



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Récit d'une expérience d'accompagnement de l'écriture réflexive des futur·e·s enseignant·e·s du préscolaire

Auteure

Dorothée Debliquy, institutrice maternelle et maître de formation pratique,
Haute École Louvain en Hainaut, Belgique,
debliquydo@helha.be



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article relate une expérience menée lors de l'accompagnement à la réflexivité de futur·e·s enseignant·e·s du préscolaire au retour des stages pratiques. Il s'agit de la mise en place des principes clés du dispositif d'écriture « Itinéraire » (Colognesi, 2015) afin que les étudiant·e·s puissent développer simultanément leurs compétences réflexive et scripturale (Colognesi et al., 2021). Cette expérience témoigne du besoin d'accompagnement dans le développement de l'écriture réflexive en formation initiale à l'enseignement, de façon à rendre les moments de retour sur l'expérience vécue en stage profitables au développement professionnel de chacun·e.

Mots-clés : accompagnement; compétence réflexive; compétence scripturale; formation initiale; dispositif itinéraire; analyse des pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

La réflexivité est au cœur du métier d'enseignant·e. Elle fait partie des compétences clés pour que les personnes enseignantes gagnent en autonomie et qu'elles affrontent la complexité ainsi que les changements rapides de cette profession (Colognesi et al., 2019, 2021; Coppe et al., 2024; Tardif et al., 2012; Vianin, 2019). En effet, la réflexivité leur permet de prendre de la distance avec l'expérience vécue, afin de repérer les freins et les leviers dans leur pratique, de les analyser pour comprendre ce qui se joue et d'ainsi envisager des pistes de régulation ou de renforcement (Altet, 2000).

Des travaux comme ceux de Tardif et al. (2012) ou de Colognesi et al. (2019) témoignent d'une évolution du concept de réflexivité depuis les travaux de Schön dans les années 1980. Pour ces auteur·e·s, la pratique réflexive ne se limite plus à une réflexion dans et sur l'action visant à donner du sens aux pratiques professionnelles et à les ajuster. Elle est également devenue une démarche essentielle pour développer l'identité professionnelle des enseignant·e·s et enrichir leur pratique à l'aide de connaissances scientifiques pertinentes. Schneuwly (2012) évoque l'idée d'une « réflexivité déterminée » (p. 88), à la fois ancrée dans l'histoire de la profession enseignante et dans ses spécificités, et centrée sur l'apprenant·e, l'enseignement et les outils de la profession (Schneuwly, 2012, 2015).

Le développement de la compétence réflexive

Pour Perrenoud (2001), la réflexivité « n'est pas de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence » (p. 43). Le développement de cette compétence nécessite du temps; celle-ci se construit tout au long de la carrière (Correa Molina et Gervais, 2012). Elle est définie comme une démarche cognitive complexe qui nécessite une mobilisation combinée de processus cognitifs (Charlier et al., 2013).

En ce sens, Derobertmasure (2012) précise que le développement de la compétence réflexive des futur·e·s enseignant·e·s peut être associé à la mobilisation progressive, lors de situations d'analyse de pratique au regard de modèles de référence, de treize processus réflexifs répertoriés en trois niveaux de réflexivité.

Le premier niveau réflexif est descriptif. Il engage les futur·e·s enseignant·e·s à mettre en évidence des éléments des situations vécues en stage par la description, le questionnement, la prise de conscience et la mise en évidence de leurs difficultés (Derobertmasure, 2012). Cette description les invite à relater les faits, ce qui leur permet de reconstruire la situation et de mettre des mots sur ce qui s'est passé, selon leur propre point de vue (Charlier et al., 2013). Pour Vermersch (2004), la description du vécu conscientise les choix qui sous-tendent les actes posés ainsi que les connaissances ayant influencé ces choix. En effet, lorsque les futures



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes enseignantes prennent conscience de leurs talents et de leurs atouts, qu'elles sont capables d'identifier le travail réellement effectué, celui qu'elles ne parviennent pas à réaliser, celui qu'elles auraient souhaité accomplir ou encore celui qu'elles ont tenté de concrétiser sans succès (Clot, 2008), elles entrent dans une conscience réfléchie, telle que la conçoit Vermersch (2004). Cette description détaillée et explicite constitue le matériau qui leur permettra d'entrer dans l'analyse de leur activité (Vermersch, 2004).

Le deuxième niveau est analytique. Il fait référence aux processus réflexifs qui conduisent les futur·e·s enseignant·e·s à prendre de la distance par rapport à leur pratique pour l'évaluer, l'intentionnaliser, la légitimer au regard d'une préférence personnelle, d'un élément théorique ou éthique ou encore d'un argument contextuel. Ils et elles peuvent poser un diagnostic sur cette pratique et ainsi adopter une posture réflexive (Derobertmasure, 2012). De plus, Charlier et al. (2013) soulignent que l'analyse permet aux futur·e·s enseignant·e·s de créer du sens en dépassant une représentation globale de la situation. En effet, relier des éléments explicites et implicites de la situation, repérer des similitudes, identifier des différences de même qu'exprimer les critères utilisés pour catégoriser ces similitudes et ces différences conduit à l'émergence de significations (Charlier et al., 2013). Pour Vianin (2019), ce sont les allers-retours entre les actions, les intentions qui les sous-tendent et les concepts théoriques associés qui rendent l'analyse possible.

Le troisième niveau est tourné vers les pratiques futures. Il correspond aux processus réflexifs qui amènent les futur·e·s enseignant·e·s à proposer des pistes d'amélioration, à les tester et à généraliser leurs constats. Comme l'indiquent les travaux de Derobertmasure (2012) et de Charlier et al. (2013), après avoir analysé leur pratique pour la remettre en question, ces personnes enseignantes construisent des savoirs d'action et dégagent des alternatives inspirées des pistes fournies par la littérature scientifique (Colognesi et al., 2021). Pour Buysse et al. (2019), c'est la confrontation entre les « savoirs expérientiels » et les « savoirs référentiels » qui permettent aux futur·e·s enseignant·e·s de construire et de s'approprier des « savoirs professionnels » applicables dans des pratiques futures (p. 47).

