



Colognesi, S./Deschepper, C., Balleux, L. & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.281>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux, Virginie März, 2019



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs



a b c d e f g a b c d e f g

Kristine Balslev  
et Roxane Gagnon

N°25 2019

## **Comité de rédaction**

Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Michele Egloff, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg  
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud  
Bernard Wentzel, IRDP

## **Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Thierry Karsenti, Université de Montréal  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Matthias Behrens, IRDP  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

## **Coordinateurs du N°25**

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch  
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

## **Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

## **Secrétariat scientifique**

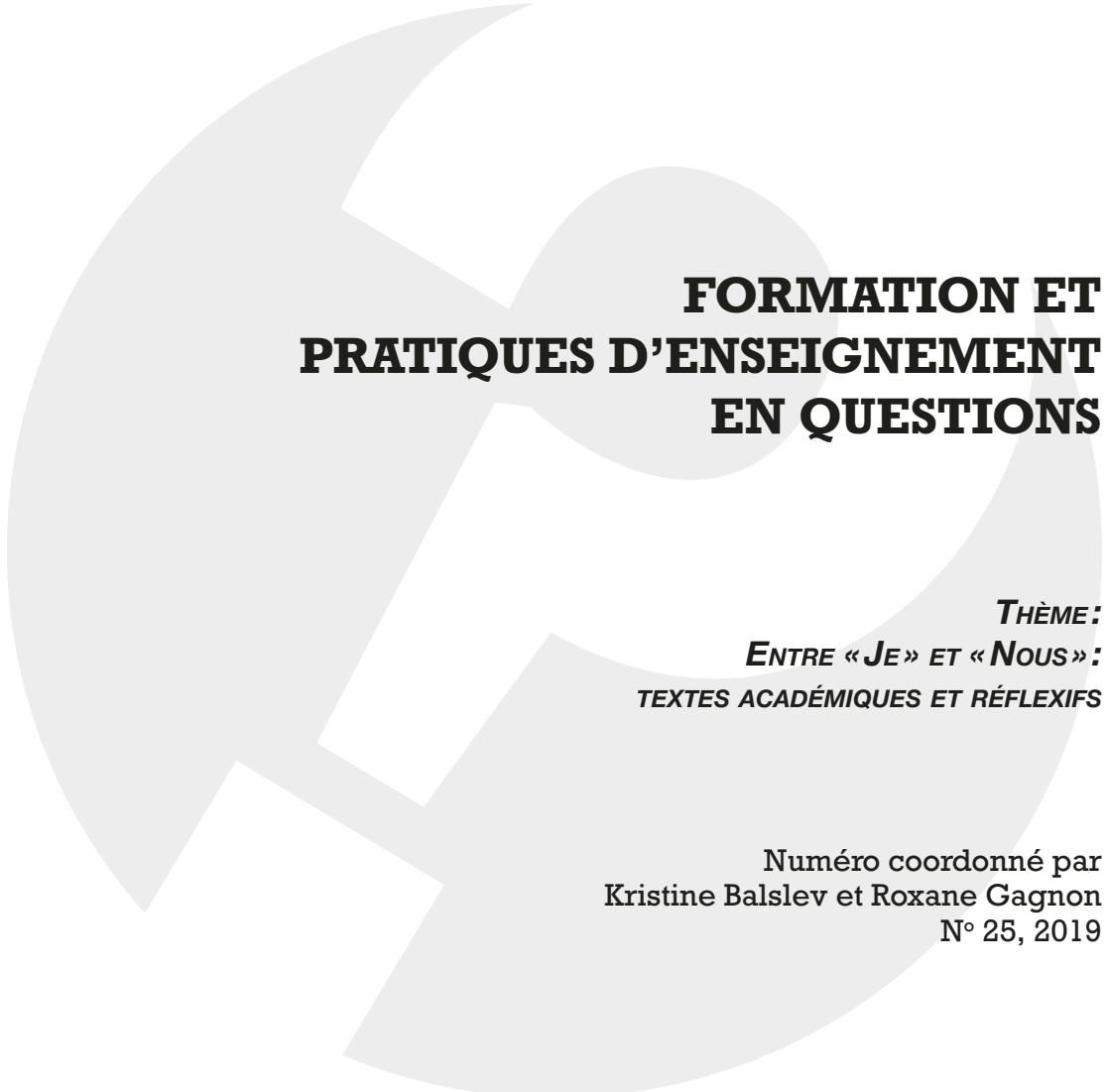
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

## **Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg

## **Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

**THÈME:  
ENTRE «*JE*» ET «*NOUS*»:  
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon  
N° 25, 2019

## **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

### **TABLE DES MATIERES**

#### *Introduction*

Kristine Balslev et Roxane Gagnon

7

#### **Axe 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**

*L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner*

Anne Clerc-Georgy

17

*La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants*

Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey

33

*L'insolence comme forme de réflexivité scientifique*

Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias

49

#### **Axe 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADEMIQUE ET RÉFLEXIVE**

*L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité*

Didier Colin

69

*Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire*

Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März

79

*Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire*

Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt

103

#### **Axe 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S**

*Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive*

Laetitia Mauroux

119



---

*Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement:  
regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits*

Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter

139

*La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif?*

Roxane Gagnon & Kristine Balslev

159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:  
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



## ***Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire***

**Stéphane COLOGNESI<sup>1</sup>** (UCLouvain, Belgique),  
**Catherine DESCHEPPER<sup>2</sup>** (HE Vinci, Belgique),  
**Laurence BALLEUX<sup>3</sup>** (HE Vinci, Belgique) et  
**Virginie MÄRZ<sup>4</sup>** (UCLouvain, Belgique)

Nous avons développé un dispositif de formation de fin de cycle où un accompagnement à la posture réflexive est proposé aux étudiants. Ce dispositif s'inscrit dans la durée puisqu'il occupe à lui seul l'agenda pendant onze semaines consécutives et qu'il aboutit à une production écrite : le travail professionnel de fin d'études. L'objectif de notre travail de chercheur est de comprendre le fonctionnement et les effets de la mise en place de ce dispositif de formation. Ainsi, plus spécifiquement, voulons-nous, d'une part, montrer comment les étudiants sont accompagnés dans la réflexivité, et plus spécifiquement dans l'écriture réflexive prenant la forme d'un portfolio ; et, d'autre part, identifier les effets de ce module de formation en termes de réflexivité. Cette double visée se décline en trois questions de recherche : (1) comment les étudiants s'emparent-ils de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif ? (2) quels processus et niveaux de réflexivité observe-t-on dans lesdits portfolios ? et (3) sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive ? Nos résultats montrent, d'une part, que des processus de réflexivité sont dominants pour l'ensemble des étudiants et, d'autre part, que trois profils de scripteurs réflexifs se dégagent.

**Mots-clés :** Accompagnement écrit réflexif, analyse réflexive, formation des enseignants, portfolio

### **Introduction – Problématique**

Plusieurs travaux (notamment Saussez & Paquay, 2004 ; Vause, 2010) mettent en évidence le fait que les futurs enseignants fondent leur agir professionnel en grande partie sur leurs savoirs personnels autobiographiques, c'est-à-dire sur les croyances et connaissances qu'ils ont *a priori* sur l'acte d'enseigner, intériorisées au fil de leur scolarité. De plus, dans leur cursus d'apprentissage du métier, les étudiants ont tendance à estimer que les discours promus par la formation sont des pratiques d'excellence, trop éloignées des réalités

1. Contact: [stephane.colognesi@uclouvain.be](mailto:stephane.colognesi@uclouvain.be)

2. Contact: [catherine.deschepper@vinci.be](mailto:catherine.deschepper@vinci.be)

3. Contact: [laurence.balleux@vinci.be](mailto:laurence.balleux@vinci.be)

4. Contact: [virginie.marz@uclouvain.be](mailto:virginie.marz@uclouvain.be)



de terrain (Perez-Roux, 2016). Ainsi, comme ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné en formation (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012), ils mettent à distance ces propositions quand ils se retrouvent en classe (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013). Des études antérieures ont montré que l'adoption d'une posture réflexive permettrait de résoudre ce problème (Donnay & Charlier, 2008 ; Jorro, 2005). En d'autres mots, travailler la réflexivité dans le cursus de formation initiale pourrait faire évoluer les savoirs personnels autobiographiques et favoriser le transfert des contenus de la formation dans les pratiques de classe.

