

Un dispositif pour favoriser l'engagement des étudiants dans la rédaction de leur rapport de stage

Camille Fauth

Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

cfauth@unistra.fr

Pascal Darbon

Faculté des Sciences de la Vie, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

pascal.darbon@unistra.fr

Basile Sauvage

UFR de Mathématique et d'Informatique, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

sauvage@unistra.fr

Paul Bois

École Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

p.bois@unistra.fr

Résumé

Cet article rapporte la mise en place et l'analyse d'un dispositif qui a pour objectif de soutenir l'engagement des étudiants de master *Métiers de l'édition* dans l'écriture d'un rapport de stage. L'engagement sera étudié à travers le prisme de l'utilité, du sentiment d'efficacité personnelle et des attentes des étudiants (en termes de réussite). Le dispositif repose sur l'ajout i) d'un atelier sur l'identification et la formulation des compétences et ii) d'un rendu fractionné du rapport au dispositif existant (grille d'évaluation critériée et guide de rédaction). Les résultats suggèrent que l'atelier aide les étudiants à mieux appréhender les objectifs du rapport de stage et soutient leur engagement au travers d'une augmentation de la valeur attribuée à la tâche. Le feedback régulier via l'atelier et le rendu fractionné semblent renforcer le sentiment d'efficacité personnelle en améliorant la compréhension des objectifs du rapport de stage et de l'écriture réflexive. Le dispositif se veut également une ressource pour la suite de la carrière puisque les étudiants s'approprient des outils qui devraient favoriser leur insertion professionnelle.

Abstract

This study reports on the implementation of a pedagogical design that aims to support the commitment of students of the Publishing MA in the writing of their internship report. The commitment will be studied via the prism of utility value, self-efficacy theory and students'

expectations (in terms of success). To the existing criterion-based evaluation grid and writing guide, a workshop on identification and formulation of competences and partial submissions of the report have been added. Results suggest that the workshop helps students to understand better the objectives of the internship report and supports their commitment through an increase in the task value. Regular feedback via partial submissions and the workshop appear to enhance self-efficacy by improving understanding of the objectives of the internship report and reflexivity.

Mots-Clés

Rapport de stage, réflexivité, feedback, motivation, engagement

Keywords

Internship report, Reflexivity, Feedback, Motivation, Commitment

1. Analyse du contexte

Le master Métiers de l'édition de l'Université de Strasbourg prévoit deux stages, un par année de cursus. Ils donnent lieu à un rapport de stage (RS) qui est évalué, sur la forme et le fond, en double évaluation par l'équipe pédagogique. Dès la rentrée, une description des objectifs du rapport, un guide de rédaction, et la grille critériée servant à l'évaluation sont communiqués. Néanmoins, jusqu'en 2020, l'équipe n'accompagnait pas les étudiants dans la rédaction du rapport. Au plus, quand la qualité linguistique (indispensable pour les métiers de l'édition) n'était pas satisfaisante, l'étudiant devait retravailler son texte. Depuis quelques années, l'équipe pédagogique observe que le nombre de rapports à retravailler va croissant et que les insuffisances concernent également le contenu, à savoir l'apport d'éléments réflexifs sur leur expérience de stagiaire, au regard de leur cursus et de leur projet professionnel. Les enseignants, décelant un faible engagement dans la tâche de rédaction, ont décidé de mettre en place un dispositif d'accompagnement constitué d'un atelier et de feedbacks réguliers pour la première année de master, considérant que si l'exercice est accompagné en M1, les effets perdureront en M2. Ce dispositif vise à une meilleure compréhension des objectifs du rapport (et peut-être du stage lui-même), à un renforcement du sentiment de compétence des étudiants et à la valeur attribuée à cette pratique réflexive. Le présent article rapporte la mise en place de ce dispositif ainsi que son évaluation.

2. Cadre théorique

L'analyse du contexte fait émerger deux notions principales qu'il convient d'investiguer dans la littérature. La première concerne l'exercice du rapport de stage en lui-même, son genre, ses objectifs et son accompagnement. La deuxième est celle de l'engagement et de ses liens avec le feedback et la motivation. Ces deux notions ont fait l'objet de nombreux travaux universitaires qui ont permis de développer de nombreux paradigmes théoriques. Nous n'entendons pas en faire une revue exhaustive et choisissons de nous arrêter uniquement sur les éléments qui nous semblent pertinent pour mieux comprendre notre situation d'enseignement.