Un accompagnement nécessaire

Les travaux de Bocquillon et Derobertmasure (2018), de Buysse et al. (2019) ainsi que ceux de Colognesi et al. (2019, 2021) mettent en évidence que le développement de la compétence réflexive nécessite un apprentissage spécifique et un accompagnement. De surcroît, lors de leur formation initiale, les futur·e·s enseignant·e·s sont sollicité·e·s à de nombreuses reprises afin de développer leurs compétences réflexives par le biais de l'écriture (Debliquy et al., 2024, 2025; Desjardins et Boudreau, 2012). À cet égard, les travaux de Morisse (2014) montrent que l'écriture constitue un médiateur cognitif favorisant le développement des compétences langagières et cognitives. La mise en mots provoque des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

prises de conscience, car elle confronte la future personne enseignante à sa subjectivité et à la singularité de l'action ou de l'évènement vécu. En outre, les retours possibles sur l'écrit favorisent la clarification et l'enrichissement des idées (Morisse, 2014). L'écrit produit devient un matériau d'analyse qui participe au développement professionnel, car il offre l'occasion à l'individu d'établir des relations entre les idées en vue d'en faire émerger de nouvelles et d'ainsi tendre vers une conceptualisation de la pratique (Charlier et al., 2013; Morisse, 2014). Morisse (2014) parle de « transformation de soi » (p. 20).

Notons également que les travaux de Mauroux (2019) et de Colognesi et al. (2019) évoquent différentes situations d'écriture présentes en formation. Ils mettent en évidence un constat : la capacité à mettre en mots la prise de recul effectuée lors de l'analyse de pratique nécessite un apprentissage spécifique et un accompagnement. En complément à ces propos, Morisse (2014) attire l'attention sur l'importance pour les futur·e·s enseignant·e·s de « s'émanciper de genres de discours attendus » (p. 18). Le dispositif qui sera décrit dans la suite de cet article semble constituer un levier au service du développement de ces compétences.

« Itinéraire pour écrire » : un dispositif spécifique pour le développement des compétences scripturales

Le dispositif Itinéraire (Colognesi, 2015) vise le développement des compétences scripturales des personnes. Il est conçu pour amener ces dernières à progresser dans leur production. Pour cela, elles sont amenées à réécrire à plusieurs reprises leur texte en étant soutenues de plusieurs façons, entre autres par les suivantes :

- des étayages offerts par l'enseignant·e, permettant aux scripteur·rice·s de prendre conscience des dimensions importantes qui constituent le genre à produire;
- des rétroactions constructives à la suite des moments d'échanges entre pairs et à partir des écrits produits. Colognesi (2015) affirme qu'il est essentiel que ces rétroactions soient réalisées avec bienveillance et dans une visée précise afin que les personnes progressent grâce aux conseils et aux questions reçues de manière ciblée;
- des questions qui sollicitent la métacognition des scripteur·rice·s, ce qui leur fait prendre conscience de leurs stratégies d'écriture et des leviers et des freins qu'ils et elles rencontrent et les rend capables d'ajuster leurs écrits (Colognesi et al., 2020).

Ce dispositif a été développé initialement pour le primaire et a fait l'objet de différentes expérimentations dans d'autres contextes, dont une avec de futur·e·s enseignant·e·s (Colognesi et al., 2021). Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont analysé les effets d'un programme de formation à la réflexivité sur le développement des compétences scripturale et réflexive de futur·e·s enseignant·e·s du primaire. Les résultats issus de cette recherche montrent que l'élaboration d'un écrit réflexif combiné à un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

accompagnement spécifique a permis aux participantes et aux participants de progresser, d'une part, dans leur compétence scripturale pour le genre visé et, d'autre part, dans leur compétence réflexive. En effet, les étayages, les relectures collaboratives, les moments consacrés aux réécritures et les questions métacognitives ont permis le développement continu des composantes de la compétence scripturale et de la compétence réflexive au fil des versions produites.

Contexte de l'expérience

Cette expérimentation a été menée en Belgique francophone durant l'année académique 2024-2025, auprès de futur·e·s enseignant·e·s du préscolaire inscrits en deuxième année de formation initiale. Elle a débuté la semaine suivant le retour de stage, dans le cadre des ateliers de formation professionnelle. Ces ateliers ont été dispensés, dans le cas présent, par une enseignante du terrain appelée maître de formation pratique (auteure de ce récit d'expérience). Ils visent à préparer les stages et à assurer un retour réflexif. Ils constituent des moments privilégiés pour l'analyse des pratiques, car ils traitent de situations authentiques (Correa Molina et Gervais, 2012) et favorisent la construction de liens entre l'expérience vécue et les connaissances scientifiques (Cambier et Deprit, 2020).

Le programme de formation à la réflexivité proposé par Colognesi et al. (2021), précédemment évoqué, a été adapté afin de répondre à nos contraintes temporelles. Un itinéraire plus court, mais intégrant les fondements essentiels mentionnés plus haut et précisés ci-dessous, a été mis en place pour outiller les participant·e·s dans la rédaction des écrits réflexifs durant les stages pratiques. Le dispositif expérimenté repose sur cinq axes : premièrement, une meilleure compréhension des attendus relatifs à l'organisation générale du texte à produire (Colognesi, 2015); deuxièmement, la connaissance et la mobilisation de processus réflexifs variés, permettant de prendre du recul, d'analyser les situations vécues et d'envisager des pistes de régulation pertinentes (Charlier et al., 2013; Derobertmeasure, 2012); troisièmement, l'enrichissement des analyses par des apports théoriques issus des sciences de l'éducation et de la formation (Colognesi et al., 2019) et la réalisation d'une synthèse des idées clés (Colognesi et al., 2021); quatrièmement, la mise en place de moments dédiés à la rédaction réflexive durant le cours, favorisant l'appropriation de cette pratique; enfin, l'apport de rétroactions ciblées, visant à encourager l'ajustement des stratégies mobilisées (Colognesi, 2015).

Déroulement de l'expérience d'accompagnement

Cette expérimentation a été menée sur un total de six heures, réparties en quatre séances à raison d'une séance par semaine, sur une période de quatre semaines, avec deux groupes distincts composés respectivement de 17 et de 19 futur·e·s enseignant·e·s.

