



L'écriture réflexive, une littéracie à maîtriser ?

Reflective writing : a literacy skill to be mastered?

OTMANI Abderrahmane

Doctorant

Ecole Normale Supérieure

Université Moulay Ismail

Laboratoire de recherche Sciences du Langage, Art, Littérature, Education et Culture.
(SCALEC).

Maroc

Date de soumission : 15/07/2024

Date d'acceptation : 28/08/2024

Pour citer cet article :

OTMANI. A. (2024) «L'écriture réflexive, une littéracie à maîtriser ?», Revue Internationale du chercheur
«Volume 5 : Numéro 3» pp : 942-959



Résumé :

En fin de formation, les enseignants-stagiaires de français formés dans les CRMEF sont invités à rédiger des mémoires. Ces écrits doivent répondre à certaines exigences relatives à l'écriture réflexive. L'exploration de dix mémoires professionnels constituant notre corpus a montré qu'il y a absence de traces de réflexivité. Dès lors, des questions relatives à la formation surgissent : y a-t-il méconnaissance des règles d'écriture réflexive ou résistance à ce type d'écrit engageant et exigeant ? L'article suivant interroge quelques aspects relatifs à la formation professionnalisante, précise quelques caractéristiques de l'écriture réflexive et insiste sur le choix d'acculturation à ce type d'écrit, sur sa maîtrise et sa mise en pratique, tant son apport à la professionnalisation est capital. C'est par la pratique réflexive que l'enseignant devient autonome et que son identité professionnelle s'affirme face au poids du prescrit, de la routine et de l'enlèvement.

Mots clés : écriture réflexive ; exigences littéraciques ; compétence ; positionnement énonciatif ; sujet-scripteur.

Abstract

At the end of their training, trainee teachers of French are asked to write memoirs. These must meet certain requirements for reflective writing. An examination of a number of professional dissertations showed that there were no traces of reflexivity. This raises questions about training: is there a lack of knowledge about the rules of reflective writing or resistance to this type of engaging and demanding writing? The following article looks at a number of aspects of professional training, outlines some of the characteristics of reflective writing and stresses the need to acculturate people to this type of writing, to master it and put it into practice, given its vital contribution to professional development. It is through reflective practice that teachers become autonomous and that their professional identity is strengthened and asserted in the face of the weight of the prescribed, the routine and the stagnation

Keywords: reflective writing; literary requirements; skill, enunciative positioning; subject-writer.

Introduction

Au cours de leur formation initiale, les futurs enseignants sont amenés à maîtriser des savoirs relatifs à leurs pratiques. La configuration du dispositif de formation s'organise autour de quatre compétences interdépendantes essentielles : planifier, gérer, évaluer des situations d'enseignement-apprentissage et maîtriser les savoirs disciplinaires. S'ajoute à ces quatre compétences une autre transdisciplinaire, la réflexivité. Un atelier nommé « Analyse des pratiques professionnelles » est dédié à cette compétence. Le formé y est amené à élaborer des grilles d'observation, à analyser ses pratiques et celles des pairs, à faire preuve de regard critique et distancié dans des entretiens de décryptage ou d'explicitation avec les formateurs. En fin de formation, l'enseignant-stagiaire, toujours doté du même esprit critique, doit réaliser son mémoire professionnel. La rédaction de ce dossier exige le respect de certaines normes d'écriture le caractérisant comme genre « ordonné à une visée d'intelligence et d'intelligibilité de l'action et non à une visée de production et de cumul des connaissances. » (Rochex, 2003 : 103)

Si l'écrit réflexif participe au processus de professionnalisation, y'a-t-il engagement de la part de tous les enseignants dans la voie de l'écriture réflexive ? Sinon, pourquoi ? Si le dossier présenté témoigne de la présence de traces réflexives, quels sont les niveaux atteints ? Si les traces sont inexistantes ou demeurent au niveau descriptif, quelles en sont les causes ? Y a-t-il derrière ce désengagement une méconnaissance de l'écrit réflexif et de son apport dans l'efficacité, l'autonomie et la responsabilité ou une réticence à l'égard de cet écrit d'autoanalyse et d'autocritique ? En quoi l'écriture réflexive constitue-t-elle un événement littéraire pour les formés des CRMEF ? Telles sont les questions auxquelles ce travail ambitionne d'apporter des éléments de réponse.

La méthode adoptée pour l'exploration des dossiers est « la simulation d'un modèle issu d'une grande théorie ou le modelage théorique », (Maren, 2003). Il s'agit d'une « contraction de la démarche systématique », autrement dit, la construction de la grille d'analyse et la détermination des unités de sens sont déjà conçues par (Derobertmeasure, 2012). Ils constitueront la base ou selon Van Maren « la charpente » pour l'exploration, l'analyse, le repérage des passages significatifs.

