

Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s

From Guidelines to Reflexivity: A Portrait of Post-Internship Self-Assessments in Teacher Education

Noémie Debliquy, Catherine Deschepper et Stéphane Colognesi

Volume 32, numéro 2, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1117785ar>

DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2024.891>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (imprimé)

2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Debliquy, N., Deschepper, C. & 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.891>

Résumé de l'article

Bien que l'écriture d'une autoévaluation post-stage soit couramment utilisée en formation pour favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s, elle demeure insuffisamment explorée. Ce manque de documentation est particulièrement notable concernant les moyens de soutien déployés pour faire de cette pratique un réel levier d'apprentissage. Notre étude propose une analyse des balises orientant l'autoévaluation post-stage. À travers une analyse de contenu portant sur 66 balises récoltées auprès des instituts de formation à l'enseignement primaire en Belgique francophone, nous avons mis en lumière les tâches prescrites, telles que l'activation de l'autoréflexion par la complétion d'un canevas, la rédaction d'un texte libre et/ou le remplissage d'une grille critériée.





©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Noémie **Debliquy**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Catherine **Deschepper**
Université libre de Bruxelles (Belgique)

Stéphane **Colognesi**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s

From Guidelines to Reflexivity: A Portrait of Post-Internship
Self-Assessments in Teacher Education

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>

Résumé

Bien que l'écriture d'une autoévaluation post-stage soit couramment utilisée en formation pour favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s, elle demeure insuffisamment explorée. Ce manque de documentation est particulièrement notable concernant les moyens de soutien déployés pour faire de cette pratique un réel levier d'apprentissage. Notre étude propose une analyse des balises orientant l'autoévaluation post-stage. À travers une analyse de contenu portant sur 66 balises récoltées auprès des instituts de formation à l'enseignement primaire en Belgique francophone, nous avons mis en lumière les tâches prescrites, telles que l'activation de l'autoréflexion par la complétion d'un canevas, la rédaction d'un texte libre et/ou le remplissage d'une grille critériée.

Mots-clés

Autoévaluation, stages, formation initiale des enseignant·e·s, développement professionnel, balises.

Abstract

Although writing an internship self-assessment is commonly used in training to foster the professional development of pre-service teachers, it remains underexplored. This lack of documentation is particularly notable regarding the support mechanisms employed to make this practice a real learning lever. Our study proposes an analysis of the guidelines orienting post-internship self-assessment. By conducting a content analysis of 66 guidelines collected from primary teacher training institutes in French-speaking Belgium, we have highlighted prescribed tasks, such as activating self-reflection through completing a template, writing a free-form text, and/or filling out a criterion-based grid.

Keywords

Self-assessment, internships, initial teacher training, professional development, guidelines.

Introduction et problématique

Depuis de nombreuses années, les stages sont reconnus comme des moments privilégiés de la formation des futur·e·s enseignant·e·s, les amenant à découvrir le métier dans ses diverses composantes, comme agir dans un établissement ayant un fonctionnement et une culture spécifiques, prendre part au travail collaboratif, et faire la classe (Coppe et al., 2020, 2024; Desbiens et al., 2019). Pour le·la stagiaire qui fait ses premiers pas sur le terrain, les activités en classe sont au cœur de ses préoccupations (Desjardins et Boudreau, 2012) : il·elle souhaite d'abord apprendre à enseigner. Et si vivre ces expériences en situation réelle peut y concourir, cela ne suffit cependant pas (Paul, 2022) : pour apprendre le métier, il importe aussi d'« apprendre à réfléchir de manière autonome » (Leroux et Vivegnis, 2019, p.58). En effet, la réflexivité engage l'adoption d'une posture d'analyste-observateur de sa propre pratique et de soi-même (Fischer et al., 2019) qui permet de mieux comprendre ses expériences, de trouver des pistes de solution et d'action et, ainsi, d'être progressivement plus efficace quand des défis se présentent (Chaubet et al., 2019).

Plusieurs moments impliquent la réflexivité du·de la stagiaire : avant le stage, pour prendre des décisions sur la programmation des contenus et sur la préparation du pilotage didactique (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021); pendant le stage, pour dégager des pistes de solution dans l'action et pour la suite; après le stage, pour réfléchir sur son action, en faire le bilan et se projeter dans sa pratique future (Colognesi et al., 2021; Vacher, 2015).

Dans une vision inspirée de la pratique réflexive de Schön (1983), c'est en menant une réflexion a posteriori que le·la stagiaire apprend véritablement de ses expériences (Paquay et Sirota, 2001). Soustrait·e aux contingences du stage, il·elle peut effectivement reconsidérer le

sens donné sur le vif, interroger l'efficacité des stratégies adoptées (Campanale, 2007), mettre en lien ce qui s'est passé avec des théories, des règles et/ou d'autres situations analogues (Perrenoud, 2012) et, ainsi, transformer ses expériences en savoirs à réinvestir à l'avenir (Desbiens et al., 2019; Gagnon, 2019). Doté·e de ces savoirs, le·la stagiaire réfléchit et s'autorégule plus rapidement dans l'action (Amblard, 2019), ce qui a pour effet d'accroître notamment son sentiment d'efficacité et son pouvoir d'agir (Coppe et al., 2023; Duval, 2019; Osterman et Kottkamp, 2004).

Porter un tel regard réflexif sur son action n'est toutefois pas une compétence qui s'acquiert spontanément; elle requiert un apprentissage et un accompagnement à part entière (Day et al., 2022; Perrenoud, 2012). Seulement, à l'heure actuelle, il y a un manque de connaissances concernant les moyens les plus efficaces pour l'activer (Balslev et al., 2022; Gadsby, 2022; Gouttenoire et al., 2019). L'écriture est couramment utilisée pour cela en formation (Balslev et Gagnon, 2019; Munby et al., 2001), car elle favorise une prise de distance avec les expériences pratiques (Jorro, 2014; Marshall et al., 2021) et amène un examen rétrospectif, fournissant des possibilités d'amélioration (Scheepers, 2021). Il a cependant été montré que beaucoup de futur·e·s enseignant·e·s vivent l'activité d'écriture comme une épreuve en raison du faible niveau de littératie avec lequel il·elle·s amorcent leur formation (Clerc-Georgy, 2019) et des difficultés qu'entraîne la production du texte réflexif, ce genre qui leur est non seulement peu familier, mais aussi complexe à maîtriser (Messier et Lafontaine, 2016; Ryan, 2011). Dès lors, il·elle·s parviennent à manifester des niveaux de réflexivité limités (Colognesi et al., 2019; Derobertmasure, 2012; Lefebvre et al., 2022).

Parmi lesdites tâches d'écriture réflexive, la rédaction d'une autoévaluation post-stage est l'une des plus usitées (Deschepper et Colognesi, 2023; Messier et Lafontaine, 2016). À travers elle, le·la stagiaire fait le bilan de ses compétences professionnelles et se positionne relativement aux défis qu'il·elle a ou non pu relever (Bélair et Talbot, 2023; Ivanova-Armejkova, 2020).