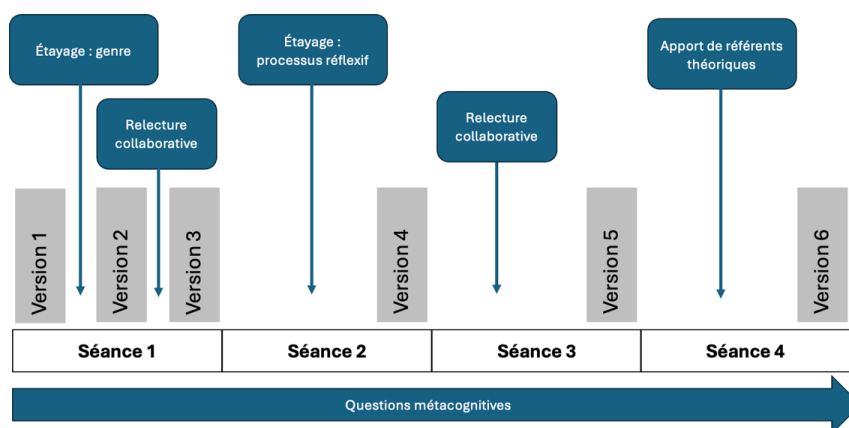


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'intention d'écriture portait sur une préoccupation importante pour les futur·e·s enseignant·e·s à ce stade de leur formation : la gestion d'un groupe classe (Ria, 2019).

Le dispositif est schématisé dans la figure 1 et présenté ci-après séance par séance, en vue d'illustrer l'évolution des six versions écrites à l'aide d'extraits représentatifs d'une participante, renommée Clara. Les changements dans ses écrits sont signalés par des encadrés.

Figure 1
Schématisation du dispositif



Séance 1 – 90 minutes

Avant que le travail d'écriture n'ait débuté, l'objectif d'apprentissage a été explicité afin que les participant·e·s donnent du sens à cette tâche complexe. Tout d'abord, il leur a été précisé l'importance de développer leur réflexivité pour que les expériences de terrain soient profitables à leur développement professionnel. Ensuite, l'accent a été mis sur la nécessité de nourrir leurs pratiques de référents théoriques pertinents issus des sciences de l'éducation, de façon à mieux comprendre ce qui se joue dans les situations vécues en classe. Enfin, le caractère essentiel d'un accompagnement spécifique à la production de ce genre de texte, à dominante justificative, a été souligné; les participant·e·s doivent de fait développer la compétence scripturale exigée par la rédaction en autonomie de leurs bilans réflexifs quotidiens durant les stages ainsi que de tout autre travail réflexif pouvant leur être demandé parmi les différentes unités d'enseignement au cours de leur formation. La figure 2 présente la tâche d'écriture qui leur a été proposée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Figure 2
Tâche d'écriture initiale

Je vous demande de rédiger un texte qui permet d'expliquer ce que recouvre la gestion d'un groupe classe à vos yeux. Je vous invite à nourrir votre écrit de l'expérience vécue pendant votre stage.

Ce premier moment d'écriture d'une vingtaine de minutes a permis aux participant·e·s de rédiger la première version de leur écrit.

Après ce premier moment d'écriture, comme le suggèrent Colognesi et Lucchini (2018), les participant·e·s ont pu comparer leurs écrits au sein de petits groupes de quatre personnes, afin de dégager les similitudes et les différences qu'ils et elles avaient notées. Une mise en commun a ensuite permis de faire émerger des caractéristiques du genre à produire, lesquelles sont des critères de qualité liés à l'organisation générale d'un texte à dominante justificative.

Figure 3
Ensemble des caractéristiques mises en évidence par les deux groupes lors des mises en commun et retranscrites par le maître de formation pratique

<p>Forme</p> <ol style="list-style-type: none">1. Le texte est concis (1 page maximum)2. Le texte est organisé en paragraphe (une idée par paragraphe)3. Le texte est composé d'une introduction et d'une conclusion4. Le texte est composé de connecteurs : des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.5. Le texte comporte du vocabulaire technique (spécifique au monde scolaire et à la gestion de groupe).
<p>Fond</p> <ol style="list-style-type: none">1. Une brève description permet au lecteur (récepteur) de se faire une représentation de ce qu'est la gestion du groupe classe aux yeux de l'émetteur : « <i>Selon moi, gérer son groupe classe correspond à ... représente...</i> »2. Le texte est composé de plusieurs types de justifications : → L'importance de gérer son groupe classe pour enseigner : « <i>Lorsqu'on est enseignant, il est important de parvenir à gérer son groupe classe afin ...</i> » → La manière de parvenir à gérer son groupe classe : « <i>Pour parvenir à gérer son groupe classe, plusieurs paramètres entrent en jeu. Premièrement... Tout d'abord...</i> » Pour ces deux types de justifications, une description et une appréciation justifiée sont présentes.
<ol style="list-style-type: none">3. Le texte aborde de nombreuses facettes liées à la gestion de groupe :<ul style="list-style-type: none">- Les microgestes professionnels de l'enseignant (posture gestuée, l'usage des mots, voix, le regard, les placements et déplacements)- La posture de l'enseignant face aux élèves - autorité- L'observation des élèves pour maintenir - intervenir ou s'adapter- L'organisation de l'enseignant- La relation enseignant-élève et élève-élève- L'ambiance de classe- La motivation/l'implication- L'attention – l'écoute – la concentration (développer l'attention volontaire)- Les règles de vie (vivre ensemble)- Les règles scolaires (attitudes et déplacements des élèves en fonction du lieu et du type d'activité)- La gestion des conflits- Les compétences émotionnelles- La communication pédagogique lors des activités scolaires- La communication interpersonnelle lors d'échanges divers- ...