(Van Maren, 2003 : 159) précise à propos de la méthode le modelage théorique :

la charpente (comme la charpente d'un toit) sur laquelle les extraits de l'information recueillie seront fixés (à la manière des tuiles) pour construire le portrait de la situation. Il suffit alors de lire l'information recueillie y dépister tous les passages qui peuvent occuper une position déterminée sur la charpente, de les réunir, puis de choisir ce qui est le plus parlant pour occuper cette position de la charpente. On procède donc en ouvrant une série de classeurs (ou de boîtes) correspondant aux positions de la charpente, puis on survole les informations pour en extraire les passages qui peuvent être déposés dans chacun des classeurs.

Préciser d'abord les caractéristiques de cette écriture, explorer ensuite quelques mémoires professionnels rédigés par des enseignants-stagiaires pour juger s'il y a respect ou non des exigences relatives à l'écriture réflexive. Au final, les résultats nous amènent à interroger la réalité de la formation professionnalisante.

Mais tout d'abord un essai de définition de la réflexivité et de l'écriture réflexive et le regain d'intérêt que connaît ce genre d'écrit nous serviront de préambule.

1- La réflexivité et l'écriture réflexive, essai de définition

Pour (Kelchtermans, 2001 : 45) : « la réflexivité fait référence à l'aptitude humaine à se percevoir (à percevoir ses propres actions et le contexte dans lequel ces actions ont lieu) comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite ». Et il ajoute qu'elle :

doit être conçue à la fois comme une compétence et une attitude. En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences » (Kelchtermans, *ibid*).

S'ajoute à ce trait de pensée intentionnelle et programmée celui de distanciation par rapport à soi et à ses pratiques. (Faury, 2019 : 89) précise à ce propos :

« Je vois la réflexivité comme un moment analytique. Une véritable distanciation de soi. L'exercice n'est pas toujours évident. Mais je me pose face à la situation et je la décline sous tous les angles possibles et inimaginables posant à chaque fois le pour et le contre, les causes et les conséquences, avec des pourquoi, des comment, des hypothèses. »



Ces deux définitions laissent dégager trois traits définitoires, à savoir la distanciation, l'autoanalyse et l'autocritique qui sont motivées par le désir de réajuster ses pratiques dans le but de remédier aux problèmes rencontrés.

La réflexivité dans sa dimension scripturale est un genre qui reste, selon (Cros 2014 : 15) « encore indéfinie (et) semble appartenir à plusieurs types de discours, tels que définis par (Adam 2011) : la séquence narrative, la séquence, descriptive, la séquence argumentative, la séquence explicative et la séquence dialogale. »

De ces traits définitoires caractérisant la réflexivité et des propos de (Cros 2014), nous pourrions prétendre à une définition approximative : il s'agirait d'un genre d'écriture professionnalisante. Le scripteur prend du recul par rapport à une situation d'enseignement-apprentissage où il est lui-même acteur ou praticien ; ses pratiques enseignantes font donc l'objet d'analyse et de critique. Son écrit serait le lieu de trois niveaux de réflexion où l'on trouve de la narration, de la description, du diagnostic, de la critique, de l'exploration d'alternative, de l'argumentation et de la théorisation.

Il convient de préciser, toujours dans le cadre de cette esquisse de définition, une nuance entre écriture réflexive et écrit réflexif. L'écriture réflexive est le processus pendant lequel le sujet s'essaye à diverses postures relatives au régime discursif propre au genre alors que l'écrit réflexif est le produit final, finalisé, évaluable selon les normes et exigences répertoriées par des spécialistes du genre.

2- Un regain d'intérêt pour l'écrit réflexif

Nous assistons à un parti-pris pour l'écriture réflexive vu l'avantage qu'elle a par rapport à l'oral. (Cros, 2014) dans son texte intitulé « Un questionnement qui se structure », une préface du livre *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*, explique l'intérêt pour ce type d'écriture par :

une montée en puissance d'une demande institutionnelle de professionnalisation, demande basée sur une nouvelle conception de la formation professionnelle se faisant non plus sur l'apprentissage répétitif des gestes professionnels, mais sur le développement d'une intelligence professionnelle adaptative, créative, critique, de mise à distance et d'analyse, développement se faisant sur le terrain même de la pratique. Or, l'écriture est apparue comme l'outil le plus adapté à ces nouvelles demandes. Quoi de plus pertinent



pour permettre une confrontation avec soi-même et avec un réel qui nous échappe toujours, qu'un recul, une analyse, des façons de mettre en mots une expérience, dont les qualités de l'écriture réduisent la labilité, l'implicite, l'instabilité de l'oral et permettent la communication différée ? » p. 11