Une abondante littérature s'est développée ces dernières années à propos de l'autoévaluation en contextes scolaire et académique, ce qui a permis de synthétiser, à la lumière de méta-analyses (*e.g.* Andrade, 2019; Panadero et al., 2016; Yan et al., 2023), ses effets positifs sur l'autorégulation de l'apprentissage, la réussite ou – le propos ne se veut pas exhaustif – des facteurs individuels tels que la confiance en soi. En revanche, les études sur l'autoévaluation en contexte de pratiques professionnelles sont encore rares (Arefian, 2022; Snead et Freiberg, 2019). L'une de leurs retombées majeures est d'avoir montré que certain·e·s stagiaires peuvent manifester des résistances à s'engager avec authenticité dans une autoévaluation liée à des enjeux de certification : à des fins de réussite, il·elle·s sont susceptibles d'adopter des stratégies d'évitement, de conformisme et/ou d'embellissement (Balslev et al., 2019; Gremion et Coen, 2015; Paquay, 2013; Saussez et Allal, 2007).

C'est pour cela qu'il est préconisé de soutenir le·la stagiaire dans son processus d'autoévaluation en proposant, dans une approche vygotkienne, des outils médiateurs (Colognesi et al., 2021; St-Pierre, 2004), à savoir des interventions d'autrui (comme des entretiens avec les superviseurs de stage) et/ou des instruments (comme des balises) qui impliquent, les uns comme les autres, une médiation par le langage (Paquay, 2013).

Si le soutien apporté par les interventions d'autrui est documenté, notamment par des travaux ayant mis au jour les postures que les formateur·trice·s peuvent endosser pour accompagner l'écriture réflexive (*e.g.* Colognesi et al., 2017; Oudart et Leclercq, 2011), il y a par contre un manque d'informations sur

le soutien fourni au travers des instruments, et plus spécifiquement des balises ici entendues comme l'ensemble des consignes d'écriture, des documents à remplir et autres ressources pour s'autoévaluer après le stage. L'élaboration de ces balises étant laissée à la discrétion de chaque institut de formation, on ne sait ni ce qu'elles contiennent et impliquent réellement, ni quelle forme elles prennent (Colognesi et Maes, 2023). Afin d'examiner ces aspects, nous avons cherché à savoir : quelles tâches sont demandées aux futur.e.s enseignant.e.s pour s'autoévaluer après leur stage et quels documents doivent-il.elle.s utiliser pour le faire ?

Pour y répondre, nous avons analysé les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage données dans les différents instituts de formation de la Belgique francophone¹ dans la section instituteur.trice primaire. Notre ambition étant d'en brosser le portrait, nous avons privilégié une démarche d'analyse de nature descriptive (Thouin, 2014).

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement les fondements théoriques qui nous ont guidés, la méthodologie utilisée, les principaux résultats et la discussion de ceux-ci.

Cadre théorique

S'autoévaluer dans une visée formative et certificative

L'autoévaluation, cette « évaluation à la première personne » (Mottier Lopez, 2015, p.85), est définie comme un processus de construction, par soi-même, d'un jugement d'appréciation concernant son cheminement, ses acquis ou le produit de son travail au regard d'un référent (Legendre, 2005). À travers ce jugement d'appréciation, le sujet peut se faire une idée plus réaliste de la qualité de sa performance dont « nait de façon quasi mécanique la nécessité de remédier à ses besoins » (Perrault et Levené, 2019, p.4). Spontanément, il se fixe de nouveaux objectifs, met en œuvre des stratégies d'apprentissage qu'il contrôle et réoriente consciemment pour atteindre ses objectifs (Allal, 2007; Hadji, 2012). En ce sens, l'autoévaluation remplit une fonction de régulation de l'apprentissage, soit une fonction formative (De Ketele, 2010). En outre, dès que l'autoévaluation s'inscrit dans un dispositif de contrôle des acquis par autrui, ledit jugement d'appréciation est susceptible d'être utilisé pour prendre des décisions relatives à la certification des compétences manifestées (Maes et al., 2023; Saussez et Allal, 2007). L'autoévaluation remplit alors une fonction certificative (De Ketele, 2010). Cela peut arriver dans le cadre de l'évaluation des stages. Le. la stagiaire doit alors jongler avec sa double identité (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021) : celle de l'étudiant.e qui souhaite démontrer qu'il.elle détient les compétences attendues pour réussir sa formation, et celle du. de la professionnel.le en développement qui a la volonté d'apprendre à devenir un.e enseignant.e.

S'autoévaluer, un processus en trois actions

Le processus d'autoévaluation suscite une implication forte du sujet (Allal, 2021) qui est amené, d'après le modèle de Yan et Brown (2017), à mettre en œuvre trois actions.

La première action est la détermination des critères de performance, c'est-à-dire des repères à partir desquels est appréciée la qualité de la performance. Ils sont soit formels lorsqu'ils sont fournis par les formateur·trice·s à travers, par exemple, des grilles d'évaluation ou des objectifs à atteindre, soit personnels lorsqu'ils se rapportent à des performances antérieures, personnelles ou observées chez autrui. En convoquant leurs performances antérieures, une partie des stagiaires utilisent en fait, implicitement, les critères formels qui ont été internalisés à ces occasions.

La deuxième action est la recherche autonome de rétroactions; elle peut être menée auprès de sources internes ou externes (Sargeant et al., 2010). Les rétroactions internes proviennent de soi-même (émotions, sensations physiques, états internes) tandis que les rétroactions externes proviennent de l'environnement et, plus précisément, de personnes (interactions formelles ou informelles avec des pairs, des formateur·trice·s ou d'autres expert·e·s) et/ou de processus (cours, lectures, évaluations antérieures, critères formels de performance).

La troisième action est l'autoréflexion². Elle consiste à confronter les rétroactions recueillies, mobiliser ces rétroactions pour interpréter la performance et envisager des pistes de régulation. Ceci implique l'activation d'une pluralité d'opérations réflexives qui, suivant la synthèse élaborée par Derobertmasure (2012) sur la base des modèles existants et de revues de la littérature, peuvent être réparties en trois niveaux de réflexivité. Le premier niveau regroupe les opérations qui rendent compte de la pratique, telles que la narrer/décrire, en prendre conscience, se questionner, pointer ses difficultés. Le deuxième niveau est associé à une prise de distance, ce qui correspond à évaluer sa pratique, l'intentionnaliser, la légitimer, diagnostiquer. Finalement, le troisième niveau rassemble les opérations qui amènent une réflexion centrée sur la pratique ultérieure, comme proposer et explorer des alternatives, ou théoriser. Notons qu'une mobilisation équilibrée des opérations réflexives des différents niveaux témoigne d'une démarche réflexive aboutie. L'autoréflexion conduit à la formulation d'un jugement d'appréciation. Celui-ci n'est pas une fin en soi : il relance le processus vers une autoévaluation qui gagne en précision grâce au calibrage continu auquel il est soumis. Le processus d'autoévaluation est en effet cyclique et dynamique (Yan et Brown, 2017).

À la lumière de ce modèle, il apparaît que les actions constitutives du processus d'autoévaluation engagent essentiellement des démarches mentales dont la mise en œuvre peut ne manifester aucune trace externe observable. Néanmoins, cette autoévaluation implicite peut être rendue explicite en procédant à des verbalisations orales ou écrites (Yan et al., 2023), par exemple en participant à un entretien de coévaluation (Maes et al., 2020, 2023) ou en rédigeant un bilan global. De cette manière, les actions menées pour s'autoévaluer sont effectivement rendues observables : des critères de performance sont fournis ou leur choix est discuté, le recours aux rétroactions des formateur·trice·s pour interpréter la performance est explicité, un texte réflexif est rédigé ou des réponses à des questions réflexives sont fournies (Yan et al., 2023).

