CANADIAN Journal OF EDUCATION | Revue CANADIENNE DE L'ÉDUCATION

Outiller les futurs enseignants pour réfléchir à leur métier : profils rédactionnels et devenir dans la pratique

Gilles Longton, Université catholique de Louvain
Agnès Deprit, Université du Québec à Montréal
Stéphane Colognesi, Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ

Les enseignants débutants sont confrontés à des défis majeurs d'insertion professionnelle, souvent exacerbés par un manque de préparation pour développer une réflexivité durable, pourtant essentielle à leur professionnalisation. Cet article explore la manière dont un dispositif de formation à l'écriture réflexive peut répondre à ces enjeux en se penchant sur deux questions : 1) comment l'écriture réflexive des futurs enseignants évolue-t-elle dans un tel dispositif ? ; et 2) que deviennent les participants, une fois en profession, relativement à la manière dont ils se définissaient dans leur écrit et se projetaient en fin de formation initiale ? Basée sur une étude qualitative en deux temps, cette recherche analyse les écrits réflexifs de onze étudiants et revisite, six ans plus tard, l'expérience de quatre d'entre eux par des entretiens semi-directifs. Les résultats mettent en lumière quatre profils rédactionnels distincts (juxtaposer, mettre en lien, maturer, refaire), traduisant des trajectoires variées dans l'évolution des écrits réflexifs au sein du dispositif. Ils montrent également des retombées professionnelles sur leurs pratiques actuelles, en particulier quant à leur style pédagogique, leur parcours professionnel et leur réflexion sur le métier. Ces résultats soulignent l'importance d'un accompagnement adapté dans la formation initiale et continue pour favoriser un développement professionnel durable.

Mots-clés : formation des enseignants, écriture réflexive, réflexivité, développement professionnel, étude qualitative

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

ABSTRACT

Novice teachers face significant challenges during professional integration, often compounded by insufficient preparation to develop sustainable reflexivity, a key aspect of their professionalization. This article investigates how a dedicated training program can address these issues by exploring two central research questions: (1) How does the reflective writing of pre-service teachers evolve within such a program? and (2) What are participants' experiences once they enter the professional field, in relation to how they define themselves in their writing and how they envision themselves at the end of their initial teacher education? Drawing on a qualitative study in two stages, this research analyzes the reflective writings of 11 students and revisits the experiences of four of them six years later. The findings reveal four distinct writing profiles (juxtaposing, linking, maturing, revising), reflecting diverse trajectories in the development of reflective writing within the training program. The study also highlights significant professional impacts on their current practices, and particularly their teaching style, their professional experience, and their reflections on the profession. These results emphasize the need for tailored support in both initial and continuing teacher education to foster sustainable professional growth.

Keywords*:* teacher education, reflective writing, reflexivity, professional development, qualitative study

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle représente une étape critique dans la carrière des enseignants (Ingersoll et Strong, 2011). Face à la complexification et à l'alourdissement de leur tâche (Altet, 2013 ; Coppe et al., 2020 ; Mukamurera et al., 2014), les enseignants débutants doivent relever des défis pour lesquels ils ne se sentent pas toujours suffisamment préparés (Coppe et al., 2024). Cette réalité peut entraîner un taux élevé d'abandon de la profession dès les premières années (Delvaux et al., 2013). Pour faciliter l'insertion professionnelle et soutenir la persévérance dans le métier, il semble aujourd'hui nécessaire de considérer cette phase comme faisant partie du développement professionnel fluide et continu des enseignants (Gouin et al., 2021). En effet, l'insertion professionnelle, tout comme la formation initiale et continue, participe à la professionnalisation (Gouin et al., 2021 ; Moulin-Civil, 2018 ; Ukkonen-Mikkola et Varpanen, 2020), amenant le praticien à développer graduellement ses compétences et son identité pour agir de manière efficace et efficiente, et se sentir à l'aise (Mukamurera, 2014).

Pour soutenir le développement professionnel, l'adoption d'une posture réflexive (Kelchtermans, 2001 ; Perrenoud, 2013) semble un levier incontournable, puisqu'elle incite l'enseignant (en devenir) à se remettre constamment en question et à évoluer (Paquay et al., 2004). Il ne s'agit donc pas d'un acte épisodique du métier (Perrenoud, 2012), mais bien d'une compétence transversale qui outille durablement le (futur) professionnel, contribuant ainsi à son autonomie et à sa responsabilisation (Buysse et Renaulaud, 2014 ; Deprit et al., 2022), et incite l'apprentissage tout au long de la vie (Scoupe et al., 2024).

Or, si on la sollicite souvent en formation initiale des enseignants, la compétence réflexive fait rarement l'objet d'un enseignement formel (Bocquillon et Derobertmasure, 2018), si bien que les personnes peuvent se retrouver en difficulté quand elles doivent l'exercer (Correa Molina et al., 2010). De fait, développer une pratique réflexive ne va pas de soi, cela nécessite un apprentissage spécifique (Buysse et al., 2019 ; Debliquy et al., 2026a ; Mauroux, 2019), prend du temps (Deprit et al., 2022), et

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

requiert de se dégager de tout stress du stage et de son évaluation afin de prendre suffisamment de recul sur sa pratique pour parvenir à l'analyser (Colognesi et al., 2021).

C'est pourquoi, récemment, Colognesi et al. (2021) ont conçu et expérimenté un dispositif de formation visant à développer la compétence réflexive des futurs enseignants en dehors des stages, tout en leur donnant le temps nécessaire pour faire évoluer l'écrit réflexif, qui en est la trace. L'objectif était de rédiger un portfolio réflexif retraçant l'évolution de leurs planifications au fil des trois années de formation et comportant une projection dans leur carrière professionnelle. L'étude a montré que ce dispositif favorise l'évolution de la qualité des écrits et de la réflexivité. De surcroît, elle permet de croire à l'existence de démarches réflexives singulières jusqu'alors inexplorées.

Dans ce contexte, la recherche rapportée dans ce texte visait à prolonger les travaux de Colognesi et al. (2021) afin, d'une part, d'acquérir de plus larges connaissances sur la manière dont de futurs enseignants s'approprient le dispositif et, d'autre part, d'explorer les retombées de la projection dans la carrière ainsi que du dispositif de formation sur le long terme, au-delà de la formation initiale. En adoptant une approche qualitative en deux temps, nous avons cherché à répondre à deux questions principales : 1) comment l'écriture réflexive de futurs enseignants évolue-t-elle dans un dispositif de formation dédié à la réflexivité ? ; et 2) que deviennent les participants, une fois en profession, relativement à la manière dont ils se définissaient dans leur écrit et se projetaient en fin de formation initiale ?

Dans cette logique, après la présentation du cadre conceptuel soutenant l'étude, nous détaillons la méthodologie et les résultats en deux temps, chacun lié à l'une des questions de recherche. Une discussion et une conclusion clôturent ce texte.

CADRE CONCEPTUEL

La littérature scientifique a largement exploré le concept de réflexivité, mais son sémantisme diffère selon les auteurs (Moncarey et al., 2021 ; Thomas et Correa Molina, 2020), ce qui engendre des confusions lorsqu'il s'agit de le définir, de l'opérationnaliser et de l'évaluer (Derobertmasure, 2012). Si la pratique réflexive désigne l'action d'analyser, la compétence réflexive désignerait pour sa part le savoir analyser qui se développe à terme (Altet, 2013). Autrement dit, plus qu'une « réflexion sur » la pratique, la compétence réflexive se réfère au « processus qui s'appuie sur une expérience qui interpelle le praticien et qu'il interroge en vue de la comprendre et de l'améliorer » (Deprit et al., 2022, p. 3). Ce processus étant cognitif, nous nous intéressons d'une part à la manière de le faire manifester, et d'autre part aux indicateurs permettant de l'observer.

L'expression et le développement de la réflexivité grâce à l'écrit

En formation initiale, on sollicite souvent la réflexivité au moyen de l'écrit (Debliquy et al., 2024) pour plusieurs raisons. D'abord, l'écriture réflexive permet aux étudiants de mieux intégrer les contenus d'apprentissage et favorise leur formation de manière continue (Clerc-Georgy, 2014 ; Suraworachet et al., 2023). Ensuite, elle aide à prendre une distance critique et à « transformer le vécu d'une expérience en contenu de pensée » (Snoeckx, 2011, p. 6). Enfin, le passage par l'écrit permet d'effectuer un retour sur sa production pour la perfectionner (Colognesi et Lucchini, 2018).

Or, produire des écrits réflexifs nécessite la maîtrise de compétences cognitives variées (Correa Molina et al., 2010 ; Suraworachet et al., 2023). Celles-ci n'étant pas innées (Champy-Remoussenard, 2009 ; Clerc-Georgy, 2014), elles doivent donc faire l'objet d'un enseignement en formation initiale (Bocquillon et Derobertmasure, 2018).

Le portfolio réflexif est, en ce sens, un outil intéressant qui donne à voir les analyses réflexives que réalise l'étudiant sur les expériences qu'il a vécues en stage ainsi que les cadres théoriques qu'il considère comme porteurs (Petit et al., 2018). En plus, il a le pouvoir d'insuffler la réflexivité de l'auteur (Feder et Cramer, 2025 ; Van Nieuwenhoven et al., 2021) en le plaçant au cœur de son apprentissage (Christie et al., 2014) et en lui fournissant des balises efficaces pour la mener (Scoupe et al., 2024).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Si la reconnaissance de cet outil comme levier de réflexivité est indéniable, trois points d'attention sont à soulever. D'abord, il semble indispensable de le mettre à distance de toute certification pour éviter de pousser l'étudiant à adopter des stratégies lui permettant de réussir le cours plutôt que de faire état de sa réflexivité (Mauroux, 2019). Ensuite, son utilisation devrait être accompagnée par des formateurs ou des pairs afin d'aider le futur professionnel à déterminer les choix et éléments significatifs à explorer (Scoupe et al., 2024). Enfin, l'apport de l'outil à la professionnalisation des futurs enseignants ferait débat : certains soulignent qu'il soutient la construction de tout futur professionnel à plus ou moins long terme (Petit et al., 2018), alors que d'autres mentionnent qu'on a peu de preuves scientifiques pour le confirmer et qu'il convient de bien penser son utilisation si l'on veut qu'il y contribue (Feder et Cramer, 2025).