2- 1 Un intérêt croissant, des recherches multiples et variées

De cet intérêt pour l'écrit par rapport à l'oral, des spécificités de cette écriture particulière dite écriture de professionnalisation et, de façon générale, de l'intérêt que requiert l'écrit dans le milieu universitaire est né un ensemble de recherches en Littéracie universitaire. En attestent les travaux de chercheurs et leurs publications. Nous en citons à titre d'exemple (Lafortune, 2014) ; (Pollet, 2019) ; (Russel, 2012) ; (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) ; (Delcambre, et al., 2009) ; (Boch & Rink, 2010) ; (Morisse, 2011) ; (Wittorsky, 2003) ; (Barré-De Miniac, 2009) ; (Elalouf & Péret, 2023).

Certains chercheurs étudient les types de logiques qui régissent et structurent cet écrit professionnalisant et de façon plus globale l'écrit universitaire ou académique. On y parle de régime discursif, de modes de prise en charge énonciatifs, de forme des reprises et de distinction entre la citation, la reformulation, l'évocation, l'emprunt, l'hybridation. Selon la typologie de (Boch & Grossmann, 2001). D'autres font état des difficultés littéraciques que rencontrent les étudiants en relation avec ces nouvelles logiques. Et c'est dans ce sens que (Jaffré, 2004 : 40), en parlant de l'écriture au supérieur, dit qu'elle constitue « un événement littéracique majeur, un de ces moments de vie au cours desquels l'écrit joue un véritable rôle. » En quoi alors l'écriture réflexive est-elle un « événement littéracique » ?

Elle l'est dans la mesure où elle requiert des postures, des techniques, des exigences auxquelles le scripteur n'est pas forcément préparé, ou qui n'entraient pas forcément dans les critères d'évaluation universitaire. Ces derniers se limitaient à la correction de la langue et à l'étendue lexicale. A ce titre, (Pollet, 2001 : 8) précise qu'il faut « dépasser les remèdes traditionnels qui consistent le plus souvent à rejouer, encore et toujours la carte de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire. »

(Bautier, 2009 : 87), quant à lui, estime qu'« être littéracisé, c'est considérer que le plus important pour penser, réfléchir, c'est le texte. Ce n'est pas l'expérience de chacun, c'est un retournement pour une grande partie de la population, c'est quelque chose de violent. » En



effet, pour reprendre Bautier, c'est « quelque chose » de violent, c'est un évènement littéraire, c'est « quelque chose » de nouveau, mais c'est « quelque chose » d'enseignable. On parle d'accompagnement, d'acculturation aux écrits scientifiques, de découverte et de modélisation des écrits universitaires, de normes et exigences des écrits longs de professionnalisation. Les chercheurs travaillent sur ces écrits comme genre et en précisent les spécificités. Ceci m'amène à préciser quelques spécificités ou quelques exigences des écrits réflexifs. Mais il convient tout d'abord de cerner le mot littéracie.

Selon le Dictionnaire Le Robert : Littéracie, nom féminin. Anglicisme-Didactique : Aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne. Pour l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), elle définit le terme comme

L'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » p.12

Et à (Jaffré, 2004 : 31) de préciser davantage :

« la littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles ».

2-2 Spécificités et exigences

Relativement aux exigences, (Cifali, 2001:130) précise à propos de l'écriture réflexive que « notre capacité de penser ne se mesure pas ; elle ne se développe que dans un espace qui échappe à la sanction, ce qui ne signifie pas, loin de là, que ce soit sans exigence ni possibilité d'évaluation. » Nous relevons les exigences suivantes : L'exigence de posture éthique, l'exigence de posture discursive et en troisième lieu l'exigence de distanciation et de rhétorique de la simplicité et de la précision.

- **Une posture éthique :** Pour certains stagiaires, il n'est pas aisé de prendre « le risque de se dévoiler, de pouvoir être jugé, voire jaugé à l'aune des instances institutionnelles » (Presse, 2006 : 137).



Comme c'est difficile de faire état de ses faiblesses, tout l'enjeu est d'aider le scripteur (enseignant-stagiaire) à sortir de ce prisme culpabilisateur. Il s'agit de lui expliquer que l'activité d'écriture réflexive est fondatrice et non perturbatrice de l'identité professionnelle, qu'il a beaucoup à gagner en performance et que les règles régissant la lecture, l'analyse et la critique sont celles de l'amitié et non de la raillerie. (Jorro, 2004).

