

RÉDIGER DES ÉCRITS RÉFLEXIFS
ET DÉVELOPPER UNE POSTURE
PROFESSIONNELLE CHEZ LES
ENSEIGNANT.ES

Auteur : Marianne CALUWAERTS
Haute école Bruxelles-Brabant (HE2B)

MODULE DE
FORMATION :

1

L'écriture réflexive comme processus de professionnalisation

Le développement de la réflexivité en vue de la professionnalisation des étudiant·es s'érige en véritable paradigme dans la formation des enseignant·es. Elle est mentionnée à de nombreuses reprises au niveau institutionnel dans les textes officiels².

La logique qui sous-tend ce choix de formation est en lien avec l'évolution de nos sociétés. En effet, actuellement, l'enseignant·e est de moins en moins conduit·e à appliquer des techniques prêtes à l'emploi mais davantage à comprendre les situations, à réaliser des choix et à s'adapter (Perrenoud, 2001). Le ou la professionnel·le est censé·e être capable d'apprendre de son expérience et de participer à la construction des savoirs propres à sa profession. L'écrit a un rôle primordial, bien que non exclusif, dans le développement de la réflexivité. C'est à travers les références à des savoirs construits et au moyen des possibilités de reconfiguration du réel qu'offre l'écrit, que le sujet va pouvoir développer sa réflexivité et s'inscrire comme sujet pensant, héritier d'une culture, dans un contexte socio-historique donné (Vygotski, 1934 ; Goody, 1977 ; Olson, 1994).

Cependant, nous avons pu remarquer lors de notre enquête menée auprès de 817 étudiant·es inscrit·es en haute école que leurs représentations au sujet de la lecture et de l'écriture varient. Si une majorité considère que l'écrit est important pour apprendre, ce sont les évocations de mémorisation et d'accumulation de savoir qui dominent alors que l'écrit comme outil pour penser et développer l'esprit critique est peu mentionné.

Au cours de notre recherche, l'analyse de quarante carnets de stage d'étudiant·es, futur·es intituteurs ou institutrices nous a permis d'observer quatre postures contrastées quant aux manières de se projeter dans la profession. Nous les avons nommées : posture affective, posture consciencieuse, posture centrée sur sa propre progression et posture de recherche. Les deux premières regroupent des étudiant·es qui se projettent à court terme dans le stage, et les deux dernières des étudiant·es qui se projettent à long terme dans leur formation et dans leur parcours professionnel. Lorsqu'ils et elles formulent leurs attentes quant à leur stage et qu'ils et elles analysent leur pratique, celles et ceux qui sont dans une posture affective expriment leur besoins de sécurité et de bienveillance à leur égard, leurs analyses portent souvent sur leur stress ou leurs peurs. Les étudiant·es qui sont dans une posture consciencieuse sont en demande de modèles et d'astuces à suivre et leurs

2 Pour la Belgique francophone, plusieurs textes officiels mentionnent la réflexivité comme étant une compétence essentielle à développer : Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement supérieur (8 février 2001) dans lequel, parmi les 13 compétences à développer, on trouve : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue » - Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) dans lequel parmi les 14 compétences à développer on trouve : « Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement » - Décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) l'article 18, § 2 il est stipulé que : « Les situations professionnelles permettent de développer les objectifs suivants: [...] la construction d'une attitude de praticien réflexif - Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Communauté française, 2013) dans lequel une référence au Cadre francophone des certifications (se référant lui-même au Cadre européen des certifications) est réalisée. Ce cadre, même s'il ne mentionne pas explicitement la réflexivité requiert dès le niveau 3 l'aptitude à la résolution de problèmes en sélectionnant et en employant des méthodes, outils, matériels et information de base. Cette aptitude est développée aux niveaux supérieurs de certification, elle nécessite le recours à un éventail de savoirs et d'outils de plus en plus détaillés, spécialisés et approfondis pour, par exemple, examiner et améliorer ses résultats et ceux des autres (niveau 5), contribuer aux pratiques et savoirs professionnels et/ou pour examiner les résultats stratégiques des équipes (niveau 7).