2.1. L'écriture d'un rapport de stage : son but et son accompagnement

Le RS est un écrit long spécifique avec ses propres caractéristiques. S'il est différent des écrits que l'étudiant produira dans sa carrière professionnelle, l'exercice est toutefois pertinent puisqu'il permet d'explicitier et d'analyser des situations et des pratiques professionnelles selon Barré-De Miniac (2011). L'écriture est utilisée comme outil médiateur dans la construction des savoirs (Vygotski, 1997) en les articulant avec la pratique, puisque *« l'activité d'écriture de l'expérience vécue en stage constitue le lieu privilégié d'une analyse distanciée et réflexive permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement ou d'apprentissage »* (Merhan, 2011, p. 39). Ainsi, l'écriture d'un RS engage les étudiants dans une démarche réflexive par laquelle ils structurent leur pensée. C'est l'occasion pour eux de faire le bilan personnel et professionnel de leur expérience étant donné que *« l'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et conduites, puis permet "de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter" »* (Deum, 2004, p. 6). Au-delà des effets de l'exercice, on souhaiterait voir l'étudiant transférer la démarche réflexive elle-même dans la suite de son parcours professionnel puisqu'elle se veut à la fois transformative et formative (Gélinas-Proulx *et al.*, 2012).

2.2. Engagement, feedback et motivation

D'après Bédard *et al.* (2012), l'engagement est la capacité pour l'étudiant d'investir du temps et des efforts sur la durée de la formation, qui nécessite de l'énergie, une gestion du temps et de l'autonomie. Par ailleurs, au travers de dispositifs adaptés optimisant l'utilisation du temps en classe, les enseignants peuvent favoriser l'engagement des étudiants en soutenant leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), *i.e.* la croyance du sujet en ses propres capacités

(Bandura, 1997), qui est également un déterminant de la motivation et donc conséquemment de l'engagement (Racine, 2016 ; Schmitz *et al.*, 2010). Un des leviers pour soutenir le SEP est, selon Bandura (1997), le feedback ; ce que confirme Bosc-Miné (2014) pour qui les feedbacks focalisés sur les processus sont les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage en profondeur, car ils fournissent à l'étudiant des clés de compréhension quant à la structuration des apprentissages et au caractère transférable des capacités acquises.

Outre le SEP discuté ci-dessus, la valeur attribuée à la tâche constitue un socle de la motivation. La valeur attribuée à la tâche repose sur quatre dimensions d'après Wigfield et Eccles (2000), dont l'utilité perçue et le coût de la tâche. L'utilité perçue désigne les bénéfices attendus, au plan académique comme au plan professionnel de la réalisation d'une tâche. Tandis que le coût évoque une forme de rentabilité des efforts fournis au regard des attentes de réussite soit la quantité d'efforts requis pour réussir la tâche, le temps investi qui pourrait l'être à faire une autre tâche plus valorisée, ou la peur de l'échec au sens qu'il est préférable de s'investir dans une tâche que l'on pense pouvoir réussir (Neuville, 2006). Ainsi pour soutenir la motivation, il convient de construire des activités qui agissent sur ces deux facteurs décrits par Wigfield et Eccles (2000) et ainsi consolider l'engagement cognitif (Tremblay-Wragg, Raby & Ménard, 2018 ; Pirot & De Ketele, 2000), une des composantes de l'engagement (Nystrand & Gamoran, 1991).

Ces éléments théoriques viennent appuyer le déploiement d'un accompagnement renforcé à la rédaction du rapport de stage. Il faut non seulement que le sens de l'exercice soit compris pour le développement du projet personnel et professionnel de l'étudiant mais également qu'il soit accompagné dans le développement de ses capacités réflexives.

3. Dispositif

Depuis la création du master, en 2011, les étudiants doivent s'appuyer de manière autonome sur trois documents pour le rapport de stage : la description des objectifs du rapport, le guide de rédaction et la grille critériée servant à l'évaluation. Le nouveau dispositif conserve ces documents et introduit deux nouveaux éléments : des rendus fractionnés du rapport avec des évaluations intermédiaires formatives et un atelier focalisé sur l'identification et la formulation des compétences exercées au cours du stage. Ce dispositif entend ainsi expliciter aux étudiants le sens de l'exercice du RS et les entraîner à l'écriture réflexive de façon à soutenir leur engagement dans cette tâche.