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sur la base de ces critères, les participant·e·s ont été encouragé·e·s à améliorer leur texte (deuxième version). À la suite de ce moment de réécriture, il leur a été demandé de prendre connaissance de l'écrit de la personne placée à leur droite et de lui formuler des conseils (relecture collaborative). Ces derniers devaient porter sur les critères de qualité liés à l'organisation générale du texte, tels qu'identifiés précédemment. Cette tâche leur a permis à la fois de se familiariser avec les critères, de s'entraîner à évaluer un écrit à partir de ces repères et d'apprendre à formuler des questions ou des conseils de manière bienveillante en utilisant le « je » (Colognesi et Deschepper, 2018). Chacun·e a ensuite pris connaissance des retours reçus et a ajusté son écrit en conséquence (troisième version).

Figure 4
Évolution du texte de Clara entre la version 1 et la version 3

Extrait de la version 1

Selon moi, gérer son groupe classe c'est réussir à créer une ambiance de travail pour que les enfants apprennent au mieux. La gestion de classe passe par l'utilisation d'outils comme le timer, les grelots et encore beaucoup d'autres outils. Les élèves et l'institutrice pourront ainsi échanger de manière agréable. La communication non verbale est très importante comme froncés les sourcils, croisés les bras ou mettre un doigt sur la bouche pour avoir le silence sans parler. Il faut aussi fournir des attentes claires sur le comportement à adopter. Cela peut se faire grâce à un règlement de vie mis en place ensemble. C'est grâce à tous ces éléments qu'on va réussir à créer un climat idéal dans notre classe et réussir la gestion de groupe.

Extrait de la version 3

Selon moi, gérer son groupe classe facilite tant les apprentissages que les relations entre l'enseignante et les élèves. C'est réussir à créer une ambiance de travail pour que les enfants apprennent au mieux. Pour garder une ambiance conviviale, des outils doivent être mis en place, tels que : des timer pour prévenir du temps qu'il reste ; des grelots pour capter l'attention ; une musique douce lors du temps de travail pour calmer ; un bâton de parole pour donner la parole ; des activités de centration pour aider à se concentrer. Les élèves et l'institutrice pourront ainsi échanger de manière agréable.

De plus, l'enseignante doit utiliser la communication non verbale pour éviter d'utiliser trop la voix (sourcils froncés, bras croisés, doigt sur la bouche) et fournir des attentes claires en termes de comportement à adopter dès le départ. De cette manière, les élèves intégreront classe ce qui est considéré comme acceptable ou non. Cela peut se faire grâce à un règlement de vie mis en place ensemble.

Pour conclure, je pense que la gestion de groupe permet un meilleur apprentissage et des relations positives. Les élèves savent ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas et agissent au mieux de la sorte.

La comparaison des écrits de Clara a mis en évidence une réorganisation des idées en paragraphes, accompagnée de l'utilisation de connecteurs logiques, ainsi que l'ajout d'une introduction et d'une conclusion. De plus, de nombreuses justifications sont venues enrichir le texte, témoignant d'une appropriation progressive des critères de qualité attendus.

La séance s'est clôturée par des questions métacognitives. Celles-ci ont offert à chacun·e l'occasion de prendre du recul sur ses propres processus et de les confronter à ceux des autres. Elles incitaient les participant·e·s à s'interroger sur la manière de procéder, à identifier les freins, à évaluer la qualité de l'écrit et, enfin, à repérer les stratégies efficaces à mobiliser lors d'un prochain écrit réflexif. Cette tâche a permis



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à chaque participant·e de solliciter ses compétences métacognitives et de bénéficier des stratégies des autres (Colognesi et al., 2020).

Figure 5
Réponses de Clara aux questions métacognitives après la version 3

- 1. Comment as-tu procédé pour accomplir cette tâche d'écriture? Par quelles étapes es-tu passé·e?**
J'ai listé mes idées avec des tirets et j'ai fait un texte. Après j'ai restructuré en paragraphes et j'ai essayé d'appuyer mes idées d'exemples comme dans la grille.
- 2. Lorsque tu as rencontré une difficulté, qu'as-tu fait?**
Je me suis arrêtée pour relire mon texte et la grille.
- 3. Es-tu satisfait·e de ton écrit? Pourquoi?**
Je suis contente de ce que j'ai écrit dans le temps donné, mais j'aimerais qu'il soit plus complet.
- 4. Si demain, tu refais la même tâche, quelles stratégies vas-tu utiliser pour être plus efficace? Pourquoi?**
Mettre des mots-clés d'abord et ranger mes idées dans des paragraphes.

Séance 2 – 90 minutes

La deuxième séance a débuté par un temps d'appropriation du modèle des treize processus réflexifs de Derobertmasure (2012). Après avoir parcouru brièvement le document, illustré par des exemples spécifiques de la réalité d'une classe maternelle, les participant·e·s ont été invité·e·s à reconnaître les processus réflexifs dans l'écrit d'un bilan réflexif d'un étudiant d'une année précédente.

Figure 6
Trace des processus réflexifs de Derobertmasure (2012) avec des exemples adaptés à l'enseignement préscolaire

Les 3 niveaux et 13 processus réflexifs de Derobertmasure (2012)