Quand on regarde les consignes formulées aux étudiants dans les instituts de formation, et quand on parle entre formateurs d'enseignants, il semble que l'analyse réflexive soit justement bien présente dans les cursus ; elle est d'ailleurs présente dans le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (Conseil de l'Éducation et de la Formation, 2000). Il y est explicitement inscrit que «la formation mettra en œuvre, de manière intégrée, l'ensemble des compétences au service d'une pratique professionnelle réfléchie et réflexive» (p.1) et la capacité de «mettre en question ses connaissances et ses pratiques» est notamment identifiée. Cependant, si la réflexivité est constamment sollicitée, elle ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement/apprentissage dédié ni d'un accompagnement spécifique (Bocquillon & Derobertmasure, 2018). À ce titre, on voit bien que pendant un stage, des analyses des activités sont attendues *a posteriori* ; que dans les temps après expérimentation, on demande aux étudiants de se positionner sur les forces et faiblesses qu'ils ont identifiées dans leurs pratiques, etc. Mais des temps d'enseignement de cette compétence réflexive ont-ils été programmés pour, d'une part, montrer leur utilité et, d'autre part, amener les étudiants à pouvoir le faire de façon fine ? En plus de ces aspects, qui renvoient à la pertinence pratique de notre contribution, mentionnons également que du point de vue de la recherche, peu de travaux étagent la façon dont les étudiants peuvent être formés / accompagnés à ladite posture réflexive et les leviers pour développer celle-ci de façon efficace (Altet et al. 2013). Pourtant, des études récentes existent comme celle de Bocquillon et Derobertmasure (2018) qui proposent une didactique de la pratique réflexive ou celle de Schilings, Depluvrez et Fagnant (2018) qui mettent en place un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants.

À la suite de ces constats (ou pour cette raison), nous avons développé un dispositif de formation de fin de cycle où nous proposons aux étudiants un accompagnement à la posture réflexive. Ce dispositif s'inscrit dans la durée puisqu'il occupe à lui seul l'agenda pendant onze semaines consécutives et qu'il aboutit à une production écrite : le travail professionnel de fin d'études. L'objectif de notre travail de chercheur est de comprendre le fonctionnement et les effets de la mise en place de ce dispositif de formation. Ainsi, plus spécifiquement, voulons-nous, d'une part, montrer comment les étudiants sont accompagnés dans la réflexivité, et plus spécifiquement dans l'écriture réflexive prenant la forme d'un portfolio ; et, d'autre part, identifier les effets de ce module de formation en matière de réflexivité. Cette double



visée se décline en trois questions de recherche : (1) comment les étudiants s'emparent-ils de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif ? (2) quels processus et niveaux de réflexivité observe-t-on dans lesdits portfolios ? Et (3) sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive ?

## Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel se développe autour de deux dimensions. Premièrement, les fondements qui nous ont permis de construire le dispositif de formation et, deuxièmement, les théories relatives à la réflexivité et la manière de la repérer dans les discours.

## Balises théoriques pour construire les étapes du dispositif

Quatre types d'activités d'apprentissage professionnels à prendre en compte pour surmonter les changements rapides inhérents au métier d'enseignant se dégagent de notre revue de la littérature (Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009 ; Janssen & van Yperen, 2004 ; Kwakman, 2003). Premièrement, le partage de connaissances, entendues comme les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques, mais aussi expérientiels, dans une perspective de *Professional Learning Community* (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Deuxièmement, l'innovation, c'est-à-dire « produire une chose nouvelle dans un contexte existant » (Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014, p.4). Ainsi, pour innover, faut-il concevoir des interventions à destination des élèves, tâche professionnelle par excellence. Cela renvoie aux travaux de Vierset, Frenay et Bédard (2015) qui suggèrent la contextualisation des apprentissages, c'est-à-dire de proposer à l'étudiant « des situations inscrites dans le quotidien d'un contexte de travail authentique afin qu'il s'exerce au transfert de ses apprentissages lors des situations professionnelles qu'il rencontrera dans l'avenir » (p.5). Troisièmement, l'expérimentation, impliquant un moment d'essai sur le terrain des interventions planifiées. Quatrièmement, la pratique réflexive, définie *supra*, en partant du principe que l'activité, l'action ou l'expérience devraient être analysés en situation et dans leur effectivité (Rix & Lièvre, 2005) pour permettre à l'acteur d'être replacé devant son action et de se revoir agir (Falzon & Mollo, 2004).

Il semble donc que ces types d'activités soient les aspects-clés à mettre en place dans un dispositif de formation des enseignants. Cela peut être rendu possible d'une part en prévoyant le dispositif dans une perspective d'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012) où s'enchaînent des temps en institut de formation et sur le terrain et, d'autre part, en faisant passer les étudiants par plusieurs postures. Une posture est, à la suite de Bucheton (2014), Mieusset (2013) ou Vial et Caparros-Mencacci (2007), un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche. Dolz, Gagnon et l'équipe FORENDIF (2018) expliquent que « la formation des enseignants propose différents types de démarches centrées sur la présentation, la découverte ou la mise en pratique professionnelle pour que les étudiants adoptent une posture d'analyseur, de concepteur ou de praticien réfléchi » (p.411). Pour notre part



(Colognesi, 2017), nous avons théorisé les postures mobilisées dans le dispositif présenté plus loin en soutenant que chacune est inhérente à un type d'activité d'apprentissage professionnel et que le cumul de ces postures dans une même ingénierie d'enseignement permet le développement des compétences professionnelles des enseignants. Six postures ont été alors retenues : la posture d'apprenant (vivre une activité dans la peau de l'élève), d'ingénieur (ou concepteur, concevoir des activités pour les classes), d'enseignant (mettre en oeuvre les leçons développées au préalable), d'observateur (être dans la classe et observer un collègue enseigner), d'analyste réflexif (prendre du recul sur sa pratique), et de chercheur (récolter des données et les analyser). Ces postures sont présentées plus avant dans la section méthodologie.

### **Quand on parle de réflexivité**

D'après Altet (2004) ou Donnay et Charlier (2008), la réflexivité est un savoir-analyser qui contribue au développement professionnel entendu comme «un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise» (Mukamura, 2014, p.12). Ainsi, la réflexivité permet d'améliorer le «soi professionnel» (Kelchtermans, 2001), en jouant un rôle transformateur permettant le questionnement et la régulation des pratiques (Paquay, De Cock & Wibault, 2004).

À partir de notre recension des écrits, nous avons dégagé plusieurs modèles de réflexivité. Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010) en ont réalisé une typologie. Les auteurs identifient premièrement les modèles itératifs, qui comprennent une succession d'étapes et envisagent la réflexivité comme un processus ; deuxièmement, les modèles hiérarchiques, organisés selon une échelle allant des niveaux les plus bas vers les niveaux les plus hauts de réflexivité et, troisièmement, les modèles thématiques, qui identifient des dimensions de la réflexivité elles-mêmes déployées en différentes facettes. Dans ses travaux, Derobertmasure (2012) fait le pari d'une synthèse intégrée des différents modèles. Il identifie ainsi 13 «processus réflexifs» qu'il regroupe en trois niveaux de réflexivité. Le premier niveau renvoie à ce qui se fait ; il s'agit donc de faire état de sa pratique par des processus comme la description, la narration, le questionnement, la prise de conscience et le fait de pointer ses difficultés. Le deuxième niveau considère les processus qui permettent de prendre distance par rapport à ce qui se fait. Il s'agit alors d'évaluer sa pratique, de l'intentionnaliser, de la légitimer en fonction d'une préférence ou d'une tradition, en fonction d'arguments contextuels ou d'arguments pédagogiques ou éthiques et de poser un diagnostic. Le troisième niveau implique la réflexion pour l'action, vers une prochaine expérience, en proposant une ou des solutions de recharge, et en théorisant/généralisant ses observations. Le tableau 1 propose une synthèse des 13 processus, en regard des niveaux dans lesquels ils interviennent.