L'écriture réflexive comme processus de professionnalisation

analyses portent sur la conformité au modèle prescrit sans pour autant développer d'esprit critique. Les étudiant·es qui sont dans la posture centrée sur leur progression personnelle développent des auto-analyses par rapport à des défis fixés en fonction de leurs propres difficultés, de leurs forces ou des obstacles à surmonter. Finalement, les étudiant·es qui sont en posture de recherche sont en demande d'expérimentation et en quête de sens. Ils et elles analysent leur pratique par rapport à leurs valeurs et en fonction d'un projet identitaire qu'ils et elles sont en train de construire.

Il est certain que ces postures influencent la qualité des analyses réflexives et qu'il est intéressant d'accompagner les étudiant·es afin qu'ils et elles prennent conscience de leur posture, de leurs représentations de la profession et du rôle que celles-ci jouent dans la construction de leur identité professionnelle et dans leur développement réflexif.

Pour accompagner les étudiant·es à prendre conscience du rôle de l'écrit dans les processus de réflexivité et de professionnalisation, un travail d'acculturation aux spécificités de l'écrit pour penser et pour agir doit être réalisé.

Les caractéristiques spécifiques de l'écrit dans le processus réflexif : un outil pour interagir, penser, agir et se construire

Dans ses fonctions d'expression et de communication, l'écriture invite au partage de l'expérience et à la rencontre avec l'autre. Pour le sujet qui veut rendre compte de ses découvertes, il s'agit de prendre distance par rapport à un vécu et de le traduire en mots afin de lui donner un statut d'objet mobilisable en dehors du contexte où il est apparu, un objet sur lequel il devient possible de réfléchir et que l'on peut questionner et manipuler. Cette mise en mots implique un effort de reconstruction du réel et d'objectivation de situations vécues subjectivement (Vanhulle, 2004). Au-delà des fonctions de communication, et d'expression, l'écriture a également une fonction épistémique, elle est un outil pour penser.

Ce travail d'objectivation se réalise à l'aide des concepts et ne peut se passer d'outils hérités historiquement (Vygotski, 1934-2019). C'est à l'aide de mots et de concepts que le sujet va pouvoir donner sens à sa propre expérience et orienter sa réflexion. Un travail de subjectivation de ce savoir élaboré par d'autres que lui est donc à réaliser parallèlement au travail d'objectivation. En reliant les concepts scientifiques aux situations vécues, le sujet s'approprie les concepts de manière profonde. Il leur donne sens en même temps qu'il clarifie sa pensée (ibid). L'écriture est aussi un outil pour apprendre, elle transforme les structures de pensée du sujet (Olson, 1994). L'écriture participe donc au développement de la personne et favorise la construction identitaire du sujet lorsqu'il parvient à diriger sa pensée et à argumenter ses choix à l'aide d'instruments qu'il s'approprie.