Les indicateurs d'une réflexivité

Trois modèles complémentaires et prédominants dans la littérature ont été retenus dans le cadre de cette étude pour construire un cadre intelligible et structuré d'indicateurs d'une réflexivité (voir le Tableau 1).

Le modèle de Jorro (2004)

En analysant les journaux de bord d'enseignants, Jorro (2004) définit trois seuils hiérarchiques qui organisent la réflexivité de la moins à la plus aboutie.

Le premier est le *reflet.* Il se marque par la posture descriptive adoptée par le scripteur sans remise en question de son identité professionnelle. L'analyse est superficielle au profit d'une justification faite d'une collection de faits.

Tableau 1
Les indicateurs de réflexivité

Niveau	**Seuil de réflexivité** (Jorro, 2004)	**Processus réflexifs** (Derobertmasure, 2012)	
1	Reflet	Narrer/décrire	
		Questionner	
		Prendre conscience	de sa pratique, de sa métacognition*, de son évolution
		Pointer	ses difficultés/ses problèmes, ses émotions*
2	Interprétation	Légitimer	selon une préférence, une tradition
			en fonction d'arguments contextuels
			en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques
		Évaluer	
		Intentionnaliser	
		Diagnostiquer	
		Analyser ses émotions*	
3	Fonction critique -régulatrice	Proposer une ou des alternatives	
		Explorer une ou des alternatives	
		Théoriser	

Note. Termes tirés textuellement de Jorro (2004) et du tableau de Derobertmasure (2012, Tableau 2, p. 65). Légende : *ajouts provenant du modèle de Mauroux (2019).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Le deuxième est l'*interprétation.* Il se caractérise par un questionnement au départ de l'observation d'une situation professionnelle. Le praticien l'interroge en s'appuyant sur des cadres de référence. Cette réflexion intense peut engendrer une tension identitaire. L'aboutissement de ce processus correspond à l'expression, par le scripteur, de ses émotions et de ses affects ainsi qu'à une distanciation.

Le troisième est la *fonction critique-régulatrice*. Il constitue la forme la plus aboutie de la réflexivité. Le praticien est alors capable de proposer une alternative, des aménagements et des autoprescriptions. Il interroge continuellement sa pratique au moyen de savoirs et de concepts. Son questionnement identitaire et professionnel est authentique, car il s'appuie sur une analyse et une proposition de régulation d'une situation professionnelle.

Le modèle de Derobertmasure (2012)

Pour Derobertmasure (2012), les niveaux réflexifs ne sont pas à comprendre comme des étapes obligatoires par lesquelles passer pour pouvoir atteindre le seuil suivant, mais comme une complémentarité. C'est, selon lui, la mobilisation des trois qui constitue la forme de réflexivité la plus aboutie (Derobertmasure et al., 2015). Son modèle offre l'avantage d'apporter du détail à chacun des niveaux, en y ventilant treize processus réflexifs (voir le Tableau 1).

Les processus de niveau 1 sont basiques, destinés à faire état de la pratique professionnelle : narrer, décrire, questionner, prendre conscience, pointer ses difficultés/ses problèmes. Ceux de niveau 2 sont plus élaborés et témoignent d'une prise de distance et d'un positionnement de l'enseignant vis-à-vis de sa pratique : légitimer sa pratique selon une préférence/une tradition, intentionnaliser sa pratique, la légitimer en fonction d'arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques, diagnostiquer. Ceux de niveau 3 projettent l'enseignant vers de nouvelles expériences. Il dépasse la réflexion sur l'action en se focalisant sur une réflexion pour l'action : proposer et explorer une alternative pour améliorer sa pratique, théoriser.

Le modèle de Mauroux (2019)

Quant à Mauroux (2019), elle identifie cinq marqueurs de réflexivité dans les écrits réflexifs des étudiants. Les trois premiers rejoignent certains processus cognitifs déjà mis en évidence par Derobertmasure (2012). Ainsi, la *secondarisation* s'observe lorsque le scripteur justifie sa pratique à l'aide de concepts scientifiques. La *logique d'apprentissage* se manifeste quand il identifie ses forces, son évolution professionnelle ou lorsqu'il exprime ses difficultés et ses faiblesses. Les *stratégies d'apprentissage métacognitives* témoignent de la capacité à planifier et à réguler ses manières d'apprendre.

Les deux derniers marqueurs de Mauroux (2019) viennent, quant à eux, étoffer les indicateurs de réflexivité établis jusqu'ici (voir le Tableau 1). La *prise de conscience* est le marqueur activé quand l'étudiant mentionne volontairement une réflexion sur ses processus mentaux (métacognition). Tandis que les *processus affectifs* sont sollicités lorsque l'étudiant identifie, analyse ou gère les émotions qui interviennent dans ses apprentissages.

Enfin, il n'y aurait pas de réflexivité lorsque l'étudiant se borne à présenter son avis, ses valeurs, sa vision des choses, sans s'aider de cadres théoriques (Hindryckx et Schneider, 2019).

La compétence réflexive ne se déploie qu'au prix d'un travail coûteux, tant pour l'étudiant que pour les formateurs qui l'accompagnent (Mauroux, 2019). Dès lors, quand un ou plusieurs de ces indicateurs sont observés dans un écrit réflexif, ils témoignent d'un certain développement professionnel de l'étudiant. Ces cadres permettent ainsi de répondre à notre première question de recherche (QR1), en analysant comment l'écriture réflexive évolue dans un dispositif dédié. En parallèle, les seuils de réflexivité et les processus identifiés éclairent aussi la deuxième question de recherche (QR2). Par exemple, ils offrent des balises pour observer comment la manière dont les participants se définissaient et se projetaient en fin de formation initiale s'inscrit dans les pratiques professionnelles actuelles. Ce lien entre les projections initiales et leur application dans le métier est au cœur de notre étude.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

MÉTHODOLOGIE

Les objectifs de l'étude étaient d'acquérir une compréhension plus approfondie des démarches réflexives adoptées par les étudiants au sein d'un dispositif réflexif de formation et de colliger, six ans plus tard, les retombées rapportées ainsi que les liens qu'ils établissent entre leurs projections initiales et leurs pratiques actuelles. Pour ce faire, nous avons opté pour une étude qualitative en deux temps, chaque temps renvoyant à l'une de nos questions de recherche.

Le temps 1. Comment l'écriture réflexive de futurs enseignants évolue-t-elle dans un dispositif de formation dédié à la réflexivité ? [QR1]

Nous avons suivi 11 futures institutrices au primaire inscrites en dernière année de formation d'un même institut de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles ont participé au dispositif réflexif organisé en dehors des stages, entre les mois de mars et mai 2018. Sur les 33 étudiants ayant participé à ce dispositif, les 11 retenues ont suivi l'ensemble des séances et produit l'entièreté des écrits réflexifs demandés.

Ainsi, les participantes ont réalisé un portfolio réflexif. À partir de traces recueillies durant les trois années de la formation[1] (ici, trois préparations de leçons écrites, à raison d'une par année), elles ont reçu la consigne de rédiger un texte rendant compte de l'évolution de leurs planifications. Sur ces bases, il était aussi demandé aux étudiantes d'envisager leur entrée dans la carrière professionnelle. L'objectif était qu'elles identifient ce qui les caractérise comme enseignantes, ce qu'elles réinvestissent de la formation et la manière dont elles se projettent dans le métier en mobilisant, en particulier, les grands courants pédagogiques abordés durant leur cursus.

Suivant le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015 ; Colognesi et Lucchini, 2025), le dispositif réflexif (voir Figure 1) se structure en six séances de 3 h ou 4 h amenant progressivement l'étudiant à faire évoluer son écrit de départ pour arriver à une version finalisée qu'il pourra partager. Au total, les participantes ont réalisé cinq versions du texte et reçu du soutien sous trois formes entre les productions : des étayages, des relectures collaboratives et des temps de métacognition.

Le premier étayage proposé par le formateur consistait à réaliser un inventaire des pédagogies, des concepts ou des courants vus durant la formation (nommé le « catalogue de pédagogies ») pour aider à faire des liens avec les apprentissages réalisés au cours du cursus. Le deuxième était un travail sur le genre « écrit réflexif » en observant plusieurs modèles pour déterminer les caractéristiques génériques, dont la structure. Le troisième était une rencontre avec un directeur d'école pour aider à contextualiser et à baliser les projections au regard des attentes professionnelles. De plus, le dispositif prévoyait des relectures collaboratives entre pairs à plusieurs reprises. Lors de ces rencontres en sous-groupe, les étudiants avaient pour mandat de lire les textes de leurs pairs pour mettre en avant les points forts et apporter des propositions pour faire évoluer les écrits. Parallèlement, tout au long du dispositif, la métacognition des étudiants était sollicitée, de manière à faire identifier les stratégies scripturales, les progrès ainsi que les sentiments liés à l'écriture (voir Colognesi et al., 2020).

