

Entre stratégie et authenticité : explorer la boîte noire de l'écriture de l'autoévaluation post-stage des futur[e]s enseignant[e]s

Noémie Debliquy¹, Université catholique de Louvain
Catherine Deschepper, Université Libre de Bruxelles
Stéphane Colognesi, Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ

Cette recherche examine les dynamiques cachées de l'écriture réflexive des futur[e]s enseignant[e]s lors de l'autoévaluation post-stage, un domaine encore peu exploré dans la littérature. À travers une approche qualitative descriptive et compréhensive, 11 futur[e]s enseignant[e]s ont été invité[e]s, pendant des entretiens métagraphiques, à revisiter leurs écrits pour expliciter leurs choix et les stratégies mobilisées. Il ressort de l'analyse de contenu que ces futur[e]s enseignant[e]s calibrent leur activité d'écriture à des fins de réussite, ainsi qu'en fonction de ce qu'ils[elles] observent dans les rapports d'évaluation de leurs formateur[trice]s et de ce qu'ils[elles] pensent conforme aux attentes. En plus de ces mécanismes d'adaptation, l'analyse révèle un souci d'authenticité et d'objectivité lors de l'autoévaluation post-stage, parfois associé à des besoins de formation et à des malentendus concernant l'écriture réflexive et ses enjeux. Ces résultats offrent un éclairage précieux pour optimiser le développement des compétences réflexives des futur[e]s enseignant[e]s.

Mots-clés : autoévaluation post-stage, procédures d'écriture, écriture réflexive, formation initiale des enseignant[e]s

ABSTRACT

This research examines the hidden dynamics of reflective writing by pre-service teachers during post-internship self-evaluation, a field still underexplored in the literature. Through a descriptive and comprehensive qualitative approach, 11 pre-

1 Ce travail de recherche a été réalisé avec le soutien financier du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS [ASP n°40025894].

service teachers participated in metagraphic interviews, revisiting their writings to explain their choices and the strategies they used. Content analysis reveals that these pre-service teachers adjust their writing practices to achieve success, aligning them with perceived expectations based on the evaluation reports from their supervisors and what they believe is expected. Alongside these adaptive mechanisms, a concern for authenticity and objectivity during self-evaluation is evident, sometimes linked to training needs and misunderstandings about reflective writing and its implications. These findings provide valuable insights for enhancing the development of reflective skills among pre-service teachers.

Keywords: post-internship self-evaluation, writing procedures, reflective writing, initial teacher education

PROBLÉMATIQUE

En formation initiale des enseignant[e]s, il est courant de demander aux étudiant[e]s de rédiger une autoévaluation à l'issue de leurs stages (Balslev et Maldonado, 2020; Debliquy et al., 2024). L'écrit produit peut alors servir à différentes fins : être intégré à un portfolio d'apprentissage (Saussez et Allal, 2007), être joint au dossier de stage (Sadler, 2010), alimenter la discussion d'un entretien réflexif (Mottier Lopez, 2022) ou, pour ne citer que quelques exemples, servir de support à une coévaluation (Maes et al., 2020). À travers cette autoévaluation, les futur[e]s enseignant[e]s analysent leurs pratiques, évaluent leurs apprentissages et dressent un bilan de leurs compétences professionnelles (Bélaïr et Talbot, 2023 ; Legendre, 2005).

Ce faisant, ils [elles] peuvent prendre conscience de réussites, mais aussi de déséquilibres entre les attentes du métier ou de la formation et leurs réalisations sur le terrain (Gremion, 2016 ; Yan et al., 2022), déclenchant en retour l'adoption d'une posture réflexive (Derobertmasure, 2012). Ils [Elles] s'efforcent alors de prendre distance par rapport auxdits constats, les examinent sous d'autres angles, les documentent à l'aide d'informations issues de différentes sources pour en comprendre les multiples facettes et, en définitive, envisager des stratégies de régulation adaptées à leurs besoins (Chaubet et al., 2019). En ce sens, l'autoévaluation apparaît comme une « voie royale pour stimuler une pratique réflexive » (Campanale et al., 2010, p. 197) et comme un puissant levier de développement tout au long de la vie, dans la mesure où elle entraîne

des gains d'apprentissage en favorisant l'autorégulation (Hadji, 2012 ; Paquay, 2013).

En dépit de ce potentiel, les preuves empiriques concernant l'efficacité de l'autoévaluation dans le cadre des stages professionnalisants restent limitées (Arefian, 2022 ; Snead et Freiberg, 2019). Les recherches se sont en effet principalement concentrées sur les contextes scolaires et universitaires (Andrade, 2019 ; Yan et al., 2023). Les chercheur[e]s qui se sont toutefois intéressé[e]s aux autoévaluations post-stage se sont focalisé[e]s principalement sur leur contenu. Balslev et Maldonado (2020) ont montré que les futur[e]s enseignant[e]s expriment différentes formes d'évolution et adoptent plusieurs postures. Pour notre part, à la suite d'une étude exploratoire (Deschepper et Colognesi, 2025), nous avons examiné les tâches demandées aux futur[e]s enseignant[e]s pour s'autoévaluer après leurs stages (Debliquy et al., 2024) et étudié les écrits qui en découlent. Nos analyses montrent que l'écriture réflexive évolue peu au fil de la formation, avec seulement quelques changements mineurs (Debliquy et al., 2025). Les futur[e]s enseignant[e]s ayant rencontré des difficultés plus importantes en stage améliorent la qualité de leur écriture, tandis que ceux [celles] aux performances stables négligent souvent cet exercice (Debliquy et al., 2026).

Ces travaux convergent vers la nécessité de comprendre le cheminement cognitif à l'origine des écrits produits. L'écriture d'une autoévaluation post-stage est susceptible de poser des défis particuliers aux futur[e]s

enseignant[e]s, notamment en début de formation. Il est en effet nouveau pour eux [elles] d'utiliser l'écrit pour reconfigurer leurs savoirs et leur expérience (Clerc-Georgy et Vanini de Carlo, 2014). Il est aussi complexe de maîtriser les processus cognitifs et affectifs que mobilise l'autoévaluation (Andrade, 2019), d'autant que ces derniers font rarement l'objet d'une formation et d'un accompagnement spécifiques (Colognesi et al., 2021; De Simone et al., 2024a). En plus, les représentations des futur[e]s enseignant[e]s concernant l'autoévaluation peuvent les amener à prioriser la réussite, ce qui, dans certains cas, limite leur capacité à saisir pleinement l'opportunité d'apprentissage qu'elle offre (Struyven et al., 2005; Xie, 2011). Cette tendance semble encore plus marquée chez les futur[e]s enseignant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage : ils [elles] orientent leurs propos dans l'idée de correspondre aux attentes des formateur[-trice]s, s'efforcent de mettre en lumière ce qui pourrait les avantager ou ne pas les désavantager, quitte à dissimuler certaines difficultés (Balslev et al., 2019; Lenzen et Poussin, 2019).

De multiples questions émergent de ces résultats et appellent à documenter ce qui se passe dans la « boîte noire » des futur[e]s enseignant[e]s lors de l'écriture de l'autoévaluation post-stage, à savoir ce qu'ils [elles] pensent et comment ils [elles] décrivent leurs stratégies et pratiques d'écriture dans ce cadre. Pour atteindre cet objectif, nous avons tenté de répondre à trois questions de recherche :

1. Comment les futur[e]s enseignant[e]s procèdent-ils[elles] pour écrire l'autoévaluation post-stage ?
2. Certaines procédures sont-elles typiques de ceux [celles] ayant rencontré des difficultés en stage ?
3. Pour quelles raisons les futur[e]s enseignant[e]s choisissent-ils[elles] ces procédures pour écrire leur autoévaluation post-stage ?

Pour y répondre, nous avons mené des entretiens métagraphiques auprès de 11 futur[e]s enseignant[e]s de français au secondaire, en Belgique francophone, avec un focus descriptif

(QR1 et QR2) et compréhensif (QR3) (Van der Maren, 2004).

Dans les sections suivantes, nous présentons successivement notre ancrage théorique, la méthodologie de la recherche, les principaux résultats et leur discussion. Nous terminons avec les implications pratiques, les limites et les perspectives de cette étude.

ANCRAGE THÉORIQUE

L'ancrage théorique de cette étude s'appuie sur le processus d'écriture et les caractéristiques du genre textuel de l'autoévaluation post-stage.

