprentissage du genre réflexif** à travers des formations spécifiques

*Enseignement de la structure et des caractéristiques propres au genre réflexif, enseignement du processus d'écriture, analyse d'exemples, relecture par les pairs, réécritures, etc.*

Envisager une **approche approfondie, intégrée à l'ensemble du cursus**

(Colognesi et al., 2021; Koster et al., 2015; Marshall et al., 2022; Perrenoud, 2018)

# POURQUOI

les étudiant·e·s **INVESTISSENT**-il·elle·s **PEU L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**,  
et de moins en moins en dernière année ?

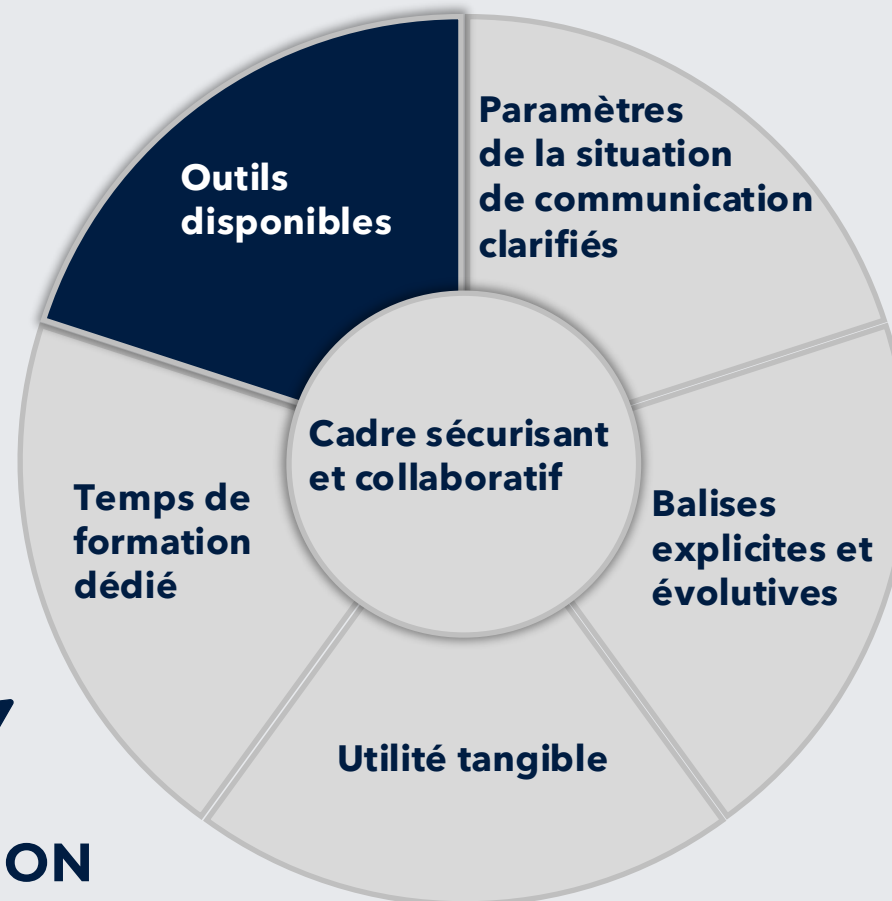
Il·elle·s seraient  
**EN DIFFICULTÉS**

(Ryan, 2011)

Il·elle·s recourraient à une  
forme d'autocensure,  
**MÉFIANT·E·S** de l'usage  
qui pourrait être fait de  
leur discours réflexif

(Campanale et al., 2010; Lenzen et  
Poussin, 2019)

**VERS UNE  
APPROPRIATION  
DE LA DÉMARCHE**



Doter d'**outils métathéoriques** et **méthodologiques**

*Alimenter l'analyse réflexive à l'aide de **cadres théoriques**, de **traces de l'activité des élèves**, de **photos**, d'**extraits vidéo**, etc.*