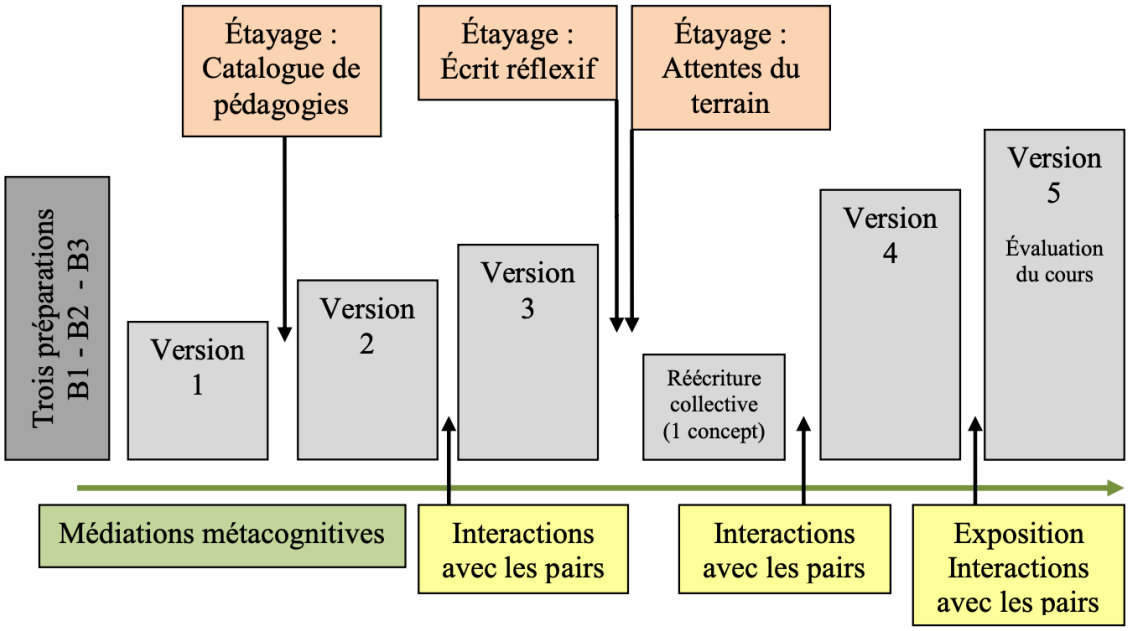
Les différentes séances nous ont permis de récolter 55 écrits réflexifs (5 versions par participant), ce qui représente 410 pages de texte au total.

Une analyse de contenu a été appliquée aux données recueillies, en suivant les recommandations de L'Écuyer (1990). Tout d'abord, l'équipe de recherche a réalisé une lecture globale, puis spécifique pour s'approprier le matériau. Ensuite, un codage par catégories préétablies a été effectué à partir des cadres théoriques : les indicateurs de réflexivité (voir Tableau 1) agrémentés d'indices observables (voir Annexe 1).

1 Au moment de l'étude, la formation initiale des enseignants en Belgique francophone est un bachelier professionnalisant organisé en trois ans, respectivement nommés Bloc 1 (B1), Bloc 2 (B2) et Bloc 3 (B3).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Figure 1
Schématisation du dispositif réflexif



Note. Tiré de Colognesi et al. (2021, p. 4).

L'indicateur *Se projeter dans sa carrière professionnelle* a été ajouté au niveau 3 de la grille d'analyse. Il correspond à une thématique introduite par le dispositif de formation et sollicitée par une consigne spécifique. En y répondant, les participantes activent un indicateur réflexif distinct de *Proposer/explorer des alternatives à sa pratique*, comme le décrit Derobertmasure (2012). En effet, ce nouvel indicateur n'invite pas à envisager des pistes de régulation pour améliorer sa pratique, mais à rendre explicite la façon dont la pratique sera appropriée et mise en œuvre durant la carrière professionnelle.

Trois chercheurs ont mené ces étapes de l'analyse, pour ensuite les soumettre à un chercheur indépendant, expérimenté dans le domaine, de manière à confronter une fois de plus nos analyses respectives afin d'augmenter à la fois la validité interne et la fiabilité des résultats obtenus (Lopes da Silva et Toledo de Sousa, 2016). En définitive, cette triangulation de chercheurs a permis de comparer les points de vue et de dépasser la subjectivité des analyses et des interprétations (Savoie-Zajc, 2019). En fin de compte, quatre profils rédactionnels ressortent de cette analyse.

Le temps 2. Que deviennent les participants, une fois en profession, relativement à la manière dont ils se définissaient dans leur écrit et se projetaient en fin de formation initiale ? [QR2]

Nous avons retrouvé, six ans plus tard, un témoin par profil rédactionnel identifié au temps 1 de l'étude. Puisque de nombreux auteurs caractérisent la période d'insertion professionnelle de « survie » (Katz, 1972), de « tâtonnement » (Huberman, 1989), voire de « choc de la réalité » (Nault, 1999), nous avons estimé opportun d'organiser la rencontre après cette période déstabilisante et au moment où, selon Huberman (1989), les enseignants stabilisent et consolident leurs pratiques. Ce second temps ne vise pas à décrire finement

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

l'évolution des pratiques sur l'ensemble des six années, mais à recueillir, par un retour à distance, la manière dont les participantes interprètent aujourd'hui la relecture de leur portfolio.

Les quatre anciennes étudiantes (voir le Tableau 2) étaient toutes âgées de 20 ou 21 ans lorsqu'elles ont suivi le dispositif dédié à la réflexivité. Elles sont aujourd'hui enseignantes.

Chaque enseignante a participé à un entretien semi-directif en quatre parties. Dans la première partie, après une introduction relatant les objectifs de l'étude, l'attention a été portée sur ce que sont devenues les personnes. Dans la deuxième partie, il s'agissait de replonger les participantes dans le dispositif. Pour cela, nous leur avons montré des photos prises à l'époque, ainsi que le diaporama de la première séance de cours. Chaque participante a aussi reçu et relu son portfolio réflexif (la trace) rédigé six ans plus tôt. Les participantes pouvaient s'exprimer librement grâce à ces éléments d'évocation. Dans la troisième partie, le chercheur a guidé la participante dans la relecture de son portfolio. Pour ce faire, il avait mis en évidence plusieurs extraits et lui demandait de s'exprimer à partir de là. La participante relisait l'extrait, et relatait alors ses souvenirs spécifiques de son processus d'écriture, des liens qu'elle pouvait faire actuellement avec ce qu'elle avait noté, etc. Cette partie de l'entretien est métagraphique, c'est-à-dire qu'elle utilise la trace écrite comme support pour replonger le scripteur au moment où il a produit son texte et pris des décisions (Marin et Lévesque, 2023). Enfin, dans une conclusion de l'entretien, des questions, organisées suivant un guide ouvert qui favorise l'expression de l'interlocuteur (Van Campenhoudt et al., 2011), ont permis à chaque témoin de s'exprimer sur les retombées perçues à distance (c.-à-d., six ans après).

Les entretiens, dont la durée moyenne est de 39 minutes (min. = 30, max. = 60) ont été transcrits, ce qui représente un total de 22 456 mots. Les données ont été codées et analysées en suivant les recommandations de Lejeune (2019) : un codage ouvert pour laisser émerger les propriétés ; puis, un codage axial qui les organise en catégories ; enfin, un codage sélectif qui les intègre, invitant le chercheur à faire le point.

Tableau 2
Présentation des participantes-témoins d'un profil rédactionnel

Pseudonymes	**Maeva**	**Élisa**	**Clarisse**	**Virginie**
Profil rédactionnel	[1][1]Juxtaposer	[2] Mettre en lien	[3] Maturer	[4] Refaire
Âge en B3 (lors du premier recueil)	20 ans	21 ans	20 ans	20 ans
Situation professionnelle (lors du second recueil)	Institutrice primaire et professeur de français au secondaire	Institutrice primaire	Enseignante attachée à un Pôle territorial[2]	Institutrice primaire
Formations supplémentaires	Bachelier en français Master en sciences de l'éducation	—	Master en sciences de l'éducation	—

1 La numérotation des profils est choisie pour faciliter la lecture. Elle n'indique pas un ordre.

2 En Belgique francophone, le « Pôle territorial » est une structure formée d'une équipe pluridisciplinaire qui soutient les écoles dans les aménagements raisonnables et l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous abordons les résultats en suivant les deux questions de recherche : d'abord, la présentation des profils rédactionnels, puis les retombées rapportées six ans plus tard, en examinant les liens établis entre les projections formulées dans les portfolios et les pratiques actuelles.

Les quatre profils rédactionnels

Globalement, deux constats émergent : l'un concerne la démarche réflexive, l'autre porte sur les indicateurs activés.

En premier lieu, toutes les participantes commencent, à la première version, par « décrire » (processus réflexif de niveau 1) pour porter un regard réflexif sur l'évolution de la planification. Ce n'est qu'au fur et à mesure des réécritures que leur texte évolue pour aboutir à une production qui active les trois niveaux de réflexivité et les amène à se projeter dans la carrière. En second lieu, nous constatons que certains indicateurs ne sont pas activés dans l'écriture réflexive des étudiantes et principalement ceux qui se réfèrent aux émotions intervenant dans les apprentissages.

Plus spécifiquement, l'analyse des écrits a mis au jour quatre profils rédactionnels (voir le Tableau 3) qui décrivent quatre manières d'élaborer l'écriture réflexive au sein du dispositif : juxtaposer, mettre en lien, maturer et refaire. La suite de l'article les présente en se focalisant principalement sur leurs caractéristiques et en les illustrant d'extraits des portfolios.