Le processus d'écriture

Tout au long de l'activité d'écriture, le [la] scripteur[-trice] coordonne et régule une pluralité d'opérations cognitives complexes intervenant de manière récursive (Kim et Graham, 2022; Plane et al., 2010). Celles-ci s'organisent en trois ensembles, si l'on suit la synthèse des modèles du processus d'écriture de Fayol (2020). Premièrement, les opérations de planification consistent à récupérer, dans la mémoire à long terme ou auprès de différentes sources, des idées pertinentes pour la situation de communication (qui écrit ? à qui ? dans quelle intention ? etc.), puis à les structurer pour obtenir un plan du texte. Deuxièmement, les opérations de mise en texte visent à traduire ces idées en phrases et paragraphes, donc aussi à les transcrire sur un support sous une forme manuscrite ou dactylographiée. Troisièmement, les opérations de retour sur le texte concernent l'apport d'améliorations en deux étapes. D'abord, des relectures successives sont effectuées dans l'intention de détecter des dysfonctionnements, d'en déterminer les causes, et d'envisager des stratégies pour y remédier. Ensuite, des modifications sont apportées, allant de reprises superficielles, comme des ajouts ou des suppressions, à d'autres plus profondes, comme la réélaboration des contenus ou la réorganisation du texte. Les réécritures aboutissent à un texte mis au net, prêt pour son édition.

Cette conception du processus d'écriture coïncide avec celle de Hayes et Flower (1980), souvent utilisée comme cadre de référence dans les recherches sur l'écriture (Kim et Graham,

2022). Si ces trois ensembles d'opérations restent incontestés, des réaménagements ont, par exemple, permis d'affiner la cartographie des savoirs et savoir-faire sollicités (Colognesi et Lucchini, 2018; Kim et Park, 2019). Certains sont liés aux caractéristiques du genre textuel considéré (Lord, 2009).

Les caractéristiques du genre textuel de l'autoévaluation post-stage

À l'image de l'autoévaluation demandée aux futur[e]s enseignant[e]s lors des cours offerts à l'université (Messier et Lafontaine, 2016), nous postulons que l'autoévaluation post-stage constitue un genre textuel, voire un genre « multigenres » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 192), car elle implique notamment le genre réflexif (Vanhulle, 2016).

Chartrand et al. (2015) définissent le genre textuel comme un ensemble de productions langagières écrites dont les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques/visuelles sont souples, mais relativement stables dans le temps, dans une culture donnée. La prépondérance de ces caractéristiques varie d'un genre à l'autre.

Pour le genre textuel de l'autoévaluation post-stage, notre parcours de la littérature montre que deux catégories de caractéristiques sont particulièrement importantes. Les premières, communicationnelles, font référence aux paramètres de la situation de communication. Dans un contexte de production où s'articulent le bilan des compétences professionnelles manifestées sur le terrain et les contraintes de certification de l'institut de formation (Lécho et al., 2022), le [la] scripteur[-trice] est simultanément le [la] stagiaire et l'étudiant[e], l'évaluateur[-trice] et l'évalué[e] (Balslev et al., 2019). Le destinataire peut, quant à lui, être double (De Simone et al., 2024b) : le [la] scripteur [-trice], lui[elle]-même, cherchant à progresser à travers ce « dialogue de soi à soi » (Campanale, 1997, p. 10), ou les formateur[-trice]s à qui il s'agit de démontrer la maîtrise des compétences à des fins de réussite (Balslev et Maldonado, 2020) et/ou de communiquer sa réflexion sur sa progression à des fins d'apprentissage (Perrault et Levené, 2019).

Les deuxièmes, les caractéristiques textuelles, désignent l'organisation générale de l'autoévaluation post-stage, et les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative. Concernant la manière dont s'organisent les différents éléments de l'écrit, une relative souplesse apparaît. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur un plan de référence, la structure de l'autoévaluation est définie par les balises fournies (Debliquy et al., 2024). Et lorsqu'elle est laissée à l'initiative du [de la] scripteur[-trice], comme pour la complétion d'un canevas, le texte peut s'apparenter à une juxtaposition de phrases sans liens explicites (Debliquy et al., 2025; Deschepper et Colognesi, 2025). En outre, pour ce qui est des mécanismes de textualisation, il convient de considérer les processus que peut impliquer l'autoévaluation. Vial (1995) en distingue deux : l'autocontrôle, qui vise à réduire les écarts interprétés comme des erreurs, et l'autoquestionnement, qui génère des réflexions sur les écarts perçus comme des signes d'une appropriation en cours. Vraisemblablement, l'autoquestionnement prédomine dans le cadre d'une autoévaluation menée à des fins de développement professionnel. Dès lors, on s'attend à retrouver la structure textuelle hétérogène du genre réflexif (Vanhulle, 2016). Celle-ci est liée à la diversité de processus cognitifs mobilisés : narrer, décrire, questionner, légitimer, intentionnaliser, évaluer, diagnostiquer et théoriser en sont quelques exemples (Derobertmasure, 2012). Il s'agit effectivement d'adopter une posture seconde, soit de reconfigurer l'expérience dans le but de la décontextualiser (circonstances, charge émotionnelle, etc.), mais aussi d'en faire un objet d'apprentissage à questionner et à mieux comprendre grâce à différentes sources de savoirs (Bautier et Rochex, 2004 ; Clerc-Georgy et Vanini de Carlo, 2014 ; Mauroux, 2019). Cette mise à distance par rapport à sa propre expérience se reflète aussi dans une dynamique complexe de positions énonciatives (Dobrowolska et al., 2016). Ainsi, le je-énonciatif se positionne en tant que stagiaire quand il [elle] rapporte l'activité professionnelle sur le terrain, en tant qu'étudiant[e] quand il [elle] se situe dans l'activité de formation, et en tant que personne lorsqu'il[elle] s'appuie sur ses expériences de la vie quotidienne (Balslev et Maldonado, 2020).

MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, notre étude visait à dévoiler comment les futur[e]s enseignant[e]s, notamment ceux [celles] ayant rencontré des difficultés en stage, procèdent pour écrire l'autoévaluation post-stage, et les raisons qui expliquent leurs choix. Nous avons opté pour une approche qualitative avec un focus descriptif et compréhensif (Van der Maren, 2004) pour accéder à leur « boîte noire ». Ci-après, nous présentons le contexte de production de l'autoévaluation post-stage, les participant[e]s à la recherche, puis la méthode de recueil et d'analyse des données.

Le contexte de production de l'autoévaluation post-stage

La recherche a eu lieu en Belgique francophone, où le format de l'autoévaluation post-stage et ses enjeux varient selon les instituts de formation (pour une présentation et une comparaison, voir Debliquy et al., 2024). Dans l'institut lié à cette étude, spécifiquement dans le département formant les futur[e]s enseignant[e]s de français au secondaire, l'autoévaluation s'effectue sur un document à compléter, structuré en sept rubriques : objectifs spécifiques du stage, prise d'informations et observations, évaluation de la préparation, évaluation de la mise en œuvre, évaluation du comportement professionnel, évaluation de la pratique réflexive, et conclusion. Chaque rubrique comporte un espace délimité pour écrire de manière dactylographiée ou manuscrite. Ce document est semblable à celui utilisé par le [la] maître de stage² et les superviseur[e]s de l'institut de formation. Des critères et des indicateurs de performance sont fournis dans un document annexe.

Les futur[e]s enseignant[e]s remplissent ce document à la fin de chaque stage, soit cinq fois au total pour les participant[e]s ayant commencé leur formation avant la réforme de la

formation initiale des enseignant[e]s³ : après le stage d'une semaine en première année, après les deux stages de deux semaines en deuxième année, et après les deux stages de quatre semaines en troisième année.

Dans ce département, dès la deuxième année, les stages font l'objet d'une évaluation certificative fondée sur le dossier de stage. Celui-ci comprend tous les documents produits par l'étudiant[e] pendant la préparation et le déroulement de son stage (fiches de préparation des séquences d'enseignement commentées par l'étudiant[e] après chaque leçon, outils de gestion de groupe, horaire, notes, etc.) ainsi que le rapport d'évaluation du [de la] maître de stage et celui des superviseur[e]s. Si l'autoévaluation post-stage est intégrée à ce dossier, elle n'est toutefois pas prise en compte par l'équipe enseignante pour établir la note de stage de chaque étudiant[e].

Les participant[e]s à la recherche

Onze futur[e]s enseignant[e]s de français du secondaire inférieur ont volontairement participé à l'étude en mai 2024 (voir le Tableau 1). Ils [Elles] ont été sélectionné[e]s selon trois critères : 1) être en fin de deuxième ou de troisième année afin d'avoir rédigé au moins trois autoévaluations post-stage ; 2) pouvoir fournir tous leurs documents d'autoévaluation ; et 3) appartenir à un certain profil de performance en stage, basé sur les notes obtenues, afin d'inclure des futur[e]s enseignant[e]s ayant rencontré des difficultés plus importantes et d'autres dont les performances sont restées stables.