Il reste à savoir si l'autoévaluation produit des effets identiques quand ses actions sont ou non rendues explicites. À cette fin, Yan et al. (2023), dans leur méta-analyse, ont comparé les résultats de 26 études expérimentales ou quasi-expérimentales qui ont investigué les effets de l'autoévaluation sur les performances académiques. Les chercheurs ont examiné les différences suivant que les actions du processus d'autoévaluation sont implicites ou explicites. Il en ressort que les autoévaluations impliquant un recours explicite aux rétroactions de sources externes à propos des performances (et non du contenu de l'autoévaluation) montrent des effets significativement plus importants sur les performances, comparativement à celles où il reste implicite. Cela tend à montrer qu'inciter les étudiant·e·s à investir les rétroactions de sources externes peut contribuer à une autoévaluation plus efficace (Yan et al., 2023) dans la mesure où elles permettent d'adopter un autre point de vue que le sien et ainsi d'élargir les interprétations (Campanale, 2007).

Si déterminer des critères de performance n'a, en revanche, pas montré d'effets significatifs sur les performances (ce qui peut s'expliquer, d'après Yan et al. (2023), par un nombre insuffisant d'études dans certaines comparaisons), leur présence permet toutefois de clarifier les attentes et de fournir les normes avec lesquelles les étudiant·e·s peuvent comparer leur propre performance (Boud et al., 2013). Et leur description en matière de manifestations observables, déclinées en plusieurs niveaux de maîtrise, aide à argumenter le jugement d'appréciation tout en proposant des pistes d'amélioration à explorer (St-Pierre, 2004). Par ailleurs, il a été montré que les étudiant·e·s amené·e·s à évaluer leur performance au moyen d'une note chiffrée ont tendance à percevoir l'évaluation comme étant de nature certificative, ce qui peut inhiber la poursuite de l'apprentissage (Yan et al., 2023) alors que rédiger des commentaires qualitatifs (notamment sur l'écart perçu entre la performance actuelle et celle attendue; les moyens envisagés pour réduire cet écart) peut favoriser la régulation de l'apprentissage (Panadero et al., 2019; Roy et Michaud, 2018).

La section suivante présente le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, la méthode de recueil de données ainsi que celle d'analyse.

Méthodologie

Pour faire le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage en formation initiale des enseignant·e·s en Belgique francophone, nous nous sommes saisi·e·s de la question de recherche suivante : quelles tâches sont demandées aux futur·e·s enseignant·e·s pour s'autoévaluer après leur stage et quels documents doivent-il·elle·s utiliser pour le faire ? Nous avons opté pour une démarche descriptive (Thouin, 2014) et, plus précisément, pour des stratégies séquentielles d'analyse des données (Bardin, 2018). En outre, cette étude est exploratoire (Marquet et al., 2022) : elle a été menée pour fournir les orientations de nos travaux ultérieurs d'envergure.

Contexte : la formation initiale à l'enseignement primaire en Belgique francophone

En Belgique francophone, la formation initiale des instituteur·trice·s primaires est dispensée au sein d'instituts³ (nommés Hautes Écoles) composés, pour la plupart, de plusieurs implantations situées dans des villes différentes. La formation est envisagée dans une logique d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) : les va-et-vient répétés entre l'institut de formation et les lieux de stage engagent une interdépendance entre les apprentissages menés de part et d'autre (Portelance et al., 2019). Au moment du recueil de notre matériau de recherche, le prescrit légal relatif à la pratique en stage prévoyait une répartition sur les trois années du cursus comme suit : deux semaines d'activités d'observation participante en première année, quatre semaines en responsabilité en deuxième année et dix en troisième année (FWB, 2000).

Méthode de recueil

Le recueil des données a été mené en deux temps. D'abord, nous avons procédé à une recension des instituts de formation de la Belgique francophone ayant une section instituteur·trice primaire. Pour ce faire, nous avons consulté le portail officiel de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, *mesetudes.be*. Ce sont ainsi 14 instituts, répartis sur 28 implantations différentes, qui ont été recensés. Ensuite, nous avons contacté par courriel les formateur·trice·s habilité·e·s à nous fournir les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage dans chacune des implantations. Notre demande portait précisément sur les documents et/ou consignes d'écriture transmis aux stagiaires des trois années de formation de la section primaire, au cours de l'année académique 2022-2023, pour qu'il·elle·s procèdent à une autoévaluation globale de leurs stages.

Le Tableau 1 présente une synthèse des retours obtenus pour tous les instituts de formation des enseignant·e·s du primaire de la Belgique francophone. Pour chaque implantation, les balises données aux étudiant·e·s dans les trois années de formation sont distinguées à l'aide de codes : le D signale des documents à compléter, le L renvoie à l'écriture d'un texte sur un support libre, et le nombre qui suit sert à discerner les balises communes à plusieurs années et/ou implantations (elles portent ainsi le même code). Notons que le 0 renvoie aux données qui n'ont pas été prises en considération, car il s'agissait de productions d'autoévaluation régulières durant le stage, et non d'un bilan à la fin. L'absence de recours à une autoévaluation du stage est indiquée au moyen du symbole Ø. Les abstentions à participer à l'étude sont mentionnées.

Tableau 1

Synthèse des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage, récoltées auprès des instituts de formation à l'enseignement primaire de la Belgique francophone

Instituts de formation de la Belgique francophone	Implantations des instituts de formation	Balises récoltées (N=66)		
		Année 1	Année 2	Année 3
Institut.1	Implantation.1	D1	D2	D3
Institut.2	Implantation.2	D4	D5	D6
	Implantation.3	D4	D5	D6
Institut.3	Implantation.4	L7	L7	L7
	Implantation.5	∅	0	0
Institut.4	Implantation.6	D8	D8	D8
Institut.5	Implantation.7	Abstention		
Institut.6	Implantation.8	D9	D9; L10	D9; L11
	Implantation.9	D12	L13	L13
	Implantation.10	L14	L15	L16
	Implantation.11	0	D17	L16
Institut.7	Implantation.12	D18	D19	D20
	Implantation.13	∅		
	Implantation.14	D21	D22	D22
Institut.8	Implantation.15	L23	L23	L23
	Implantation.16	D24	L25	L25
Institut.9	Implantation.17	D26	D27	D28
	Implantation.18	D29	D30	D30
	Implantation.19	D31	D31	D31
Institut.10	Implantation.20	∅	D32; L33	L34
	Implantation.21	∅		
	Implantation.22	D35	D36	D37
Institut.11	Implantation.23	Abstention		
	Implantation.24	∅	D38	D38
	Implantation.25	D38	D38	D38
Institut.12	Implantation.26	D39; L40	D39	D39
Institut.13	Implantation.27	D41	D41	D41
Institut.14	Implantation.28	D42	D42	D42

Dans le point suivant, nous présentons comment nous avons analysé ce corpus pour déterminer les tâches prescrites dans les balises relativement aux trois actions du processus d'autoévaluation.

Méthode d'analyse

Une analyse de contenu a été appliquée à l'ensemble des données (66 balises au total), en suivant les trois phases recommandées par Bardin (2018).