Le profil rédactionnel [1] : juxtaposer

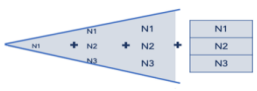
La démarche réflexive du profil 1 (voir le Tableau 3) consiste à « juxtaposer » de nouveaux éléments. Autrement dit, elle se caractérise par la conservation, d'une version à l'autre, des écrits de départ, auxquels viennent s'ajouter, peu à peu, de nouvelles informations.

C'est le cas de Maeva, qui commence par décrire sa pratique de planification et par prendre conscience de son évolution. Elle identifie certaines difficultés sans pour autant les analyser, justifier ses pratiques ou remettre en question son identité. Elle nuance son observation en citant ce qu'elle faisait déjà pour planifier au Bloc 1, ce à quoi elle ne pensait pas ou ce qu'elle faisait moins bien qu'au Bloc 3.

> En comparant mes trois préparations, **j'ai constaté** que :
>
> - au départ**, je ne pensais pas** aux relances possibles pour aider les enfants .
> - **j'essayais** déjà une pédagogie ludique [...] .
> - **je n'allais pas** assez dans les détails [...] .
> - en Bloc 3, **j'étais** déjà un peu plus précise dans les consignes [...] (Maeva, version 1).

Pour donner suite au premier étayage par le « catalogue de pédagogies », Maeva conserve la description et la prise de conscience de son évolution déjà réalisées et l'épaissit pour la première fois en ajoutant des arguments pédagogiques justifiant ses plans. Elle reprend les constats de la version 1 relatifs aux relances à apporter aux élèves et les associe au concept de différenciation.

Tableau 3
Profils rédactionnels

[1] Juxtaposer (4 étudiants)	[2] Mettre en lien (2 étudiants)	[3] Maturer (4 étudiants)	[4] Refaire (1 étudiant)
			
Progresser du niveau 1 au niveau 3	Développer le niveau 2	Activer les trois niveaux	

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

> J'ai constaté qu'en début de parcours, **je ne pensais pas** à fournir des relances aux enfants. [...] Je peux **relier** ce concept **pédagogique** à celui de la **différenciation**, puisque c'est un moyen comme un autre de différencier nos apprentissages (Maeva, version 2).

Après avoir reçu les conseils de ses pairs lors de la relecture collaborative, qui lui demandaient d'illustrer davantage ses pratiques, elle apporte de nouveaux exemples, comme d'ajouter ce qu'elle faisait au Bloc 2, alors que, jusque-là, elle n'y avait pas pensé.

> En Bloc 2, j'avais également prévu un moyen de différenciation, en permettant à ceux qui n'avaient pas d'images mentales des nombres décimaux, puisqu'ils pouvaient, si besoin, utiliser du matériel concret pour résoudre les différents calculs : des billets et des pièces. (Maeva, version 3)

Dans la version 3 faisant suite à l'étayage par « écrit réflexif », elle restructure également son écrit en insérant des sous-titres pour chaque pédagogie développée. Dans ses réécritures suivantes, elle insère des traces de ses préparations, puis des définitions ou encore des références d'auteurs.

> Selon Meirieu (1996), la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences. (Maeva, version 4)

Ce n'est que dans ses dernières réécritures qu'elle propose une alternative à sa pratique, avance des théories personnelles ou une projection dans sa carrière. Pourtant, les consignes données avant la rédaction de la deuxième version demandaient déjà d'utiliser les concepts du catalogue de pédagogies (étayage 1) dans l'analyse des pratiques ainsi que de se projeter dans la carrière professionnelle. Le rappel des consignes par ses pairs l'encourage à ajouter ces informations.

> **À l'avenir**, j'aimerais évaluer les élèves, non pas avec des points, mais plutôt à l'aide de référentiels de compétences de manière positive : c'est-à-dire en validant les compétences qu'ils ont déjà acquises et en leur soumettant celles pour lesquelles ils ont encore besoin d'entraînement pour les acquérir la prochaine fois. J'aimerais également mettre davantage en avant l'évaluation formative. (Maeva, version 5)

En synthèse, ce profil étoffe le texte initial en ajoutant, au fur et à mesure des réécritures, des éléments descriptifs, interprétatifs, puis régulateurs ; les niveaux réflexifs s'activant chronologiquement : les premières versions relèvent surtout du niveau 1 (décrire sa pratique et prendre conscience de son évolution). Les réécritures suivantes font apparaître et densifient des éléments de niveau 2, notamment lorsque la participante précise ses intentions et justifie ses choix à l'aide d'arguments pédagogiques (étayage 1). Enfin, des marqueurs de niveau 3 (par exemple, proposer une alternative, formuler une théorie personnelle ou se projeter) émergent surtout dans les dernières versions. Dès lors, « juxtaposer » serait le profil rédactionnel caractérisant les étudiants qui se servent de chaque étayage proposé par le dispositif pour ajouter des éléments à leur texte et, pas à pas, le densifier.

Le profil rédactionnel [2] : mettre en lien

La démarche réflexive du profil 2 (voir le Tableau 3) consiste à « mettre en lien » la théorie et la pratique. Autrement dit, après avoir décrit sa pratique, le scripteur s'attelle à la justifier tout au long des réécritures, renforçant et rendant clairs les liens théorie-pratique réalisés.

Si, comme pour la démarche précédente, le profil « mettre en lien » active hiérarchiquement les processus réflexifs du niveau 1 au niveau 3, il se focalise par contre principalement sur le niveau 2 à chacune de ses réécritures.

C'est le cas d'Élisa, qui, dès son premier jet, décrit sa pratique et son évolution en les justifiant par des arguments pédagogiques : si elle utilise le jeu, c'est pour motiver les élèves (version 1). C'est le seul profil rédactionnel qui active un processus de niveau 2 si tôt dans l'écriture.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

> **J'ai mieux amélioré** mes leçons en y intégrant différents jeux **dans le but de motiver** les élèves (version 1).

Par la suite, elle ne cesse de renforcer ce niveau « interprétation » par des justifications de sa pratique, accentuées principalement de liens qu'elle établit avec la théorie. Ainsi, elle commence par s'appuyer sur davantage d'exemples de ses activités pour justifier leur dimension motivationnelle et, de ce fait, l'impact sur la réussite des élèves (version 2).

> Par la suite, **je me suis également améliorée** au niveau de la motivation car je propose plusieurs jeux aux enfants qui **améliorent la motivation** et qui **empêchent et diminuent** l'échec scolaire (version 2).

Puis, elle continue à renforcer les liens théorie-pratique. Non seulement elle détaille de nouveaux bénéfices de la pédagogie par le jeu en transcrivant mot pour mot les informations tirées du premier étayage par le « catalogue de pédagogies » (diminution de la crainte de l'erreur, sensibilisation aux règles, collaboration, etc.), mais aussi, elle réorganise son texte en deux paragraphes pour mieux laisser voir la distinction entre la description de sa pratique et la définition théorique qu'elle propose.

> Durant le Bloc 1, j'essayais d'amener mes leçons à une pédagogie par le jeu mais malgré tout, **je n'ai pas assez favorisé** la pédagogie du jeu. En revanche, **je me suis davantage améliorée** au Bloc 2 en proposant des jeux sur la leçon et la découverte des animaux marins. [...] La pédagogie du jeu **permet** d'impliquer l'élève en tant qu'acteur, **amène** une source de motivation importante chez l'enfant, **permet** d'avoir l'occasion d'exercer certaines compétences, de faire participer tous les élèves ; **atténue** la crainte de l'erreur et de l'échec, **développe** la prise en compte des règles et le respect mutuel et **permet** de faire collaborer les élèves [...]. (version 3)

Finalement, à la suite du deuxième étayage par « écrit réflexif », elle décide de restructurer complètement son texte en trois sous-sections : « d'un point de vue pratique », « d'un point de vue théorique » et « références » (version 4). Ce faisant, elle rend clairs et transparents les pôles théoriques et pratiques qui nourrissent et développent sa réflexion (voir la Figure 2).

Lors de la deuxième relecture collaborative, ses pairs lui conseillent de développer davantage sa projection dans la pratique, ce qui s'observe dans les dernières versions de son écrit. En effet, des processus réflexifs de niveau 3 apparaissent quand Élisa explore une alternative à sa pratique, théorise et se projette dans la carrière.

> Plus tard, **j'aimerais continuer à travailler** sous forme d'ateliers car les enfants adorent, ils sont motivés à travailler, ce qui est donc une source d'un travail de qualité (version 4).

En synthèse, ce profil se caractérise par une mobilisation précoce et récurrente de justifications (niveau 2), qui s'appuient explicitement sur des apports théoriques du cursus (par exemple, via le catalogue de pédagogies) et s'accompagnent d'un travail de clarification du texte (réorganisation en paragraphes, puis en sous-sections « pratique/théorie/références »). Des marqueurs de niveau 3 apparaissent surtout dans les dernières versions, lorsque la participante formule une intention pour la suite ou se projette (« Plus tard, j'aimerais... »). Dès lors, « mettre en lien » serait le profil rédactionnel des étudiants qui utilisent et réutilisent les apports du dispositif principalement pour justifier leur pratique.

Le profil rédactionnel [3] : maturer

La démarche réflexive du profil 3 (voir Tableau 3) consiste à faire « maturer » chaque niveau réflexif en l'étoffant d'éléments nouveaux, à chaque réécriture. Autrement dit, si elle se rapproche du profil « juxtaposer » par la conservation, d'une version à l'autre, des écrits précédents, elle s'en différencie par l'activation simultanée des trois niveaux de réflexivité tout au long du processus.