2 Enseignant[e] associé[e] au Québec, praticien[ne] formateur[-trice] en Suisse. En Belgique francophone, le [la] maître de stage est présent[e] dans la classe quand le [la] stagiaire enseigne.

3 La transformation de la formation initiale des enseignant[e]s, d'un bachelier vers un master en quatre ans, est introduite progressivement. Ainsi, les étudiant[e]s ayant débuté leur formation avant septembre 2023 poursuivent leur cursus en trois ans.

Tableau 1
Détails des participant[e]s

Profil de performance en stage	Pseudonyme	Année de formation	Genre	Âge	Autre diplôme
Difficultés en stage de manière ponctuelle ou récurrente	Délia	3	Femme	22	–
	Delphine	2	Femme	24	Institutrice primaire
	Denise	3	Femme	20	–
	Diane	3	Femme	26	–
	Dolorès	2	Femme	20	–
Stabilité des performances en stage	Scarlett	3	Femme	26	–
	Sébastien	2	Homme	20	–
	Ségolène	2	Femme	54	Juriste
	Sonia	2	Femme	21	–
	Suzanne	3	Femme	21	–
	Sybil	3	Femme	23	–

Note. L'initiale du pseudonyme signale le profil de performance ; D = difficultés ponctuelles ou récurrentes (notes très faibles); et S = stabilité des notes en stage.

La méthode de recueil des données

Pour comprendre comment les futur[e]s enseignant[e]s procèdent pour écrire l'autoévaluation post-stage, nous avons mené des entretiens métagraphiques. Cette méthode permet de revenir de manière réflexive sur l'écrit produit et d'explicitier ses intentions, ses opinions, les théories mobilisées, ainsi que la séquence d'actions mentales et matérialisées (Vermersch, 2011) exécutée (Marin et Lévesque, 2023). La confrontation avec l'écrit offre la possibilité de replacer le [la] scripteur[-trice] dans le contexte de production tout en facilitant la verbalisation. S'appuyer sur l'écrit incite à une réflexion approfondie et à davantage de précision, sous l'impulsion des questions du [de la] chercheur[e] (Mauroux et Morin, 2018).

Les questions posées⁴ aux participant[e]s étaient inspirées du guide d'entretien élaboré par Blaser et al. (2015). Nous avons d'abord exploré le contexte de production (moment,

lieu, état émotionnel lié au stage et à l'écriture de l'autoévaluation) ainsi que la situation de communication (tâches demandées, destinataire, intention). Ensuite, nous les avons invité[e]s à détailler leur démarche : comment ont-ils[elles] procédé pour rédiger cette autoévaluation ? Quelles étapes ont-ils[-elles] suivies ? Quelles étaient leurs intentions ? Se sont-ils[elles] posé des questions ? Lesquelles ?

Des questions supplémentaires ont été posées à partir d'extraits préalablement surlignés dans les autoévaluations déjà écrites. Elles se concentraient sur les opérations réflexives : que pensaient-ils[elles] des passages surlignés ? En quoi sont-ils ou non différents ? Comment en sont-ils[elles] arrivé[e]s à ces idées ? Pour quelles raisons ont-ils[elles] procédé ainsi ?

Les entretiens métagraphiques, d'une durée moyenne de 84 minutes (min. = 58 ; max. = 129), ont été menés par la même personne, assurant ainsi une cohérence dans le processus d'entretien (Blaser et al., 2015). La transcription intégrale compte 70 549 mots, soit 188 pages.

4 Un entretien pilote a été mené auprès d'une étudiante hors échantillon.

La méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu suivant une démarche séquentielle (Bardin, 2018). La première étape a consisté en une lecture intégrale et répétée des données, afin d'y projeter nos ancrages théoriques et de stabiliser les catégories d'analyse. Les trois ensembles d'opérations du processus d'écriture — la planification, la mise en texte et le retour sur le texte (Fayol, 2020 ; Hayes et Flower, 1980) — ont été retenus comme cadre structurel autour duquel les énoncés pouvaient être classés. Notre démarche d'analyse s'est ainsi inscrite dans une perspective déductive, à partir de ces trois catégories prédéterminées, tout en gardant une ouverture aux catégories émergentes pour décrire finement les procédures des participant[e]s lorsqu'ils[elles] écrivent l'autoévaluation post-stage et pour identifier les raisons sous-jacentes à ces procédures.

La deuxième étape a consisté en un codage des données en deux temps. D'abord, nous avons codé les procédures que chaque participant[e] a déclaré adopter pour écrire son autoévaluation, et les avons organisées chronologiquement sur une ligne du temps (une par participant[e]) afin de faire apparaître la dynamique — cyclique, itérative, linéaire, par exemple — du processus d'écriture. Nous les avons aussi synthétisées dans un tableau, en précisant, suivant l'étude de Colognesi et al. (2024), la fréquence à laquelle les participant[e]s déclaraient les utiliser (jamais, parfois et toujours). Ensuite, nous avons codé les raisons invoquées pour expliquer les procédures choisies. Le codage ainsi que l'étape d'analyse qui suit ont été réalisés à l'aide de tableaux structurés dans Excel, sans logiciel spécialisé, selon une procédure systématique et rigoureusement documentée contribuant à la rigueur scientifique de l'analyse qualitative (Paillé et Mucchielli, 2021).

La troisième étape a été de traiter les données codées et d'en interpréter les significations, en combinant un focus descriptif et compréhensif (Van der Maren, 2004), pour faire émerger les résultats en lien avec les trois questions de recherche. Plus précisément, par le biais d'une analyse transversale des 11 lignes du temps, nous avons reconstitué le déroulé des procédures mobilisées

pour écrire l'autoévaluation post-stage, en mettant en lumière les convergences et les divergences entre les participant[e]s (QR1). Une schématisation a été élaborée pour offrir une vue d'ensemble des pratiques d'écriture. Ensuite, nous avons procédé à une analyse par contrastes successifs, appuyée sur le tableau synthétique construit à l'étape précédente, dans le but d'identifier les procédures typiques des participant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage (QR2). Enfin, dans une perspective compréhensive, nous avons dégagé les différents types de raisons invoquées par les participant[e]s, faisant ainsi ressortir les logiques sous-jacentes aux procédures adoptées (QR3). Tout au long de cette troisième étape, nous avons procédé à un va-et-vient constant entre les données brutes et les regroupements réalisés au sein des catégories prédéterminées, afin d'assurer la cohérence interne de l'analyse et de consolider la validité interprétative. Cette démarche itérative a également permis de sélectionner, par consensus entre les trois chercheur[e]s, des verbatim emblématiques à intégrer au fil de la présentation des résultats. Choisis pour leur représentativité, leur clarté et leur capacité à incarner de façon concise les éléments clés des dynamiques à l'œuvre, ces extraits soutiennent la compréhension des résultats, étayent les analyses en donnant à voir la diversité des pratiques d'écriture dans leur singularité, et renforcent l'ancrage empirique de l'interprétation (Corbière et Larivière, 2020 ; Denzin et Lincoln, 2017).

Les décisions prises à chaque étape ont fait l'objet d'échanges réguliers et réflexifs entre les chercheur[e]s, dans le cadre d'un travail structuré et guidé par des critères de fidélité au matériau, de pertinence théorique et de clarté interprétative (Creswell, 2018 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Conformément aux stratégies recommandées pour renforcer la fiabilité de l'analyse et des résultats (Creswell, 2018), ces échanges ont notamment consisté à revenir de manière critique sur les codages réalisés, à interroger les interprétations proposées et à en tester la robustesse à partir d'extraits de données. Ce travail collectif a contribué à affiner l'analyse, en consolidant sa cohérence interne et en croisant les perspectives des chercheur[e]s impliqué[e]s.

RÉSULTATS

La présentation des résultats suit l'ordre des questions de recherche soulevées plus tôt. Nous décrivons d'abord comment les participant[e]s écrivent l'autoévaluation post-stage. Nous exposons ensuite les procédures typiques des participant[e]s en difficulté en stage. Nous identifions enfin les raisons qui expliquent les procédures révélées dans les descriptions précédentes. Des extraits de verbatim illustrent les propos.