3.1. Rendus fractionnés

Le rapport de stage a été découpé en quatre sous-parties, qui sont rendues à différents moments et constituent le document final (Fig. 1). Dans la première sous-partie, l'étudiant se présente en précisant notamment son parcours antérieur (académique et personnel) en insistant notamment sur les motivations qui l'ont conduit à rejoindre le master de Strasbourg. La deuxième sous-partie concerne la stratégie mise en place pour la recherche de stage (quel domaine visé, son éventuel élargissement en cas de recherches infructueuses et quels sont les atouts que l'étudiant possède pour réussir dans ce projet). La troisième sous-partie présente l'entreprise et son secteur d'activité. La quatrième sous-partie concerne le bilan réflexif de l'étudiant en insistant sur le rôle du stage dans l'élaboration de son projet professionnel. Chaque partie fait l'objet d'une évaluation par deux correcteurs, membres de l'équipe pédagogique à l'aide d'une grille critériée et de commentaires détaillés du fond et de la forme. Ainsi, les correcteurs peuvent demander des améliorations au niveau rédactionnel (grammaire et syntaxe), de la mise en page (respect des normes orthotypographiques notamment). L'étudiant peut aussi être invité à développer ou approfondir les éléments qui n'ont pas été suffisamment creusés. Une attention particulière est portée aux éléments de motivation qui les ont conduits à rejoindre le master (Rendu 1) et à postuler dans les structures retenues (Rendu 2). L'étudiant peut poser des questions lors de l'atelier pour clarifier les points qui doivent l'être et, s'il le souhaite, peut rendre son écrit amélioré en même temps que le rendu suivant.

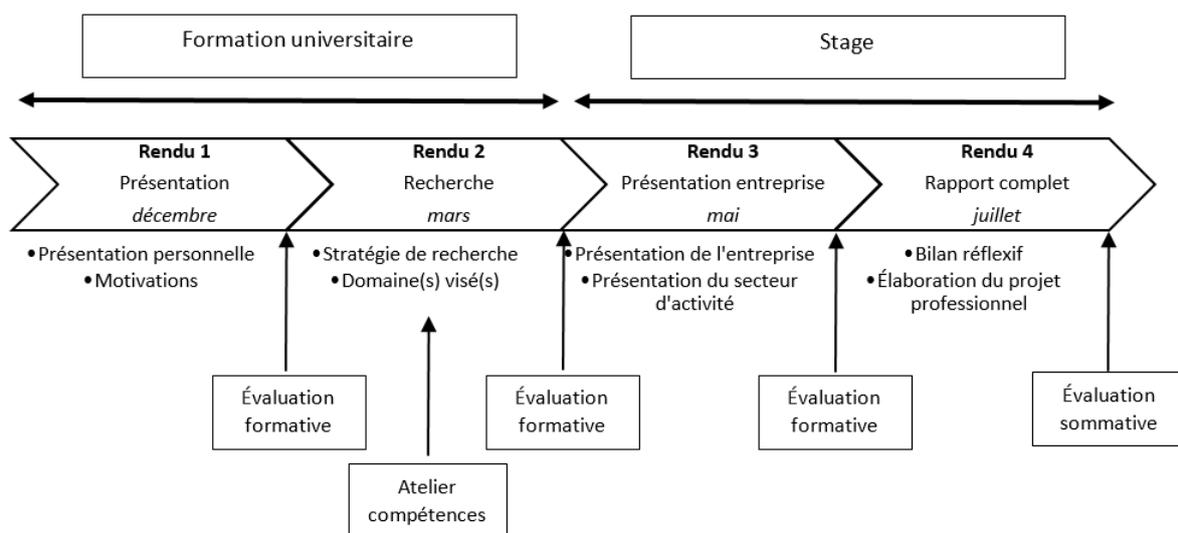


Figure 1. Chronologie des rendus fractionnés du rapport de stage

3.2. Atelier sur l'identification et la formulation des compétences

Cet atelier a lieu après le premier rendu et son évaluation. En introduction, les objectifs du RS sont rappelés, la grille critériée d'évaluation est détaillée à nouveau et le rôle des correcteurs est précisé. Ensuite des repères théoriques sur les notions de compétence (Tardif, 2006) et de réflexivité (Schön, 1994 ; Lafortune, 2011) sont présentés. Enfin, deux exercices d'application sont proposés aux étudiants : 1. identifier et contextualiser les compétences que vous avez pour réaliser une action précise non liée aux métiers de l'édition ; 2. décortiquer à l'aide d'une fiche-guide une de vos expériences afin de prendre conscience des connaissances, savoir-faire, aptitudes, comportements mobilisés. Ces deux exercices ont été retenus puisque l'évaluation du rapport de stage porte principalement sur l'identification, l'exemplification et la mise en valeur des compétences mobilisées. Par ailleurs, ils permettent également d'enrichir leurs CV et lettres de motivation puisque les étudiants sont encore en recherche de stage. Enfin, il s'agit d'encourager l'écriture à la première personne et à prendre du recul sur soi, ce qui est fondamental pour le développement de la pratique réflexive.

4. Question de recherche

Notre question de recherche est la suivante : comment un dispositif qui accompagne les étudiants dans l'écriture de leur RS soutient leur engagement dans cette tâche ? L'engagement sera étudié à travers le prisme de l'utilité, du sentiment d'efficacité personnelle et des attentes des étudiants (en termes de réussite) dans la mesure où ces notions participent de l'engagement dans une tâche.