C'est le cas de Clarisse, qui commence par décrire sa pratique de planification et son évolution de la première à la dernière année de formation.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

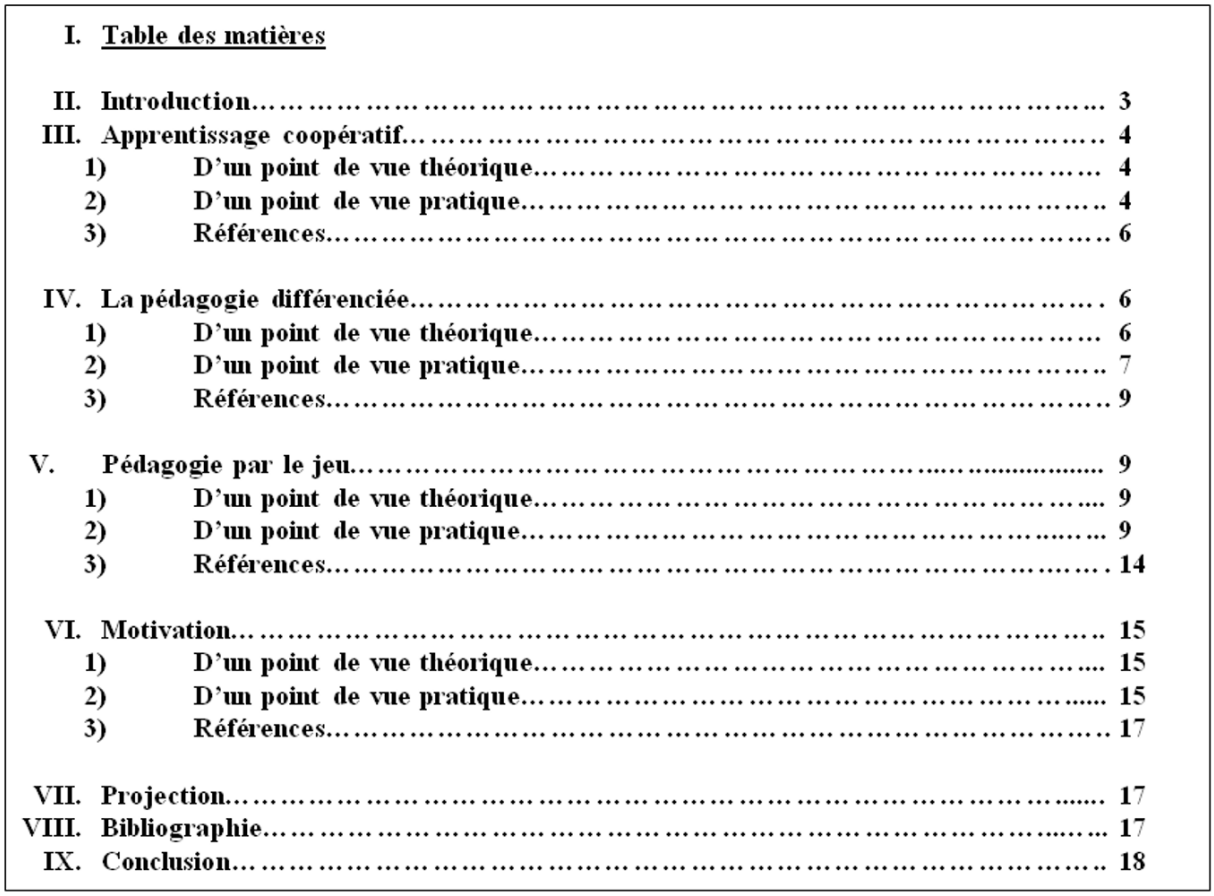
> Au Bloc 1, **mon enseignement était** assez frontal, il **a évolué** vers du réfléchi, du ludique, avec des outils et des supports variés (niveau 1).

Quand elle réécrit son texte pour la première fois, elle reprend sa première version et ajoute une description de ses pratiques de planification (niveau 1), une évaluation de sa pratique avec justification au moyen d'arguments pédagogiques (niveau 2). Elle propose aussi une théorie personnelle et une courte projection dans ses pratiques futures (niveau 3). Pour ce faire, elle s'appuie sur le premier étayage par le « catalogue de pédagogies » en y mobilisant les arguments en faveur des projets qui favorisent la motivation des élèves et le sens des apprentissages.

> **Je réalise** de nombreux jeux et ateliers [...] et **je fonctionne** essentiellement par des projets lors de mes stages [niveau 1] car **cela suscite de la motivation** de la part des élèves qui sont davantage dynamisés et enjoués pour travailler. **Les apprentissages ont du sens** et suivent une chronologie pensée [niveau 2]. [...] Il est important que **l'enseignant réfléchisse** à tout ce qui pourrait améliorer les leçons grâce aux cours et à l'expérience [...]. **J'aimerais évoluer** vers une pédagogie plus active qui est centrée sur l'enfant et ses besoins [niveau 3]. (version 2)

Reprenant son texte pour la troisième fois, Clarisse conserve son écrit et, comme précédemment, elle travaille tous les niveaux de réflexivité. En réponse aux conseils reçus

Figure 2
Extrait de la table des matières d'Élisa (version 4)



I. Table des matières

II. Introduction..... 3
III. Apprentissage coopératif..... 4
1) D'un point de vue théorique..... 4
2) D'un point de vue pratique..... 4
3) Références..... 6

IV. La pédagogie différenciée..... 6
1) D'un point de vue théorique..... 6
2) D'un point de vue pratique..... 7
3) Références..... 9

V. Pédagogie par le jeu..... 9
1) D'un point de vue théorique..... 9
2) D'un point de vue pratique..... 9
3) Références..... 14

VI. Motivation..... 15
1) D'un point de vue théorique..... 15
2) D'un point de vue pratique..... 15
3) Références..... 17

VII. Projection..... 17
VIII. Bibliographie..... 17
IX. Conclusion..... 18

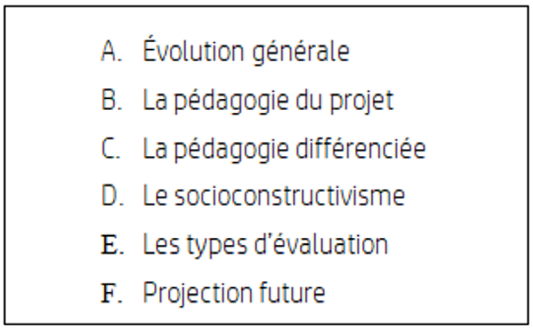
©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

lors de la première interaction avec les pairs lui demandant d'ajouter des exemples de ses pratiques, elle étoffe ses descriptions avec des illustrations. Elle ajoute des justifications et développe davantage ses théories personnelles ainsi que sa projection dans la carrière.

> De plus, **j'aimerais approfondir** mes recherches sur les outils de différenciation. De nombreux enfants sont confrontés à des troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, etc.), mais qui ne nécessitent pas de les envoyer dans le spécialisé (version 3).

Une quatrième fois, elle retravaille son texte. Faisant suite aux conseils de ses pairs qui lui demandent encore d'ajouter des exemples de ses pratiques, de faire des liens avec des références théoriques et d'amplifier sa projection dans sa carrière professionnelle, elle renforce davantage tous les niveaux de réflexivité. Elle en profite également pour réorganiser son écrit autour des théories et concepts théoriques qu'elle convoque (voir Figure 3).

Figure 3
Extrait de la table des matières de Clarisse



En synthèse, pour ce profil rédactionnel, développer la compétence réflexive, c'est étoffer, de front, les trois niveaux réflexifs activés dès les premières versions d'écriture : la description de la pratique (niveau 1) est rapidement complétée par une évaluation assortie de justifications pédagogiques (niveau 2), et par une projection ou une formulation de théorie personnelle (niveau 3). Les versions suivantes amplifient ces trois registres simultanément, notamment par l'ajout d'exemples et par une réorganisation progressive du texte autour de concepts convoqués. Dès lors, « maturer » serait le profil rédactionnel des étudiants qui mettent à profit les différents apports du dispositif et particulièrement les relectures collaboratives, afin d'enrichir leur écrit aux trois niveaux de réflexivité.

Le profil rédactionnel [4] : refaire

La démarche réflexive du profil 4 (voir Tableau 3) consiste à « refaire » constamment le texte en modifiant chaque fois sa structure. Autrement dit, elle se caractérise par des refontes totales de l'écrit tout en affinant sa réflexivité aux trois niveaux.

C'est le cas de Virginie qui, comme les autres, commence par décrire sa pratique de planification. Sa description est succincte.

> La participation de tous les étudiants au Bloc 1. Rythme perturbé (version 1).

Mais, dès sa deuxième version, elle supprime et recommence son texte. Pour ce faire, elle développe huit concepts issus du premier étayage par le « catalogue de pédagogies », comme le socioconstructivisme, la différenciation, l'apprentissage par le jeu, la pédagogie active, etc. Elle se met à préciser davantage ses pratiques de planification, ses difficultés et son évolution sur les trois années (niveau 1). Elle apporte des justifications de sa pratique, l'évalue (niveau 2) et propose une alternative, des théories personnelles et se projette dans sa carrière professionnelle (niveau 3).