Comment les futur[e]s enseignant[e]s procèdent-ils[elles] pour écrire l'autoévaluation post-stage ? [QR1]

L'analyse des entretiens a fait émerger un déroulé des procédures adoptées par les participant[e]s pour écrire l'autoévaluation post-stage. Elles sont reprises dans la Figure 1. Les neuf procédures majeures sont présentées dans des cases distinctes (en blanc), reliées par des flèches pour indiquer leur enchaînement. Elles sont réparties en trois ensembles d'opérations (en gris foncé) : la planification, la mise en texte et le retour sur le texte (Fayol, 2020 ; Hayes et Flower, 1980). Les singularités individuelles sont synthétisées dans les cases à bords pointillés. Le nombre de participant[e]s mobilisant la procédure est indiqué entre parenthèses. Enfin, les deux cases en arrière-plan (en gris clair) montrent que le processus d'écriture est amorcé pendant le stage, et principalement exécuté après celui-ci.

Les prochaines sections décrivent ces neuf procédures, ainsi que les variations individuelles dans leur mise en œuvre, suivant les trois ensembles d'opérations du processus d'écriture.

La planification de l'écriture de l'autoévaluation

1. Lister ses forces et faiblesses

Parmi les participant[e]s, deux se mettent en projet d'écrire leur autoévaluation pendant le stage. Ainsi, ils [elles] déclarent se préparer à cette activité, devenue habituelle au fur et à mesure de l'avancée de la formation, en listant mentalement leurs forces et faiblesses. Ceci ne s'accompagne d'aucune trace écrite.

« Je savais qu'il y avait cette autoévaluation de stage qui allait arriver... Mais je ne vais pas commencer à prendre des notes pendant le stage et donc je vais mentalement faire un plan de ce qui a été, de ce qui n'a pas été et ce sur quoi je dois revenir. En tout cas, je ne prévois pas plus. » (Diane)

2. Relire les rapports des formateur[-trice]s

Les neuf autres participant[e]s entrent dans le processus d'écriture une fois le stage terminé. Tou[te]s relisent intégralement les commentaires rédigés par les formateur[-trice]s.

« J'ai pris toutes mes évaluations de stage devant moi et alors je les ai lues attentivement. » (Dolorès)

3. Choisir un aspect à évaluer et le clarifier

Compte tenu de la commande d'écriture, à savoir compléter les espaces délimités du document en commentant des aspects spécifiques, l'ensemble des participant[e]s disent ensuite choisir l'aspect par lequel débiter. Si six suivent l'ordre des rubriques du document, cinq se laissent guider par l'inspiration.

Certain[e]s ($n = 5$) ont des doutes quant à la signification des aspects sur lesquels s'exprimer, à la façon de les commenter, ou concernant les indicateurs à prendre en compte pour le faire, ce qui les amène à les clarifier, soit en consultant leurs notes de cours ($n = 3$), soit en obtenant des exemples auprès de pairs plus avancés dans la formation ($n = 2$).

« Parfois, je ne me souviens plus. Par exemple, "intentions pédagogiques", qu'est-ce que ça recouvre exactement ? Là, je vais consulter mes cours ou des travaux que j'ai faits, et dans lesquels j'ai déjà mis des intentions pédagogiques, pour voir si c'est bien ou pas... ou si c'est plus large. » (Ségolène)

« Par exemple, "la maîtrise des contenus enseignés", qu'est-ce que c'est ? À partir de quel moment c'est maîtrisé ? Moi, parfois, je demande alors à une fille qui est au-dessus de moi ce qu'elle mettait, parce que c'est trop vague. » (Dolorès)

4. Exprimer son avis sur sa progression

Par la suite, dix participant[e]s expriment leur avis sur leur progression au fil du stage ; sept le font mentalement et trois le mettent par écrit.

« Je lis “adopter une posture confiante et assurée devant les élèves”. Ok, premier ressenti, c’est quoi ? Tout de suite. Et puis après, je réfléchis ». (Sébastien)

Parmi eux [elles], cinq participant[e]s soulignent que leur avis est coloré par les commentaires écrits et oraux de leurs formateur[-trice]s.

« C’est souvent des choses qui ont déjà été relevées vu qu’on est tout le temps évalué en stage, méticuleusement. Mais, dans l’autoévaluation, on a le droit de dire qu’on n’est pas d’accord avec les réflexions qu’on a eues, c’est vraiment notre avis qui compte. » (Delphine)

5. Chercher des informations sur sa progression

Pour étayer leur avis sur leur progression en stage, les onze participant[e]s déclarent chercher des informations auprès de différentes sources. D’une part, celles disponibles facilement, à savoir les commentaires écrits de leurs formateur[-trice]s : les rapports d’évaluation ($n = 10$), le carnet de rétroactions quotidiennes du [de la] maître de stage ($n = 3$), le compte-rendu de la rencontre avant-stage ($n = 2$) ou encore le mode d’emploi du stage ($n = 1$). Il s’agit de sources d’informations externes.

« Je vais rechercher des informations sur ce qu’elle [la maître de stage] a trouvé que je n’ai pas bien fait ou très bien fait. Ce que je ressens parfois est compliqué, et donc, je préfère quand même me baser sur des choses concrètes, qui ont été dites par les uns, par les autres. » (Diane)

« Je prends aussi mon carnet de route [carnet de rétroactions quotidiennes du ou de la maître de stage] avec moi pour créer mon évaluation, parce que c’est là en général où ont été pointées les choses

à améliorer ou à changer. Là, j’ai heure par heure, jour par jour, avec telle classe et tout. » (Sybil)

« Je prends aussi en compte le feu vert [compte-rendu de la rencontre avant-stage], les remarques qu’on m’a faites là-bas... montrer que je les ai prises en compte et que j’en suis consciente. » (Denise)

« Dans le petit carnet bleu [le mode d’emploi du stage], là-dedans, il y a des objectifs vraiment détaillés. Je regarde aussi les attendus de première et de troisième, pour savoir où je dois en être et pour arriver où, c’est intéressant. » (Delphine)

D’autre part, dix participant[e]s sollicitent des sources d’informations internes nécessitant une recherche dans leurs fiches de préparation de leçon ($n = 5$) ou un effort de remémoration : leurs constats faits en classe ($n = 9$), les savoirs pour enseigner acquis lors de la formation ($n = 5$), les souvenirs des échanges oraux avec leur maître de stage ($n = 4$).

« Je vais devoir faire des liens avec ma formation, avec ce que j’ai vu, ce qu’on m’a dit de faire ou de ne pas faire. C’est là que je dois vraiment faire une introspection un petit peu plus poussée et aller chercher en fait les outils qu’on m’a transmis et que j’ai développés. » (Diane)

« Je me base aussi sur les remarques qu’on me fait, parce que je me doute que je ne suis pas irréprochable. Donc, je prends quand même en compte si, à la fin de l’heure, mon maître de stage me dit : “écoute, ça c’était bien, ça aussi...” » (Denise)

6. Traiter les informations

Les informations recueillies, souvent convergentes mais parfois aussi divergentes, sont ensuite traitées. Ainsi, les onze participant[e]s prennent des décisions quant à leur utilisation. Concernant les informations provenant des commentaires écrits des

formateur[-trice]s, dix expliquent avoir tendance à s'y conformer. Toutefois, quand lesdites informations s'éloignent fortement de leur avis, certain[e]s choisissent de les ignorer ($n = 4$), d'autres disent y réagir ($n = 3$), et un déclare entreprendre des démarches, comme rechercher d'autres informations, pour les approfondir.

Concernant les informations issues de sources internes, en particulier les constats en classe et les savoirs pour enseigner déjà intégrés, tou[te]s les participant[e]s font une sélection et les gardent en mémoire comme exemples ou justifications.

« Ok, elle m'a fait ce commentaire-là, j'en fais quoi ? Pourquoi est-ce qu'elle m'a fait ce commentaire-là ? Et je pars de cette idée, négative ou positive, et j'en tire une conclusion... En tout cas, j'explique comment j'ai fait ou comment j'aurais dû faire. » (Diane)

« Si je lis ce que le maître de stage a noté et si c'est complètement différent, je vais réanalyser la situation pour être plus objectif envers moi-même. Parfois, je me dis que j'ai fait ça comme ça, et puis quand je reviens dessus, je me dis que non, je l'ai fait d'une autre manière. C'est mieux que ce que je pensais ou c'est moins bien... » (Sébastien)

7. Développer des idées

Ensuite, la majorité des participant[e]s développent des idées reprises partiellement ($n = 8$) ou intégralement ($n = 2$) des formateur [-trice]s. Une seule apporte uniquement des idées personnelles.