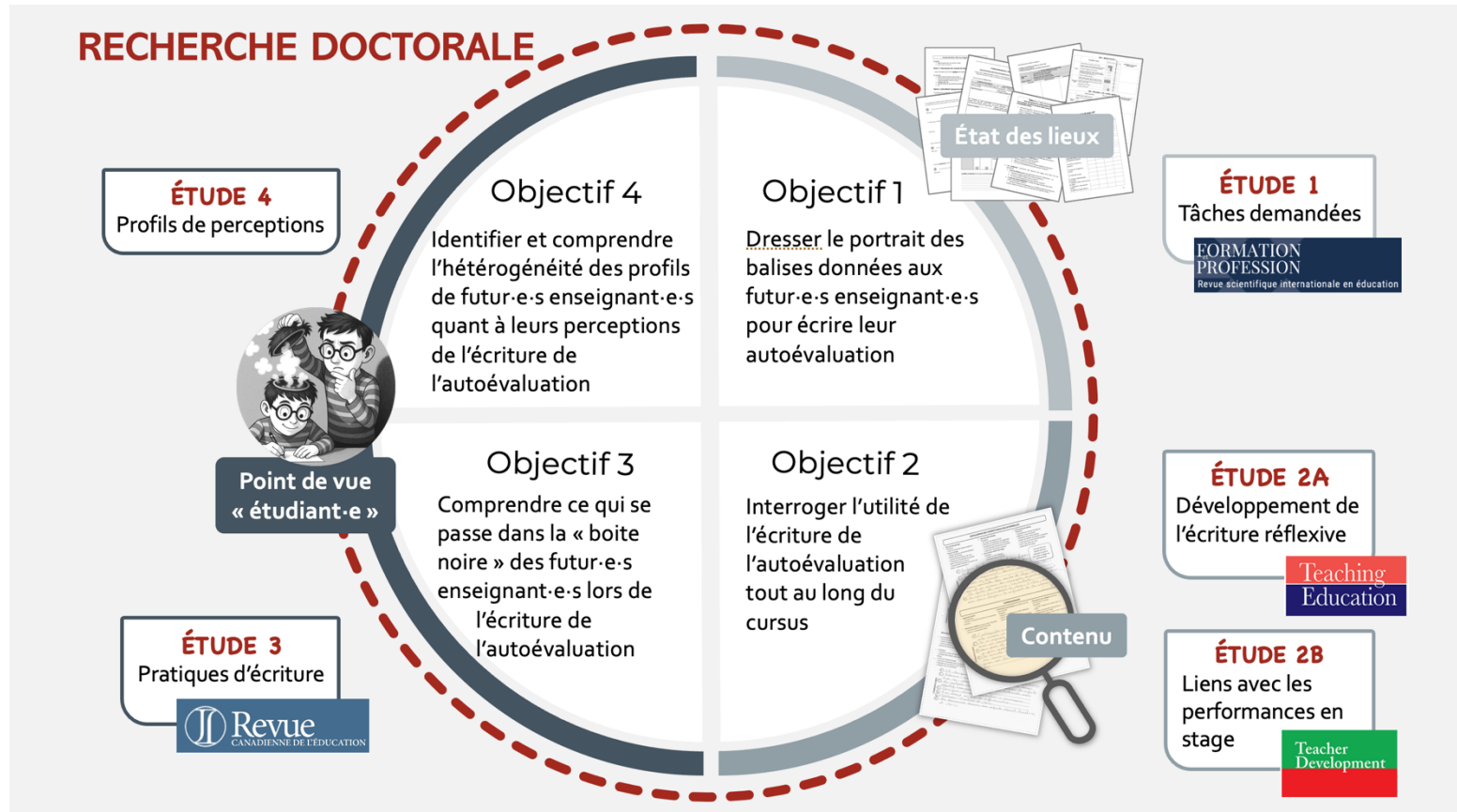
(Baco et al., 2024; Blondeau et al., 2021; Bocquillon et Derobertmasure, 2018; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021; Hadji, 2012; Merhan, 2011)