Tableau 1 : Synthèse des processus de réflexivité d'après Derobertmasure (2012)

Niveau	Processus de réflexivité	Fait référence à ...
1	Narrer / décrire Questionner Prendre conscience Pointer ses difficultés	Narration ou description de sa pratique sans distanciation. Interpellation de la démarche réalisée sans réponse au questionnement. Mise en évidence de son identité ou de sa démarche d'action. Identification de difficultés et/ou de problèmes sans apporter de solution.
2	Evaluer sa pratique Intentionnaliser sa pratique Légitimer sa pratique selon son expérience Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques Diagnostiquer	Positionnement de sa pratique par rapport à une attente ou un résultat. Justification de son action en regard 'un but atteint ou à atteindre. Justification de l'action en fonction de son expérience ou de ses préférences. Justification de l'action en fonction d'éléments liés au contexte. Justification de l'action en regard d'éléments de nature pédagogique ou éthique. Reconnaissance ou repérage de ce qui pose problème dans la démarche d'action.
3	Proposer une ou des solutions de rechange Explorer une ou des solutions de rechange Théoriser / Généraliser	Identification de ce qui pourrait être fait en vue d'améliorer son action. Formulation d'une ou plusieurs solutions de rechange et évaluation de celles-ci pour sélectionner la plus intéressante. Formulation d'un savoir tacite comme une règle, une recommandation, une théorie personnelle, ... qui permet une modification future de sa pratique

Un moyen mis en évidence pour développer la réflexivité est la pratique du portfolio (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Bucheton, 2014), puisque l'écrit est un «média privilégié d'une réflexion personnelle» (Paquay et al., 2004, p.24) qui permet de «dire» son métier (Nonnon, 2002 ; Pollet, 2009). Il demande à l'auteur, qui adopte une posture d'observation de son propre fonctionnement dans sa pratique, de faire «un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et des conduites» (Proulx et al., 2012, p.4). Bucheton (2003) explique que cet écrit amène à réaliser une pause réflexive, une mise en attente qui permet de se mettre à distance de l'action, amenant ainsi une perception plus objective des expériences. L'auteure insiste aussi sur le fait que cette mise à distance joue un rôle de tissage des connaissances.

Par ailleurs, cette forme d'écriture n'est pas innée, elle se prépare et nécessite un apprentissage qui doit être accompagné (Champy-Remoussenard, 2009). Pour cela, Oudart et Leclercq (2011) ont identifié trois logiques d'accompagnement de l'écrit réflexif. La première, la logique normative, tend à rassurer l'écrivant pour lui permettre de progresser. Pour cela, l'accompagnant peut lui donner des repères, des formats, des codes, faire analyser des modèles et attirer l'attention sur les qualités attendues du produit final. La deuxième, la logique dialogique, entend que l'accompagnant installe un climat propice à l'échange et à la conversation réflexive, pour soutenir l'écriture. La troisième, la logique spéculative, autorise l'accompagnant à cerner les objectifs et les capacités de l'écrivant (ce qu'il peut faire et jusqu'où il



peut aller) de manière à pouvoir l'accompagner au mieux. Dans une étude antérieure (Colognesi, Celis, Dejemeppe & Van Nieuwenhoven, 2017), nous avons mis en lien ces logiques avec les enjeux qu'elles activent, le cadre qui est posé, le canal de communication privilégié et les postures d'accompagnement qu'elles soutiennent (tableau 1).

Tableau 2 : Mise en perspective des logiques d'accompagnement  
(Colognesi *et al.*, 2017, p.67).

Facteurs d'influence	Logique normative	Logique dialogue	Logique spéculative
Enjeux	Faire réussir	Comprendre et pousser plus loin	Accepter et dépasser les normes
Cadre posé	Rassurant et balisé	Stimulant et flexible	Personnalisé et ouvert
Canal de communication privilégié	Ecrit comme révélateur et transformateur cognitif	Oral comme lieu réflexif	Oral pour révéler la personne
Postures d'accompagnement	Expert Directivité	Coach	Rôle de second Non-directivité

## Cadre méthodologique

Nous passons ici en revue tout d'abord le dispositif tel qu'il a été vécu par les étudiants, en précisant comment ils ont été accompagnés dans l'écriture du portfolio réflexif, puis nous détaillons l'échantillon et la collecte et le traitement des données.

Pour rappel, l'objectif de notre étude est de comprendre le fonctionnement et l'effet de la mise en place de ce dispositif de formation de fin de cycle. Pour y répondre, nous avons privilégié une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011), alliant une perspective descriptive et compréhensive.

## Le dispositif vécu par les étudiants

Le module de recherche-formation dont il s'agit ici s'appelle DIDAC'TIC et a déjà fait l'objet de publications antérieures, tant dans l'explicitation de ses impacts sur la modification des représentations des étudiants quant à l'enseignement/apprentissage de l'oral (Colognesi & Dolz, 2017), des postures qu'il fait prendre aux étudiants (Colognesi, 2017) et de la question du numérique à l'intérieur de l'ingénierie de formation (Colognesi & Balleux, 2018). DIDAC'TIC se déroule en fin de cursus des enseignants du primaire<sup>5</sup>, d'avril à juin. L'objectif est de développer et d'expérimenter des scénarisations d'une douzaine d'heures envisageant l'enseignement/apprentissage d'un genre oral (Dolz & Gagnon, 2008) ou d'un objet mathématique en utilisant les tablettes numériques comme support; d'en analyser et d'en comprendre les effets. L'agenda des étudiants est alors entièrement consacré au module. Son évaluation se fait principalement par le biais de deux documents : un rapport de recherche et un portfolio présentant le développement professionnel réalisé tout au long du module. C'est ce dernier qui est au cœur de cette contribution.

5. Pour l'instant, en Belgique francophone, trois ans sont toujours nécessaires pour la formation des enseignants. Dans cette recherche, il s'agit donc d'étudiants de BAC 3.



Six postures sont mobilisées dans le cadre du module : apprenant, ingénieur, enseignant, observateur, analyste réflexif et chercheur.

Dans l'institut de formation, dans la posture d'apprenant, les étudiants sont d'abord formés aux aspects didactiques en regard des dernières recherches du domaine (soit didactique du français, soit didactique des mathématiques selon leur choix). Ils vivent des activités, en suivant le principe d'isomorphisme (Meirieu, 2005 ; Robinet & Voz, 2014), c'est-à-dire que les formateurs font avec les étudiants ce qu'ils attendent que les étudiants fassent avec leurs élèves. Ensuite, un recul critique sur ce qu'ils ont vécu est proposé afin d'identifier les pratiques efficaces et considérer les transpositions possibles. Ensuite, dans la posture d'ingénieur, les étudiants, en duo, développent les scénarios d'apprentissage en mobilisant les apports de la formation reçue et en construisant des dispositifs adaptés au contexte de leur classe d'expérimentation. Ils sont accompagnés par les formateurs et les praticiens. En parallèle, les étudiants conçoivent aussi les outils de recueil de données comme des pré- et post-tests et des questions métacognitives.

Sur le terrain, dans la posture d'enseignant, les étudiants expérimentent les scénarios conçus dans les classes et, dans la posture de chercheur, récoltent les données nécessaires pour mesurer les effets des activités d'enseignement. Pendant que certains enseignent, d'autres prennent la posture d'observateur pour observer leurs paires enseigner et soutiennent aussi la récolte des données. Au fil de l'expérimentation, les étudiants endossent la posture d'analyste en notant leurs réflexions dans un journal de bord. De surcroit, ils sont amenés à prendre un recul critique sur les activités d'enseignement par la pratique de l'autoconfrontation.