Leur intention étant de faire le bilan de leurs compétences professionnelles, ils [elles] disent développer des idées pour identifier leurs forces ($n = 10$), leurs faiblesses ($n = 9$) — tout en étant attentif[-ive]s à énoncer autant de forces que de faiblesses ($n = 2$) — et les progrès réalisés ($n = 8$). Ils [Elles] envisagent aussi des pistes d'amélioration ($n = 7$) ou rapportent des alternatives déjà testées ($n = 4$). Les idées exclusivement personnelles sont développées pour fournir des exemples issus de la pratique ($n = 10$), des justifications ($n = 8$) ou pour partager des ressentis ($n = 7$).

« Je l'ai noté dans mon rapport, parce que je trouvais ça essentiel quand même que les profs sachent que je prenais en compte les remarques. J'essayais toujours de m'améliorer... » (Délia)

« Ce sont des choses où je me suis dit, en écrivant mon rapport : "mais j'aurais dû faire ça en fait". Et donc pour moi, c'est aussi une manière de dire que je n'y ai pas pensé sur le coup, mais maintenant j'y pense. » (Delphine)

« Ici, j'explique pourquoi je fais ça, c'est vraiment pour me justifier. C'est pour montrer que je suis consciente moi-même de ce que je fais. Je n'ai pas fait ça pour rien, je l'ai fait pour une raison précise. » (Suzanne)

La mise en texte

8. Écrire les idées

Les participant[e]s transcrivent leurs idées dans le canevas en une seule fois, à l'exception de quatre d'entre eux [elles] qui expliquent retourner à plusieurs reprises vers différentes sources d'informations.

« J'écris un truc. Je vais dire : "ça, qu'est-ce que je pourrais mettre ?", parce que je n'arrive pas à m'autoévaluer ou je ne suis pas sûr d'avoir un bon point de vue... Alors, hop, je vais regarder ce qu'ils ont marqué. » (Sébastien)

Tou[te]s écrivent les idées les unes à la suite des autres, ce qui conduit à une juxtaposition de phrases sans relations. Parmi eux [elles], huit expliquent être attentif[-ive]s à construire des phrases succinctes. Comme l'affirme Dolorès, l'écrit ainsi produit constitue un « micmac » des informations traitées :

« C'est un peu un micmac de tout... Tout me vient dans la tête et je suis très spontanée. Enfin, j'écris vraiment ce que je pense. Je pense qu'en relisant des semaines plus tard, je pourrais me dire que j'aurais pu noter autre chose là ou des choses en plus. Mais je fais ça vraiment... naturellement. » (Dolorès)

Les onze participant[e]s choisissent ensuite un deuxième aspect à évaluer et le processus se relance de la même manière.

Le retour sur le texte

9. Se relire et faire relire

Une fois le document d'autoévaluation totalement complété, huit participant[e]s relisent leur écrit avec une ou plusieurs intentions : corriger l'orthographe ($n = 6$), vérifier la clarté des idées ($n = 5$), en ajouter ($n = 5$). Deux participant[e]s confient cette relecture à un membre de la famille exerçant le métier d'enseignant[e].

« Je relis tout. Je regarde si c'est cohérent, si je n'ai rien oublié dans mes critères. Et quand je relis : "Ah, il y avait ça aussi"... Et évidemment, l'orthographe, en tout cas ce qui est de la forme. » (Sébastien)

« Souvent, c'est ma maman qui les relit, et elle me dit : "Ah ça, bof bof..." Vu qu'elle est institutrice, généralement, elle sait de quoi elle parle aussi. » (Suzanne)

Ainsi s'achève l'analyse du processus d'écriture de l'autoévaluation post-stage de l'ensemble des participant[e]s. La section suivante se focalise sur les procédures typiques de ceux [celles] qui ont éprouvé des difficultés en stage (QR2).

Certaines procédures sont-elles typiques des futur[e]s enseignant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage ? [QR2]

L'analyse, par contrastes successifs, des procédures choisies par les participant[e]s en difficulté en stage par rapport à ceux [celles] aux performances stables (voir l'Annexe A pour une synthèse) montre qu'aucune procédure n'est partagée par tou[te]s les participant[e]s en difficulté, ni exclusivement par eux [elles].

L'analyse met néanmoins en lumière trois procédures déployées uniquement par certain[e]s participant[e]s rencontrant des difficultés en stage, ce qui les rend typiques de ce profil au sein de notre échantillon. La première

consiste à lister mentalement ses forces et faiblesses pendant le stage ($n = 2$). La deuxième est de veiller, lors du développement des idées, à identifier autant de forces que de faiblesses ($n = 2$). La troisième implique de chercher des informations dans le mode d'emploi du stage ($n = 1$), notamment pour trouver des repères sur le niveau de maîtrise attendu.

Par ailleurs, deux procédures se distinguent par le fait qu'elles sont choisies à l'unanimité par les participant[e]s rencontrant des difficultés en stage, mais nettement moins — tant en effectif qu'en fréquence — par ceux [celles] dont les performances restent stables. Ainsi, ils [elles] développent des idées pour justifier des pratiques commentées par leurs formateur [-trice]s au moyen d'éléments contextuels ou de savoirs pour enseigner issus de la formation. De plus, ils [elles] décrivent leurs progrès.

À la lumière des procédures révélées *supra* par l'exploration des deux premières questions de recherche, plusieurs interrogations émergent, appelant à approfondir la compréhension du phénomène étudié : pourquoi l'ensemble des participant[e]s optent-ils [elles] pour une juxtaposition de phrases succinctes, sans réécritures ? Pourquoi les commentaires des formateur[trice]s sont-ils prégnants tout au long du processus d'écriture ? Pourquoi les participant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage ont-ils [elles] tendance à choisir certaines procédures ? La section suivante est consacrée à ce focus compréhensif (QR3).

Pour quelles raisons les futur[e]s enseignant[e]s choisissent-ils [elles] ces procédures pour écrire leur autoévaluation post-stage ? [QR3]

Quelles raisons expliquent la juxtaposition de phrases succinctes, sans réécritures ?

Trois types de raisons expliquent une mise en texte caractérisée par une juxtaposition de phrases succinctes.

Premièrement, pour des raisons liées aux circonstances. Parmi les participant[e]s, six choisissent cette mise en texte, car l'écriture de l'autoévaluation post-stage n'est pas leur priorité. Ainsi, trois ressentent le besoin de

clôturer au plus vite ce stage, source de fatigue et de stress, et deux estiment que cet écrit a peu d'importance, vu que les commentaires des formateur[-trice]s attestent déjà de la réussite du stage. Enfin, une participante mentionne un calendrier serré qui laisse peu de temps pour écrire l'autoévaluation en raison d'autres obligations à remplir.

« Il y a ce côté... c'est la fin de stage, on n'en peut plus, on veut vite que ça se finisse et donc c'est dommage parfois... parce que je sens que j'en ai marre et donc je bâcle ça un peu... » (Dolorès)

« C'est influencé aussi par le fait que j'avais réussi d'office. De savoir que ça s'était bien passé, j'avais moins à réfléchir, moins à essayer de mettre mes idées en place et savoir de quoi parler, quelles justifications apporter. » (Sonia)

« C'est souvent une rédaction qui se fait dans le *rush*, parce que les attentes de la haute école font qu'on a un laps de temps relativement court entre le moment où on termine notre stage et le moment où on doit rendre notre farde complétée. Du coup, c'est ce sentiment d'essayer de remplir toutes les obligations tout en faisant une introspection vraiment complète sur ce que j'ai vécu. » (Diane)

Deuxièmement, pour des raisons normatives. Ainsi, quatre participant[e]s expliquent que le fait de juxtaposer des phrases succinctes découle de l'imitation des formateur[-trice]s qui écrivent ainsi leur rapport ($n = 2$) ou de la volonté de limiter les biais de jugement ($n = 2$).

« Ici, c'est comme eux en fait, un tiret... une explication de façon très brève. [...] c'est exactement comme ça que les formateurs écrivent. » (Sybil)

« Je suis très spontanée, parce que je n'ai pas envie de suranalyser, parce qu'après tous les biais cognitifs vont se mettre en avant. Du coup, je vais être beaucoup moins honnête. » (Scarlett)

Troisièmement, pour des raisons individuelles. C'est le cas de deux participant[e]s qui ont pour habitude d'être concis[es].

« J'ai une façon de fonctionner, je suis très synthétique niveau réflexion. Donc en général, après un stage, je vais avoir très clairement dans ma tête, des idées de ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné et ce que je peux faire à l'avenir. Mais ça se résume en général en quelques lignes. » (Ségolène)

Quelles raisons expliquent le recours prégnant aux avis des formateur[-trice]s ?