La première phase, la préanalyse, s'est déroulée en deux temps. D'abord, nous avons réalisé une lecture flottante et intégrale du corpus. Celle-ci a permis d'en prendre connaissance, mais aussi de projeter nos ancrages théoriques sur le matériau. Ensuite, nous avons procédé au travail de construction des catégories constituant la grille d'analyse. En effet, à l'instar de Monfette et Malo (2023) qui ont récemment brossé un portrait des outils d'évaluation utilisés par les formateur·trice·s en contexte de stage en enseignement au Québec, notre analyse s'est inscrite dans une perspective déductive, à partir de catégories prédéterminées, tout en laissant de la place aux catégories émergentes. Ces catégories prédéterminées sont les trois actions du processus d'autoévaluation issues du modèle de Yan et Brown (2017), présentées *supra*. Afin d'identifier les tâches demandées aux futur·e·s enseignant·e·s pour s'autoévaluer après leur stage, nous avons repéré les actions du processus rendues explicites. Lorsqu'une balise ne comportait aucune information concernant une action du processus d'autoévaluation, nous avons considéré que cette dernière était implicite. Nous avons tenu compte de la grille de codage de Yan et al. (2023) tout en l'adaptant à des écrits (voir Tableau 2).

Tableau 2

Codage des actions explicites et implicites du processus d'autoévaluation contextualisées aux balises d'écriture de l'autoévaluation post-stage en formation initiale des enseignant·e·s (inspiré de Yan et al., 2023)

Action du processus d'autoévaluation	Modalité de codage	
<i>Action 1</i> Détermination des critères de performance	Explicite	La balise comporte soit des critères de performance, soit une consigne invitant les stagiaires à se référer à des critères de performance dans un document annexe
	Implicite	La balise ne comporte pas de critères de performance et aucune consigne n'est donnée à cet égard
<i>Action 2</i> Recours aux rétroactions de source externe	Explicite	Les stagiaires sont invité·e·s à investir les rétroactions de leurs formateur·rice·s à propos de leur performance pratique (et non du contenu de leur autoévaluation)
	Implicite	Les stagiaires ne sont pas invité·e·s à investir les rétroactions de leurs formateur·rice·s à propos de leur performance pratique
<i>Action 3</i> Autoréflexion	Explicite	La balise comporte une commande d'écriture qui conduit les stagiaires à partager leur autoréflexion (e.g. texte, commentaire, réponse à des questions réflexives)
	Implicite	La balise ne comporte pas de commande d'écriture conduisant les stagiaires à partager leur autoréflexion

Dans le modèle élaboré par Yan et Brown (2017), la deuxième action du processus est la recherche autonome de rétroactions (de source interne comme externe). Comme Yan et al. (2023), nous avons fait le choix de focaliser notre analyse sur les rétroactions de source externe, comme celles fournies par les formateur·trice·s, et de ne pas prendre en considération le fait qu'elles aient été recherchées de façon autonome ou reçues passivement. Il nous est effectivement apparu qu'il s'agissait des seules rétroactions que nous étions en mesure de repérer dans le cadre de l'examen des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage.

À l'intérieur de ces trois catégories prédéterminées s'ajoutent les catégories émergentes retenues pour décrire les documents fournis aux stagiaires pour s'autoévaluer. Le Tableau 3 présente la grille d'analyse finale.

Tableau 3

Catégories retenues pour décrire les documents que les étudiant·e·s doivent utiliser pour s'autoévaluer après leur stage

Thèmes	Sous-thèmes	Catégories
<i>Action 1</i> Détermination des critères de performance	Emplacement des critères de performance	- Dans le document principal - Parmi les annexes
	Nature des critères de performance	- Référentiel de compétences officiel - Cadre théorique - Compétences reformulées au sein de l'institut de formation
	Formulation des critères de performance	- Explicités par des indicateurs de performance - Associés au niveau de maîtrise attendu
<i>Action 2</i> Recours aux rétroactions de source externe	Source des rétroactions	- Superviseurs - Maîtres de stage ⁴
<i>Action 3</i> Autoréflexion	Type de commande d'écriture	- Écrire un texte réflexif - Écrire plusieurs textes réflexifs concis
	Espace accordé à l'autoréflexion	- Espaces prédéfinis dans le document - Espace libre sur des pages à annexer
	Objet de l'autoréflexion	- Compétences (référentiel officiel, cadre théorique ou leur reformulation) - Objectifs personnels - Pluralité d'objets spécifiques - Aucune exigence relative aux objets à traiter
	Type d'opération impliquée dans l'autoréflexion	- Mener une réflexion - Envisager des pistes de régulation
	Aide à l'autoréflexion	- Liste de questions
	Modalité d'expression du jugement d'autoévaluation	- Textuellement, intégré aux traces écrites d'autoréflexion - Également au moyen d'une échelle d'appréciation - Uniquement au moyen d'une échelle d'appréciation

La deuxième phase de l'analyse de contenu, l'exploitation du matériel, a consisté à coder les données sur la base des catégories précédemment énoncées. À la suite d'une analyse verticale (une balise à la fois), nous avons procédé à une analyse horizontale qui nous a permis de mettre en évidence les similitudes et les différences au sein du corpus.

La troisième phase, le traitement des résultats et leur interprétation, s'est d'abord traduite par l'élaboration d'une représentation visuelle des résultats. Nous avons opté pour un tableau en vue de condenser et mettre en relief les résultats de l'analyse. Cette dernière phase de l'analyse de contenu

s'est aussi traduite par l'interprétation des résultats dans la perspective de brosser le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage. Des extraits de plusieurs balises sont proposés, avec l'accord écrit des formateur·trice·s concerné·e·s, pour illustrer la description.

Les décisions prises dans chacune de ces différentes phases ont fait l'objet de discussions et consensus entre les trois auteurs pour renforcer la fiabilité de l'analyse et des résultats (Creswell, 2007).

Résultats

Le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage est organisé autour des trois actions constitutives du processus d'autoévaluation. Au regard de chacune, nous décrivons les différentes tâches demandées aux futur·e·s enseignant·e·s et les exemplifications à l'aide d'extraits de notre corpus.

Action 1 : Détermination des critères de performance

Dans la majorité des balises (74%), la tâche des stagiaires consiste à prendre connaissance de critères fournis dans un document et à les utiliser pour s'autoévaluer. Ces critères, repères à partir desquels est appréciée la qualité de la performance (Yan et Brown, 2017), sont issus de deux cadres différents : il s'agit soit d'un cadre officiel, celui défini par le Conseil supérieur pédagogique⁵, dont les compétences⁶ sont reprises à l'identique (35%, exemple 1) ou reformulées et regroupées différemment (27%, exemple 2), soit d'un cadre théorique (12%, exemple 3), celui des modèles de professionnalité⁷ (Paquay et al., 2001).

Excepté dans 4 cas (6%), des indicateurs, c'est-à-dire des manifestations observables qui concrétisent les critères de performance en illustrant le niveau de maîtrise attendu (Durand et Chouinard, 2012), sont proposés sous chaque aspect envisagé. Ces indicateurs sont parfois pensés pour signaler une progression au fil de la formation. Dans certains documents, chaque indicateur est associé à un pictogramme qui informe du niveau de maîtrise attendu pour le stage en cours (21%, exemple 3) ou à l'année de certification (17%). Et dans d'autres, des indicateurs spécifiques au stage en cours sont ajoutés aux indicateurs des stages précédents (21%, exemple 1).

Figure 1

Exemple 1 – Critères de performance élaborés au départ d'un référentiel de compétences officiel (D8)

Compétence 7 : Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes, où chacun·e se sent accepté·e						
	Non observé	Niveau minimal non atteint	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Composante 7.1 Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Composante 7.2 [...]						
Justifiez et illustrez les niveaux identifiés pour cette compétence 7 « Développer un environnement porteur » :						

Note : Les niveaux supérieurs intègrent les niveaux inférieurs. Les indicateurs en caractères gras sont ceux ajoutés au niveau précédent. Le document comporte un tableau indiquant le niveau minimum attendu pour chacune des 3 années de formation.