De retour dans l'institut de formation, les étudiants, réalisent encore un recul critique sur l'ensemble de l'expérience et sur quelques activités filmées, en autoconfrontation. Ils prennent également la posture de chercheur, déjà endossée au temps de récolte des données, pour les analyser avec l'aide des chercheurs. Enfin, les étudiants rédigent les productions demandées : un rapport de recherche spécifique à chaque expérimentation, et un portfolio mettant en évidence leur développement professionnel.

La consigne de ce portfolio est de rendre compte des sauts qualitatifs et du développement perçu, en passant en revue cinq aspects : soi comme enseignant, soi et les autres, l'intégration des technologies, les avancées méthodologiques et didactiques, leur posture de chercheur. Il n'y a pas de contrainte quant au format attendu ni au nombre de pages. L'écriture du portfolio a été accompagnée dans le sens que les étudiants ont été invités à produire plusieurs versions de leur texte, en respectant ainsi les principes de la didactique de l'écriture (par exemple Colognesi & Lucchini, 2018 ou Niwese & Bazile, 2014) et en offrant des temps d'intervention entre chaque réécriture. Chaque temps renvoie à une logique d'accompagnement de Oudart et Leclercq (2011). Ainsi, après un premier jet, dans une optique normative, les balises ont été rappelées et quelques modèles ont été analysés en collectif. Cette activité a permis une réécriture, suite à laquelle un temps de relecture collaborative (Colognesi & Deschepper, 2018) a été réalisé, permettant aux



pairs de donner un avis et des conseils pour réécrire, dans une optique dialogique, ce qui a permis de réaliser une troisième version du texte. Finalement, dans une optique speculative, les étudiants ont pu rencontrer en « tête-à-tête » un formateur pour les aider à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés et à surmonter les obstacles qu'ils pouvaient encore rencontrer.

### Échantillon

Le groupe est composé uniquement d'étudiantes, au nombre de 23. Trois d'entre elles suivent le cursus ordinaire en troisième année de formation. Trois autres appartiennent au *cursus FHA* (Formation à Horaire Adapté), ce qui veut dire qu'il s'agit d'adultes en reprise d'études : elles suivent la formation en cours du soir et le week-end lors de leurs premières années de formation (ce qui leur permet d'exercer un métier à mi-temps en journée). Les 17 autres sont des étudiantes dites de *passerelles*, qui ont déjà un diplôme d'institutrice maternelle, et font une année supplémentaire pour obtenir le bachelier institutrice primaire.

### Récolte et traitement des données

Nous avons recueilli l'ensemble des 23 portfolios dans leur dernière version, qui se présentent, nous l'évoquerons plus loin, sous des formats et des volumes très variables. Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été appliquée aux productions des étudiantes afin d'associer les propos des scripteurs aux trois niveaux de réflexivité et aux processus réflexifs présents dans le modèle intégré de Derobertmasure (2012). Notons que nous avons fait le choix d'associer les processus « prendre conscience » et « questionner », de même que les trois processus associés à la légitimation de sa pratique (légitimer via des préférences, légitimer par des arguments contextuels et légitimer par des arguments pédagogiques ou éthiques), parce qu'il nous est apparu que, dans les productions des étudiantes, ces catégories étaient trop poreuses pour pouvoir être finement distinguées.

Dans la mesure du possible, nous avons tenu compte de la grille d'analyse de Bocquillon et Derobermasure (2017), tout en restant dans une démarche essentiellement qualitative au vu de la taille de notre échantillon. Une note de 0 à 3 a été attribuée à chaque portfolio pour chaque processus selon que ce dernier était absent (0), présent de façon minimale (1), présent et développé (2) ou très présent et développé (3). Chaque note a fait l'objet d'une négociation entre deux correcteurs, formateurs d'enseignants, expérimentés. Les notes résultent ainsi de lectures exhaustives de l'ensemble des textes (et non pas d'une recherche par mots-clés).

D'autres aspects des productions ont aussi été analysés dans l'optique d'identifier la manière dont les étudiantes se sont emparées des consignes qui leur avaient été données, des items de la grille d'évaluation (présentée en annexe 1) et des espaces de libertés génériques ou rédactionnels dont elles disposaient. En effet, dans le cadre de la rédaction de leur rapport réflexif, les étudiantes étaient libres de choisir leur format textuel, ceci afin de leur permettre de s'emparer des critères de la grille d'évaluation (en annexe 1) de la façon qui leur semblait la plus appropriée.



En plus du contenu du discours, d'autres observations ont été réalisées. Ainsi, les aspects suivants ont été recensés : les temps verbaux utilisés dans les productions, la présence du sujet via l'utilisation du pronom «je», la façon dont les références externes sont convoquées (si elles sont citées ou exploitées dans un dialogue avec l'auteur), les formats textuels proposés (présence de tableaux, de listes, etc.) et la focalisation principale à partir de laquelle les étudiantes ont organisé leur production (centré sur le dispositif, centré sur le parcours de formation, centré sur des référents théoriques). L'analyse de ces observations a permis de mettre au jour des «profils» de réflexivité.

## Présentation des principaux résultats

### Comment les étudiantes se sont-elles emparées de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif?

Sur les 23 portfolios rendus, on observe 9 productions «standardisées», c'est-à-dire qui respectent un format académique, et 14 portfolios qui présentent une forme plus créative. Parmi ces derniers, 8 étudiantes ont mobilisé des genres plus propices ou dédiés par nature à la réflexivité (un carnet de bord/de voyage, un journal de bord de l'enseignant, un journal intime, un interview) tandis que les 6 autres étudiantes ont exploité des genres «inattendus» dans le cadre de cette production (mandala, mode d'emploi, synopsis de film, conte, carte d'un réseau de métro urbain, panneaux de signalisation). L'analyse des données a permis de faire ressortir que plus les étudiantes se sont éloignées du genre «académique»<sup>6</sup>, c'est-à-dire d'un format habituel d'un travail dans le supérieur, plus elles ont veillé à «filer la métaphore générique». Les productions sont alors réalisées en respectant au maximum les caractéristiques du genre choisi. Cette marge de liberté avait pour objectif d'autoriser des organisations du propos variées autour d'incontournables dont elles avaient connaissance et qui balisaient tout à la fois le travail réalisé durant la formation spécifique, les postures endossées lors de cette formation et les dimensions réflexives sur lesquelles elles étaient appelées à se positionner (soi comme enseignant, soi et les autres, intégration des technologies, avancées méthodologiques et didactiques, posture de chercheur).

Par ailleurs, deux types de traitement des items proposés dans la grille d'évaluation apparaissent dans les documents des étudiants. En effet, la moitié des étudiantes font de cette grille d'évaluation l'ossature, la structure même de leur travail écrit, de sorte qu'elle devient de facto la table des matières du travail écrit (12 portfolios). Cette surexploitation de la grille d'évaluation à des fins d'organisation textuelle, si elle a le mérite de rendre explicites et visibles les éléments attendus dans la production, impose néanmoins une structure

6. Nous avons bien conscience qu'on ne définit pas un genre académique. Nous avons nommé comme telles les productions qui s'emparent le plus des attendus formels et structurels des types d'écrits académiques tels que l'écrit réflexif, le mémoire, le travail de recherche, etc. Au rang de ces attendus, par exemple, la présence d'une table des matières, l'écriture multivoix, la prise en charge d'une structure type «introduction, développement, conclusion». Dans notre cas, nous avons surtout voulu différencier les étudiantes qui sont restées dans une structure formelle académique de celles qui se sont emparées d'une liberté générique pour inscrire leur texte dans un autre genre.



réactionnelle qui permet peu le développement d'une vision réflexive plus transversale. Les 11 autres productions témoignent d'une prise en compte plus souple des items de cette grille au sein du texte écrit. Dans ces cas, les aspects attendus sont présents, mais inscrits dans un texte et un contexte plus intégrateurs. On observe enfin quelques structures mixtes, dans lesquelles les scripteurs «hameçonnent» le lecteur par la mise en évidence (via un code couleur, par exemple) des éléments attendus de la grille d'évaluation au sein d'une organisation textuelle fondée sur une structure propre. Cette intégration plus formelle ou plus diffuse des items de la grille d'évaluation dans la structure de présentation des productions se retrouve équitablement dans les différents formats de portfolios, de sorte qu'on n'observe pas une plus grande liberté d'organisation interne dans les portfolios qui exploitent des genres plus créatifs, pas plus qu'on n'y constate – *a contrario* – une «réacadémisation» du propos par l'intégration des items de la grille. Autrement dit, le choix de s'emparer des rubriques de la grille d'évaluation n'a pas de lien avec le choix du genre de présentation fait par l'étudiante.