Les commentaires des formateur[-trice]s sont prégnants tout au long de l'écriture de l'autoévaluation : ils constituent une source d'informations plébiscitée, orientent le traitement des informations et sont à la base des idées développées. Pour l'expliquer, dix participant[e]s déclarent qu'il s'agit d'une source d'informations de qualité, grâce à l'expertise et l'expérience des formateur[-trice]s. Ceci amène une partie d'entre eux [elles] à consulter lesdits commentaires pour vérifier la fiabilité de leur propre avis ($n = 8$) ou pour avoir des exemples de commentaires ($n = 5$). Pour quatre participant[e]s, certains aspects, comme l'expression orale ou la clarté des planifications, ne peuvent être évalués que par quelqu'un qui observe.

« C'est difficile, et c'est pour ça que c'est intéressant d'avoir le retour de mon maître de stage et de mon prof. J'ai fait quelque chose. C'est bon ou pas ? On est tout nouveau dans ce contexte et, même si c'est un métier avec lequel on a été en contact toute notre vie, il y a des choses qui ne sont pas innées. » (Delphine)

« Mon débit, mon volume ; on me le reproche souvent, mais je ne m'en rends pas compte moi, puisque je parle et je vois que les élèves me comprennent. Ce sont les professeurs qui me le disent... c'est plus pour des choses extérieures dont je ne me rends pas forcément compte. » (Suzanne)

En outre, cinq participant[e]s s'emparent des commentaires de leurs formateur[-trice]s comme d'un déclencheur de réflexion. Ainsi, à l'image d'une conversation, ils [elles] font écho aux commentaires, apportent des justifications et argumentent en exemplifiant.

« Quand je lis le point de vue de mes formateurs et des maîtres de stage, il y a parfois aussi des points auxquels je n'avais pas pensé. Donc je réanalyse ça et je donne mon point de vue dessus, pour dire comment moi, je l'ai ressenti. C'est pour ça que je le relis. » (Sébastien)

Enfin, dans une perspective plus stratégique, cinq participant[e]s reprennent les idées des formateur[-trice]s et y réagissent pour montrer qu'ils[elles] prennent en considération leur point de vue. L'une des participantes les décrit comme une source d'informations facilement accessible qui lui permet de gagner du temps.

« Les choses un peu plus négatives, je vais aller reprendre ce que disent les formateurs pour qu'ils ne pensent pas que...oui, moi, je m'en fous de ça, je ne l'indique pas. Ce qu'ils disent que je dois améliorer, ça, je l'indique tout le temps pour bien leur faire comprendre que j'ai compris aussi. » (Sybil)

« Si je prends les évaluations de tout le monde et que je lis, ça me rappelle... ça va aller plus vite en fait... Voilà, par question de temps aussi... » (Denise)

Quelles raisons expliquent la tendance des futur[e]s enseignant[e]s en difficulté en stage à adopter certaines procédures ?

Les participant[e]s en difficulté en stage ont tendance à apporter des justifications et à contrebalancer leurs faiblesses par des aspects positifs tels que leurs forces, leurs progrès, ou les savoirs qu'ils[elles] ont intégrés. Quatre raisons peuvent l'expliquer.

La première, commune aux cinq participant[e]s en difficulté, est liée au besoin de montrer qu'au-delà des faiblesses dont ils [elles] sont conscient[e]s, des forces et des progrès sont à souligner. L'enjeu de réussite est prégnant.

« Ça, c'était important. Ici des choses dont j'étais fière et que je voulais relever, parce que je trouve que ce sont des points importants et je pars du principe qu'ils vont évaluer ces points-là... Et j'ai aussi pris des points qui vont compter pour

l'évaluation mais qui n'allaient pas... C'est plus pour montrer que je suis consciente qu'il y a des choses à améliorer et que je sais que tout n'est pas parfait soit par rapport à mes stages précédents ou par rapport à ce stage-ci. » (Denise)

La deuxième raison concerne la volonté de se prémunir de remarques négatives. Ceci explique que quatre participant[e]s en difficulté apportent des justifications, parfois liées au contexte, et explicitent leurs intentions.

« Là, je réponds à ma maître de stage, parce qu'elle me dit que je n'utilise pas assez l'ordinateur. Du coup, je lui dis, enfin elle ne va pas lire cette évaluation, que le fait de me retourner et d'aller taper à l'ordinateur, je sais que je laisse la classe de manière libre. Et donc dire ce résultat, c'est vraiment une façon pour moi de me protéger de cette attaque, qui n'est pas une attaque mais un état de fait, que j'ai mal fait quelque chose ou que je devrais améliorer quelque chose. » (Diane)

La troisième raison, partagée par deux participant[e]s en difficulté, est liée à l'avancée dans le cursus. Ils [Elles] considèrent les contenus de formation de plus en plus favorables aux analyses et justifications de leur pratique.

« J'avais beaucoup plus de cours pour étayer ma pratique, je trouve. Au deuxième quadrimestre, j'avais TGG [techniques de gestion de groupe], psycho et donc ma formation était adaptée à mes justifications. En première, on avait vraiment les cours théoriques, religion, français... » (Délia)

La dernière raison est fournie par une participante en difficulté. À travers ses arguments et justifications, elle cherche à démontrer qu'elle met en pratique les savoirs pour enseigner issus de la formation.

« Parfois justifier à outrance, pour être sûre que mes formatrices vont voir : "Ok, elle utilise les outils qu'on lui a mis entre les mains" ». (Diane)

DISCUSSION ET CONCLUSION

Si l'écriture de l'autoévaluation est souvent présentée comme un catalyseur de réflexivité et d'autorégulation (Mottier Lopez, 2022), ce qu'elle implique lorsqu'elle porte sur le développement des compétences professionnelles à la fin des stages en enseignement est encore à documenter (Snead et Freiberg, 2019). Ainsi, une série de questions relatives à la maîtrise de l'écriture réflexive restent en suspens, faute de connaissances sur le cheminement cognitif des futur[e]s enseignant[e]s (Debliquy et al., 2026).

La présente contribution apporte un éclairage sur les mécanismes sous-jacents à l'écriture de l'autoévaluation post-stage et les dynamiques réflexives à l'œuvre. Cet accès à la « boîte noire » des futur[e]s enseignant[e]s a été rendu possible grâce aux entretiens métagraphiques qui ont suscité la verbalisation des procédures d'écriture et donné des informations sur les justifications des choix opérés. L'analyse a révélé un processus d'écriture de l'autoévaluation post-stage soumis à des freins et des filtres, tant sur le plan individuel que sur le plan systémique.

Une textualisation sous contrainte

Sur le plan du style d'écriture, on observe que les futur[e]s enseignant[e]s de l'échantillon optent pour une juxtaposition de phrases courtes, sans liens évidents, écrites directement sur le document. Cette textualisation sommaire est précédée d'une planification réduite à la définition des idées à véhiculer. Elle est suivie d'une révision se limitant presque exclusivement à l'intégration des idées des formateur[-trice]s. Au regard de la littérature, ces résultats semblent refléter certaines lacunes dans les compétences en littératie chez les futur[e]s enseignant[e]s (Messier et Lafontaine, 2016) ainsi qu'une maîtrise insuffisante du genre textuel (Andrade, 2019). Cependant, les entretiens métagraphiques remettent en question cette interprétation : les représentations des futur[e]s enseignant[e]s semblent conditionner leur façon d'écrire. Ainsi, l'adoption d'un style télégraphique, sans réécritures, semble liée, pour certain[e]s d'entre eux [elles], à des représentations motivationnelles (Wigfield et Eccles, 2000)

peu favorables envers la tâche d'écriture : lui attribuant une valeur limitée, ils [elles] réduisent volontairement leur engagement cognitif. Pour d'autres, cela découle plutôt de l'observation et de l'imitation des écrits des formateur[-trice]s. Sur la base de ces modèles, dont le format est semblable au document d'autoévaluation, ils [elles] se font une représentation du style d'écriture qu'ils [elles] pensent attendu. Enfin, des futur[e]s enseignant[e]s justifient la textualisation en un seul jet par l'idée qu'une écriture spontanée, fidèle au fil naturel de la pensée, les prémunit des biais associés à l'effort de réflexion. Celui-ci risquerait, selon eux [elles], de les amener à rationaliser leur expérience de manière excessive, à la reconfigurer en gommant les émotions confuses, les contradictions et les échecs, pour être en phase avec ce qu'ils [elles] pensent devoir faire idéalement. Si ces représentations traduisent à la fois un souci d'adhérer aux normes et un souci d'authenticité, elles semblent aussi révéler un manque d'intérêt, voire des résistances vis-à-vis de l'analyse réflexive. Ceci interroge notamment le sens donné à l'autoévaluation post-stage et surtout sa dimension réflexive ; cet aspect fera l'objet d'une réflexion *infra*.