4.1. Hypothèses

Nous formulons les hypothèses suivantes en relation avec le dispositif : H1 : l'atelier qui rappelle les objectifs du RS permet une meilleure compréhension de ceux-ci ; ce qui soutient la valeur accordée à la tâche. H2 : le feedback régulier soutient le SEP des étudiants, ce qui se traduit par une confiance accrue en leur réussite et compétence. H3 : le dispositif soutient l'engagement des étudiants dans leur tâche de rédaction, car ils se sentent accompagnés dans l'exercice. H4 : la qualité des rapports se trouve améliorée, tant sur la forme (qualité rédactionnelle) que sur le fond (éléments réflexifs), à la suite de ce nouveau dispositif.

5. Méthodologie

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire qui a été complété à deux reprises par l'ensemble de la promotion :

- T1 : après avoir rendu la première partie du RS et avant le feedback et l'atelier sur les compétences ;
- T2 : après avoir rendu la deuxième partie (2/4) du RS.

Ont répondu au questionnaire : 17 étudiants, 16 femmes et 1 homme de master 1 (il y a toujours très peu d'homme dans ce diplôme) âgés entre 20 et 22 ans.

Ces deux temps ont été choisis parce qu'au moment du T1, la rédaction du RS est déjà commencée mais elle n'a pas encore été accompagnée par l'atelier en présentiel. Au T2, les réponses devraient tenir compte du fait qu'ils ont eu un premier feedback sur leur écrit et un atelier collectif. Ce sont aussi des moments où il est plus facile de solliciter les étudiants puisque le questionnaire leur est adressé alors qu'ils sont dans le processus de rédaction.

Le questionnaire interroge les étudiants sur :

- leur compréhension des objectifs ;
- l'utilité du rapport de stage ;
- leur sentiment de compétence ;
- leurs attentes de réussite.

Pour le premier item, il s'agit de deux questions ouvertes qui servent à vérifier la compréhension des consignes générales : « *Qui va lire votre RS ?* » et « *Qu'est-ce que le lecteur va chercher dans votre RS ?* ». Cet item est interrogé parce qu'il vise à s'assurer que le scénario pédagogique autour de la transmission des consignes est adapté. Les autres catégories sont interrogées à partir d'une question fermée et d'une échelle de Likert de 1 (valeur la plus faible) à 5 et d'une partie justification libre.

6. Résultats

Les verbatim des étudiants sont évidemment anonymes. Une lettre (E pour étudiant) et un numéro ont été attribués à chacun des participants (de 01 à 17).

6.1. Compréhension des objectifs

Au T1, aucun étudiant n'a compris que leurs écrits étaient évalués par deux relecteurs membres de l'équipe pédagogique, (question 1) : dix disent ne pas savoir qui corrigera leur rapport et

5 indiquent « *un correcteur* ». Au T2, le rappel de la procédure de correction en atelier fut bénéfique puisque seize étudiants mentionnent la double correction.

En ce qui concerne le contenu, en T1 la plupart des réponses sont vagues, ce qui se traduit par l'utilisation de modalisateurs de type « *j'imagine* » ou « *je suppose* », et insistent sur la qualité de la langue. Cinq commentaires indiquent que le RS cherche à vérifier des éléments académiques ou le comportement du stagiaire, et seulement quatre réponses mentionnent le terme « *compétences* ». Au T2, il ne reste plus que deux réponses vagues, les autres contiennent au moins un des mots clé « *bilan* », « *compétences* » ou « *projet professionnel* ».

Ces résultats montrent l'importance de revenir activement sur les consignes une fois le processus de rédaction enclenché. Il est utile d'accompagner les étudiants au cours de la tâche quand bien même les consignes ont été données et restent à leur disposition.

6.2. Utilité académique et personnelle

Au T1, à la question sur l'utilité académique, 4 sur 5 est la note la plus haute et ne l'est donnée que par 45 % des étudiants (Fig. 2). Six réponses portent exclusivement sur des éléments de validation (du diplôme, de l'investissement du stagiaire). Les étudiants retiennent l'utilité de l'entraînement rédactionnel (5 réponses) et l'utilité réflexive (6 réponses). Enfin trois étudiants (score 2) déplorent le temps qu'ils vont passer à rédiger le rapport alors qu'ils ont d'autres préoccupations (Fig. 2).

Au T2, non seulement deux étudiants portent leur note à 5 mais 82 % attribuent 4 ou plus à cet item. Dans les commentaires, les éléments de validation ont disparu (Fig. 2). La majorité des réponses soulignent l'importance du bilan de compétences et la prise de recul pour faire évoluer son projet professionnel. Les notes les plus basses sont attribuées par des étudiants qui considèrent l'exercice chronophage et limitent l'utilité à l'entraînement rédactionnel.