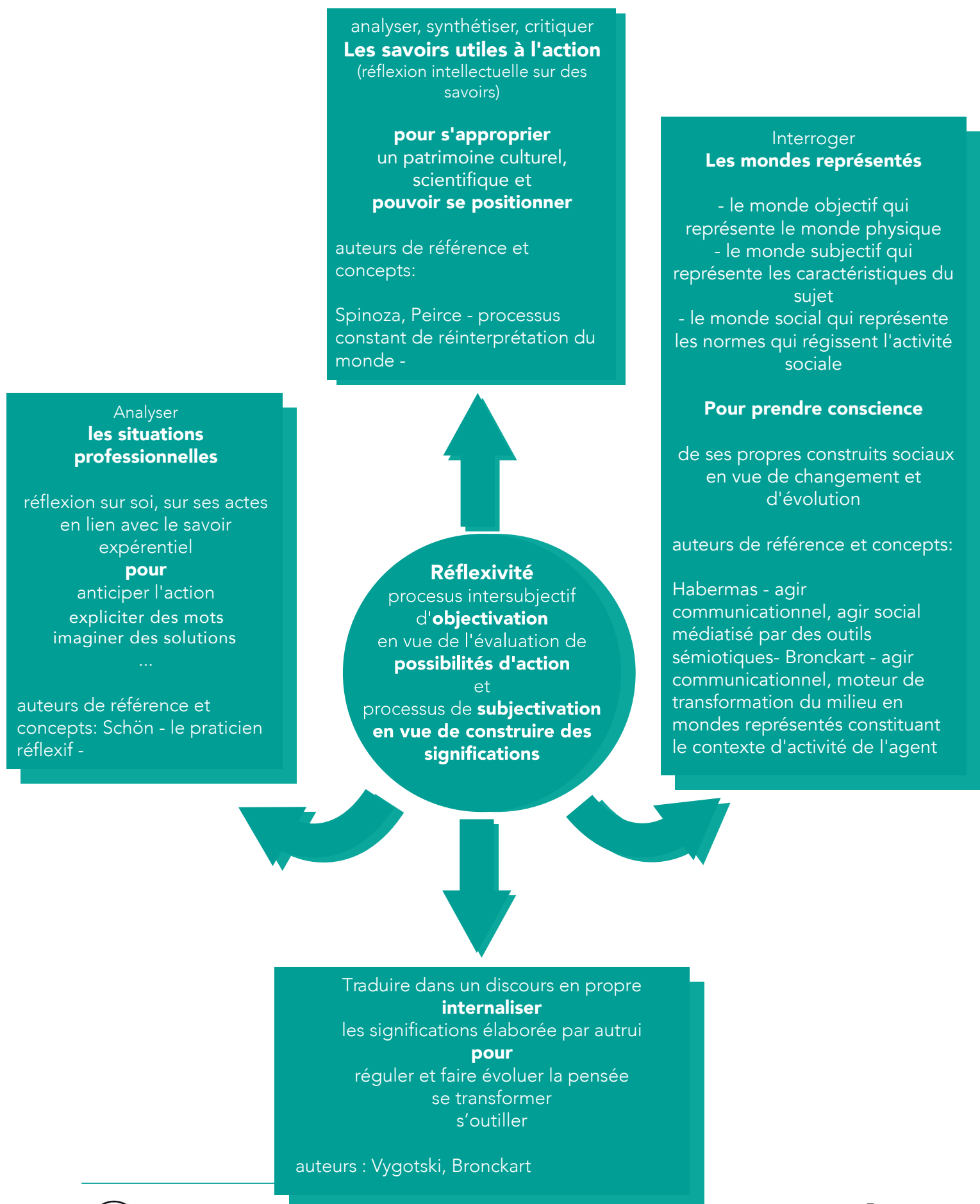
Finalement, en écrivant, le sujet s'inscrit dans une communauté professionnelle et scientifique qui lui permet d'évoluer et qu'il peut à son tour enrichir des apports issus de sa propre réflexion de plus en plus experte au fur et à mesure de son expérience.

En vue de clarifier les processus d'objectivation et de subjectivation, voici dans la page suivante le schéma réalisé d'après Vanhulle, S. (2004).

Les savoirs que Vanhulle (2004 : 16) propose de soumettre à la réflexion intersubjective à la base des processus d'objectivation sont de trois ordres :

1. les savoirs issus de l'expérience professionnelle,
2. les théories didactiques et pédagogiques,
3. les significations sociales qui traversent l'enseignement/apprentissage (...) sous l'angle de mondes représentés.

Le processus de subjectivation autorise la transformation du sujet lorsqu'il s'enrichit et restructure sa pensée à l'aide de nouveaux outils de pensée.



Être conscient.e des sens donnés au concept de réflexivité

Le concept de réflexivité prend des sens assez différents selon les auteur.es. Catherine Beauchamp (2012: 27) met en évidence des variations de significations données aux processus réflexifs et aux raisonnements qui l'accompagnent. Les processus de réflexivité relèveraient de :

- l'examen qui demande de pouvoir observer et se concentrer,
- la compréhension qui demande d'examiner et d'interpréter,
- la résolution de problème qui demande de trouver des solutions,
- l'analyse qui demande l'esprit critique,
- l'évaluation qui demande de remettre en question
- l'édification, la transformation et l'élaboration qui demandent de pouvoir construire, structurer et transformer.

Les variations observées concernent également les catégories de raisonnements qui peuvent être :

- penser différemment ou plus clairement,
- réfléchir à ses actions ou à ses décisions,
- changer sa façon de penser, améliorer l'apprentissage de l'élève
- faire évoluer le moi ou la société.

Tantôt la réflexion est de nature interne lorsqu'elle porte sur soi ou sur sa propre action, tantôt de nature externe quand elle porte sur les élèves, sur l'action formulée de manière générale ou sur la société.

En ce qui concerne les fonctions de la réflexivité, Paquay, De Cock, Wibault cités par Morisse (2014) distinguent trois fonctions principales :

- une fonction instrumentale (ou technique), principalement focalisée sur l'efficacité des moyens utilisés pour atteindre un but pédagogique.
- une fonction de délibération quant aux fondements des moyens en fonction des buts poursuivis.
- une fonction critique qui concerne plutôt les caractères moraux, éthiques et politiques, c'est-à-dire une réflexion comme moyen de transformation des situations et des pratiques d'enseignement.