Ces premières observations, qui concernent le format réactionnel choisi par les étudiantes et la manière dont elles y intègrent les consignes et les/ des items de la grille d'évaluation, montrent toute la difficulté que peut représenter pour un scripteur habitué à produire un écrit en contexte académique l'ouverture d'un espace de choix aussi large que celui du genre. Dans cette perspective, la mise à disposition d'une grille d'évaluation explicite peut conduire à une survalorisation de cette dernière.

### Quels sont les processus et niveaux de réflexivité observés dans les portfolios ?

En analysant les contenus des productions, et en associant ces contenus au niveau de réflexivité et aux processus réflexifs identifiés par Derobertmasure (2012), on observe dans les portfolios des étudiantes des processus dominants et d'autres dont la mention est relativement confidentielle. Ceux-ci sont repris et ventilés dans la figure 1 qui représente la moyenne des résultats pour l'ensemble des dimensions observées.

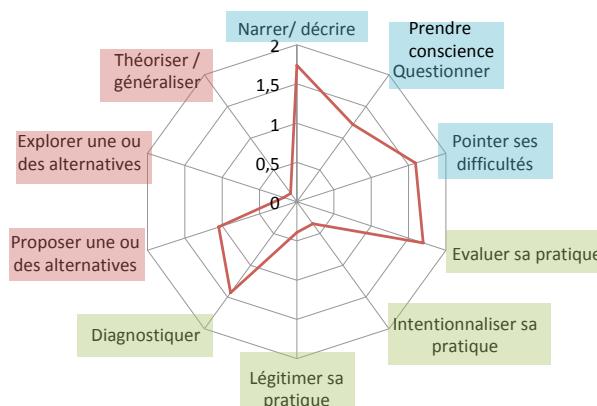


Figure 1 : Panorama de l'investissement des processus de réflexivité dans les portfolios analysés



Pour le niveau 1 (en bleu dans la figure 1), les productions des étudiantes présentent, globalement, une prise en charge des trois processus d'analyse réflexive avec «narrer/décrire» et «pointer ses difficultés» comme processus dominants. En effet, la description de l'ingénierie didactique telle qu'elle a été menée en stage, la description du module de formation de même que l'identification des difficultés qui sont en lien sont propices aux processus de niveau 1. Les items «prendre conscience» et «questionner» se déploient généralement de façon concomitante dans les relatés d'expérience, de sorte qu'il nous a semblé pertinent de les regrouper dans une seule catégorie. Pour autant, le degré de réflexivité de ce «double» item est très variable d'une production à l'autre.

*Les élèves ont très mal pris les critiques qu'ils ont reçues. Je me demande si on n'aurait pas dû faire autrement et comment on aurait pu faire. (Extrait du portfolio de E2, Prendre conscience/questionner)*

En ce qui concerne le deuxième niveau (en vert dans la Figure 1), l'analyse met en évidence le peu de présence réflexive pour les processus «intentionnaliser» et «légitimer sa pratique». On peut émettre l'hypothèse que dans la mesure où le dispositif de formation propose une méthodologie très cadrée qui passe par une série d'étapes interdépendantes, les étudiantes ont considéré que ces deux dimensions appartenaient davantage à leurs formateurs qu'à elles-mêmes et n'avaient donc pas à être véritablement interrogées. C'est en tous cas une perspective à envisager, qui pose, de façon plus globale, la question de la prise en charge des différentes dimensions d'un dispositif de formation (où comment l'isomorphisme peut, par exemple, court-circuiter l'appropriation et la responsabilisation dans l'élaboration d'une ingénierie didactique).

*J'ai fait créer la carte d'identité des solides avec la tablette parce que ça renvoie à l'étape du «progrès». (Extrait du portfolio de E6, Intentionnaliser)*

*Je voulais observer trois profils dans ma classe d'expérimentation, et pour faire cela j'ai posé des questions métacognitives. (Extrait du portfolio de E7, Légitimer)*

Le processus «évaluer» fait l'objet d'une demande explicite dans les consignes du portfolio, particulièrement pour ce qui concernait l'utilisation des tablettes, et il a été fortement travaillé tout au long du dispositif de formation. La présence importante de réflexions qui lui sont associées s'explique donc probablement plus facilement, de même que l'attention portée à l'aspect technologique. Le processus «diagnostiquer» vient généralement en renfort immédiat.

*La tablette a permis de prendre des photos. Du coup, c'était plus facile pour faire la synthèse. Nous pourrions difficilement créer une synthèse avec autant de photos. (Extrait du portfolio de E9, Évaluer)*

*Lorsqu'on demande aux élèves de travailler avec BookCreator pour garder des traces ça pose problème. En effet, ils ne savent pas facilement trouver les outils pour insérer des photos, passent beaucoup de temps à choisir les couleurs, la police, etc. (Extrait du portfolio de E1, Diagnostiquer)*



Quant au troisième niveau (en rouge dans la figure 1), deux processus qui lui sont inhérents («explorer une ou des solutions de rechange» et «généraliser/théoriser») sont peu représentés. Notre hypothèse explicative est double, et elle est évidemment à vérifier. Premièrement, parce que ce sont les processus les plus complexes, ils n'ont pas été investis par les scripteurs, qui pourtant avaient dans leur consigne de se mettre en projet pour le début de leur insertion professionnelle. Deuxièmement, dans la mesure où le portfolio réflexif se présentait comme un document à rendre à l'issue de la formation, en complément d'un autre travail, fondé lui sur l'ingénierie didactique qui avait été développée et l'analyse de ses effets sur les élèves, ils sont pour partie intégrés aux résultats de l'expérimentation (on en trouve des traces dans le second travail remis par les étudiants, ce qui renvoie à la difficile question du découpage des objets d'évaluation). Ainsi, «proposer une solution de rechange» serait par exemple plus simple à mobiliser pour les étudiants quand on parle d'une séquence ou d'une activité spécifique plutôt que dans une production plus globale qui reprend l'ensemble d'un processus.

On trouve néanmoins quelques passages dans les travaux qui renvoient à ces processus.

*La prochaine fois, je vais prévoir un temps de préparation aux questions, à la compréhension du vocabulaire, on va écouter ou lire quelques réponses. C'est ce que je ferai pour amener les élèves à répondre à ce genre de questions. (Extrait du portfolio de E3, Proposer une ou des solutions de rechange)*

### **Sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive ?**

Si l'analyse des productions des étudiantes par le truchement des niveaux de réflexivité et des processus dominants a permis de mettre en évidence des tendances générales dans les écrits, on constate, en détaillant les contenus développés dans les portfolios, que ces productions se distinguent davantage les unes des autres par la focalisation que le scripteur opère. Ainsi, en croisant les données textuelles que nous avons récoltées et la manière dont les écrits des étudiantes prennent en charge les différents processus réflexifs proposés dans le modèle de Derobertmasure (2012), nous avons pu identifier trois grands profils de réflexivité au sein desquels les niveaux de réflexivité se distribuent différemment. Le tableau 2 présente ces profils et leurs caractéristiques, tandis que l'annexe 2 donne à voir un extrait emblématique de production de chacun des profils.