L'utilité personnelle est beaucoup plus distribuée au T1 (Fig. 2). 52 % des étudiants attribuent une note maximum de 3 parce qu'ils ne voient pas l'intérêt du document pour leur carrière professionnelle puisque leurs futurs employeurs ne le consulteront pas comme l'écrit E4 : « *De plus, le rapport de stage n'est pas valorisable dans le monde professionnel car personne ne demande à le lire.* » Au contraire, ceux qui le jugent plutôt utile pensent qu'il leur permettra de préciser leur projet professionnel et de témoigner des compétences développées et des activités réalisées. Enfin l'entraînement rédactionnel est à nouveau mentionné en lien cette fois avec les futures activités éditoriales.

Au T2, 70 % des étudiants attribuent une note d’au moins 4 à l’utilité personnelle du rapport. L’augmentation est principalement due à une prise de conscience de la valeur réflexive de celui-ci comme le montre cette réponse représentative : « *Il permet de synthétiser tous les apports, que ce soit en termes de compétences ou de connaissances, acquises durant le stage, de mettre en lumière d’éventuelles lacunes ou faiblesses sur lesquelles travailler par la suite et de faire un point clair sur nos projets professionnels respectifs* ».

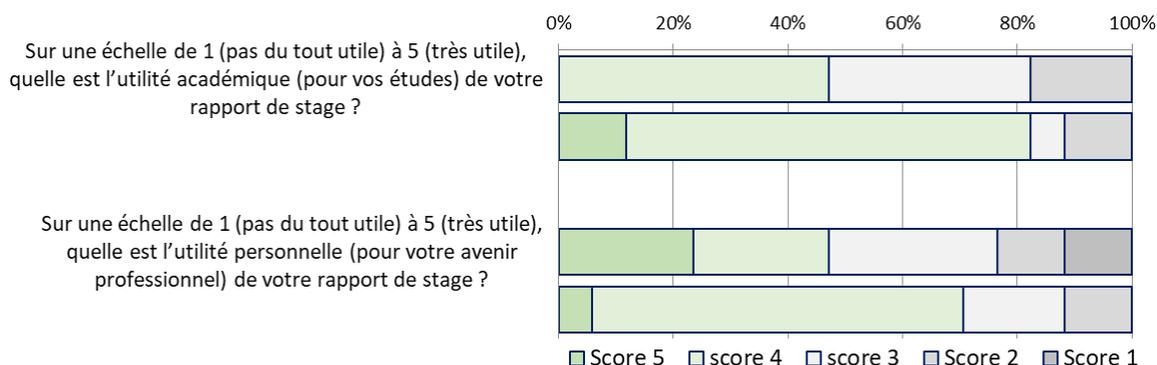


Figure 2. Comparaison des réponses au questionnaire (première ligne, T1) et après (deuxième ligne, T2) l’atelier sur l’identification et la formulation des compétences en ce qui concerne l’utilité académique et l’utilité personnelle

6.3. Sentiment d’efficacité personnelle

Au T1 à la question sur le sentiment d’efficacité, la majorité des étudiants répondent se sentir compétents (70 % des notes ≥ 4) parce qu’ils ont déjà eu l’occasion de rédiger un RS ou qu’ils aiment écrire (Fig. 3). Deux réponses (E5 et E6) mentionnent l’accompagnement pédagogique « *le fait d’avoir des étapes intermédiaires avec des retours permettra sans doute de mieux saisir les enjeux et les attentes de ce travail et de corriger le cas échéant ce qui doit l’être donc c’est plutôt rassurant* ». Les deux notes les plus faibles sont données par des étudiants qui n’ont jamais rédigé de RS et qui ne peuvent donc pas projeter leurs capacités dans l’exercice.

Au T2 (Fig. 3), le sentiment d’efficacité décroît (53 % des notes ≥ 4) ce qui se traduit également dans six commentaires où un nouvel élément apparaît : la prudence, comme dans cet exemple de E1 : « *J’imagine que oui, mais je préfère ne pas m’avancer sur ce point* ». Deux réponses mentionnent le dispositif. Enfin, les éléments déjà présents au T1 tel que le fait qu’ils aient déjà rédigé des rapports de stage ou qu’ils aiment écrire sont toujours mentionnés.

Ces résultats, surprenants de prime abord, font émerger un paradoxe : se sentant pourtant mieux accompagnés (voir *infra*), les étudiants se sentent pourtant moins compétents.