# LIMITES ET PERSPECTIVES

Le **nombre restreint de futur·e·s enseignant·e·s** limite la portée interprétative des similarités et des contrastes observés

Nous ne connaissons pas le **cheminement cognitif à l'origine des écrits produits**

Nous ne savons pas **comment les futur·e·s enseignant·e·s perçoivent l'écriture de l'autoévaluation post-stage**, le sens et les effets qu'il·elle·s lui attribuent



# POUR ALLER PLUS LOIN...



Taylor & Francis  
Online

Journals ▾

Search ▾

Publish ▾

Home ► All Journals ► Education ► Teacher Development ► List of Issues ► Volume 30, Issue 1 ► Experiencing difficulty in internships a ....



## Teacher Development >

An international journal of teachers' professional development

Volume 30, 2026 - [Issue 1](#)

[Submit an article](#)

[Journal homepage](#)

Research Article

# Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills

Noémie Debliquy , Thibault Coppe , Catherine Deschepper & Stéphane Colognesi

Pages 160-187

🗨️ Cite this article <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2489413>

# MERCI de votre attention

# RÉFÉRENCES

- Amamou, S. (2022). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS Dépôt institutionnel.
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Vandercleyen, F., Araújo-Oliveira, A., et Gagné, A. (2025). Accompagnement des personnes enseignantes associées : Entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires. *Formation et profession*, 33(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2025.1003>
- 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>
- Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maîtres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat]. Université de Mons.
- Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., et Demeuse, M. (2024). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive : Un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui: Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 13(2), 23. <https://doi.org/10.7202/1111358ar>
- Balslev, K., et Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.002.06>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perreard Vite, A., et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant-es dans l'alternance : Traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1-2), 32-56. <https://doi.org/10.7202/1087557ar>
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S., et Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance: Des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23, 177-203. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0177>
- Bélair, L., et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : Enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Blondeau, M., Laurent, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 245-265.
- Bocquillon, M., et 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, et S. Beusaert, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83-103). Presses Universitaires de Louvain.
- Bourdaillet, J., Ganascia, J.-G., et Lebrave, J.-L. (2008). Topologie et génétique textuelles : Un discours médié par la machine. *Lexicometrica*, 9, 2-12.
- Bronckart, J.-P. (2019). L'interactionnisme sociodiscursif : Activité langagière, textes et états de langue. In J.-P. Bronckart, *Théories du langage* (p. 277-296). Mardaga Supérieur.

# RÉFÉRENCES

- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. In J. David et S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 159-184). Presses Universitaires de France.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1091384ar>
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., et Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : Une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, et P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 193-205). De Boeck Université.
- 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>
- Chien, C.-W. (2018). Analysis of six Taiwanese EFL student teachers' professional learning from writing, discussing, and analyzing critical incidents. *Teacher Development*, 22(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403368>
- Clerc-Georgy, A., et Vanini de Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Ecritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 215-231.
- Colognesi, S., Coppe, T., Leroux, L., et Wiertz, C. (2024). Does pedagogical metamorphosis exist? Exploring the practices of primary school teachers at different stages of their careers. *British Educational Research Journal*, 50(4), 2062-2090. <https://doi.org/10.1002/berj.4014>
- 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). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. In B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, et C. Jacqmot, *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.
- 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/L1ESLL-2020.20.01.05>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education : On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., et Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development : A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>