Figure 2

Exemple 2 – Critères de performance s'apparentant à une reformulation et une réorganisation des compétences d'un référentiel officiel, et indicateurs qui y sont associés (D2)

COMMUNIQUER		
Qualité de la dimension verbale (ce que je dis), l'étudiant : - s'exprime avec naturel et fluidité - utilise un vocabulaire précis	Qualité de la dimension paraverbale (comment je le dis avec la voix), l'étudiant : - adopte un volume et un débit adéquats - pose et module sa voix - ajuste son articulation et sa prononciation	Qualité de la dimension non verbale (comment je le dis avec le corps), l'étudiant : - occupe l'espace et circule dans la classe - utilise une gestuelle appropriée et les expressions du visage - établit un contact visuel avec tous ses élèves
Commentaires :		
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">- - + ++</div>		

Figure 3

Exemple 3 – Critères de performance élaborés au départ d'un cadre théorique, et indicateurs qui y sont associés (D38)

AXE « Personne » ET « Acteur social »									
	Compétences ciblées	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	IG	I	S	B	Commentaires [...]
Qualité de la gestion du groupe	Manifester présence et dynamisme en classe	C	C	C					
	Valoriser, stimuler, établir des relations positives avec les enfants	C	C	C					
	Gérer le groupe efficacement	↗	C	C					
	Instaurer et maintenir un rythme adapté	↗	↗	C					
	Faire preuve d'expressivité verbale et non verbale	↗	C	C					
[...]									

Note : ↗ = en construction, C = certifiatif, C dans une case grise = certifiatif dont l'absence peut entraîner une insuffisance, IG = insuffisance grave, I = insuffisant, S = satisfaisant, B = bien.

Dans les autres balises (26%), la détermination des critères de performance est laissée à l'initiative des stagiaires; elle n'est pas rendue observable. Ainsi, lesdits critères sont absents et aucune consigne n'incite à en identifier pour s'autoévaluer.

Action 2 : Recours aux rétroactions de source externe

La plupart des balises (89%) laissent le recours aux rétroactions des formateur·trice·s implicite. Dans le cas contraire, une consigne invite les stagiaires à se référer aux rapports de visite de leurs superviseurs (11%) et au point de vue de leur maître de stage (9%, exemple 4) pour réaliser l'autoévaluation post-stage.

Figure 4

Exemple 4 – Consignes invitant à investir les rétroactions des superviseurs et maitres de stage (L23)

Au terme de ce stage, rédigez votre auto-évaluation en reprenant :

- 3 de vos points forts pour le métier d'enseignant + preuves, justifications (démarches mises en place en stage, photos, avis du MDS [maitre de stage], des enseignants visiteurs, ...)
- 3 progrès effectués durant ce stage + justifications (expliquez ce que vous avez mis en place pour progresser)
- 3 points à travailler que vous jugez prioritaires + ce que vous comptez mettre en place dans les prochains mois pour progresser.

Conseil : vous pouvez vous inspirer du référentiel de compétences de la section primaire.

Si nécessaire, indiquez vos commentaires quant au rapport de votre MDS [maitre de stage].

Dépassez vos premiers sentiments. Basez-vous sur des faits, justifiez-vous.

Action 3 : Autoréflexion

Pour stimuler l'autoréflexion des stagiaires, trois tâches sont proposées, et parfois combinées (6%) : compléter les espaces délimités d'un canevas en commentant des aspects spécifiques (70%), écrire un texte sur un support libre suivant des attendus relatifs à l'activité d'écriture et à son produit (29%), et/ou remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation (8%). Si les deux premières tâches rendent l'autoréflexion observable à travers les écrits produits, il n'en est pas de même pour la troisième tâche où seul le jugement d'appréciation qui découle de l'autoréflexion est rendu explicite.

Concernant les canevas à remplir et les textes à produire sur support libre, ce sont les mêmes objets qu'il s'agit de traiter, soit des indicateurs de performance fournis dans le document (71%, exemple 1 à 3) qui sont parfois reformulés en objectifs personnels (4%, exemple 5), soit des thématiques spécifiques (15%, exemple 6). Pour les rares textes où le choix est laissé aux stagiaires (8%), une liste non exhaustive d'idées est parfois fournie (3%, exemple 7).

Figure 5

Exemple 5 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte sur l'atteinte des objectifs personnels (L34)

Vous reprendrez vos objectifs personnels et expliquerez en quoi ils semblent atteints, partiellement atteints ou non atteints, et ce en portant un regard réflexif sur votre enseignement.

Vous vous projetterez également dans l'avenir : quels sont les objectifs que vous vous fixez pour la suite et qu'allez-vous CONCRETEMENT mettre en place pour y parvenir ?

Figure 6

Exemple 6 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte sur des thématiques spécifiques (L10)

À partir de votre autoévaluation [grille critériée] et par écrit, analysez l'entièreté de votre stage en P5 (Des premières journées d'observation, de préparation jusqu'à aujourd'hui) [...]

Voici la structure de votre écrit :

1. Votre temps de préparation (organisation, sentiments, rencontre avec le MDS [maitre de stage], accompagnement de la Haute École)
2. Votre évolution durant le stage (fierté/moins bien et améliorations pour le prochain stage)
3. Votre relation avec les élèves et votre MDS [maitre de stage]
4. Votre ressenti pour ce premier stage
5. Un questionnement, une réflexion pour la suite

Figure 7

Exemple 7 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte dont l'objet est choisi par le-la stagiaire (L13)

Je fais le bilan global de mon stage : je fais le point sur le(s) défi(s) que je m'étais donné(s), je réagis par rapport aux apprentissages développés avec les enfants, je formule les apports que je retire de ce stage, je précise mes attentes ou mes souhaits pour le stage suivant, ...

Plus de la moitié des balises (53%) précisent les opérations réflexives à mettre en œuvre dans les écrits, comme pointer ses difficultés et ses succès (41%, exemple 8), proposer des pistes de solution/d'action (35%, exemple 5), décrire (21%, exemple 9), justifier (17%, exemple 1), analyser (12%, exemple 9) et/ou se questionner (2%, exemple 6). Pour soutenir les stagiaires dans leur tâche, des questions peuvent être proposées (12%, exemple 10); il-elle-s sont tenu-e-s ou non d'y répondre.

Figure 8

Exemple 8 – Canevas impliquant comme opération réflexive de pointer ses difficultés/succès (D5)

Gestion de la classe et des relations		
- Engager et mener le groupe classe dans les apprentissages - Être présent - Gérer la classe de manière stimulante et structurante - Établir et faire respecter les règles de bon fonctionnement de la classe - Mettre en place un style démocratique - Mettre en place un climat de classe sécurisant - Faire preuve de flexibilité		C
- Respecter l'élève en tant que personne et sujet de droit - Encourager et faire preuve d'empathie - Être patient		E
Points forts	Points à améliorer	Points insuffisants

Note : ↗=compétence en construction, C=compétence-socle à atteindre, E=entretien de la compétence

Figure 9

Exemple 9 – Canevas impliquant comme opérations réflexives de décrire, analyser et proposer des pistes de solution/d'action (D28)

En te référant aux indicateurs présents dans le rapport des MDS [maitre de stage], en lien avec ceux du bloc 3, tu en choisis trois que tu souhaites analyser. Pour chacun d'eux, 1) commence par décrire des faits, ta pratique en lien avec les indicateurs choisis. 2) Établis un lien entre ta pratique (ce que tu as mis en place lors de tes stages) et les théories sous-jacentes. 3) Termine ta réflexion sur les éléments de ta pratique qui pourraient être modifiés pour l'améliorer. Au terme de ces 3 étapes, note les objectifs que tu te fixes pour le prochain stage et les moyens que tu vas mettre en œuvre.	
L'intitulé de l'indicateur	
Description des faits	
Liens entre ma pratique et les théories sous-jacentes	
Modifications à l'avenir	
[...] Objectifs que je me fixe/moyens que je vais mettre en œuvre pour le prochain stage	
Objectif	
Moyens	

Figure 10

Exemple 10 – Questions proposées pour aider à l'écriture de l'autoévaluation post-stage (L14)

Voici quelques questions/pistes pouvant t'aider dans la rédaction de ton autoévaluation finale :
[...]