> Puis, au Bloc 3, **mes préparations sont pensées et rédigées** avec un souci de prise en compte « du rythme » : alterner des moments de travail individuels puis collectifs, tâches orales puis écrites... [niveau 1]. **Ce qui favorise** donc le bon déroulement de l'activité. **Ce qui permet de garder** tous les élèves « éveillés » et actifs. Et surtout, avec la satisfaction de se dire qu'ils se sentent tous concernés dans la tâche à réaliser [niveau 2]. [...] **Il aurait été plus intéressant** de proposer toutes les étiquettes par élèves, par exemple [niveau 3]. (Version 2)

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

À la suite de la troisième séance et des conseils reçus lors de la première relecture collaborative lui demandant de se relire, car « parfois, il manque des mots » (extrait de la relecture collaborative 1), elle retravaille la syntaxe et l'orthographe (version 3). Dans la version suivante, elle supprime et recommence une nouvelle fois son texte en l'organisant en quatre parties. Elle en profite pour insérer une introduction, une conclusion et une bibliographie. Cette restructuration du texte se fait après le deuxième étayage par « écrit réflexif » destiné à présenter la structure de l'écrit. En plus de cela, elle approfondit chaque partie de marqueurs réflexifs situés aux trois niveaux : elle évoque son évolution, fournit des exemples et les illustre par des extraits de ses préparations, des photos, des copies d'écran (niveau 1). Pour répondre aux suggestions reçues lors de la deuxième relecture collaborative lui demandant de faire davantage référence à des auteurs et des concepts pédagogiques, elle justifie sa pratique au moyen de référents théoriques, du cadre légal et d'arguments pédagogiques ou éthiques. Ainsi, pour chaque concept développé, elle s'appuie sur des définitions en mobilisant tantôt des auteurs, tantôt un décret ou un programme (niveau 2). Enfin, ses pairs lui ayant également conseillé de faire des liens avec sa pratique future, elle se questionne d'un point de vue identitaire et professionnel au moyen d'une projection dans sa carrière et de théories personnelles (niveau 3). Bref, chaque niveau réflexif semble amplifié et approfondi par l'activation de plusieurs processus réflexifs.

> Différencier les approches et les penser correctement afin que tous les enfants « y trouvent leur compte » est, dès à présent, l'une des **caractéristiques que je prône** et que je **continuerai** à prôner dans le monde de l'enseignement dans lequel je suis maintenant ancrée. Différencier est, **selon moi**, incontournable. En tant que future enseignante, je **ferai** de l'hétérogénéité de ma classe une richesse. (Version 5).

En synthèse, ce profil se distingue par des refontes successives du texte : après une première version très succincte, la participante recommence et densifie rapidement les trois niveaux en décrivant plus précisément sa pratique (niveau 1), en l'évaluant/justifiant (niveau 2) et en formulant des pistes d'amélioration (niveau 3). Les reprises suivantes renforcent surtout la structuration de l'écrit et l'appuient sur des références. Dès lors, « refaire » serait le profil rédactionnel des étudiants qui tirent surtout profit des réécritures proposées par le dispositif pour faire évoluer leur écrit, chaque version nourrissant la suivante.

Les liens entre le portfolio et les pratiques actuelles

L'analyse des entretiens semi-directifs avec Maeva, Élisa, Virginie et Clarisse, menés six ans après leur formation, a permis d'explorer la manière dont elles relisent aujourd'hui leur portfolio (dont la projection dans la carrière professionnelle rédigée en fin de formation initiale) et les liens qu'elles établissent avec leurs pratiques actuelles. Les participantes rapportent des éléments en lien avec leur style pédagogique, leur parcours professionnel et leurs manières actuelles de questionner et d'ajuster leurs pratiques.

Le style pédagogique

Si le portfolio réflexif avait pour premier effet de dévoiler le style pédagogique des futures enseignantes, et de leur en faire prendre conscience en fin de formation, force est de constater que, six ans plus tard, les participantes se reconnaissent toujours dans leurs écrits et disent que ce style les définit encore aujourd'hui.

> Ben oui, c'est exactement **ce que je fais** (Maeva). En tout cas, je me suis **bien projetée** parce que c'est ce que **je fais actuellement** (Élisa). C'est **tout à fait ça** (Virginie). **Je suis devenue** ce que j'ai écrit (Clarisse).

Ce style pédagogique concerne non seulement les pratiques qu'elles mettent en œuvre au quotidien, mais, plus encore, l'essence profonde de leur métier, ce qui les anime professionnellement et traverse les années.

Par exemple, quand Virginie se présente au chercheur, elle se définit comme une enseignante qui aime se remettre en question

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

et innover. Consultant ensuite son portfolio, elle est surprise de constater qu'elle se définissait déjà de la même manière, à l'époque, quand elle était en formation.

> Je suis quelqu'un qui est toujours **en recherche**. Je trouve qu'on n'a jamais terminé d'**apprendre**, donc j'essaie vraiment de toujours **m'améliorer** (Virginie, entretien).

> Arrivée au terme de ce travail, j'ai retenu quelque chose de primordial : un bon enseignant se doit de **se remettre en question** tous les jours. Il est, selon moi, très important de pouvoir **innover**, adapter (selon les circonstances) et être un bon **chercheur**. (Virginie, version 5)

Par ailleurs, les participantes relèvent aussi des théories et des concepts abordés dans leur portfolio, et qui sont toujours actuellement au cœur de leur réflexion. Par exemple, Maeva revient sur la différenciation qu'elle trouvait déjà indispensable durant sa formation initiale. Elle s'en rend d'autant plus compte maintenant qu'elle y est confrontée dans sa classe. De la même façon, Clarisse confirme que, quotidiennement, elle se préoccupe de différencier les apprentissages, comme elle le décrivait déjà dans son portfolio. Élisa souligne que la pédagogie par le jeu, qui l'animait au Bloc 3, continue d'être une passion.

> J'avais aussi évoqué la différenciation qui est, je trouve, indispensable aussi. Enfin, on s'en **rend encore plus** compte quand on est dans la **réalité du terrain** (Maeva). J'avais déjà structuré alors... par pédagogie différenciée. [...] Et ça, c'est ce que j'ai vraiment fait et que **je fais même encore maintenant** (Clarisse). Ce que j'ai noté là continue toujours parce que je l'ai fait par passion à ce moment-là et **je le fais encore maintenant** où je fais des jeux dans ma classe. Donc, j'ai toujours continué ce système-là (Élisa).

Le parcours professionnel et les réinvestissements du dispositif

En relisant leur portfolio, les participantes établissent des liens entre ce qu'elles y avaient écrit en fin de formation (notamment leurs projections) et leurs pratiques actuelles. Elles mentionnent aussi des modalités du dispositif (relectures entre pairs, consignes structurantes) qu'elles disent réinvestir aujourd'hui dans leur enseignement.

Ainsi, Élisa a souligné l'importance des interactions entre pairs et des consignes structurantes dans le dispositif, et relève qu'elle a gardé cela dans son enseignement. Tout comme Virginie qui utilise désormais ces interactions comme levier d'apprentissage pour ses élèves.

> Les relectures nous ont permis de voir nos erreurs et d'apprendre à les corriger dans mes **pratiques actuelles** (Élisa). C'était vraiment enrichissant, se nourrir des idées des autres. **C'est comme à l'école** avec les enfants en fait. Ils apprennent mieux avec les autres. C'était pareil (Virginie).

C'est aussi le cas de Clarisse, qui se rend compte, en relisant son portfolio, qu'elle a toujours voulu prendre en compte les besoins des élèves. Et aujourd'hui, après un master en sciences de l'éducation qui lui a permis d'approfondir ce sujet, elle travaille au sein d'un pôle territorial. Selon elle, son intérêt porté aux besoins spécifiques des élèves, révélé par son portfolio, pourrait l'avoir guidée.

> J'aimerais **approfondir mes recherches** sur les outils de **différenciation**. De nombreux enfants sont confrontés à des troubles d'apprentissages [...] mais qui ne nécessitent pas de les envoyer dans l'enseignement spécialisé. Pour ces enfants, il existe diverses ressources à exploiter afin de les aider. (Clarisse, version 5)

> Si je devais réécrire [le portfolio] aujourd'hui, à mon avis, **j'écrirais la même chose**. Parce que [...] c'est toujours en adéquation [...]. À l'époque, j'avais détecté que, sans le

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

> dire en fait, je voulais déjà m'occuper des **besoins des enfants**. Je ne sais pas si c'est ça qui m'a poussée à faire le master, mais ça a peut-être joué. (Clarisse, entretien)

La pratique réflexive actuelle

Les entretiens nous ont également permis de recueillir des informations sur les pratiques réflexives actuelles des participantes. Elles disent toutes continuer à se questionner et à ajuster leur pratique au quotidien, dans une perspective constante d'évolution. Sans lien causal, nous constatons que la réflexivité engagée jusqu'au niveau 3 en formation initiale demeure présente à ce niveau dans leur discours.

Maeva cherche une alternative pour améliorer sa pratique (niveau 3). Elle confie y réfléchir longuement devant le manque de motivation croissant de ses élèves. Elle commence par analyser la situation, afin de la comprendre, pour ensuite proposer des pratiques adaptées. Pour ce faire, elle mise beaucoup sur une approche ludique en lien avec la réalité des élèves.

> J'essaye d'abord de **comprendre** d'où vient le problème, donc de voir si c'est uniquement de mon côté ou si c'est de la part des élèves ou si c'est les deux. Comment je peux **remédier** à ça ? [...] Je perçois beaucoup de problèmes de **motivation** [...]. Et pour ça, j'essaie toujours de rendre les choses un peu plus **ludiques**, un peu plus proches de leur réalité. Donc voilà, j'essaye surtout de **réfléchir** à ma pratique et de voir comment je peux **l'améliorer** en fait. (Maeva, entretien)

Tout comme Maeva, Élisa confie sa volonté d'évoluer dans ses pratiques professionnelles par une remise en question permanente en dépassant la simple observation des situations qu'elle rencontre. Pour ce faire, elle se repose sur les acquis de sa formation initiale, mais également sur des automatismes qu'elle s'est créés durant ses études : elle conserve des traces écrites de sa réflexion post-leçon qui ont mené à des améliorations qu'elle souhaite appliquer si c'était à refaire.