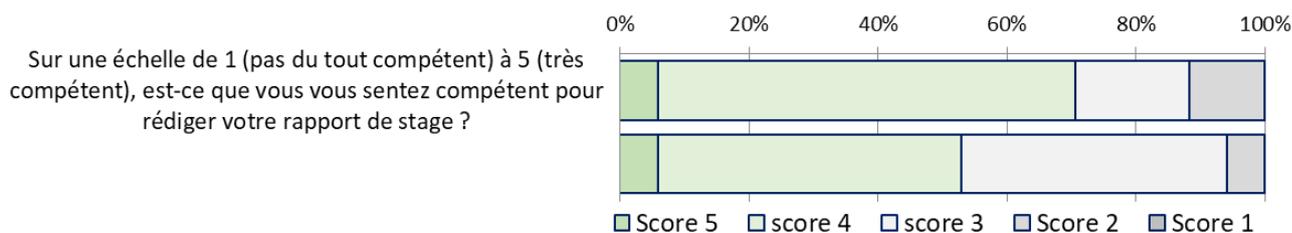


Figure 3. Comparaison des réponses au questionnaire (première ligne, T1) et après (deuxième ligne, T2) l'atelier sur l'identification et la formulation des compétences en ce qui concerne le sentiment d'efficacité

6.4. Accompagnement

Au T1 (Fig. 4) concernant l'accompagnement, la majorité des étudiants se sentent guidés (70 % des notes ≥ 4) grâce aux rendus intermédiaires (9 réponses) et aux documents mis à leur disposition : « *J'ai une bonne idée de ce qu'il devra contenir, et je trouve très pertinents les différents rendus (et donc les différentes corrections) qui jalonnent l'année. J'aimerais pouvoir lire des rapports de stages des promotions précédentes pour en voir la forme.* ». Deux réponses mentionnent la disponibilité de l'équipe pédagogique comme ressource. Reste que trois étudiants souhaiteraient être mieux guidés sans toutefois préciser comment.

Au T2 (Fig. 4), les scores augmentent sensiblement (95 % des notes ≥ 4). Dans les commentaires, les étudiants sont nombreux à pointer les bénéfices de l'atelier en plus des autres ressources pédagogiques. Seul E17 (score 3) souhaiterait avoir plus de séances de cours sans préciser ses attentes « *Je pense qu'il serait intéressant d'avoir une ou deux séances de "cours" en plus* ».

Ces résultats renforcent l'importance de proposer des séances de cours autour de la rédaction du RS et de ne pas se cantonner à des documents mis à leur disposition.

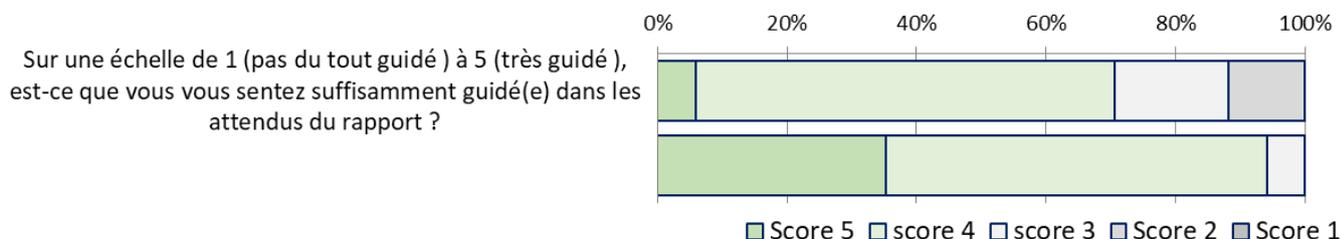


Figure 4. Comparaison des réponses au questionnaire (première ligne, T1) et après (deuxième ligne, T2) l'atelier sur l'identification et la formulation des compétences en ce qui concerne l'accompagnement

6.5. Réussite

Au T1, les étudiants attribuent principalement (11 étudiants sur 17) une note maximum de 3 en ce qui concerne leur perspective de réussite. Les commentaires justifient cela parce qu'ils préfèrent rester prudents comme l'indique l'utilisation par l'un d'entre eux de l'adage : « *je ne souhaite pas mettre la charrue avant les bœufs* » (E11). D'autres se disent prudents parce qu'ils n'ont pas encore trouvé de stage ou parce qu'ils pensent que le lieu de stage peut favoriser leur réussite à cet enseignement.

Au T2, les scores s'améliorent, ils ne sont plus que 41 % à attribuer une note 3 maximum à leur perspective de réussite (Fig. 5). Ils continuent néanmoins de se montrer prudents en indiquant par exemple dans les commentaires « *Je suis relativement optimiste mais je ne peux rien prédire* ». Trois réponses mentionnent également l'apport du dispositif pédagogique « *j'ai une idée plus précise des attendus du rapport. L'exercice de la façon de parler de ses compétences était très enrichissant* ». Au sujet de leur note, au T1 et au T2, les scores (Fig. 5) et les justifications vont dans le même sens que ceux sur la perspective de réussite. Au T2, les justifications mentionnent également les apports du dispositif pédagogique.