Niveau	Processus réflexif	Définition	Exemples adaptés à l'enseignement préscolaire
1	Narrer/décrire sa pratique	Le futur enseignant décrit sa pratique	« Lors de cette activité, j'ai mis à la disposition des élèves des jetons. Je leur ai donné comme consigne de construire des paquets de 4 jetons... » → où, qui, avec qui, quoi, avec quoi...
	Questionner	Le futur enseignant se pose des questions sur sa pratique, mais n'apporte pas de réponse à ses questions.	« Je me demande si le matériel de différenciation était judicieux. » → je me demande, je me questionne concernant ...
	Prendre conscience	Le futur enseignant prend conscience de certains éléments de sa pratique.	« Je me suis rendu compte que lorsque les élèves se mettent à la tâche, je ne pose pas suffisamment de questions aux élèves pour qu'ils verbalisent leurs démarches. » → je me suis aperçue que, je me rends compte que...
	Pointer ses difficultés / ses problèmes	Le futur enseignant pointe ses difficultés, ses problèmes.	« J'éprouve des difficultés à reformuler les consignes dans des mots accessibles pour les élèves de cet âge... » → c'est difficile pour moi de, je suis en difficulté lorsque...
2	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition.	Le futur enseignant justifie sa pratique, selon ses préférences, une tradition.	« Ce que je préfère lors de ce moment de la journée, ce sont les échanges qui naissent de leurs expérimentations... »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels ou organisationnels.	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments contextuels ou organisationnels.	« Mener les apprentissages avec tous les élèves en même temps ne me permet d'entrer en interaction avec tous les élèves... » « Mener un apprentissage langagier avec un petit groupe d'élèves me permet de donner plus de temps de parole à chaque élève et a renforcé le modelage langagier... »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques.	« Mener un apprentissage quotidiennement pendant minimum une semaine permet de renforcer les circuits neuronaux... »
	Intentionnaliser sa pratique	Le futur enseignant établit un lien entre sa pratique et l'objectif qu'il s'était fixé au départ.	« Le but de mon activité était de mettre en évidence les caractéristiques des solides... »
	Évaluer sa pratique	Le futur enseignant évalue les effets de ses pratiques et évalue si elles répondent aux attentes de formation.	« Je trouve que je n'ai pas atteint l'objectif visé avec cette activité. Les élèves étaient face à un obstacle au niveau de l'organisation matérielle et non, face à un obstacle lié à la compétence visée... »
	Diagnostiquer	Le futur enseignant identifie la raison pour laquelle il a agi d'une certaine manière.	« Je n'ai pas posé de questions aux élèves concernant les procédures mises en œuvre. J'étais trop centré sur la tâche et la vérification de leurs réponses... »
3	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose une ou des alternatives à sa pratique.	« Demain, je retirerai une partie du matériel et je le placerai dans un petit pot... » « La prochaine fois, je m'efforcerai d'être attentif aux démarches et procédures des élèves et non pas sur la correction de leur travail... »
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose plusieurs alternatives, évalue chacune d'elles et choisit la plus adéquate.	« Lors d'un prochain entraînement en comparaison de longueurs, je proposerais un plateau ou un support avec un repère tracé (base). Avec des élèves de première maternelle, je proposerais le plateau afin que le bord du plateau permette aux élèves d'avoir un repère en 3D... »
	Théoriser	À partir de sa pratique, le futur enseignant formule des règles qui lui seront utiles pour sa pratique future.	« Grâce à la difficulté de cet élève, je me suis rendu compte qu'il est essentiel de construire des liens entre les connaissances sollicitées dans l'activité et celles découvertes précédemment... »

Cette tâche individuelle, d'une vingtaine de minutes, a offert à Clara l'occasion d'affiner sa compréhension des processus réflexifs et de découvrir un premier modèle inspirant (Colognesi et Lucchini, 2018). Ensuite, un moment d'échange en petits groupes a permis une confrontation des représentations. Les participant-e-s ont ensuite été encouragé-e-s à retravailler leur écrit en tenant compte des processus réflexifs et en s'inspirant, si tel était leur souhait, de l'écrit reçu lors de l'analyse précédente (quatrième version).

Figure 7
Versión 4 du texte de Clara

Extrait de la version 4

Selon moi, gérer son groupe classe facilite tant les apprentissages que les relations entre enseignante et les élèves.

Premièrement, pour parvenir à gérer son groupe classe et créer une ambiance de travail pour que les enfants apprennent, des outils doivent être mis en place, tels que : des timer pour prévenir du temps qu'il reste ; des grelots pour capter l'attention ; une musique douce lors du temps de travail pour calmer ; un bâton de parole pour donner la parole ; des activités de centration pour aider à se concentrer. Les élèves et l'institutrice pourront ainsi échanger de manière agréable.

De plus, l'enseignante doit utiliser la communication non verbale pour éviter d'utiliser trop la voix (sourcils froncés, bras croisés, doigt sur la bouche) et fournir des attentes claires en termes de comportement à adopter dès le départ. De cette manière, les élèves intégreront classe ce qui est considéré comme acceptable ou non. Cela peut se faire grâce à un règlement de vie mis en place ensemble.

En outre, une relation positive entre élève – enseignant doit être également instaurée, afin de créer un climat de classe bienveillant. Cette relation positive permettra notamment dans certains cas de limiter toute frustration ou difficulté de gestion. En effet, si l'institutrice adopte des comportements affectifs face aux enfants, ceux-ci se montreront sans doute plus compréhensifs et moins sur la défensive à certain moment.

Par ailleurs, il est notamment essentiel de bien connaître son groupe classe, c'est-à-dire chaque élève afin d'agir de la bonne manière ou du moins essayer lors de situation problématique.

Tous les élèves sont différents et il est nécessaire de s'adapter à chacun d'entre eux Enfin, l'organisation de l'enseignante est très importante également. En effet, une enseignante organisée, que ce soit dans son planning, dans son espace de classe, dans sa manière d'être permettra aux enfants d'éviter toute désorientation.

Pour conclure, je pense que des outils peuvent être mis en place pour nous aider à gérer notre groupe classe. La gestion de groupe permet un meilleur apprentissage et des relations positives. Les élèves savent ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas et agissent au mieux de la sorte.

L'écrit de Clara a évolué à la fois dans sa structure et dans son contenu. Son analyse s'est affinée : de nouveaux paragraphes mettent en évidence



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des points d'attention argumentés ainsi que des pistes d'action (Derobertmeasure, 2012).

La séance s'est achevée par de nouvelles questions métacognitives (Colognesi et al., 2020) qui ont conduit les participant·e·s à interroger plus spécifiquement les connaissances approfondies durant la séance, les apports de l'activité pour enrichir leur écrit ainsi que les stratégies à transférer dans leurs prochains écrits réflexifs.