3. Axe de la réalisation :
Comment s'est déroulé mon stage d'un point de vue pratique ?
Que retenir de mon expérience sur l'apprentissage des élèves ?
Quel lien avec la théorie vue en classe ?

- Comment ai-je vécu et réalisé les activités ?
- Comment ont fonctionné mes activités ?
- Quelles sont celles qui m'ont donné le plus de satisfaction et pourquoi ?
- Y a-t-il encore des problèmes que je dois résoudre ? Lesquels ?

[...]

Il s'agit bien sûr d'un canevas adaptable à la réalité de ton stage. Les différents éléments (questions/pistes) peuvent être utilisés en tout ou en partie.

Complémentairement à la tâche de complétion du canevas, les stagiaires peuvent être amené·e·s à exprimer leur jugement d'appréciation final grâce à l'un des quatre types d'échelles suivants : uniforme qualitative allant, par exemple, d'*insuffisant grave* à *bien* (17%, exemple 3), uniforme pictographique (12%, exemple 2), descriptive analytique à 5 échelons (5%, exemple 1) ou uniforme graphique (2%, exemple 11).

Figure 11

Exemple 11 – Échelle uniforme graphique permettant d'exprimer le jugement d'appréciation en se positionnant sur la droite délimitée par 2 émoticônes (D12)

6. Je me situe par rapport au rythme, à la gestion du temps :

☹ _____ ☺

Parce que :

En ce qui concerne l'utilisation de grilles critériées, les stagiaires ont aussi à exprimer le jugement d'appréciation qui découle de leur autoréflexion, mais ceci sans rédiger de commentaires. Ainsi, il·elle·s se positionnent relativement aux critères de performance à l'aide d'une échelle dichotomique (6%, exemple 12) ou évaluent la fréquence à laquelle chaque aspect a été rencontré (2%, exemple 13).

Figure 12

Exemple 12 – Grille critériée amenant à se positionner au moyen d'une échelle dichotomique (D9)

	BLOC 1		BLOC 2		BLOC 3	
	P3/P4	P5	P2	P1	P6	Choix
C5. Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement						
1. Contenu : maîtriser les contenus à enseigner et utiliser un vocabulaire disciplinaire précis - ...	C	C	C	C	C	C
2. Méthodologie : reproduire les démarches et contenus abordés dans la formation de manière judicieuse – les transférer – varier les différentes méthodologies en lien avec la didactique et avec l'année d'enseignement - ...	↗ reproduire	↗ + transfert	C + transfert	C + varier	C + varier	C + varier

Note : ↗=en cours de maîtrise, C=à maîtriser. Si le niveau de maîtrise attendu a été atteint, le symbole est coloré en vert. Si non, en bleu.

Figure 13

Exemple 13 - Grille critériée amenant à évaluer la fréquence au moyen d'une échelle uniforme qualitative (D18)

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
[...]				
2. Matière				
Aisance dans la maîtrise :				
- en français				
- en math				
Dosage efficace des séquences				
3. Méthodologie				
Difficultés ressenties pour :				
- formuler les objectifs				
- mettre les enfants en situation				

En somme, que la tâche consiste à compléter les espaces délimités d'un canevas, à écrire un texte sur un support libre ou à remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation, les stagiaires sont amené.e.s, pour une large part des balises (85%), à mettre en œuvre une démarche analytique où plusieurs critères de performance ou thématiques sont à aborder pour examiner le développement de leurs compétences professionnelles (Gouin et Hamel, 2015; Scallon, 2004). Pour ce qui est des autres balises (15%), la démarche pourrait être holistique ou non, dans la mesure où la détermination des critères de performance et le choix des thématiques sont laissés à l'initiative des stagiaires.

Le Tableau 4 présente une synthèse des résultats de l'analyse.

Tableau 4

Synthèse des résultats

		Nombre sur 66 balises	
Action 1 : Détermination des critères de performance			
Absence de critères de performance - action implicite		17	
Présence de critères de performance - action explicite		49	
Emplacement des critères de performance	Dans le document principal	33	
	Parmi les annexes	16	
Nature des critères de performance	Référentiel de compétences officiel	23	
	Cadre théorique	8	
	Compétences reformulées/réorganisées au sein de l'institut de formation	18	
Formulation des critères de performance	Explicités par des indicateurs de performance	<i>1 niveau de performance, celui attendu</i>	42
		<i>Plusieurs niveaux de performance</i>	3
	Associés au niveau de maîtrise attendu	<i>Indication du niveau minimum attendu dans chaque bloc annuel, au moyen d'une échelle (E, C, flèche)</i>	14
		<i>Ajout d'indicateurs d'une année à l'autre</i>	14
		<i>Indication de l'année de certification</i>	11
Action 2 : Recours aux rétroactions de source externe			
Absence d'une invitation à investir les rétroactions des formateur-riche-s à propos de la performance pratique (et non du contenu de l'autoévaluation) – action implicite		59	
Présence d'une invitation à investir les rétroactions des formateur-riche-s à propos de la performance pratique (et non du contenu de l'autoévaluation) – action explicite		7	
Source des rétroactions	Superviseurs	7	
	Maitres de stage	6	
Action 3 : Autoréflexion			
Absence d'une commande d'écriture en lien avec l'autoréflexion - action implicite		2	
Présence d'une commande d'écriture en lien avec l'autoréflexion - action explicite		64	
Type de commande d'écriture	Écrire un texte réflexif	19	
	Écrire plusieurs textes réflexifs concis	46	
Espace accordé à l'autoréflexion	Espaces prédéfinis dans le document	<i>Moins de 5cm de haut</i>	19
		<i>Entre 5 et 10cm de haut</i>	27
	Espace libre sur des pages à annexer	<i>2 pages maximum</i>	3
		<i>Absence de limite</i>	16
Objet de l'autoréflexion	Compétences (référentiel officiel, cadre théorique ou leur reformulation)	47	
	Objectifs personnels	3	
	Pluralité d'objets spécifiques	10	
	Aucune exigence relative aux objets à traiter	5	
Type d'opération impliquée dans l'autoréflexion	Mener une réflexion	<i>Suivant des opérations réflexives précises</i>	35
		<i>Sans contrainte</i>	30
	Envisager des pistes de régulation	23	
Aide à l'autoréflexion	Liste de questions	<i>Réponse attendue</i>	1
		<i>Pas de réponse attendue</i>	7
Modalité d'expression du jugement d'autoévaluation	Textuellement, intégré aux traces écrites d'autoréflexion		64
	Également au moyen d'une échelle d'appréciation	<i>Échelle dichotomique</i>	3
		<i>Échelle uniforme quantitative graphique</i>	1
		<i>Échelle uniforme quantitative pictographique</i>	8
		<i>Échelle uniforme qualitative</i>	11
		<i>Échelle descriptive analytique</i>	3
	Uniquement au moyen d'une échelle d'appréciation	<i>Échelle dichotomique</i>	1
<i>Échelle uniforme qualitative</i>		1	

Discussion et conclusion

La littérature met de l'avant le fait que, pour aider les futur.e.s enseignant.e.s à tirer des apprentissages de leurs expériences sur le terrain, il est pertinent de leur demander de rédiger une autoévaluation après les stages (Paquay, 2013; Perrault et Levené, 2019; Saussez et Allal, 2007). Si notre étude a montré qu'il s'agit effectivement d'une pratique utilisée dans la quasi-totalité des instituts de formation de la Belgique francophone, elle a aussi dévoilé les balises fournies et, plus précisément, les tâches qu'elles impliquent.