Ces différents sens, s'ils ne sont clarifiés peuvent engendrer la confusion aussi bien chez les étudiant·es que chez les enseignant·es. Il peut être intéressant de comprendre si ces sens s'opposent ou si au contraire ils peuvent s'articuler, comprendre également à quelle(s) condition(s) la réflexion est un facteur de professionnalisation. Comment, dans une nouvelle épistémologie de la pratique qui met en tension les savoirs issus de la recherche et ceux de la pratique, le praticien et la praticienne peuvent être reconnus comme professionnel·les, c'est-à dire acteurs et actrices sociaux capables de penser le monde, de le questionner, de le comprendre et de l'interpréter, d'agir pour contribuer à le transformer (Wentzel, 2012 : 155).

Accompagner les étudiant.es dans l'écriture réflexive

L'approche choisie pour la construction de ce module de formation se veut littéracique : elle s'intéresse aux pratiques langagières des étudiant-es et aux écrits rédigés dans différents contextes propres à leur formation. Il s'agit d'une approche intégrée dans laquelle il n'est pas question d'essayer de combler des lacunes par des exercices déconnectés des situations qui donnent sens à l'écrit mais de nous appuyer sur les représentations et les préoccupations des sujets-écrivain et de les aider à porter leur attention sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture (Delcambre, 2012 citée par Pollet, 2021 ; p. 75).

Par ailleurs, même si nous sommes consciente de l'importance de la clarté cognitive apportée par le développement métalinguistique et par les connaissances sur les types de textes, nous pensons, comme le souligne Bucheton (2014) que pour développer l'écriture réflexive, les aides « procédurales » apportées par la construction de grilles de critères censées permettre la révision de l'écrit ne suffisent pas mais qu'il est avant tout nécessaire que l'attention soit portée sur la créativité stimulée par l'exploration dynamique des modes écrits en vue de l'ouverture à l'altérité (et donc aussi à la variation) (Boch, Frier et Rinck, 2021, p.5) La norme est ainsi pensée comme un cadre à utiliser de manière dynamique. Les écarts, s'ils sont conscients et justifiés sont des formes autorisées et même valorisées.

Réflexion sur le rôle de l'évaluation dans le développement de l'écriture réflexive : nécessités et paradoxes

L'appropriation des outils externes (savoirs, méthodes, écrits...) élaborés scientifiquement implique que soient mises en place les conditions permettant aux étudiant·es de prendre conscience des processus par lesquels ils et elles entrent en relation avec ces outils et des manières dont ils et elles peuvent les utiliser pour donner sens à leur expérience.

Cette prise de conscience ne peut cependant pas s'effectuer sans que soit prise en considération la zone de proche développement² (Vygotski, 1934-2019) de l'étudiant·e. Les pratiques didactiques qui se limitent à fournir les caractéristiques des objets de savoir (descriptions savantes, listes de critères, règles à respecter...) sans se soucier de la manière dont elles peuvent être reçues et comprises risquent d'opacifier les concepts présentés hors contexte et de faire croire aux étudiant·es que le savoir fonctionne en dehors du monde et de leurs propres préoccupations. Le danger est alors que les outils restent externes à l'étudiant·e et ne deviennent pas des outils permettant un véritable développement psychologique, des outils intériorisés utilisés pour donner sens au monde.

Donc, si c'est le développement de l'étudiant·e qui est visé par les dispositifs académiques, la seule prise en considération de l'épistémologie des savoirs disciplinaires et des notions théoriques issues des sciences du langage ne peut suffire dans la construction des dispositifs d'évaluation (Bernié, 1998). Il faut en plus articuler la théorie et la pratique par l'éveil de la conscience méta-linguistique des étudiant.es.

2 Zone de développement proximal : zone de développement qui ne prend pas uniquement en considération le développement actuel du sujet mais également la zone prochaine de son développement. À ce stade de développement, le sujet est capable d'effectuer certaines tâches avec un étayage approprié alors qu'il n'est pas encore capable de les effectuer seul. « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec la zone de son prochain développement. (...) Ainsi, l'élément central pour toute psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur (...) Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait avancer. » Vygotski 1934-2019 : 361-365

Cette conscience ne pourra être réalisée que par un travail régulier d'analyse de leurs propres écrits mais aussi de la littérature spécifique à leur discipline (Pollet, 2012).