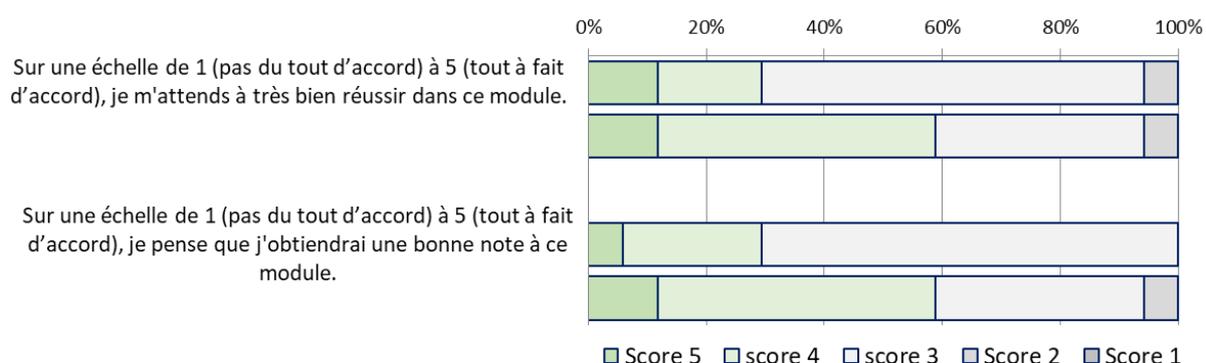


Figure 5. Comparaison des réponses au questionnaire (première ligne, T1) et après (deuxième ligne, T2) l'atelier sur l'identification et la formulation des compétences en ce qui concerne la réussite et les résultats académiques

En ce qui concerne la réussite effective, les notes obtenues par la cohorte 2020/2021 sont effectivement meilleures que les notes obtenues par les cohortes des années précédentes qui n'avaient pas bénéficié du dispositif (Fig. 6). Notons également que ces cohortes étaient invitées à réécrire le rapport si la note obtenue était inférieure à 10. Les moyennes sont respectivement de 14,36 (E.T. = 2,51), 13,81 (E.T. = 2,9) et 15,08 (E.T. = 1.57) pour les cohortes 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021. Le dispositif a également pour effet de réduire

la dispersion des notes, comme en témoigne la diminution de l'écart type. La médiane est également légèrement meilleure en 2020-2021.

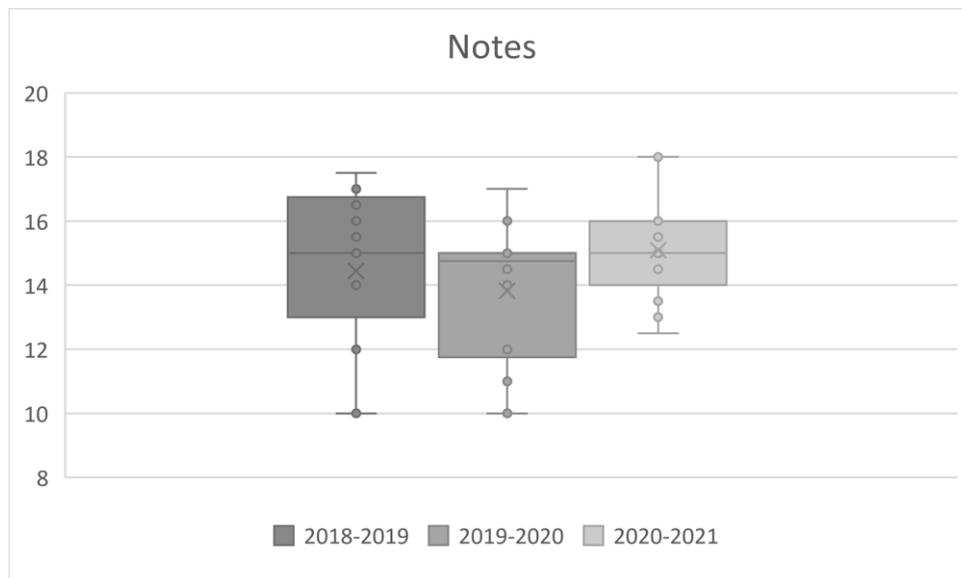


Figure 6. Notes obtenues par les cohortes 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021 pour le rapport de stage

7. Discussion

Les résultats suggèrent que l'atelier sur les compétences aide les étudiants à comprendre les objectifs du RS. Il est possible que cela soit également renforcé par les autres éléments du dispositif tels que l'utilisation active de la grille critériée ou le feedback. La compréhension des objectifs soutient également la valeur attribuée à la tâche puisque les notes attribuées à l'utilité académique et personnelle augmentent au cours du temps (H1).