Ainsi une des premières exigences serait une exigence éthique qui consiste à offrir un cadre sécurisant permettant d'écrire le ressenti sans détour et sans arbitre du sur-moi professionnel. D'où l'exigence de sincérité (authenticité), avec l'intention d'engagement dans une démarche d'autoréflexivité. Le rôle des formateurs ou des compagnons réflexifs est de créer un climat de confiance, d'établir des liens d'échange constructif lors du travail d'émergence des situations problématiques pour l'observation, l'étude, l'analyse et les réajustements qui s'en suivent. Une fois ce cadre ou ce pacte d'authenticité avec soi et de confiance avec le compagnon est établi, les points relatifs à l'écriture réflexive et ses spécificités sont à préciser.

- Un régime énonciatif et un positionnement énonciatif particuliers

Pour ce qui est de cette exigence, elle soumet le sujet scripteur aux tensions d'un positionnement particulier, il constate, raconte, juge, critique, évalue, revient sur son action pour mieux la comprendre, explicite les motifs de ces choix et décisions, anticipe des solutions à des blocages ...

(Tutin, 2010) répertorie trois classes de verbe de positionnement :

- 1- Les verbes d'opinion ou de point de vue comme penser, croire, estimer, distinguer...
- 2- Les verbes indiquant un choix, une formulation d'hypothèse, une intention comme choisir, opter pour, supposer, vouloir...
- 3- Les verbes indiquant une proposition, une démonstration ou des résultats comme proposer, montrer, souligner ...

(Moirand, 2009), quant à elle, dans sa recherche des « traces sémantico-formelles de la prise en charge de l'énoncé », définit trois types d'emploi : les emplois de cognitifs comme (se rendre compte, constater, prendre conscience, *etc.*), les emplois des méta-discursifs indiquant le plan à suivre comme (Nous présenterons dans un premier temps, ensuite, *etc.*) et les évaluatifs relatifs aux pratiques de l'enseignant, aux postures des élèves, *etc.*



Toujours dans le cadre de l'exigence du régime énonciatif, nous trouvons le principe de dialogisme qui constitue un impératif de l'écriture réflexive. En effet, l'enseignant stagiaire s'inscrivant dans le cadre d'une « recherche dans l'action » (Paquay, 1994) ou « recherche-formation » (Ailette, 1988), s'impose un régime discursif qui fait partie des impératifs de l'écriture réflexive et professionnalisante, c'est l'opération de vérifier son discours ou d'appuyer sa recherche, sa position par rapport aux références scientifiques. L'enseignant-stagiaire est amené à citer, à se référer aux ouvrages scientifiques, pédagogiques, aux orientations pédagogiques, aux textes officiels. Le concept de dialogisme de Bakhtine, appelé Polyphonie (Ducrot) et Hétérogénéité (Authien) se manifeste donc par l'usage de la citation. Et à ce niveau, le praticien réflexif rendant compte de son expérience et dans le cadre de la justification de ses choix par des références, doit faire la part entre les types de citations employées : citation-illustration, citation-autorité ou citation-preuve. Il doit également être conscient des postures énonciatives, à savoir la co-énonciation, la sur-énonciation et la sous-énonciation, *etc.*

- Le principe d'objectivité, de simplicité et de précision

La simplicité et la précision sont hautement sollicitées. A ce propos, (Randolet & Watthez, 2013 : 2) précisent :

Ecrire sur sa pratique est plus « structurant » que d'en parler, car la communication écrite n'offre pas la rétroaction possible lors d'un échange oral. Elle oblige donc, en anticipant la réaction du lecteur, à être précis dans le choix des mots et des formulations.»

Autrement dit, si dans l'entretien d'explicitation ou de décryptage, il y a possibilité d'avoir des précisions et des reformulations, dans l'écrit réflexif, une fois livré à l'évaluateur, que ce soit un rapport de stage ou un mémoire professionnel, il n'y a pas ces possibilités précitées, (reformulation et précision). D'où l'exigence de clarté, de précision et de simplicité.

Il apparaît à travers ces exigences que, comme le précise (Cros, 2006 : 13) « le plus important n'est pas de produire une « belle écriture », poétique, narrative, voire imaginaire, mais de s'engager dans un processus intermédiaire entre la pratique professionnelle et sa verbalisation ». Un engagement difficile, selon (Bucheton, 2003 : 8) qui observe « un certain



amour du beau texte bien présenté, du travail bien fini, du bel ouvrage » créé par la tradition scolaire.