Figure 8
Réponses de Clara aux questions métacognitives après la version 4

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Qu'as-tu appris dans cette activité?
J'ai appris à structurer une analyse réflexive de ma journée à l'aide des processus de Derobertmeasure et que l'on peut revenir sur nos analyses des jours précédents. Je me suis rendu compte que mes analyses étaient incomplètes pendant le stage. Cela me permet de comprendre les divers points à aborder.2. Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé·e?
Les processus réflexifs et les exemples donnés dans le tableau et dans le texte à analyser.3. Lors de tes retours réflexifs durant les stages, quelles stratégies vas-tu utiliser pour être plus efficace?
Je vais faire des liens avec les cours. Utiliser les processus réflexifs pour avoir une analyse complète. |
|--|

Au terme de cette séance, les participant·e·s ont été prié·e·s d'envoyer leurs écrits, par courriel, à la maitre de formation, afin que cette dernière puisse les anonymiser et les imprimer pour la séance trois. Cela a donné l'occasion à la maitre de formation de lire les écrits dans le but de préparer des référents théoriques susceptibles d'enrichir l'analyse des participant·e·s lors de la séance quatre.

Séance 3 – 60 minutes

La troisième séance s'est amorcée par un nouveau moment de relecture collaborative d'une trentaine de minutes. Les participant·e·s ont été réparti·e·s en petits groupes de quatre ou cinq étudiant·e·s. Leurs écrits anonymisés (quatrième version produite au terme de la séance 2) ont été distribués dans les différents groupes : chaque groupe recevait les textes d'un autre groupe. À partir des critères de qualité liés à l'organisation générale du texte, élaborés lors de la première séance, et des processus réflexifs découverts lors de la deuxième séance, les participant·e·s étaient invité·e·s à mettre en évidence les points positifs et à formuler, de manière bienveillante, des conseils d'amélioration explicites. Grâce à cette tâche, les participant·e·s ont pu poursuivre leur appropriation des critères d'autoévaluation et des processus réflexifs, être en contact avec d'autres exemples d'écrits et recevoir une rétroaction utile pour faire évoluer leur propre travail d'écriture.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les participant·e·s ont ensuite été encouragé·e·s à retravailler leur écrit en tenant compte des conseils formulés par les pairs (cinquième version).

La séance s'est clôturée, une fois encore, par des questions métacognitives (Colognesi et al., 2020). Celles-ci ont conduit les participant·e·s à interroger plus spécifiquement les apports de l'activité pour enrichir leur écrit ainsi que les stratégies à transférer dans leurs prochains écrits réflexifs.

Figure 9 **Réponses de Clara aux questions métacognitives après la version 5**

1. Qu'as-tu appris dans cette activité?

Je n'ai pas vraiment appris quelque chose. C'est plutôt approfondir la compréhension des tableaux en essayant de donner des conseils. Et aussi, que je n'avais pas tout vu en m'autoévaluant. J'ai reçu des conseils auxquels je n'avais pas pensé.

2. Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé·e?

- Avoir les tableaux pour donner des conseils.
- Analyser les textes des autres pour avoir des idées et voir ce qui est bien et moins bien.

3. Lors de tes retours réflexifs durant les stages, quelles stratégies vas-tu utiliser pour être plus efficace?

Continuer à utiliser les feuilles reçues pour que mon texte soit complet et structuré.

Séance 4 – 120 minutes

La quatrième séance offrait aux participant·e·s l'occasion de nourrir leur analyse d'informations liées aux différentes dimensions de la gestion de groupe. L'objectif était qu'ils et elles accèdent à une compréhension plus fine des difficultés rencontrées. Mauroux (2019) parle de « posture réflexive étayée » (p. 120), lorsque les futur·e·s enseignant·e·s effectuent dans leurs analyses des liens avec les connaissances scientifiques abordées en formation. Cet apport de référents prenait cette fois-ci la forme d'extraits issus de diverses sources sélectionnées par le maître de formation pratique : un premier traitait de l'autorité éducative (Robbes, 2010, p. 183-194), un deuxième mettait en évidence des points d'attention dans la gestion et l'anticipation de comportements perturbants (Dunlap et al., 2019, p. 14-17), et un troisième article de revue abordait l'impact des émotions dans la relation entre l'enseignant·e et l'élève (Le Mézec, 2019, p. 62-69). Ces extraits répondaient à des difficultés ou à des questionnements perçus lors de la lecture des écrits des participant·e·s après la séance 2 (version 4).

La séance a débuté par une présentation des informations clés abordées dans les extraits proposés. Les participant·e·s ont ensuite été invité·e·s à s'appropriier ces contenus et à en sélectionner au moins un,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

afin d'enrichir leur analyse d'arguments pédagogiques en vue de produire leur écrit final (sixième version).

Figure 10
Version 6 du texte de Clara

Extraits de la version 6

Selon moi, gérer son groupe classe signifie que l'enseignante met en place un ensemble de stratégies et actions pour assurer un climat favorable aux apprentissages et aux relations.

Premièrement, l'enseignante peut apporter des « règles » en début de stage ou en cours de celui-ci en fonction des observations. Ces dernières seront discutées avec les élèves de telle manière à garder une ambiance de classe et de travail bienveillante, agréable. Ensuite, il faut pouvoir pratiquer de petits exercices de relaxation et de détente avant chaque activité d'apprentissage.

D'ailleurs, certaines œuvres de Mozart et d'autres auteurs classiques prédisposent notre cerveau à une concentration sur soi-même et sur le contenu à mémoriser. Les massages entre enfants créent une sensation de bien-être. Les comptines sont idéales pour capter l'attention, pour faire ranger, pour faire attendre, pour rassembler, pour avoir le silence. De plus, il faut pouvoir utiliser le non-verbal, mais aussi moduler sa voix. Il faut ainsi être capable d'instaurer une certaine relation avec l'enfant (écoute active et authentique, bienveillance, communication positive, respect des besoins), et enfin entretenir une bonne ambiance de travail (exercices de relaxation et recentration, musique douce, entraide, chuchotement,...).

Deuxièmement, il faut pouvoir anticiper les difficultés potentielles. Il faut être capable d'observer l'enfant, anticiper ses besoins, l'informer de l'organisation de classe et des horaires, intéresser l'enfant, mettre en avant la notion de « plaisir ». Pendant la crise, il faut être capable de s'interroger, se remettre en question mais toutefois pouvoir dire « stop » ou sanctionner en fonction du comportement. Après la crise, il faut pouvoir discuter avec l'enfant sur son comportement, s'assurer qu'il comprend ce que nous lui disons.