Ainsi, les stagiaires sont majoritairement amené.e.s à prendre connaissance des critères de performance qui leur sont communiqués et à en tenir compte lors de leur autoréflexion qu'il.elle.s partagent en remplissant les espaces délimités d'un canevas reçu. Outre cette tendance, des consignes sont fournies pour guider la mise en œuvre des trois actions constitutives du processus d'autoévaluation (Yan et Brown, 2017).

Premièrement, concernant la détermination des critères de performance, nos résultats ont montré qu'elle implique rarement que les stagiaires identifient, d'eux-mêmes, des critères parmi leurs ressources. En effet, les documents qui leur sont transmis comprennent la plupart du temps des critères formels (Yan et Brown, 2017), définis sur la base d'un cadre officiel ou théorique, et déclinés par les formateur.trice.s en indicateurs conformes au profil d'enseignement propre à leur institut. Certes, en procédant ainsi, les stagiaires peuvent plus facilement clarifier ce qui est attendu d'eux-elles pour le stage et disposer des normes avec lesquelles comparer leur propre performance (Boud et al., 2013), ce qui leur permet de se sentir plus efficaces pour répondre à la demande de s'autoévaluer (Andrade et Valtcheva, 2009). Cela suppose toutefois une compréhension profonde des repères fournis (St-Pierre, 2004). On pourrait ainsi se demander si, comme le préconisent plusieurs auteur.trice.s (e.g. Hadji, 2012; Panadero et al., 2019), les critères de performance sont à définir en amont avec les stagiaires. Cela peut être rendu possible, par exemple en analysant les prestations filmées de pairs ou en organisant des dispositifs d'évaluation mutuelle lors des stages. À ces occasions, les stagiaires sont effectivement amené.e.s à adopter une posture active d'évaluateur qui les incite à approfondir leur compréhension desdits critères de performance et à les mobiliser pour fournir des rétroactions efficaces à leurs pairs (Roy et Michaud, 2018; St-Pierre, 2004).

Deuxièmement, en ce qui concerne le recours aux rétroactions de sources externes, l'analyse a révélé qu'il reste majoritairement à l'initiative des stagiaires. Si on peut émettre l'hypothèse que ceci est prévu pour amener les stagiaires à se forger leur propre opinion, on sait pourtant aussi que le fait de se saisir d'autres avis aide à se décentrer de sa pratique (Campanale, 2007) et à corriger d'éventuels biais (Yan et al., 2023). L'enjeu est sans doute ici que les stagiaires se permettent d'investir les rétroactions de leurs formateur.trice.s sans chercher à s'y conformer à des fins de réussite (Balslev et al., 2019; Saussez et Allal, 2007). Une tâche suggérée pour les inciter à procéder ainsi consiste à effectuer des comparaisons entre ce qu'il.elle.s pensent de leur performance et ce que les superviseurs et/ou maîtres de stage en disent (Panadero et al., 2016), tout en apportant des éléments factuels sur lesquels fonder l'interprétation (Ross, 2007).

Troisièmement, concernant l'autoréflexion, nous avons repéré trois tâches qui visent à la susciter : remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation, compléter les espaces délimités d'un canevas et/ou écrire un texte sur un support libre. Si ces tâches servent de déclencheur, elles procurent aussi un cadre d'action en définissant les modalités d'écriture et le produit attendu (Balslev et Maldonado, 2020; Moysan et al., 2022), ce qui en fait un moyen d'aider les stagiaires. En effet, la complexité de la tâche peut être réduite en diminuant le nombre d'actions (Bruner, 1991), comme c'est le cas quand il est demandé d'exprimer le jugement d'appréciation sans rédiger de commentaires qualitatifs, ou, plus largement, en limitant le degré de liberté (Ibid.), comme quand un canevas est fourni ou quand les opérations réflexives à mettre en œuvre sont précisées. À ce sujet, les deux opérations que nous avons les plus rencontrées consistent à pointer ses difficultés/succès et proposer des pistes d'action fondées sur l'interprétation de ses difficultés, soit des opérations du premier et troisième niveau de réflexivité (Derobertmasure, 2012). Or, pour tendre vers une démarche réflexive aboutie, ce n'est pas tant l'atteinte du troisième niveau qui s'avère déterminante, mais la mobilisation équilibrée des opérations réflexives des trois niveaux (Ibid.). Une piste prometteuse, observée dans quelques balises, serait-elle de proposer une méthode de travail en trois étapes, chacune détaillant un niveau de réflexivité ? Se concentrer sur une étape à la fois permet effectivement d'éviter la surcharge cognitive que peut provoquer un processus d'écriture exigeant comme celui-là (Messier et Lafontaine, 2016). En outre, dans une optique d'aide régressive (St-Pierre, 2004), nous émettons l'hypothèse que les trois tâches énoncées supra pourraient être progressivement soumises au fil de la formation puisqu'elles semblent s'inscrire sur un continuum, allant de la complétion d'une grille critériée à l'aide d'une échelle d'appréciation autorisant peu de liberté vers la rédaction d'écrits pour lesquels tous les choix restent à l'initiative des stagiaires. Se pose toutefois la question des retombées de l'utilisation exclusive d'une échelle d'appréciation uniforme pour s'autoévaluer : n'a-t-elle pas tendance à focaliser l'attention des stagiaires sur le produit de leur apprentissage plutôt que sur le processus ?

Quoi qu'il en soit, pour que ces balises constituent un véritable soutien, une condition incontournable est que les stagiaires aient appris à les utiliser et qu'il·elle·s soient accompagné·e·s dans l'activité d'écriture de l'autoévaluation post-stage (St-Pierre, 2004) compte tenu des difficultés qu'elle implique (Messier et Lafontaine, 2016; Ryan, 2011). De plus, à l'instar de Saussez et Allal (2007), nous nous interrogeons sur la nécessité d'inscrire ladite activité d'écriture dans « des espaces protégés de toute sanction sociale (certification) » (p.116) afin de tendre vers une autoévaluation authentique, générant moins de méfiance de la part des stagiaires (Balslev et al., 2019; Paquay, 2013). Cela leur permettrait-il de se saisir pleinement du potentiel de développement que représente l'autoévaluation post-stage (Perrault et Levené, 2019; Saussez et Allal, 2007) ?