3- A la recherche des traces de réflexivité : quelques principes de départ

Avant d'entamer notre exploration des mémoires professionnels des enseignants-stagiaires, nous avons tenu à observer quelques principes pour légitimer la recherche des traces de réflexivité. Les voici :

- Les formés des CRMEF, les enseignants en stage, bénéficient d'un module appelé Analyse des pratiques et pratique réflexive.
- La réflexivité constitue une compétence majeure, elle participe au développement professionnel.
- Les enseignants-stagiaires ont à rendre des mémoires professionnels ou des rapports de stage, qualifiés d'écrits longs, normés.
- Un écrit réflexif doit contenir des traces de réflexivité, et ces dernières doivent référer à des objets comme l'enseignant et ses pratiques, l'objet d'enseignement-apprentissage, la situation et les interactions.
- Chaque objet doit être analysé en profondeur, selon un cheminement (observation, description, analyse, évaluation, critique, etc.)

3-1 Notre corpus :

Il s'agit de dix écrits professionnels qui sont pour la plupart des mémoires. Les auteurs sont des enseignantes et enseignants en formation dans les CRMEF de Fès, de Meknès et de Rabat. On trouve sur la page de garde des dossiers la précision suivante : Mémoire pour l'Obtention de Certificat d'Aptitude à l'Enseignement.

En principe, ces auteurs ont tous bénéficié d'une formation professionnalisante : le dispositif de formation et celui de formation et de qualification DDF (2014) - DDFQ (2016) et qui font de la réflexivité un module de formation datent de 2014 et la création des CRMEF date de 2012, dans le cadre de la refonte de la formation des enseignants suite au décret n° 01.00/2011 relatif à l'enseignement supérieur.

Les processus réflexifs sur lesquels notre lecture des mémoires professionnels a insisté sont « prendre conscience », « pointer les problèmes », « questionner », « évaluer (critiquer, juger) », « intentionnaliser », « explorer et proposer une ou des alternatives » et « théoriser ».

Ces processus appartiennent aux trois niveaux, ils sont sollicités par le praticien une fois il y a situation-problème. Ce dernier émet des remarques, des jugements, y apporte des régulations quand il y a problème, explore des alternatives et justifie ses actions en se référant à des théories. Ces processus émanent d'un tableau de synthèse élaboré par (Derobertmeasure, 2012). Il s'est basé sur les travaux des chercheurs suivants : (Hatton & Smith, 1995) ; (Sparks-Langer, 1990) ; (Van Manen, 1977) ; (Perrenoud, 2000) ; (Jorro, 2005). Ils ont tous travaillé sur les niveaux ou catégories de réflexivité.

Tableau n°1 : Processus réflexifs et niveaux de réflexivité.

Processus réflexifs	Niveaux de réflexivité
Narrer/décrire Questionner Prendre conscience Pointer ses difficultés/ses problèmes	1
Légitimer selon une préférence, une tradition Évaluer Intentionnaliser Légitimer en fonction d'arguments contextuels Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques Diagnostiquer sa pratique	2
Proposer une ou des alternatives Explorer une ou des alternatives Théoriser	3

Source : Derobertmeasure (2012). [https:// doi.org/10.7202/1009058ar](https://doi.org/10.7202/1009058ar)