# RÉFÉRENCES

- Creswell, J. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage Publications.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, S., Webster, C., et Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
- Debligny, N., Coppe, T., Deschepper, C., et Colognesi, S. (2025). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2489413>
- Debligny, N., Deschepper, C., et Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : Portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant.e.s. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>
- Debligny, N., Deschepper, C., Coppe, T., et Colognesi, S. (2025). Does writing internship self-evaluation reports really improve student teachers' reflexivity? *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2603282>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue internationale de l'AUPTIC*, 1.
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P., et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : Les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- De Simone, S., Mauroux, L., et Balslev, K. (2024b). Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance. *Phronesis*, 13(2), 97-115. <https://doi.org/10.7202/1109899ar>
- De Simone, S., Mauroux, L., et Balslev, K. (2024a). Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement en alternance : Références, postures et régulations. *Phronesis*, 13(2), 7-12. <https://doi.org/10.7202/1109893ar>
- 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*. Université de Mons.
- Deschepper, C., et Colognesi, S. (2025). Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil ? *McGill Journal of Education*, 58(3), 30-56. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10026>
- Deschepper, C., et 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. In *Les voies du discours* (p. 169-194). Presses Universitaires de Louvain.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development : What it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article : The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>

# RÉFÉRENCES

- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., et Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education : The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Fischer, L., et Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A., Monney, N., et Smith, J. (2020). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2e édition). 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>
- Gaikhurst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J. H., et Volman, M. L. L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
- Gouin, J.-A., Trépanier, N., Kenny, A., et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : Sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. In N. Gaudreau, N. Trépanier, et S. Daigle, *Le développement professionnel en milieu éducatif : Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L., et Roux, C. (2019). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel: Une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47-61. <https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Gremion, C., et Coen, P.-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 11-27.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- Heron, M., et Corradini, E. (2023). A genre-based study of professional reflective writing in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 504-516. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1824178>
- 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. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Johnson, R. B., et Christensen, L. (2019). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (7th edition). Sage Publications.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & Formation*, 41(1), 31-47. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772>

# RÉFÉRENCES

- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, F., et Van Den Bergh, H. (2015). Teaching children to write : A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Land, C. L., et 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>
- Léchat, C., Pellegrini, S., et Coen, P.-F. (2022). Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : Quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 28, 45-61.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenus. Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Guérin.
- Lenzen, B., et Poussin, B. (2019). Analyse des discours réflexifs produits dans un dispositif de formation en alternance en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 64-87. <https://doi.org/10.7202/1061840ar>
- 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.
- Lussi Borer, V. (2025, mars 26). *Articuler accompagnement, progression et évaluation en stage : Entre cadre institutionnel et trajectoires individuelles* [Webinaire ADMEE-Suisse]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHQXjpvUBmc>
- Mansfield, C., et Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed" : Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 639-659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A., et Adler, J. R. (2021). On being open-minded, wholehearted, and responsible : A review and synthesis exploring factors enabling practitioner development in reflective practice. *Reflective Practice*, 22(6), 860-876. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1976131>
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A., et 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>
- Meierdirk, C. (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice*, 17(3), 369-378. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1169169>
- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité : Entre savoirs académiques et savoirs professionnels. In M. Morisse, L. Lafortune, et F. Cros, *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p. 37-60). Presses de l'Université du Québec.

# RÉFÉRENCES

- Messier, G., et 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.
- Moncarey, C., Colognesi, S., et Hanin, V. (2025). Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils/elles la réflexivité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1(28), 193-213.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (p.41-44). De Boeck.
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://depot.erudit.org/id/003201dd>
- Rioux-Turcotte, J. (2016). Identification des modalisateurs épistémiques : Saisir l'expression de la certitude et de l'incertitude à partir d'un discours oral. *ScriptUM*, 2, 1-20.
- 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>
- Scheepers, C. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck supérieur.
- Snead, L. O., et 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>
- Tay, L. Y., Tan, L. S., Aiyob, T. B., Tan, J. Y., Ong, M. W. L., Ratnam-Lim, C., et Chua, P. H. (2023). Teacher reflection – call for a transformative mindset. *Reflective Practice*, 24(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130224>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : Une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Yee, B. C., Abdullah, T., et Mohd Nawi, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals. *Reflective Practice*, 23(5), 552-564. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>