> Je dirais que je suis toujours à la **recherche** de m'**améliorer** [...]. Et alors je reprends des fois des petites **idées** de la **haute école** [l'institut de formation] à mettre des *Post-its* sur mes leçons pour me dire « tiens, la prochaine fois, si je devais refaire ce genre de choses, j'améliorerais telle ou telle chose ». [...] Parfois, quand je vais quelque part et que je pense à l'école, je me dis : « Ah bah tiens, je ferais bien ça dans ma classe ». Et alors je prends mon téléphone, je le mets dans mes notes [...]. J'aime bien aller **au-delà de ce que je vois**, de toujours bien **évoluer**. (Élisa, entretien)

Clarisse, quant à elle, explore une alternative pour innover (niveau 3). Elle se décrit comme étant curieuse et en recherche permanente, s'appuyant sur ses erreurs qui la font progresser. Elle scrute les nouveautés, invente et teste de nouveaux outils ou différentes méthodes (niveau 3). Elle se repose sur l'analyse et l'observation des difficultés, et collabore avec d'autres professionnels pour y faire face.

> Je suis **curieuse** et j'ai toujours l'envie d'aller **rechercher** les derniers trucs, voire les **inventer**, que ce soient des **outils**, des **méthodes**. Je suis toujours dans le même esprit que quand j'étais jeune où j'**apprends** de mes erreurs. Je suis toujours en **réflexion** sur comment faire mieux. Lorsqu'on a un enfant qui présente des comportements débordants, on va analyser le profil, on va l'**observer** un certain nombre d'heures [...]. On fait au plus proche des besoins, **seule** ou **en équipe**, parce qu'on est une équipe avec des neuropsy, logopède, psychologue, ergo... (Clarisse, entretien)

Enfin, Virginie affirme également vouloir explorer de nouvelles perspectives. Elle refuse de s'enfermer dans des pratiques traditionnelles en cherchant à innover, comme elle l'évoquait déjà dans la projection dans sa carrière professionnelle. Elle avance la collaboration avec ses collègues et la direction de l'établissement pour faire face à ses difficultés.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

> J'ai remplacé une collègue plus âgée. J'ai récupéré tous ses cours, mais moi, je ne voulais pas, je veux dire, reprendre tout. J'aimais bien aussi un peu **innover**. Au début, il y avait des choses qui m'étaient inconnues en sortant de l'école. [...] Mais j'ai été **bien aidée** par mes collègues parce qu'on est deux classes par année [...] et par la directrice aussi. (Virginie, entretien)

Nous ne retrouvons pas de traces de théorisation dans leur discours spontané ni de projections dans l'évolution de leur carrière. En revanche, nous observons une réflexion posée, ancrée dans l'expérience, visant à dépasser les difficultés rencontrées ou la routine, afin de rendre leur planification plus opérationnelle et personnalisée.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude invitent à considérer un dispositif dédié à l'écriture réflexive en formation initiale pour outiller la mise en mots et l'élaboration progressive d'une réflexion sur le métier, ainsi que pour en recueillir certains échos après l'entrée dans la profession. Ils prolongent des travaux antérieurs (Colognesi et al., 2021) en montrant que les participantes s'approprient ce dispositif selon des trajectoires rédactionnelles différenciées (QR1) et en explorant, sans présumer d'un effet causal, les échos que ces écrits suscitent lors d'un retour à distance, après l'insertion professionnelle (QR2).

Le dispositif repose sur un portfolio évolutif construit hors stage et hors certification, à partir de planifications de leçons recueillies sur plusieurs années de formation, structuré par des réécritures successives et des soutiens (étayages, relectures entre pairs, temps de métacognition). Il se conclut par une projection dans la carrière.

Les profils rédactionnels identifiés dans le cadre de la QR1 donnent à voir quatre manières d'élaborer l'écriture réflexive au sein du dispositif, au fil des réécritures. Ils rendent compte de stratégies d'appropriation des soutiens offerts (consignes, étayages du formateur, relectures par les pairs, réflexion sur ses stratégies) et d'une mobilisation différenciée des indicateurs de réflexivité (Derobertmasure, 2012 ; Jorro, 2004), allant de la juxtaposition à la refonte complète.

Dans les écrits tels qu'ils sont opérationnalisés dans notre grille, l'analyse montre que les premières versions relèvent surtout du seuil du reflet (décrire, prendre conscience), tandis que les versions ultérieures donnent davantage de place à des processus d'interprétation et, plus ponctuellement, à des formulations relevant de la fonction critique-régulatrice (Jorro, 2004). Ces résultats témoignent ainsi de la manière dont la réflexivité se manifeste dans des productions écrites situées au sein d'un dispositif de formation spécifique (hors stage et hors certification).

Le fait que les étudiants s'inscrivent d'abord dans le reflet, décrivant ou prenant conscience de leur pratique (niveau 1), rejoint les travaux de Debliquy et al. (2026a, 2026b) qui observent que, sans formation et accompagnement, la compétence d'écriture réflexive d'étudiants en fin de cursus est proche de celle qu'ils avaient à l'entame de leurs études. Ce ne serait qu'avec les réécritures successives, les étayages et les relectures collaboratives que d'autres niveaux réflexifs deviennent visibles. L'analyse met ainsi en évidence un processus d'élaboration progressif qui rend visibles, à des rythmes différents, les trois niveaux d'indicateurs de réflexivité. Ces résultats rejoignent les observations de Mauroux (2019), selon lesquelles la réflexivité se construit à travers un processus coûteux, mais indispensable pour le développement professionnel. Ils confirment également que l'acquisition de la compétence réflexive n'est pas innée, mais nécessite un apprentissage structuré (Mauroux, 2019).

Les résultats liés à la QR2 montrent que, six ans après la formation initiale, les participantes établissent des liens entre leur portfolio (dont la projection professionnelle) et leurs pratiques actuelles. Elles disent se reconnaître dans des éléments de leur style pédagogique explicités en fin de formation et évoquent des manières d'interroger et d'ajuster leurs pratiques qui font écho à ce qu'elles avaient écrit. Elles considèrent la réflexivité comme un moyen de surmonter les difficultés quotidiennes et d'innover.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Ce constat s'inscrit en résonance avec les travaux de Vause (2011) qui montrent que les enseignants privilégient les connaissances pratiques, ancrées dans l'expérience, pour guider leurs décisions. Ce faisant, c'est le niveau réflexif le plus élevé (Derobertmasure, 2012) qu'elles continuent à activer. Elles mentionnent également certaines modalités du dispositif (par exemple, les interactions entre pairs ou des temps de métacognition) comme des repères qu'elles disent réinvestir aujourd'hui dans leur enseignement. À cet égard, la mise en mots de l'activité et la prise de conscience de certaines dimensions de l'action peuvent constituer une ressource pour l'action ultérieure (Clot et Faïta, 2000). Sans présumer d'un effet causal direct, ces résultats peuvent être rapprochés des travaux soulignant l'intérêt d'outils tels que le portfolio réflexif pour soutenir l'explicitation et la structuration d'un processus de professionnalisation (Christie et al., 2014), ainsi que de ceux qui rappellent le rôle de la formation initiale dans la construction de repères et d'une identité professionnelle en développement (Gouin et al., 2021).

Enfin, l'indicateur de « projection dans la carrière » prend ici tout son sens en montrant comment les anticipations élaborées lors de la formation se concrétisent dans des contextes professionnels diversifiés. Ce lien est en accord avec les travaux de Paquay et al. (2004) qui insistent sur la réflexivité en tant que compétence transversale et durable ; et ceux de Perrenoud (2012), qui la considère comme essentielle à la professionnalisation.

Les implications pratiques

Les résultats de cette étude offrent plusieurs pistes pour la formation des enseignants. Ils confortent l'intérêt d'intégrer des dispositifs réflexifs structurés, tel le portfolio, comme support pour élaborer une réflexion sur le métier à partir de traces professionnelles et pour se préparer à faire face aux défis professionnels (Perrenoud, 2012). La mise à jour de trajectoires rédactionnelles contrastées invite en outre à penser un accompagnement différencié, en combinant des consignes explicites et spécifiques, des étayages, des relectures entre pairs et des temps de métacognition, afin de soutenir des formes d'élaboration différentes au fil des réécritures. Le fait que certaines participantes affirment avoir réinvesti ces temps de métacognition dans leur propre enseignement (voir supra) permet de croire que cette expérimentation, en tant qu'apprenantes, les a préparées à en proposer à leur tour à leurs élèves. C'est ce que suggèrent également Barbier et al. (2026) à propos de futurs enseignants formés à la métacognition.

Un point d'attention concerne le choix des appuis du dispositif : l'ancrage sur des planifications, retravaillées dans le temps, paraît constituer une condition favorable pour rendre la réflexion plus située et plus opératoire.

Enfin, la projection dans la carrière, identifiée comme un indicateur supplémentaire de réflexivité, plaide pour l'intégration d'un temps explicite d'anticipation du futur travail enseignant dès la formation initiale. À l'inverse, certains indicateurs (notamment ceux liés aux émotions) apparaissant peu dans les écrits, leur prise en compte suppose, si elle est visée, des sollicitations et des étayages spécifiques.