3-2 Résultats de nos analyses

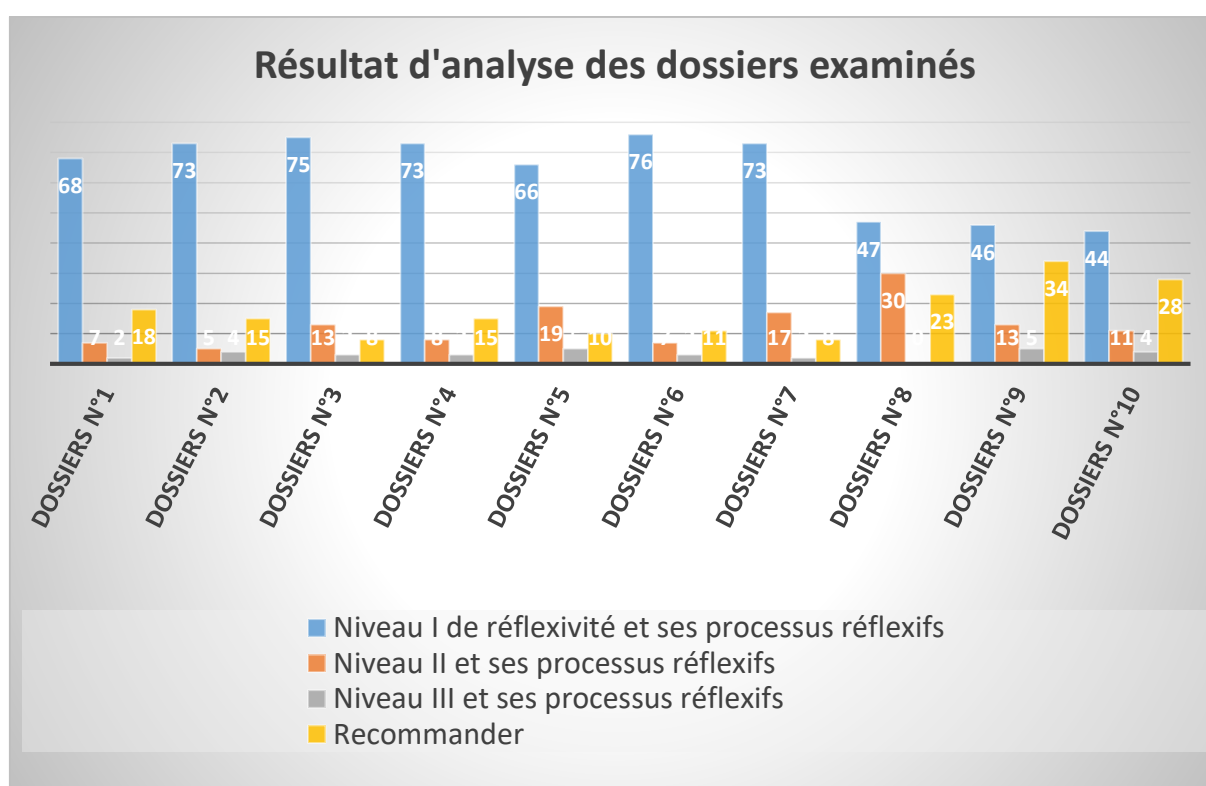
Une fois le type d'analyse (analyse thématique) et l'unité de codage (le paragraphe) sont définis, nous avons commencé notre analyse. Nous découvrons que les traces de réflexivité sont rares, sinon absentes. Les sujets-scripteurs restent prisonniers du premier niveau (raconter l'expérience, ils pointent les difficultés sans questionner ou chercher à savoir l'origine du problème. Ils passent à des alternatives sans expliquer ni justifier le choix de telle ou telle alternative. Il ne s'agit pas d'« investigation critique et réfléchie », mais seulement de constat, de proposition, voire de recommandation d'un autre modèle sans le justifier ou le défendre par des arguments théoriques ou pédagogiques.

Précisons à ce stade d'analyse que **l'écriture réflexive** en tant que processus d'entraînement, d'appropriation, de mise en pratique des normes et impératifs supporterait l'oubli ou la

négligence d'un niveau, récupérable par la suite lors de l'évaluation formative et de la mise en comparaison des textes produits lors des séances d'apprentissage des mécanismes de cette littéracie. Par contre, **l'écrit réflexif** en tant que produit final, en tant qu'écrit professionnel élaboré, achevé et soumis à l'évaluation certificative en fin de parcours ne tolérerait pas l'omission d'un niveau, car il y va de la qualité de la formation professionnalisante et de l'identité du formé, sujet scripteur.

Le diagramme ci-dessous rend compte de la présence ou non des traces de réflexivité.

Diagramme °1. Les niveaux et processus réflexifs des dix dossiers analysés.



Source : Analyse de notre corpus.

Recommander. Une sous-catégorie inexistante dans le tableau de référence de (Derobertmasure, 2012) supra-mentionné.

En référence au tableau des niveaux et processus réflexifs de (Derobertmasure, 2012) supra-mentionné, nous voyons bien qu'il y a une prédominance du niveau I, à savoir narrer, décrire, prendre conscience, pointer ses problèmes et questionner avec une prégnance de la description sur les autres processus réflexifs de premier niveau. De la description et de la désignation du problème, l'enseignant-stagiaire passe à la recommandation. Il ne s'agit pas d'une proposition



d'alternative qui a été explorée et expérimentée, mais d'une recommandation. Mais comment expliquer le recours à la recommandation, une nouvelle catégorie que nous avons décelée dans le corpus analysé ? Du moment que recommander c'est projeter une action dans un futur et proposer une alternative sous forme d'ordre à quelqu'un d'autre que soi, c'est se prémunir du risque de l'expérience et de la critique. De ce fait, nous estimons que l'enseignant-stagiaire est plus confortable dans sa posture d'observateur qui recommande qu'en praticien engagé qui expérimente.

A titre illustratif, voici deux extraits des dossiers explorés.