Il est difficile de démêler l'effet du feedback et celui de l'atelier sur le SEP (H2). En effet, le SEP diminue bien que les étudiants se sentent accompagnés. On peut penser que l'hypothèse est infirmée. Mais, malgré une diminution du SEP, la confiance en leurs chances de réussite est en hausse. En conséquence, nous pensons qu'une meilleure compréhension des objectifs (grâce à l'atelier) les a engagés à réévaluer à la baisse leur compétence *a priori*, tout en se sentant capables d'y arriver. Il est tentant de penser que c'est le feedback qui joue ce rôle de soutien, mais les observations ne permettent pas de le confirmer.

La qualité des rapports de stage a été améliorée (H4), aucun rapport n'a dû être réécrit et les résultats académiques sont meilleurs. La qualité du second rendu incluant des éléments réflexifs (absent du premier) était déjà encourageante. Les étudiants étaient également nombreux à avoir sollicité une deuxième lecture après l'intégration des remarques des correcteurs ce qui va dans

le sens d'un meilleur engagement dans l'exercice du RS. Notre dispositif d'enquête a probablement lui-même un effet de renforcement, les étudiants étant susceptibles d'avoir repéré nos items comme des points essentiels, ils y auraient été plus attentifs. L'amélioration de la qualité et la contradiction apparente concernant l'hypothèse 2 (« *on se sent moins compétents* » mais « *on va mieux y arriver* ») nous pousse à penser que les étudiants ont une perception plus juste de leurs compétences et du chemin à parcourir, ce qui les incite à s'impliquer davantage dans la rédaction.

8. Conclusion et perspectives

Nous avons présenté la mise en place d'un dispositif d'accompagnement à la rédaction du rapport de stage des étudiants du master métiers de l'édition. Son efficacité a été testée à l'aide d'un questionnaire administré à deux reprises à une cohorte d'étudiants de M1. Ce travail confirme que les étudiants ont besoin d'être accompagnés dans la rédaction de leur RS et que ce travail doit être amorcé précocement pour qu'ils puissent s'engager dans l'écriture et pour les rassurer sur leurs perspectives de réussite. Le dispositif permet aux étudiants de s'approprier la notion de compétence et son rôle opérationnel dans la construction du projet professionnel. Il entend leur être utile puisqu'il leur permet de s'approprier des outils de réflexivité et de s'engager activement dans leur insertion professionnelle comme l'indique la remarque d'une étudiante (E4) : « *L'exercice de la façon de parler de ses compétences était très enrichissant (c'est une chose qui nous servira toute notre vie, dans les lettres de motivations mais également à l'oral lors d'entretiens pour des postes)* » ce qui est précisément le but de l'équipe pédagogique. Un meilleur rapport de stage, plus réflexif parce que plus accompagné, rend les étudiants mieux préparés à leur insertion professionnelle, au sens que la note obtenue à leur rapport de stage (qui participe de l'obtention de leur diplôme) traduit une meilleure compétence réflexive ce qui est indispensable pour la rédaction des candidatures surtout dans un milieu aussi concurrentiel que les métiers de l'édition.

Dans ce dispositif, le maître de stage ne participe pas à l'évaluation du RS, alors que les étudiants sont demandeurs « [...] *c'est au tuteur professionnel d'évaluer le stagiaire et de voir les points à améliorer* ». À l'avenir, son point de vue pourrait donc être intégré à l'évaluation. L'étudiant aurait alors à le commenter pour poursuivre sa démarche réflexive. De plus comme l'indiquent Jorro, Brocal et Postiaux (2013) en partageant l'évaluation avec un acteur du secteur professionnel, l'enseignant-évaluateur s'assure de sa légitimité à reconnaître le « *professionnel émergent* » dans les écrits de l'étudiant.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barré-De Miniac, C. (2011). La professionnalisation par l'écriture : Vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. Dans M. Morisse, L. Lafortune, & F. Cros (Éds), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (pp. 17-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1355>

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>

Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Communication présentée au 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*. Québec : Québec.

Gélinas-Proulx, A., Ruest-Paquette, A. S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.672>

Jorro, A., Brocal, R. & Postiaux, N. (2013). Évaluer la professionnalité émergente en formation. Dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Éds), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 73-84). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0073>

Lafortune, L. (2011). Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement. Dans M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (Éds), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements* (pp. 205-232). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité : Entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (Éds), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements* (pp. 37-59). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? Dans B. Galand. (Éd.), (*Se motiver à apprendre* (Chapitre 7, pp. 85-96). Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>"
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. <https://www.jstor.org/stable/40171413>
- Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Racine, C. (2016). *Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial du document*, Mémoire Maîtrise, Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/9796>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de Pédagogie*, 172(3), 43-61.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par D. Gagnon et J. Heynemand). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tremblay-Wragg, E., Raby C. & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : Édition La Dispute.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.