Le rôle central des commentaires des formateur[-trice]s

Sur le plan des procédures, on constate que les commentaires des formateur[-trice]s constituent un point d'ancrage majeur, non seulement pour reprendre des informations sur la progression pendant le stage, mais aussi pour développer des idées en réponse. Les raisons souvent invoquées dans la littérature trouvent un écho dans les entretiens métagraphiques : cette tendance à plébisciter l'avis des formateur[-trice]s semble s'expliquer par la confiance accordée à leur expérience (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018), ou par l'exploitation stratégique de l'autoévaluation à des fins de réussite (Balslev et Maldonado, 2020). Ainsi, en quête d'une bonne note, certain[e]s futur[e]s enseignant[e]s apportent des justifications aux constats des formateur[-trice]s, accumulent des indicateurs de compétences existantes, ou tentent de contrebalancer les difficultés relevées par de nouveaux progrès. Mais les entretiens

métagraphiques révèlent deux autres raisons. D'une part, ils [elles] y trouvent un point de vue objectif sur des aspects qui, selon eux [elles], nécessitent un œil extérieur. Ce constat traduit visiblement certains besoins, notamment en matière d'outils pour examiner et évaluer leur façon d'être et de faire en classe. D'autre part, ils [elles] envisagent la reprise des idées comme une manière de montrer qu'ils[elles] prennent en considération l'avis des formateur[-trice]s et ont intégré les domaines dans lesquels progresser. En somme, l'autoévaluation semble destinée aux formateur[-trice]s (De Simone et al., 2024b), dans l'intention de leur communiquer des éléments de singularité (Maes et al., 2023). Est-ce à dire que l'écriture de l'autoévaluation post-stage servirait davantage des fins de communication interpersonnelle qu'une reconfiguration des savoirs et de l'expérience (Barré-de Miniac, 2015), comme le suppose l'écriture réflexive ? Ceci est d'autant plus interpellant que, selon les entretiens métagraphiques, les futur[e]s enseignant[e]s pensent faire ce qui est attendu d'eux[elles]. Vraisemblablement, un malentendu plane sur les enjeux de cet écrit, ce qui invite à clarifier formellement le contrat pédagogique, et à interroger les dispositifs de supervision de stages qui prévoient l'écriture de l'autoévaluation comme dernier espace d'expression avant l'attribution de la note. De plus, il reste à savoir si, finalement, les écrits produits ne répondent pas aux attentes des formateur[-trice]s. L'écriture réflexive est-elle prioritaire pour eux [elles] dans le cadre de l'autoévaluation post-stage ? De nouveau, la dimension réflexive de l'autoévaluation est mise en question.

Des tensions entre stratégie et authenticité

Que ce soit sur le plan du style ou des procédures d'écriture, il apparaît de façon prégnante une incertitude concernant l'intégration du genre réflexif dans l'autoévaluation post-stage. Il est en effet notable d'observer que les futur[e]s enseignant[e]s calibrent l'écriture de l'autoévaluation en réaction aux commentaires de leurs formateur[-trice]s. On s'attendrait plutôt, pour véritablement parler d'écriture réflexive, à

ce qu'ils[elles] confrontent ces commentaires à des informations issues d'autres sources et, ensuite, les investissent dans le but de questionner, documenter et mieux comprendre leur progression en stage (Chaubet et al., 2019). Ainsi, ce qui semble manquer, ce sont des traces de l'adoption d'une posture seconde (Bautier et Rochex, 2004) appréhendant les objets traités dans l'autoévaluation comme des objets d'apprentissage (Mauroux, 2019). *A contrario*, le style d'écriture et les procédures choisies par les futur[e]s enseignant[e]s laissent apparaître une exploitation stratégique à des fins de réussite, mais surtout des mécanismes d'adaptation aux ressources dont ils [elles] disposent présentement, à ce qu'ils[elles] observent et pensent conforme aux attentes. Néanmoins, ne serait-ce pas un résultat prévisible au regard des circonstances entourant la production de l'autoévaluation post-stage ? Certains aspects pourraient effectivement mettre les futur[e]s enseignant[e]s en porte-à-faux par rapport aux attentes et aux enjeux de l'autoévaluation, favoriser l'autocontrôle (Vial, 1995) et empêcher l'écriture réflexive. On pense, par exemple, à l'absence d'apprentissage formel et de rétroactions relatives à cet écrit, ou l'utilisation d'un document servant tantôt à évaluer objectivement les performances, tantôt à mener une analyse réflexive dans une perspective de développement professionnel, selon le [la] scripteur[-trice]. Autant d'aspects qui invitent, en fin de compte, à s'interroger sur l'alignement pédagogique, mais aussi à nuancer l'idée selon laquelle les futur[e]s enseignant[e]s sont surtout de fins stratèges en quête de réussite lorsqu'ils[elles] écrivent leur autoévaluation post-stage.

Les implications pour la formation

Pour optimiser le potentiel réflexif de l'autoévaluation post-stage, il semble utile de clarifier les attentes associées à cette tâche. Un moyen privilégié pour cela consiste à transmettre aux futur[e]s enseignant[e]s des balises qui définissent explicitement les modalités d'écriture et les qualités du produit attendu (Balslev et Maldonado, 2020 ; Moysan et al., 2022). En offrant un cadre d'action clair et détaillé (pour un portrait des consignes et

des documents fournis pour s'autoévaluer, voir Debliquy et al., 2024), ces balises ont le potentiel de rassurer et de soutenir les futur[e]s enseignant[e]s, leur permettant ainsi de se mobiliser dans une tâche d'écriture qui ne va pas de soi (Leclercq et Oudart, 2011). En outre, les finalités mêmes de l'autoévaluation gagneraient à être formalisées afin d'éviter tout malentendu susceptible de favoriser une exploitation stratégique à des fins de réussite. Une piste complémentaire consisterait à engager une réflexion sur la réflexivité, celle-ci étant à la fois un moyen de développement professionnel et un objectif de formation (Perrenoud, 2018). Ceci pourrait contribuer à repositionner l'autoévaluation comme levier d'apprentissage, et non comme une tâche administrative ou évaluative à contourner.

Il serait également pertinent de renforcer l'apprentissage du genre textuel à travers des formations spécifiques sur l'écriture réflexive, à la fois pour les étudiant[e]s, mais aussi pour les formateur[-trice]s (Moncarey et al., 2025). À la lumière de nos résultats, ces formations pourraient inclure *a minima* l'enseignement de la structure et des caractéristiques propres au genre réflexif, l'enseignement de stratégies d'écriture, des exemples concrets à analyser, des relectures par les pairs et les formateur [-trice]s, ainsi que des phases de réécritures, permettant de s'approprier les codes et exigences de cette pratique (Colognesi et al., 2021 ; Koster et al., 2015 ; Marshall et al., 2022).

Aussi, il pourrait s'avérer judicieux de doter les futur[e]s enseignant[e]s d'outils aidant à (s')observer, à récolter des informations sur leur progression auprès de différentes sources (Hadji, 2012 ; Merhan, 2011). Il s'agirait ainsi d'apprendre à alimenter l'analyse réflexive à l'aide de traces de l'activité des élèves, de photos, d'extraits vidéo, ou encore en investissant les rétroactions formulées par leurs formateur[trice]s au cours du stage. En facilitant une mise à distance de leur propre expérience, ces pratiques pourraient soutenir une autoévaluation (trans)formatrice (Campanale et al., 2010).

Les limites et perspectives

Cette recherche n'est pas exempte de limites. La première tient à la composition de l'échantillon. Le nombre restreint de participant[e]s limite effectivement la portée interprétative des similarités et des contrastes observés, notamment en fonction des profils de performance en stage. En outre, et toujours en lien avec la petite taille de l'échantillon et sa faible représentativité contextuelle, il serait intéressant d'interroger, à plus large échelle et dans différents instituts de formation, les représentations des futur[e]s enseignant[e]s concernant la valeur de l'écriture de l'autoévaluation post-stage et ses effets sur leur développement professionnel. Ceci permettrait d'approfondir la compréhension des facteurs qui semblent influencer le processus d'écriture de l'autoévaluation. La deuxième limite concerne le fait que les données proviennent de pratiques déclarées uniquement par les futur[e]s enseignant[e]s. Dans une perspective de triangulation, il serait éclairant de comprendre le point de vue des formateur[-trice]s, en particulier leurs présupposés au sujet de ce que devrait être l'écriture de l'autoévaluation post-stage et de son utilité. Une autre perspective se rapporte aux entretiens métagraphiques, particulièrement efficaces dans le cadre de cette étude pour soutenir la verbalisation des procédures d'écriture, des intentions et conceptions. À notre connaissance, aucun écrit n'a déjà détaillé la méthodologie pour conduire ces entretiens auprès d'adultes. Notre contribution consistera donc à documenter cette technique d'entretien en posant les cadres méthodologiques et en explicitant son intérêt pour mieux comprendre ce qui se joue dans l'activité d'écriture à travers les commentaires des scripteur[-trice]s.