- 1- *Si j'ai à commenter mon activité (cours de langue), la gestion du temps était bonne. Pour ce qui est des démarches pédagogiques et didactiques, la formation théorique que j'ai faite au CRMEF m'était très utile pour enseigner malgré que la conception d'une fiche pédagogique ne garantisse pas une activité réussie car cela dépend des réponses des élèves et de leur niveau. Ce qui fait que j'ai laissé tomber la fiche conçue et je me suis trouvée en train d'improviser en se basant sur la réalité qui m'entourait.)*

Pour prendre cette décision et gérer la situation, quelles questions s'est-il posées ? Pourquoi le contenu de la fiche s'est-il révélé insuffisant ? Quel constat a fait le stagiaire entre le prescrit et le réel ? De quelles démarches « pédagogiques et didactiques » parle le stagiaire ? Quel sens donne-t-il au mot « commenter » ?

Le paragraphe en question donne des traces incomplètes de réflexivité, se situant à deux niveaux distincts, le niveau 1 ou la réflexion pragmatique et le niveau 2 ou la réflexion praxique. Pour (Hatton & Smith, 1995), il s'agit d'un moment dialogique pendant lequel le praticien entame un dialogue interne afin d'aboutir à des pistes de solution au problème qu'il rencontre.

La piste, nous la connaissons, c'est « laisser tomber » la fiche jugée insuffisante. Mais elle est inadéquate ou insuffisante face à quoi ? Le praticien ou stagiaire s'est basé sur quels éléments de « la réalité qui l'entourait » ? La phrase « Cela dépend des réponses des élèves et de leur niveau » est problématique. L'interaction a ouvert le cours de langue sur des possibles imprévus où le silence a rendu la fiche inopérante. La difficulté rencontrée vient-elle du milieu didactique : problème d'hétérogénéité et d'écart cognitif et attentionnel ? Ou bien vient-elle de l'objet didactique, sur quoi porte le cours de grammaire ? Ou de l'action didactique et de la transposition ? (discours tenu, métalangage utilisé et postures et démarches



adoptées). Si l'enseignant-stagiaire, pendant son dialogue interne, s'est donné la peine de réfléchir davantage sur la gestion de la situation, sur les interactions, son écriture aurait pu contenir des traces de réflexivité de troisième niveau.

2- Le mémoire professionnel porte sur la problématique de la lecture : *Construire des appétences de lecture chez l'apprenant adolescent. Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire.*

L'enseignant-stagiaire compte répondre à la question de l'abandon de l'objet livre remplacé par d'autres objets plus attractifs. De ce constat, l'enseignant passe à des recommandations : *Le lycien **doit** avoir l'opportunité d'apprendre à apprécier* » (p. 25), « *L'enseignant **doit** parvenir à insuffler cet intérêt aux élèves* ». (p. 25) « ***Il faut s'assurer** que le texte est adapté au niveau de son habileté et que le contexte psychologique, social et physique favorise la compréhension.* » (p.26) « *Le lecteur, face à un texte, **doit disposer** d'un certain nombre de connaissances sur le monde et de connaissances sur la langue. Plus le lecteur est doté de compétences cognitives, plus il est nourrit de compétences de compréhension en lecture.* » (p. 26)

Des questions restent en suspens. Du constat relatif à l'abandon du livre, qu'a fait réellement l'enseignant-stagiaire pour que la lecture devienne captivante et motivante pour les apprenants ? Qu'a-t-il fait pour « adapter » le texte au niveau des élèves ? Que comptait-il faire et comment procéder pour doter l'élève de compétences cognitives ? Les exemples vus montrent une absence des traces de réflexivité. S'agit-il d'une méconnaissance des normes d'écriture ?

Les formés disent avoir pris connaissance du concept de la réflexivité par des définitions, par l'exploitation de grilles d'observation lors de l'analyse des pratiques des pairs. Mais l'acculturation à l'écriture réflexive a-t-elle eu lieu dans les centres de formation ? L'analyse des mémoires laisse voir une non-maîtrise des règles structurant l'écrit réflexif sur le plan discursif et dialogique. D'où l'importance de la programmation de séances de littéracie professionnelle, son apport à la professionnalisation est indéniable.

4 - De la nécessité d'une pratique autonomisante, innovante et créative

La pratique réflexive doit être sollicitée en tant que compétence qui participerait au développement personnel et professionnel de l'enseignant, qui le rendrait autonome et créatif.



Cette représentation développementale inscrit le sujet dans la dynamique du perfectionnement et de la professionnalisation. Si elle est réduite à une représentation pragmatique et utilitariste d'élément de module évaluable qu'il faut accomplir et réussir, l'enseignant ne ferait que jouer le rôle du praticien réflexif, et la motivation se limiterait à la réussite d'une épreuve et non à la réussite d'un parcours long et engageant. Dans son référentiel de compétences, (Paquay, 1994) insiste sur deux paradigmes majeurs :

- le paradigme critique envisageant l'enseignement comme un « ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie » ;
- le paradigme personnaliste envisageant l'enseignement comme un « processus de développement personnel à partir de principes et engagements particuliers propres à l'enseignement et au futur enseignant ».