Par ailleurs, il est notamment essentiel de bien connaître son groupe classe, c'est-à-dire chaque élève afin d'agir de la bonne manière ou du moins essayer lors de situation problème.

Tous les élèves sont différents et il est nécessaire de s'adapter à chacun d'entre eux.

L'écrit de Clara a évolué dans son contenu. Premièrement, sur le plan lexical, elle a mobilisé des termes spécifiques au métier d'enseignant·e et à la gestion de groupe : climat, règles, moduler sa voix, crise, comportement... De plus, elle a justifié ses propos à l'aide d'arguments pédagogiques issus des textes proposés. Elle a évoqué, par exemple, la capacité de l'enseignant à créer une relation positive et à instaurer un climat favorable, notion issue de l'article de Le Mézec (2019). Elle a également souligné l'importance de construire les règles avec les élèves et de les faire évoluer, comme le mentionne l'extrait de Robbes (2010) sur l'autorité éducative. Enfin, elle a ajouté un paragraphe sur l'importance d'observer les comportements afin de mieux les anticiper et de savoir intervenir efficacement pendant et après les moments difficiles, point abordé dans l'extrait de Dunlap et al. (2019).

La séance s'est clôturée, une nouvelle fois, par des questions métacognitives (Colognesi et al., 2020). Celles-ci ont conduit les participant·e·s à questionner l'apport des connaissances découvertes au fil des séances ainsi que les compétences acquises au terme de ce dispositif.



Figure 11
Réponses de Clara aux questions métacognitives après la version 6

1. Qu'est-ce qui est différent entre ta première version et ta dernière version?

La structure parce que maintenant, j'ai des paragraphes et des connecteurs dans mon texte, j'arrive à mieux structurer mes paragraphes. Et aussi dans le contenu avec une analyse et des liens avec la théorie. J'ai ajouté beaucoup d'exemples grâce aux tableaux reçus et aux idées dans les textes des autres.

2. Que vas-tu retenir pour tes prochains écrits réflexifs?

Utiliser une structure de texte avec une introduction et une conclusion. Et utiliser les processus réflexifs pour faire une analyse complète. Après avoir expliqué le problème, je vais l'analyser en faisant des liens avec les cours. Et je vais revenir dessus pendant plusieurs jours. Cela me permettra de voir mon évolution et de m'aider à réfléchir aux différentes solutions.

Au terme de ce dispositif

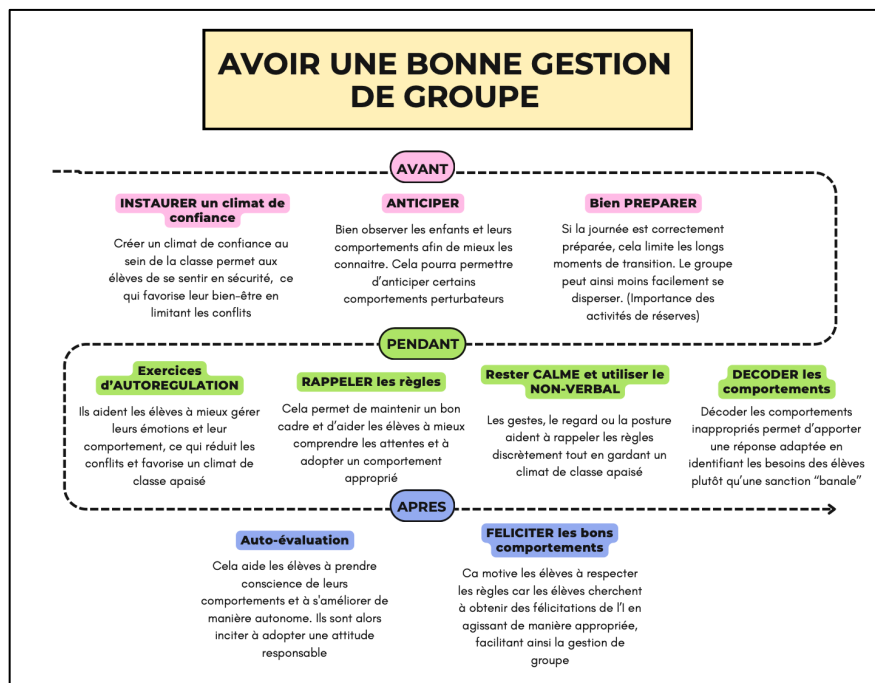
Les participant·e·s ont été invité·e·s à joindre à leur écrit réflexif final une synthèse visuelle qui met en évidence les points d'attention, les gestes professionnels et les éléments essentiels à mobiliser pour assumer une gestion efficace d'un groupe classe. Cette tâche poursuivait un double objectif pour les futur·e·s enseignant·e·s : d'une part, favoriser une appropriation personnelle des connaissances issues des référents théoriques présentés lors de la séance quatre, tout en établissant des liens avec les apprentissages réalisés dans les cours abordant cette dimension du métier; d'autre part, les amener à prendre conscience de l'importance de nourrir leur pratique de référents théoriques pertinents, afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées et d'envisager des pistes de régulation variées et adaptées.

Figure 12
Tâche de synthèse finale

Je vous demande de réaliser une représentation visuelle qui permet de synthétiser les points d'attention, les gestes professionnels, les ingrédients indispensables, les étapes incontournables à mettre en œuvre pour favoriser une gestion de groupe assurée durant vos stages et ensuite dans votre pratique future. Cette représentation doit tenir compte des référents théoriques et des apports de cours qui ont permis de nourrir votre analyse réflexive.



Figure 13
Illustration de la synthèse finale de Clara



Apports, prospectives et limites

La comparaison des écrits de Clara semble montrer une évolution continue. Cette observation va dans le sens des résultats des travaux de Colognesi et al. (2021). Seule la version 5, produite au terme de la troisième séance, ne semble pas avoir entraîné d'évolution dans son écrit.