Tableau 2 : Trois types de profils de scripteurs dans le cadre de la rédaction du portfolio réflexif

Type de profil	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Focalisation	Centré sur le moment M/le dispositif.	Centré sur l'évolution de soi en tant que personne/professionnel agissant.	Centré sur les liens possibles entre l'expérience et des référents.
Contenu du discours	Description d'une pratique immédiate (le dispositif). L'étudiant identifie une séquence d'apprentissage, la décrit, la polarise, trouve des solutions locales et immédiates.	Description d'une évolution personnelle. L'étudiant raconte sa pratique, l'inscrit dans un avant/après centré sur le parcours personnel.	Description de «situation-problème». L'étudiant pose un diagnostic sur sa pratique, l'associe à des référents théoriques, se décentre, tente de comprendre.
Éléments formels -indices textuels	Description détaillée.	Narration et chronologie.	Présence intégrée d'éléments de bibliographie (exploitée).
	Détails/découpage/format tabulaire.	Survalorisation du «je» dans le discours.	Sous-valorisation du «je». Renvoi à des ressources externes.
	Utilisation du présent/de l'infinitif.	Temps du passé et du futur.	Présent de généralisation.
Recours aux sources et référents externes	Peu de liens théoriques.	Centration sur les valeurs et l'expérience de l'individu.	Centration sur des concepts.
Pistes de progression / types de solutions envisagées	Recherche de solutions immédiates (survie).	Modification de l'individu suite à l'expérience.	Pas de recherche de solution immédiate. Réflexion globale.

Les processus de réflexivités des étudiantes du premier profil (11 portfolios) sont repris dans la figure 2. Ce profil renvoie à des étudiantes centrées sur le dispositif, qu'elles décrivent (plus qu'elles n'analysent) de façon fine et détaillée, avec une abondance de détails contextuels et d'informations précises. La pratique est décortiquée, et parfois des solutions immédiates sont envisagées. D'un point de vue formel, les textes se présentent majoritairement à la troisième personne de l'indicatif présent ou à l'infinitif dans des organisations de type tableau, listes, inventaire de caractéristiques classées en catégories. Les travaux exploitent peu, voire pas, de référents théoriques et ne proposent pas de généralisations didactiques. Les portfolios des étudiants de ce profil se distinguent par une exploitation forte du premier niveau de réflexivité de Derobertmasure (2012).

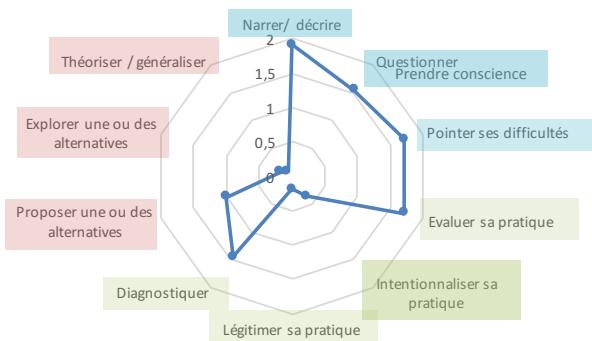


Figure 2 : Processus de réflexivité des étudiants de profil 1



Le deuxième profil (10 productions), dont les processus sont présentés dans la figure 3, se caractérise par des portfolios centrés sur le parcours de l'étudiante. Rédigés à la première personne, ils sont écrits au temps du passé et de futur, sous une forme plus narrative que descriptive. Les étudiantes qui présentent le second profil décrivent le dispositif vécu pour l'inscrire dans une expérience personnelle qui modifie leur posture professionnelle. L'« avant » et l'« après » de la formation sont mis en évidence, comme si la transformation opérée témoignait de la qualité de la progression. La mise en place du dispositif didactique, son analyse et sa régulation sont oblitérées au profit d'une vision chronologique plus globale qui intègre ledit dispositif au sein d'un parcours général de formation et, pourrait-on dire parfois, de vie. Les apports ou les critiques portent sur l'accumulation d'expériences dans une logique cumulative et le déplacement du système de valeurs qui dirige l'individu. Les portfolios de ce second profil se caractérisent par une mise en évidence des dimensions « diagnostiquer » et « évaluer » de l'analyse réflexive, qui correspond bien à cette focalisation sur un avant/après de l'expérience.

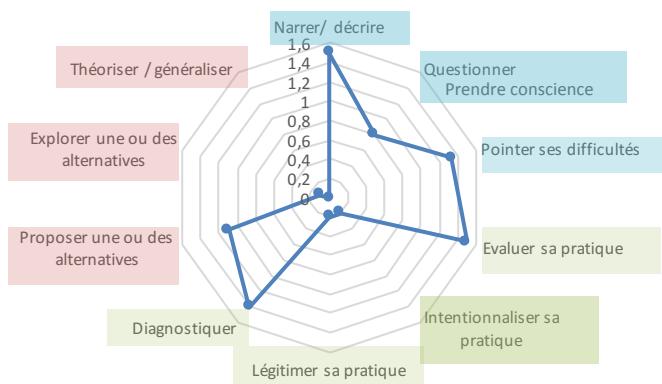


Figure 3 : Processus de réflexivité des étudiants de profil 2

Le troisième profil, nettement moins présent (2 occurrences), et dont les processus sont abordés dans la figure 4, neutralise l'expérience et généralise la description au profit d'une vision plus globale, plus intégrée, et nourrie de référents externes. Les portfolios se présentent alors davantage comme des analyses de cas, via une mise à distance de la dimension subjective (parfois extrême) pour se centrer sur une forme démonstrative. L'analyse réflexive tend à devenir une analyse diagnostique d'une situation didactique donnée, qui vient et qui est sans cesse légitimée par rapport au contexte, aux choix personnels et, surtout, à des référents théoriques existants. C'est cela une des grandes caractéristiques de ce profil. De plus, l'utilisation du « je » semble bannie (ou limitée à l'annonce de l'utilisation d'une source) au profit d'une mise en lien avec des référents externes.

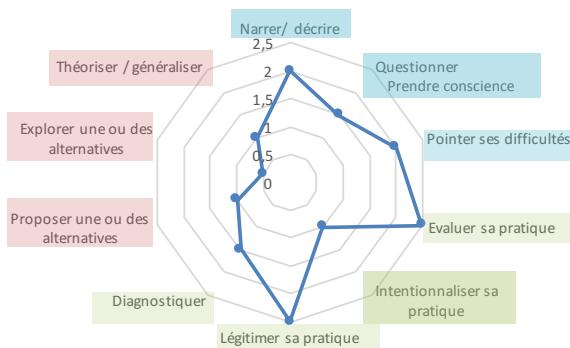


Figure 4: Processus de réflexivité des étudiants de profil 3

## Discussion et conclusion

En développant le dispositif de formation présenté ici, nous nous positionnons tout à la fois comme enseignants et comme chercheurs. Ainsi, le développement de l'ingénierie didactique, fondée sur les résultats de la recherche, nous a permis de proposer un accompagnement à la réflexivité dans une visée du développement professionnel des futurs enseignants (Altet, 2004 ; Donnay & Charlier, 2008). L'analyse des productions des portfolios a permis d'interroger le dispositif, les compétences réflexives des étudiants et ainsi d'ouvrir la réflexion.

De notre analyse, deux aspects sont à mettre en évidence. Le premier aspect est que la liberté dans le choix du genre formel du portfolio a amené 14 étudiantes sur les 23 à proposer un écrit qui sorte d'une structure proprement académique pour aller vers des genres qu'on pourrait penser a priori directement dédiés à l'analyse réflexive (carnets de bord, journal d'expérience) ; des constructions génériques plus créatives ont aussi été repérées. Pour autant, la moitié des écrits (toutes formes de portfolios confondues) exploite les items de la grille d'évaluation comme «table des matières», ou comme «ossature» du travail écrit. Le recours à une forme académique et l'utilisation de critères d'évaluation comme ressource structurelle témoignent de la difficulté, pour les étudiantes de notre groupe, de s'emparer d'une marge de liberté générique que nous pensions propice au développement d'une réflexivité, dans la mesure où elle permettait de produire un écrit aux contours plus individualisables. Se pose alors la question de la liberté dans le choix du genre : représente-t-elle un levier ou une contrainte à l'analyse réflexive ?