Deux compétences qui requièrent une patience, un engagement et une discipline. La question du temps de l'apprenance devient capitale. (Bucheton, 2003 : 3) précise à ce propos :

« laisser du temps au temps pour laisser aux formés le temps de s'approprier les savoirs, les méthodes, des attitudes intellectuelles, leur laisser le temps d'approprier l'espace dans lequel et par lequel ils apprennent ».

Conclusion

Le rôle édificateur que joue la pratique réflexive dans la formation professionnalisante des enseignants nous amené à chercher ses indicateurs dans les mémoires professionnels des enseignants-stagiaires. Les résultats attestent d'une absence de traces de réflexivité et que les scripteurs restent prisonniers du niveau basique de la narration et description des faits des situations d'enseignement-apprentissage. Alors qu'elle est enseignée tant que module intitulé **Analyse des pratiques**, elle demeure peu opérationnalisée. Si les formés des CRMEF peignent à la mettre en pratique, c'est parce que les exigences et normes littéraciques ne sont pas bien assimilées.

De ce fait et vu le regain d'intérêt que connaissent la littéracie universitaire en général et la littéracie professionnelle en particulier, l'écriture réflexive doit faire l'objet d'une acculturation méthodique. Les formateurs sont appelés à insister sur les caractéristiques et exigences de ce genre d'écrit dont les mérites en professionnalisation ne sont pas à démontrer.

Le stagiaire, quant à lui, ne doit pas rester au stade constatif. S'il recourt à l'écrit, ce n'est pas pour cocher ses impressions ou pour proférer des recommandations, mais pour témoigner de



sa lucidité en faisant la critique de ses propres pratiques. Sa non-maîtrise de l'exercice d'écriture doit l'inscrire dans le cheminement d'apprentissage fait de cumulations d'expériences, de réajustements et de maturation. La professionnalisation et la professionnalité ne se décrètent pas mais s'acquièrent à force d'engagement et de persévérance. Engagement et persévérance que (Tardif, 2012 :67) semble justifier par ce propos : « enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité ».



REFERENCES :

- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1378>
- Boch, F. & Grossmann, F. (éds) (2001) : « Apprendre à citer le discours d'autrui », *Lidil*, n°24, Grenoble, Université Stendhal.
- Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », *Tréma*, 20-21, 43-53.
- Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, consulté le 12 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1380> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
-
- Cifali, M. (2001) "Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture", *Perspectives en éducation et formation*, 1. 119-135.
- Cifali, M. & Alain A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles ?* Paris, PUF.
- Cros, F. (2014) « Un questionnement qui se structure » in *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*, Presses de l'Université du Québec.
- Delcambre, I. (2013). Introduire des étudiants à la compréhension des discours universitaires. Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre. *Recherches*, 58, 177-184.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Faury (2019) « Qu'est-ce que la réflexivité ? ». *Espaces réflexifs* [carnet de recherche], <http://reflexivites.hypotheses.org/703>
- Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans Christine Barré - De Miniac, Catherine Brissaud et Marielle Rispail (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs ». 21-41.
- Kelchtermans, G. (2001). « L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte » in revue INPR *Formation des enseignants*, 36. 43-67
- Moirand S. (2009), « *Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et en langue ?* » dans Jean-Marc Defays & Annick Englebert, *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, 95-109.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et formation*, 15, 7-38.
DOI : 10.3406/refor.1994.1206
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*. Coll. *Pratiques Pédagogiques*, Éditeur : De Boeck Supérieur



- Presse, M. C. (2006). « Écrire sur ses pratiques professionnelles de “formateur” quand on n’est pas formateur : les effets, les enjeux ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. (pp. 135-151). Paris : L’Harmattan
- Randolet, M. & Watthez, C. (2013). Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif. Québec français, 170, 80-82.
- ROCHEX J.-Y. (2003). « Mémoire professionnel et genre professionnel en crise ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. (pp. 87-110). Paris : L’Harmattan
- Russell, D.-R. (2012). « Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu’« écrire pour apprendre » est plus qu’un slogan ? », *Pratiques*, 153-154, mis en ligne le 16 juin 2014.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schoëm ?* (p.47-71). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tutin, A. (2010) « *Lexique verbale et positionnement de l’auteur dans les articles en sciences humaines* » Énonciation et rhétorique dans l’écrit scientifique. *Lidil*, 41. 15-40.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l’enseignement*. De Boek Université.