L'approche compréhensive se propose alors de s'appuyer sur les pratiques réelles des étudiant·es et non sur ce qu'ils et elles auraient dû réaliser. Les écrits ne sont plus considérés comme un écart à la norme mais comme des tentatives singulières de s'approprier les outils. Dans cette optique, l'analyse porte sur les logiques que les étudiant·es mettent en œuvre afin de pouvoir les accompagner au plus près de leurs préoccupations et en fonction de leur propre développement (Scheepers, 2009).

Présentation :

À travers les huit dispositifs proposés dans ce module, nous espérons pouvoir aider les enseignant·es à accompagner les étudiant·es afin de les faire évoluer d'une perception spontanée et incontrôlée de leur action vers un plus grand niveau de conscience de celle-ci par le processus de transformation des objets du monde en objet de discours. Les dispositifs visent à la fois l'appropriation des savoirs en contexte par le biais de la lecture et de l'écriture mais aussi le développement de l'écriture comme outil pour penser et pour agir.

Nous proposons 8 dispositifs répartis en trois cahiers

Cahier 1

Raconter son expérience, la mettre en récit pour lui donner du sens et la questionner

- Donner de la cohérence à son action : articuler valeurs, normes et action
- Mise en récit d'une situation d'enseignement-apprentissage

Cahier 2

Réguler son action : décrire des situations d'enseignement-apprentissage, des actions et des interactions, les interpréter et les questionner

- Analyser la mise en œuvre et la pertinence d'un dispositif didactique
- Analyser les dimensions pédagogiques d'une situation d'enseignement-apprentissage
- Questionner les pratiques : interroger les habitudes et repérer les doxas

Cahier 3

Développer la posture de recherche à travers l'écriture

- Des schémas pour comprendre des savoirs et les faire dialoguer : mise en tension de textes proches ou contradictoires
- Faire entendre sa voix parmi celles d'autres chercheurs et chercheuses
- Construire une problématique de recherche



Bibliographie

Bibliographie

Beauchamp, C. (2012) « Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck

Bernié, Jean-Paul (1998) Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In Brossard, M. & Fijalkow, J. *Apprendre à l'école, perspectives vygotkiennes et piagétienne*, Presses de Bordeaux, pp 21-45

Bernié Jean-Paul.(2002) L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?. In: *Revue française de pédagogie*, volume 141, 2002. Vers une didactique comparée. pp. 77-88; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917> https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917

Boch, F. & Frier C. (dir.) (2020) *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA éditions,

Boch, F., Frier, C. & Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>

Bucheton, D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. France, Retz

Goody J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit

Olson (David).– *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and Reading* [1994], trad.. fr., *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998.

Morisse, Martine et Lafortune, Louise (sous la dir), (2014) *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*. Presses universitaires du Québec.

Morisse, Martine (2014) Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Morisse, Martine et Lafortune, Louise (sous la dir), *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*. Presses universitaires du Québec.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris ESF

Pollet, Marie-Christine, (2012) Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières: le chemin vers la contextualisation. *De la maîtrise du français aux compétences langagières dans l'enseignement supérieur*, Diptyque, P.U. Namur, 2012, pp.5-18.

Bibliographie

Pollet, Marie-Christine (2021) Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». In Scheepers, Caroline (dir.) Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur. Bruxelles, de Boeck

Scheepers, C.(2009) *le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*, Thèse inédite, Université de Liège-Université Paris 8

Vanhulle Sabine (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30. Les pratiques langagières en formation initiale et continue. pp. 13-31; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2634

Vanhulle, S. (2005). *Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63, <http://doi.org/10.7202/1018157ar>

Vanhulle, Sabine (2016) « Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique » », *Pratiques* [En ligne], 171-172 , mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 10 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3205> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>

Vygotski, L. (1934-2019), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (1997 pour la traduction française)

Wentzel, Bernard (2012) réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualité d'un paradigme en construction ; in Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck, pp 143-160



Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite
MISE EN PAGE : A. Leite et J. Namur
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto
ÉDITEUR RESPONSABLE : A. Leite

Pôle académique de Bruxelles
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09
1050 Bruxelles
www.poleacabruelles.be