Le deuxième aspect à relever est que, malgré la tentative d'accompagnement dans l'écriture du portfolio réflexif, les processus de réflexivité Deroberma-sure (2012) les plus présents se situent au premier niveau, ce qui renforce le fait que les niveaux 2 et 3 sont complexes à appréhender. Nous pensons qu'il est nécessaire d'avoir plus de temps d'étayage de l'aspect réflexif et surtout sur la façon de le mettre en place. Ainsi, une analyse en collectif de texte «frères» ou de modèles permettant de comprendre comment faire atteindre chaque niveau et d'en avoir des exemples variés pourrait être, nous semble-t-il, un levier pour les réécritures suivantes. Ainsi, un travail sur les différents processus sera proposé aux étudiants de la cohorte suivante.



Ces constats, utiles pour le formateur qui souhaite évaluer son dispositif et, partant, son action, ont toutefois été nuancés par l'identification de trois profils de productions réflexives au sein de notre échantillon. En effet, en couplant l'analyse de contenu à une analyse du discours, nous avons pu observer que les niveaux et processus de réflexivité participaient d'une formalisation différente du propos, centrée sur des dimensions distinctes : les profils centrés sur l'activité, ceux centrés sur la personne et enfin ceux – nettement plus rares – qui visent une intégration de l'expérience personnelle à des modèles identifiés. S'il n'y a pas dans notre groupe de convergence entre les trois profils et la plus ou moins grande liberté formelle dont les étudiantes se sont emparées, on constate néanmoins que ce sont les étudiantes dont les niveaux de réflexivité sont les plus faibles qui présentent des choix génériques et des organisations formelles plus conventionnelles, et que les deux portfolios qui font le troisième profil proposent des structures génériques très libres et assumées. En outre, les deux étudiantes du troisième profil ont développé une réflexivité qui couvre davantage de processus, notamment le fait de légitimer sa pratique en regard d'éléments de nature pédagogique issus de la littérature. Pour autant, au vu de la taille de notre échantillon, et de la dimension exploratoire de cette analyse, il importe d'être extrêmement prudent pour ce qui concerne l'interprétation de ces résultats.

Il nous semble pourtant pouvoir faire un lien entre la profondeur de l'appropriation de la tâche (observable dans le jeu sur le genre) et la qualité du travail de réflexion. En effet, plus l'étudiante s'est engagée dans une écriture personnelle, décidant d'un format et se libérant d'une imposition académique, plus son écrit envisage un degré de réflexivité poussé. Néanmoins, dans les textes de nos participantes, le troisième niveau de réflexivité est à peu près absent, ce qui tend à confirmer la difficulté qu'ont les futurs enseignants, même en année diplômante, à se décenter de leur pratique et utiliser des sources théoriques pour l'interroger (Paquay & Van Nieuwenhoven, 2007 ; Perrenoud, 2004). La question se pose alors de savoir pourquoi les étudiants, nos participantes incluses, ne mobilisent que de faibles niveaux de réflexivité dans leurs écrits de cette nature (Voz & Cornet, 2010). Est-ce parce que, comme ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné en institut de formation (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012), ils s'en mettent à distance (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013) et ne l'utilisent pas quand ils prennent une posture réflexive ? Ou, parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'un accompagnement spécifique à cela pour être capables de le faire (Bocquillon & Derobertmasure, 2018) ? Une constat néanmoins qui ressort de notre étude est que le fait de laisser aux étudiants la liberté du choix du format de leur portfolio, dans une « autorisation » didactique ou pédagogique qui fonderait leur intervention sur un support adéquat à leurs yeux, permet de pousser la réflexivité au maximum des possibilités.

Du point de vue du formateur, l'analyse des portfolios aura permis d'analyser les effets du dispositif proposé sur le développement réflexif des étudiantes. Ainsi, le besoin de réassurance que constitue une grille critériée d'évaluation, la mise en évidence des processus de réflexivité dominants



dans les textes, la relative pauvreté des liens effectués entre expérience personnelle et formalisation peuvent suggérer des améliorations de l'organisation du dispositif.

Du point de vue de la recherche, il semble intéressant de se pencher sur une articulation des niveaux et processus de réflexivité identifiés par Derobert-masure (2012) à d'autres dimensions d'analyse discursive afin d'affiner nos profils réflexifs. Dans ce sens, au-delà du portfolio, genre monologique, les autoconfrontations, les entretiens et les moments d'interactions entre pairs et avec les formateurs se trouvent réinterprétés, dans le travail réflexif, par une voix forcément singulière. Il serait intéressant de s'interroger sur la manière de suivre, jusqu'en fin de processus d'écriture, et au sein de la production qui en est issue, la trace d'une réflexivité «interactive».

A cette fin, nous avons comme perspective d'analyser plus avant les versions intermédiaires des portfolios afin de voir comment leurs auteurs ont fait progresser leur texte et par ce biais la dimension réflexive dont ils témoignent. Cette analyse qui exploiterait les outils de mesure de la génétique textuelle pourrait alors renseigner sur l'intégration progressive d'une dimension réflexive au sein de l'écrit. En somme, cette première investigation dans les écrits réflexifs dans le cadre de ce dispositif de formation ouvre une série de perspectives et montre l'intérêt de joindre les champs de la didactique de l'écriture, de l'analyse réflexive et de la formation des enseignants.



## Références

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente : l'analyse des pratiques*, 160, 101-111.
- 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 & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., & Perrenoud P. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bélair, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* (p. 161-175). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bocquillon, M., & Derobertmasure, A. (2017). *Guide pour analyser les traces de réflexivité orales et écrites de futurs enseignants et les interventions de leurs superviseurs dans le cadre de rétroactions vidéo et de rapports réflexifs*. Repéré à [https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetmethodo/publications/Documents/working-papers/WP03\\_2017\\_Bocquillon.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetmethodo/publications/Documents/working-papers/WP03_2017_Bocquillon.pdf)
- Bocquillon, M., & Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi & S. Beausart (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). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21, 43-53.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de co-développement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, 1-16.
- 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 & M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73-94). Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., & Balleux, L. (2018). Former les étudiants à utiliser les tablettes numériques dans leurs pratiques professionnelles : un dispositif en formation des enseignants du primaire. *Frantice*, 14(1), 7-24.
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71.
- Colognesi, S., & 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.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 177-199). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., & 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.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique – avis n°72*. Bruxelles, Belgique : Communauté française de Belgique. Repéré à [http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_072.pdf&hash=109ea5b387f2f32a580762093918e244a150cf6](http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_072.pdf&hash=109ea5b387f2f32a580762093918e244a150cf6)
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn*, 66(5), 46-53.
- 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* (Mémoire de doctorat). Université de Mons, Mons, Belgique. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>



- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198. doi:10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J., Gagnon, R., & équipe FORENDIF. (2018). Conclusion générale. Dans J. Dolz & R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 397-426). Villeneuve d'Asq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Falzon, P., & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Janssen, O., & van Yperen, N.W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovante en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/771>
- Meirieu, P. (2005). *Former des enseignants pour une école démocratique. Pourquoi ? Comment ? Vers une formation par le projet en alternance*. Papier présenté à Ministerio de educacion y ciencia, El protagonismo de profesorado, Madrid. Repéré à <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alternance-projet.ppt>, retrieved le 24 octobre 2009
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire (Mémoire de doctorat). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240/document>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 23-48) Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Niwese, M., & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formation d'adultes à la classe. *Pratiques*, 6, 161-162. doi:10.4000/pratiques.2063
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115(1), 73-92. doi:10.3406/prati.2002.1972
- Oudart, A.C., & Leclercq, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafontaine & F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p. 105-127). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2012). Avancées et continuités dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1-35.
- Paquay, L., De Cock, G., & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans J.L. Dufays & F. Thyrrion (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 11-30). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Paquay, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2007). *Un portfolio au cœur d'un programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Quels apports formatifs d'un portfolio à visée certificative*. Dans M. Frenay, B. Raucent & P. Wouters, *Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 457-467). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.



- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-12.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France: entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Éducation & Formation*, 305, 11-22.
- Pollet, M.C. (2009). L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée. Dans F. Cros, L. Lafourture & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (p. 155-173). Québec, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Proulx, A., Ruest-Paquette, A.S., Simões Forte, L., Cotnam-Kappel, M., Fallu C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité: exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/672>
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *Communication orale présentée au 6<sup>e</sup> congrès européen de Sciences des Systèmes*, Paris. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Robinet, S., & Voz, G. (2014) Peut-on former des enseignants différenciateurs ? *Éducation et formation*, 302, 243-260.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 115-138). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). St- Laurent, Québec: ERPI.
- Schilings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation: un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi & S. Beausart (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 61-82). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de Recherche en Éducation et Formation*, 81, 1-24.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Viersey, V., Frenay, M., & Bédart D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/976>
- Voz, G., & Cornet J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants. *Éducation & Formation*, e-294, 43-52.



## Annexe 1 : Grille d'évaluation du portfolio

Evaluation du texte «Dév. Perso et prof» de \_\_\_\_\_ (2018)

		3	2	1	0	Commentaires
<b>Qualité du contenu /15</b>	Le <b>développement personnel et professionnel</b> est mis en évidence : avant-après et perspectives pour le futur.					
	Le développement de « <b>soi comme enseignant</b> » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « <b>soi avec les autres</b> » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « <b>la posture de chercheur</b> » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « <b>l'intégration des technologies</b> » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement des aspects <b>méthodologique, didactique et pédagogique</b> est explicité (apports et/ou limites)					
	La prise de recul est de qualité (illustrations, ressenti, questionnement, vécu, autoconfrontation et lien avec les théories).					
<b>Qualité de l'aspect formel /8</b>	Clarté du document (police de caractère, mise en page, titres, etc.)					
	<b>L'information progresse</b> de manière logique (fil conducteur)					
	Un <b>titre</b> en lien avec l'essentiel est présent et une <b>introduction</b> permet au lecteur de comprendre comment le propos est structuré.					
	Les <b>phrases</b> sont sémantiquement et syntaxiquement correctes.					
	Les <b>mots</b> sont orthographiés correctement et le vocabulaire est riche et adapté.					
<b>Envergure /2</b>	Le <b>travail se démarque</b> par sa qualité, son originalité, sa mise en œuvre, ses justifications en lien avec les fondements pédagogiques et didactiques ou tout autre élément.					



## Annexe 2 : Des exemples de productions

### Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 1

			
Activités d'apprentissage	Forces	Régulations éventuelles	Liens avec les théories
Activité 1 : Mise en projet et chartes de vie	Implication accrue des élèves dans le projet + repère temporel (calendrier) + responsabilisation (règles sur chartes)	Rappeler davantage les règles des chartes lors des différentes activités avec les élèves (surtout avec les plus jeunes)	Motivation → espérance de réussite (aptitudes nécessaires) et valeur perçue de la tâche (intérêt)
Activité 2 : Découverte de la tablette / 1 <sup>e</sup> version d'une publicité	Liberté donnée aux élèves / libre imagination	/	Motivation → espérance de réussite (perception des supports)
Activité 3 : Etayage « format » / activités de prise de parole / 2 <sup>e</sup> version	Compréhension plus fine du but du projet (création d'une	Insérer un moment de synthèse plus formelle par rapport à l'étayage « format » /	Métacognition → démarches pour s'améliorer dans la 2 <sup>e</sup> version

### Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 2

De plus, pour moi, la tablette était synonyme de distraction pour les enfants. Cette dernière contient souvent des jeux et/ou des applications connues des élèves. Je pensais que pour eux, la tablette est un outil ludique et non pédagogique. En outre, la tablette envoie des notifications ou affiche des messages, ce qui à nouveau peut distraire les élèves. Cette réflexion avait abouti à un autre questionnement : « Qu'est-ce qui motivent les enfants dans l'utilisation des tablettes ? ».

Ensuite, j'étais convaincue que le coût des tablettes était également un facteur à prendre en compte. Dans ce cas-ci, je pensais que le budget des tablettes pourrait peut-être être donné mais en impactant éventuellement celui pour le matériel pédagogique « traditionnel ».

Par ailleurs, si nous utilisons la tablette en classe, je croyais qu'il y aurait un risque pour les enfants de perdre des facultés telles que la motricité fine comme la préhension d'un stylo.

En revanche, ce que je qualifiais comme point positif était l'accès à l'information. Je m'explique, par exemple, lorsque nous voyons une matière, nous pouvons consulter internet afin d'avoir des explications ou des informations supplémentaires comme des photos, des vidéos,... En développant ce point, actuellement, je remarque qu'un aspect auquel il faut prêter attention entre en jeu : un accès à internet ce qui, n'est pas encore d'actualité et au point dans toutes les écoles.

Q : Très bien, à l'heure actuelle, après avoir vécu le module, qu'en pensez-vous ?

R : Après le projet, mon avis a été modifié, j'imagine davantage l'utilisation de la tablette de manière positive en émettant quelques conditions.

Ce que j'aimerais mettre en avant, c'est l'accès rapide à l'information. C'est utile et ludique et permet d'appuyer nos propos lors des leçons. En outre, la tablette est un réel facteur de motivation auprès des enfants.

De plus, j'ai appris lors de la formation que la plupart du temps, l'apport des tablettes en classe pouvait être envisagé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour se faire, les écoles doivent proposer



## Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 3

### • *Un modèle d'équilibre.*

Pour illustrer ce propos, je me suis souvenu d'une modèle que j'ai étudié dans mon cours de TICE et qui met en image cette notion d'équilibre. Il s'agit du modèle « TPACK » (= Technological Pedagogical Content Knowledge).

Ce modèle fait intervenir 3 facteurs :

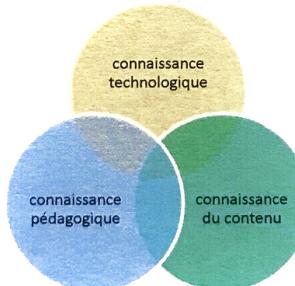
La **connaissance technologique** qui fait référence à l'utilisation et aux connaissances liées aux outils numériques.

La **connaissance pédagogique** qui fait référence aux méthodes didactiques que le professeur possède.

La **connaissance du contenu** qui fait référence à la connaissance de l'objet d'apprentissage.

*(Vous pouvez retrouver dans la bibliographie les références d'un site internet qui explique ce modèle beaucoup plus en détails et également tout une série d'autres modèles liés à l'intégration des Tices au sein de la sphère scolaire).*

Ce modèle fait alors interagir ces 3 facteurs dans le but de trouver le juste équilibre entre eux et donc de proposer un dispositif qui se situe au centre de ce diagramme de Venn. *(Je ne m'attarderai pas sur les relations ne faisant interagir que deux facteurs sur trois mais celles-ci sont également expliquées dans le site mis en bibliographie).*



Avoir conscience de ces trois aspects, lors de la conception d'une séance/séquence à l'aide des tablettes (ou n'importe quel outil numérique) permet d'opter pour des choix pédagogiques plus pertinents. Afin de se situer au centre et donc de jongler correctement avec ses connaissances pédagogiques – de l'objet d'apprentissage et des outils numériques. En bref, proposer une séance qui permet d'utiliser les tablettes à bon escient grâce à la mise en valeur du contenu et des choix pédagogiques judicieux afin d'orchestrer le tout.