Les limites et perspectives

Cette recherche présente néanmoins certaines limites qu'il convient de souligner. Tout d'abord, la taille de l'échantillon, réduite à quatre participantes dans le deuxième temps de la recherche, limite la généralisation des résultats. Une étude incluant un plus grand nombre de participants offrirait une vision plus représentative des effets du dispositif. Ensuite, le recueil des données, six ans après la formation, repose en partie sur les souvenirs des participantes, ce qui peut introduire des biais de mémoire. Par ailleurs, le contexte spécifique de l'étude, réalisée au sein d'une institution particulière en Fédération Wallonie-Bruxelles, peut influencer la transférabilité des conclusions à d'autres systèmes éducatifs. Ces limites invitent à poursuivre les recherches avec des échantillons élargis, dans des contextes variés, et en utilisant des méthodes complémentaires, comme des observations en classe ou des évaluations quantitatives des pratiques enseignantes. Enfin, pour les besoins de l'étude, le second recueil n'a pas exploré la réflexivité des enseignantes à partir de leurs plans, comme cela leur avait été

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

demandé en formation initiale. C'est pourquoi, dans la suite, nous prévoyons d'accompagner la réflexion d'un groupe d'enseignants sur leurs planifications, en mettant en place un dispositif qui mobilise les leviers identifiés. Les trajectoires réflexives pourront ainsi être approfondies et s'inscrire dans un continuum entre la formation initiale et la pratique professionnelle.

CONCLUSION

Pour finir, les résultats de cette étude invitent à penser l'outillage de la réflexivité non comme une injonction générale, mais comme une élaboration rendue possible par un dispositif d'écriture itératif et accompagné, centré sur des traces professionnelles (ici, des planifications) et structuré par des réécritures, des étayages, des relectures entre pairs et des temps de métacognition, protégé des enjeux de stage et de certification. L'étude met en évidence des manières contrastées d'investir un même dispositif et suggère que certains repères formalisés en fin de formation peuvent continuer à soutenir la pensée du métier après l'entrée dans la profession.

RÉFÉRENCES

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs* : obstacles et résistances (p. 39–60). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0039

Barbier, É., Brugnetti, A. et Colognesi, S. (2026). Examining future secondary school teachers' plans to foster metacognition in their lessons. *The Teacher Educator*, 1–26. https://doi.org/10.1080/08878730.2026.2705367

Bocquillon, M. et Derobertmasure, 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. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 81–104). Presses universitaires de Louvain.

Buysse, A. A. J., 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

Buysse, A. A. J. et Renaulaud, C. (2014). Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui mais comment ?* (p. 55–74). Presses de l'Université du Québec.

Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73–95). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1776_9782760523791.pdf

Christie, M., Tietzel, A. et Strohfeldt, T. (2014). Using e-portfolios to promote SOTL and independent student learning. Dans *2014 International Consortium for Educational Development (ICED) book of abstracts. Conference: Educational development in a changing world 2014, June 16th-18th, Stockholm, Sweden* (p. 202). International Consortium for Educational Development.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forumlecture.ch,* (1), 1–13. https://doi.org/10.58098/lffl/2014/1/514

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler,* (4), 7–42.

Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain-la-Neuve]. http://hdl.handle.net/2078.1/161327

Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open, 11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211016897

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(1), 223–249. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2025). Enseigner l'écriture et former à enseigner l'écriture : proposition de deux dispositifs en synergie. *NEXUS : Articuler pratiques d'enseignement et recherches*, *5*(1), 156–172. https://doi.org/10.14428/nexus.v5i1.61713

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://doi.org/10.26822/iejee.2020562136

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*, article 104436. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436

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

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. Éducation et francophonie, 38(2), 135–154. https://doi.org/10.7202/1002160ar

Debliquy, 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://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891

Debliquy, N., Coppe, T., Deschepper, C. et Colognesi, S. (2026a). Experiencing difficulty in internships as a catalyst for improvement in pre-service teachers' reflective writing skills. *Teacher Development*, *30*(1), 160–187. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2489413

Debliquy, N., Deschepper, C., Coppe, T. et Colognesi, S. (2026b). Does writing internship self-evaluation reports really improve student teachers' reflexivity? *Teaching Education*, *37*(2), 179–206. https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2603282

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef n° 92*, 1–156. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/43233/1/cahier_92_Delvaux.pdf

Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession, 30*(3), 1–15. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727

Derobertmasure, 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]. https://theses.hal.science/tel-00726944v1

Derobertmasure, A., Dehon, A. et Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes,* (13-14), 1–13.

Feder, L. et Cramer, C. (2025). Research on portfolios in teacher education: A systematic review. *European Journal of Teacher Education, 48*(3), 508–525. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870

Gouin, J.-A., Trépanier, N., Kenny, A., Daigle, S. et Gaudreau, N. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 27–57). Presses de l'Université du Québec.

Hindryckx, M.-N. et Schneider, M. (2019). La « réflexivité » : une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en éducation,* (37), 50–63. https://doi.org/10.4000/ree.807

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, (86), 5–16. https://www.jstor.org/stable/41162891

Ingersoll, R. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 27*(2), 33–47. https://doi.org/10.7202/1087976ar

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal, 73*(1), 50–54. http://dx.doi.org/10.1086/460731

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation,* (36), 43–67. https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenus. Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2e éd.). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01

Lopes da Silva, O. D. et Toledo de Sousa, Á. S. (2016). Gestion de la qualité dans la recherche en sciences sociales et humaines : articulation entre les méthodes qualitatives et quantitatives. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(18), 171–181. https://www.researchgate.net/publication/340021283

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Marin, J. et Lévesque, J.-Y. (2023). L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques. *Recherches qualitatives, 42*(1), 68–91. https://doi.org/10.7202/1100245ar

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), 119–138. https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.283

Moncarey, C., Colognesi, S. et Hanin, V. (2021). Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils/elles la réflexivité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (28), 193–213. https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.7641

Moulin-Civil, F. (2018). Les enjeux du continuum de formation. *Hispanismes,* (hors-série 3). https://doi.org/10.4000/hispanismes.3783

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9–34). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.4

Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.3

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139–160). De Boeck.

Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyrion et J.-L. Dufays (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 11–29). Presses universitaires de Louvain.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6e éd.). ESF.

Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs* (p. 79–94). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0079

Petit, M., Monney, N. et Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, *9*(3). https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2

Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives, 38*(1), 32–52. https://doi.org/10.7202/1059646ar

Scoupe, R., Delnoij, L. et Beausaert, S. (2024). Reflective practice among pre-service teachers: The role of portfolios. *Educational Research, 66*(4), 429–447. https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2412642

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter,* (89), 6–12. https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/07/de-l-ecriture-en-analyse-de-pratiques_expliciter-89_mars-2011_mireille-snoeckx.pdf

Suraworachet, W., Zhou, Q. et Cukurova, M. (2023). Impact of combining human and analytics feedback on students' engagement with, and performance in, reflective writing tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20,* article 1. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00368-0

Thomas, L. et Correa Molina, E. (2020). Reflecting on supporting the development of reflexivity in pre-service teachers: Reflective practice, pre-service teachers, language of reflection. Dans C. U. Edge, A. Cameron-Standerford et B. Bergh (dir.), *Textiles and tapestries: Self-study for envisioning new ways of knowing* (p. 145–152). EdTech Books. https://edtechbooks.s3.us-west-2.amazonaws.com/pdfs/160/2176.pdf

Ukkonen-Mikkola, T. et Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education, 96*, article 103189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189

Van Campenhoudt, L., Quivy, R. et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.

Van Nieuwenhoven, C., Belair, L. et Colognesi, S. (2021). Chapitre 10. Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 207–219). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0207

Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL@UCLouvain. https://hdl.handle.net/2078.5/93983

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091

ANNEXE 1. GRILLE D'ANALYSE DES INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ DANS LES ÉCRITS

Catégories	Critères		Indices observables
1. Le reflet	Narrer/décrire		L'étudiant décrit sa pratique et nomme ce qu'il a appris.
	Questionner		L'étudiant se pose des questions quant à sa pratique, les objets des apprentissages, les élèves, sans entrer dans l'analyse.
	Prendre conscience de sa pratique, de son évolution, de sa métacognition		L'étudiant se détache de son vécu, de ses perceptions pour se centrer sur des objectifs d'apprentissage. Il prend conscience des stratégies mises en place pour favoriser l'apprentissage.
	Pointer ses difficultés, ses problèmes		L'étudiant exprime ce qui lui pose problème.
	Pointer ses émotions		L'étudiant évoque son état affectif, ses émotions.
2. L'interprétation	Légitimer	Selon une préférence, une tradition	L'étudiant justifie sa pratique selon sa personne, ses préférences, ses traditions, ses croyances.
		En fonction d'arguments contextuels	L'étudiant justifie sa pratique selon des arguments contextuels.
		En fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	L'étudiant mobilise des connaissances et des savoirs pédagogiques ou relatifs aux valeurs prônées dans le milieu professionnel.
	Évaluer		L'étudiant porte un jugement sur son évolution, sa pratique.
	Intentionnaliser		L'étudiant situe son action par rapport à un but à atteindre. Il exprime l'effet qu'il veut produire.
	Diagnostiquer sa pratique		L'étudiant identifie les causes des problèmes rencontrés.
	Analyser ses émotions		L'étudiant prend conscience de ses émotions et de son état affectif. Il les comprend, les interprète, les analyse.
3. La fonction critique-régulatrice	Proposer et explorer des alternatives		L'étudiant propose des alternatives, des pistes de régulation de sa pratique.
	Théoriser		L'étudiant formule des règles, des théories personnelles.
	Se projeter dans sa carrière professionnelle		L'étudiant rend explicite la façon dont il compte mener sa pratique dans le futur.

Note. Inspirée de Jorro (2004), de Derobertmasure (2012, Tableau 2, p. 65) et de Mauroux (2019).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7091