RÉFÉRENCES

- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- 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. et Maldonado, M. (2020). “J’ai beaucoup appris”, temporalités et formes d’évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEE*, 1(2), 1–24. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.002.06>
- 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(1), 177–203. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0177>
- Bardin, L. (2018). *L’analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l’écriture : aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197–220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- 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>
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l’écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3), 51–63. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Lettrure3_51.pdf
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1–24. <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 ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L’évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 193–205). De Boeck Université. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0193>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd). Didactica. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l’expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clerc-Georgy, A. et Vanini de Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d’enseignants. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, (17), 215–231. <https://revuedeshep.ch/pdf/17/12-Clerc.pdf>

- 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. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514–540. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/3136>
- Corbière, M. et Larivière, N. (dir.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4^e éd.). SAGE. <https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/1991512>
- Debliquy, N., Coppe, T., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2026). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*, 30(1), 160–187. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2489413>
- Debliquy, N., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignants. *Formation et profession*, 32(2), 1–24. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>
- Debliquy, N., Deschepper, C., Coppe, T. et Colognesi, S. (2025). Does writing internship self-evaluation reports really improve student teachers' reflexivity? *Teaching Education*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2603282>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- 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]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-00726944v1>
- 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>
- 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>
- 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>
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera, S. et Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3-4), 28–41. <https://doi.org/10.7202/1039084ar>

- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179–198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit*. Presses universitaires de France.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 259–286. <https://revuedeshep.ch/pdf/21/21-15-Gremion.pdf>
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Y.-S. G. et Graham, S. (2022). Expanding the direct and indirect effects model of writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 215–238. <https://doi.org/10.1037/edu0000564>
- Kim, Y.-S. G. et Park, S.-H. (2019). Unpacking pathways using the direct and indirect effects model of writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing*, 32(5), 1319–1343. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9913-y>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. 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>
- Lécho, C., Pellegrini, S. et Coen, P.-F. (2022). Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiant.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (28), 49–66. <https://revuedeshep.ch/wp-content/uploads/2025/04/28-04-Lecho-Pellegrini-Coen.pdf>
- Leclercq, G. et Oudart, A.-C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants. *Lidil*, (43), 149–163. <https://doi.org/10.4000/lidil.3120>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e 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. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30408>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522–547. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.786>

- Marin, J. et Lévesque, J.-Y. (2023). L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques. *Recherches qualitatives*, 42(1), 68–91. <https://doi.org/10.7202/1100245ar>
- 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>
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, (57), 123–142. <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>
- Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (25), 119–137. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.283>
- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité : entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p. 37–60). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-39-3-1.pdf>
- 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*, (28), 193–213. <https://revuedeshp.ch/wp-content/uploads/2025/05/28-14-Moncarey-Colognesi-Hanin.pdf>
- Mottier Lopez, L. (2022). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 73–76). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0073>
- Moysan, A., Vinel, É., Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (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). <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 41–44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041>
- Perrault, B. et 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. *Ripes*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Plane, S., Alamargot, D. et Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7–28. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0007>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97–124. <https://doi.org/10.7202/1086174ar>

- 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>
- Struyven, K., Dochy, F. et Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd). Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, (171-172). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). ESF.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 69–76. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1227>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- 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., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L. et Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, Article 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D. et 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>

ANNEXE A

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS RELATIFS À QR2

Le Tableau A.1 présente une synthèse des procédures adoptées par chacun[e] des participant[e]s. La couleur de la case fait référence à la fréquence à laquelle ils [elles] déclarent la mettre en œuvre : blanc pour jamais, gris pour parfois, et noir pour toujours. Le regroupement selon le profil de performance en stage — d'un côté, ceux [celles] ayant rencontré des difficultés plus importantes et, de l'autre, ceux [celles] ayant des performances stables — permet de comparer les procédures par contrastes successifs.

Tableau A.1

Synthèse des procédures mises en œuvre par les participant[e]s pour écrire l'autoévaluation post-stage

Procédures pour écrire l'autoévaluation post-stage		Participant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage					Participant[e]s aux performances en stage stables					
		<i>Délia</i> <i>3^e année</i>	<i>Delphine</i> <i>2^e année</i>	<i>Denise</i> <i>2^e année</i>	<i>Diane</i> <i>3^e année</i>	<i>Dolorès</i> <i>2^e année</i>	<i>Scarlett</i> <i>3^e année</i>	<i>Sébastien</i> <i>2^e année</i>	<i>Ségoène</i> <i>2^e année</i>	<i>Sonia</i> <i>2^e année</i>	<i>Suzanne</i> <i>3^e année</i>	<i>Sybil</i> <i>3^e année</i>
PLANIFICATION	LISTER ses forces et faiblesses mentalement											
	RELIRE les rapports des formateur[-trice]s											
	CHOISIR un aspect à évaluer	Selon l'ordre des sections										
		Selon l'inspiration										
	CLARIFIER l'aspect à évaluer	Grâce aux notes de cours										
		Grâce aux exemples										

Procédures pour écrire l'autoévaluation post-stage		Participant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage					Participant[e]s aux performances en stage stables						
		<i>Délia</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Diane</i>	<i>Dolorès</i>	<i>Scarlett</i>	<i>Sébastien</i>	<i>Ségoène</i>	<i>Sonia</i>	<i>Suzanne</i>	<i>Sybil</i>	
		<i>3^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>3^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>3^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>2^e année</i>	<i>3^e année</i>	<i>3^e année</i>	
PLANIFICATION	EXPRIMER son avis sur sa progression	Mentalement	■	■				■	■	■	■	■	
		Par écrit			■	■		■					
	CHERCHER des informations sur sa progression	Compte-rendu de la rencontre avant-stage			■				■				
		Carnet de rétroactions quotidiennes du [de la] maître de stage		■						■		■	
		Rapport du [de la] maître de stage	■	■	■	■	■	■	■		■	■	
		Rapport des superviseur[e]s	■	■	■	■	■	■	■		■	■	
		Le mode d'emploi du stage		■									
		Ses propres observations en classe	■	■	■	■	■	■		■	■	■	
		Ses notes dans les planifications		■				■	■	■	■		
		Les savoirs pour enseigner intégrés	■			■	■			■	■		
		Les échanges oraux avec le [la] maître de stage		■	■		■				■		
		Pendant la mise en texte, chercher des informations		■		■			■			■	
		TRAITER les informations	S'y conformer	■	■	■	■	■	■		■	■	■
			En ignorer	■	■	■				■			
			Y réagir		■		■				■		
			En approfondir		■					■			

Procédures pour écrire l'autoévaluation post-stage			Participant[e]s ayant rencontré des difficultés en stage					Participant[e]s aux performances en stage stables				
			<i>Délia</i> 3 ^e année	<i>Delphine</i> 2 ^e année	<i>Denise</i> 2 ^e année	<i>Diane</i> 3 ^e année	<i>Dolorès</i> 2 ^e année	<i>Scarlett</i> 3 ^e année	<i>Sébastien</i> 2 ^e année	<i>Ségoène</i> 2 ^e année	<i>Sonia</i> 2 ^e année	<i>Suzanne</i> 3 ^e année
PLANIFICATION	DÉVELOPPER des idées	Idées reprises des formateur[-trice]s	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Idées personnelles	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Forces	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Exemples	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Faiblesses	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Autant de forces que de faiblesses	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Justifications	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Ressentis	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Progrès	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Pistes d'amélioration	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Alternatives testées	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		MISE EN TEXTE	ÉCRIRE les idées	Juxtaposer les phrases	■	■	■	■	■	■	■	■
Construire des phrases succinctes	■			■	■	■	■	■	■	■	■	
RETOUR SUR LE TEXTE	SE RELIRE ET FAIRE RELIRE	Corriger l'orthographe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
		Vérifier la clarté des idées	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
		Ajouter des idées	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
		Faire vérifier la clarté des idées par autrui	■	■	■	■	■	■	■	■	■	