Limites et perspectives

Comme toute recherche, celle-ci n'est pas exempte de limites. En effet, nous avons exploré les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage sans examiner le contexte dans lequel elles s'inscrivent, laissant ainsi plusieurs questions en suspens : des activités d'enseignement/apprentissage sont-elles organisées pour préparer les stagiaires aux tâches demandées ? Des rétroactions sont-elles proposées ? Qui est le destinataire de l'autoévaluation rédigée ? L'autoévaluation est-elle lue et/ou exploitée et, si oui, avec quelles intentions ? Pourquoi choisir une grille critériée, un canevas et/ou un texte sur support libre ?

Par ailleurs, nous ne savons pas comment les stagiaires s'approprient ces balises et réalisent les tâches demandées. Partant, dans nos prochains travaux, nous souhaitons mener auprès d'eux des entretiens métagraphiques (Mauroux et Morin, 2018) au cours desquels il·elle·s seront amenés à commenter, décrire et expliquer leur tâche d'écriture, et ce, en ayant sous les yeux leurs propres écrits de manière à s'y référer et être replacé·e·s dans le contexte de production. Cela permettra d'avoir accès à leurs pratiques d'écriture, et notamment aux procédures mobilisées, aux difficultés rencontrées, aux solutions trouvées, aux ressources utilisées ou encore aux buts poursuivis. Compte tenu des résultats de la présente étude, il nous semble intéressant d'interroger d'éventuels obstacles et leviers liés aux tâches demandées pour activer l'autoréflexion des stagiaires. Nous prévoyons donc de mener les recherches sur les canevas et les textes rédigés sur support libre.

En somme, cette étude ouvre une série de perspectives pour la recherche; le terrain n'est toutefois pas en reste. En effet, au-delà du fait d'avoir montré que la majorité des futur·e·s instituteur·trice·s primaires de Belgique francophone sont amené·e·s à rédiger une autoévaluation après leurs stages, l'étude a mis en exergue une variété de manières de les soutenir dans cette tâche par l'intermédiaire des balises qui leur sont transmises. Autant de pistes dont pourraient s'emparer les acteur·trice·s impliqué·e·s dans la réforme de la formation initiale des enseignant·e·s pour alimenter la réflexion sur les pratiques jusqu'alors en vigueur dans le cadre des stages.

Notes

- ¹ La Belgique est composée de trois communautés fondées sur la notion de langue (allemand, français et néerlandais). Elles sont chargées d'un certain nombre de missions, dont celle d'organiser l'enseignement.
- ² L'autoréflexion, traduction personnelle de *self-reflection* employé par Yan et Brown (2017), se rapporte à la même sphère conceptuelle que la réflexivité. Dans la littérature anglophone, comme francophone, différentes dénominations sont utilisées pour désigner le processus cognitif, accompagné d'un ensemble d'attitudes, au cours duquel l'individu collecte des données et s'appuie sur celles-ci pour prendre des décisions (pédagogiques ou autres) éclairées mais aussi pour réfléchir et revisiter ses expériences passées (Farrell, 2016).
- ³ Depuis septembre 2023, la formation initiale des enseignant·e·s s'organise en 4 ans, en codiplômation avec les universités. Les stages y occupent une place grandissante, à l'instar des analyses réflexives qui les accompagnent (FWB, 2021).
- ⁴ Le·la maître de stage est aussi appelé·e enseignant·e associé·e au Québec ou praticien·ne formateur·trice en Suisse. Notons qu'en Belgique francophone, le·la maître de stage est présent·e dans la classe quand le·la stagiaire est en action.
- ⁵ Ce référentiel se décline en sept compétences qui s'inscrivent dans le cadre européen des certifications (Van Nieuwenhoven et Roland, 2015).
- ⁶ La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que la compétence est liée à l'action (ce qui permet de l'inférer) et à un contexte professionnel, et qu'elle est constituée de ressources cognitives, conatives et affectives se combinant de façon spécifique dans ledit contexte (Lefevre, 2022).
- ⁷ Les modèles de professionnalité font référence aux conceptions typiques relatives aux fonctions et compétences de l'enseignant professionnel. Ils sont au nombre de sept : maître instruit, chercheur, personne, acteur social, technicien, artisan et praticien réflexif.

Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation* (p.7-23). De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 584-601. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>
- Amblard, D. (2019). Le Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel : instrument de la réflexivité des enseignants/formateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 75-95. <https://doi.org/10.7202/1061718ar>
- Andrade, H. (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>
- Andrade, H. et Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- 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 Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Balslev, K. et Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris... », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 1(2), 1-24. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, 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*, 1(23), 179-203. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-177.htm>
- Bardin, L. (2018). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bélaïr, L. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Boud, D., Lawson, R. et Thompson, D.G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p.55-75). L'Harmattan.
- 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. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p.70-86). De Boeck Supérieur.

- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S. et Maes, O. (2023). À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement? *DIDACTIQUES en pratique*, 9, 47-52.
- Coppe, T., Devos, C. et Colognesi, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *Eur J Psychol Educ*, 38, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00588-4>
- 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.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Sage.
- Day, S.P., 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>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- 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 theses.
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Revue Éducation & Formation*, 314, 69-81.
- Deschepper, C. et Colognesi, S. (2023, à paraître). L'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue en fonction de leur profil. Six portraits pour l'illustrer. *Mc Gill Journal of Education*.
- Desjardins, J. et Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p.161-177). De Boeck Supérieur.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Duval, H. (2019). Faire réfléchir des artistes en formation à l'enseignement des arts à des tensions identitaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 55-74. <https://doi.org/10.7202/1061717ar>
- Farrell, T. SC. (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>
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2021, 2 décembre). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- Fischer, L., Dantinne, F. et Charlier, É. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 45-57. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.494>

- 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>
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire. *Revue Education & Formation*, e-314, 17-35.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27.
- 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, Ch. et Coen, P-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 11-27.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- 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. (2014). Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches et Éducatons*, 10, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1893>
- Lefebvre, J., Lefebvre, H. et Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective practice*, 23(4), 452-466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
- Lefebvre, G. (2022). Compétences professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.107-111). De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*, 6(3), 3-23.
- 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.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6^e éd.). Armand Colin.
- 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>
- 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>
- 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.
- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck Education.

- Moysan, A., Vinel, E., Delarue-Breton, C. et Bautier, E. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196, 1-20. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Munby, H., Russell, T. et Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p.877-904). American Educational Research Association.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning*. Corwin Press.
- Oudart, A.C. et Leclercq, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement de l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p.105-127). Presses de l'Université du Québec.
- Panadero, E., Brown, G. et Strijbos, J-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Lipnevich, A. et Broadbent, J. (2019). Turning Self-assessment into Self-feedback. Dans M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud et E. Molloy (dir.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (p.147-163). Springer.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.41-44). De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36, 5-16.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- 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. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perrenoud, Ph. (2012). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Revue Éducation & Formation*, 314, 85- 95.
- Ross, J. (2007). The reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in higher education*, 16(1), 99-111. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>
- Sargeant, J., Armson, H., Chesluk, B., Dornan, T., Eva, K., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K. et van der Vleuten, C. (2010). The Processes and Dimensions of Informed Self-Assessment : A Conceptual Model. *Academic Medicine*, 85(7), 1212-1220. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181d85a4e>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'auto-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124. <https://doi.org/10.7202/1086174ar>
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

- Scheepers, C. (2021). Avant-propos. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p.17-27). De Boeck Supérieur.
- Schön, D.-A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- 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>
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. et Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23(3), 211-218. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.a82>
- Yan, Z. et Brown, G. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- 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>

Pour citer cet article

- Debliquy, N., Deschepper, C., Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexibilité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant.es. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>