En outre, les échanges verbaux qui ont suivi les questions métacognitives au terme de chaque séance mettent en évidence les apports positifs de ce dispositif aux yeux des participant·e·s. Ils et elles ont évoqué plusieurs éléments : la grille d'autoévaluation sur l'organisation générale d'un texte à dominante justificative pour mieux structurer et organiser leurs idées; le tableau des processus réflexifs; le modèle à analyser pour mieux comprendre ce que peut contenir une analyse réflexive; le moment de réécriture après chaque étayage afin d'enrichir et d'améliorer les textes et la construction de liens avec la théorie. Notons également que ce travail de construction de liens avec les repères théoriques semble avoir été une tâche difficile à leurs yeux. Les observations et les retours de la part de ces futures personnes enseignantes encouragent l'auteure de cet article à poursuivre son travail d'accompagnement à leurs côtés, au retour des stages, en vue de leur permettre de développer une « réflexivité déterminée » (Schneuwly, 2012, p. 88). Cette réflexivité favorise le développement de leur identité



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

professionnelle grâce à la prise de recul et à l'analyse de pratique, en s'appuyant sur des modèles ancrés et situés dans les spécificités et les obstacles de la profession, ce qui contribue à la conceptualisation de la pratique (Charlier et al., 2013; Morisse, 2014).

Quelques limites sont à mettre en évidence et des améliorations sont à prévoir pour les futures expérimentations :

- Il est important de préciser que les extraits de Clara ont été choisis parce qu'elle faisait partie des rares participant·e·s présent·e·s à chaque séance, ayant répondu à toutes les questions métacognitives et respecté les consignes de dépôt des écrits. Toutefois, l'observation des productions des autres étudiant·e·s permet de dresser le même constat, avec des degrés d'évolution tantôt moindres et tantôt plus marqués en fonction de leur implication dans le processus.
- La lecture des écrits finaux montre la nécessité de prolonger le travail pour que tous et toutes s'approprient les outils fournis lors des étayages et disposent du temps nécessaire pour enrichir leurs productions. Il faut souligner que des contraintes temporelles ont conduit à adapter la durée du programme de formation proposé par Colognesi et al. (2021), ce qui constitue un obstacle à un apprentissage optimal.
- L'absence d'évolution dans la version 5 produite au terme de la troisième séance indique que le déroulement de la relecture collaborative n'a pas été pertinent. Il est possible que les participant·e·s n'aient pas été suffisamment outillé·e·s pour conduire ces relectures collaboratives (Colognesi, 2015). Il serait intéressant d'introduire, au préalable, un étayage basé sur la comparaison d'écrits similaires afin que les participant·e·s puissent, d'une part, se nourrir d'exemples et de contrexemples et, d'autres part, se réappropriier les outils qui leur permettront de formuler des conseils à leurs pairs.
- L'absence de citations d'auteurs dans la version 6, produite au terme de la quatrième séance, révèle un besoin d'étayage spécifique concernant les modes de citation (Colognesi et al., 2021). Un tel étayage favoriserait l'intégration des apports théoriques dans les écrits et garantirait le respect du positionnement attendu pour ce type d'écrit professionnel (Barré-De Miniac, 2011).
- Enfin, il serait pertinent de diversifier les situations d'écriture proposées aux participant·e·s. D'abord, s'appuyer sur des enjeux réels observés ou vécus en stage pourrait s'avérer enrichissant. Merhan (2011) propose de susciter l'écriture à l'aide de traces du quotidien du stage, telles que des observations et des réflexions. Ces traces permettraient aux participant·e·s d'analyser leurs expériences à la lumière d'éléments théoriques situés. Ensuite, il



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

est également pertinent de stimuler l'écriture en invitant à un regard réflexif sur une activité de laquelle ils ou elles tirent fierté. Dans une approche non déficitaire, comme préconise Malo (2008), les participant·e·s auraient l'occasion d'identifier et d'analyser la situation en fonction de leurs ressources, de leurs compétences déjà présentes et de leur potentiel de développement.

Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Barré-De Miniac, C. (2011). La professionnalisation par l'écriture : vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture : Quels accompagnements?* (p. 17-36). Presses de l'Université du Québec.
- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83-104). Presses Universitaires de Louvain.
- Buysse, A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.7202/1061839ar>
- Cambier, A.-C. et Deprit, A. (2020). *Accompagner l'étudiant.e dans le cadre de son stage*. Presses universitaires de Louvain. <https://oer.uclouvain.be/jspui/bitstream/20.500.12279/792/8/CahierLLL-N°11%20FR-Accompagner%20l'étudiant-e%20dans%20le%20cadre%20de%20son%20stage-V2023c.pdf>
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck supérieur.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La découverte.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. UCLouvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/161327>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*. 41(1), 514-540. <http://hdl.handle.net/2078.1/202490>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S. et Barbier, E. (2020). Teaching writing-with or without metacognition? : An exploratory study of 11-to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262736.pdf>
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V. et Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development : A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön* (p. 179-194). De Boeck.
- Debliqy, N., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.891>
- Debliqy, N., Coppe, T., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2025). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2489413>
- 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-Hainaut]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00726944v1>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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. Borges et A. Malo (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön* (p. 161-177). De Boeck.
- Dunlap, G, Wilson, K., Strain, P. et Lee, J. (2019). *Prévenir – enseigner – renforcer : modèle de soutien comportemental positif*. De Boeck supérieur.
- Le Mézec, V. (2019). « L'élève merveilleux ». *Praxis de l'enseignant·e et relation à l'élève. Diversité*, (195), 62-69.
https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2019_num_195_1_4787
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.
- Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 119-137.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4553>
- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité : entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.). *Se professionnaliser par l'écriture : Quels accompagnements?* (p. 37-59). Presses de l'Université du Québec.
- Moncarey, C., Colognesi, S. et Hanin, V. (2019). Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils/elles la réflexivité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 28, 193-213.
<https://revuedeshep.ch/wp-content/uploads/2025/05/28-14-Moncarey-Colognesi-Hanin.pdf>
- Morisse, M. (2014). Les dimensions réflexives et professionnalisantes de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.). *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF éditeur.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön* (p. 73-91). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2015). A quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön* (p. 7-17). De Boeck.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, 71-80. https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/05/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif_pierre-vermersch.pdf
- Vianin, P. (2021). *La supervision pédagogique : l'accompagnement des stagiaires*. De Boeck supérieur.