

Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale

Serge Bibauw et Jean-Louis Dufays

CEDILL / CRIPEDIS
Université catholique de Louvain

Résumé

Dans cet article de synthèse, nous nous faisons d'abord le point sur les différentes approches qui sont faites de la réflexivité, et en particulier des pratiques d'écriture réflexive, en contexte pédagogique. Nous étudions ensuite les tensions auxquelles est confronté un enseignant qui souhaite engager ses apprenants dans des pratiques réflexives dans un contexte de formation générale, non professionnalisante, et en particulier dans le contexte de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ces tensions opposent différentes modalités possibles d'une pratique réflexive, qui correspondent à une diversité d'effets et d'enjeux.

Mots-clés

Réflexivité, écriture réflexive, pratiques enseignantes, enseignement secondaire, enseignement supérieur.

1. La notion de réflexivité

1.1. Exploration sémantique

1.1.1. Une notion polysémique

Il n'est guère aisé de cerner la notion de réflexivité, car elle a été invoquée par une multitude d'auteurs, dans une multitude de champs scientifiques et avec des sens variables. Ainsi, elle occupe une place centrale dans l'idéalisme allemand (Kant, Fichte, Hegel) et dans la sociologie des sciences (Bloor, Bourdieu). Parallèlement, le terme est utilisé en mathématiques et en informatique, où il désigne soit la propriété d'une relation entre un élément et lui-même, soit la capacité d'un programme à s'auto-examiner. Il y a néanmoins une constante parmi cette polysémie du terme : le sens de « retour sur soi-même ». En faisant abstraction de certaines significations extrêmes, il est possible de préciser notre compréhension de la notion en tant que « retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique » (Vandenbergh, 2006 : 975).

Pour distinguer la réflexivité de la simple réflexion, on pourrait la concevoir comme une *autoréflexion*, c'est-à-dire une réflexion du sujet sur lui-même. Cependant, ce terme est insuffisant pour saisir la portée du concept, qui le dépasse sous deux aspects. D'abord, la forme même du mot « réflexivité » laisse supposer que l'on s'écarte de la réalisation d'une action ponctuelle (la réflexion) pour tendre vers le développement d'une véritable discipline de fonctionnement, ce que l'on pourra appeler ensuite un « *habitus réflexif* » (Perrenoud, 2001) ou une « réflexivité réflexe » (Bourdieu, 2001). Par ailleurs, contrairement à la réflexion, qui peut porter sur tout type d'objet, la réflexivité porte en principe sur des *actions* du sujet.

1.1.2. Réflexivité et métacognition

Le concept de réflexivité rejoint sous certains aspects celui de *métacognition*, popularisée par les travaux du psychologue cognitiviste J. H. Flavell et définie par lui comme « la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs » (1976 : 225). En ce sens, la métacognition nous apparaît comme une forme spécifique de réflexivité, qui se limite aux retours du sujet sur ses opérations *cognitives*. Il s'agit de la partie de la réflexivité relative à ses capacités d'apprentissage et de cognition en général. Pour aller plus avant dans notre compréhension du concept, considérons la définition qu'en fait B. Noël :

La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité (Noël, 2002 : 19 ; voir aussi Romainville, 1993 et Meirieu, 1997).

Cette définition montre bien qu'il existe différents degrés de métacognition, depuis la simple prise de conscience jusqu'à celle qui s'accompagne d'un jugement et d'une décision. Cependant, pour correspondre à une activité réflexive au sens strict, le processus métacognitif ne peut se limiter à la prise de conscience de certains processus qu'on a effectués : il doit intégrer également *une évaluation et une décision* relative à la modification ou non de ces processus¹.

Ces deux concepts, qui se sont développés chacun au départ de champs scientifiques différents et dans des traditions épistémologiques distinctes, peuvent donc être distingués à la fois du point de vue de leurs objets – la réflexivité porte sur toutes les actions du sujet, quand la métacognition ne porte que sur ses opérations cognitives – et de leur portée – la réflexivité suppose, au-delà de la prise de conscience, une certaine régulation des actions du sujet.

Ces distinctions entre la métacognition et la réflexivité ne sont cependant pas perçues par tous les auteurs. Ainsi, dans son *Lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Fourez consacre une rubrique commune aux items « métacognition », « savoirs sur les savoirs » et « réflexivité sur les connaissances », qu'il définit de la sorte :

On désigne par ces termes les représentations que l'on a à propos d'une connaissance. L'intérêt d'une métacognition peut être aussi bien culturel que pratique. Culturel, parce que comprendre comment une connaissance « fonctionne » donne à la personne une meilleure connaissance d'elle-même et de la situation. Pratique, parce qu'une connaissance dont on a conscience en tant que telle peut être mieux utilisée. Ainsi, comprendre que la recherche d'un contre-exemple est un mécanisme mental augmente la probabilité de parvenir à transférer ce mécanisme à d'autres contextes que celui où on l'a rencontré (des mathématiques à la vie sociale, par exemple). On parle aussi de réflexivité pour désigner ces savoirs sur nos savoirs. Exemple : Savoir qu'on fait une expérience scientifique, c'est une métacognition, ou savoir qu'on prend des notes, ou encore savoir qu'on fait de l'interdisciplinarité, ou de la prose, etc. (Fourez, 1997 : 104).

On notera toutefois que, chez Fourez, la métacognition comme la réflexivité semble concerner autant les connaissances que les opérations du sujet sur ces connaissances : il s'agit donc ici d'une conception « élargie » de la réflexivité, perçue comme une pratique de réflexion centrée sur les limites et les usages d'un savoir, et elle s'oppose à la conception plus stricte d'une réflexivité portant sur des processus.

1.1.3. Schön et le développement professionnel

Dans le champ des sciences de l'éducation, le terme *réflexivité* s'est principalement popularisé dans le domaine de la formation professionnelle, à la suite des travaux de Schön sur le « praticien réflexif » (Schön, 1996 ; Paquay et Sirota,

¹ Elle rejoint ainsi la définition « maximale » que Meirieu donnait de la métacognition dans le contexte de l'apprentissage : « activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus : il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus » (Meirieu, 1987 : 187).

2001). Il s'agissait pour Schön d'étudier les mécanismes que mettent en place les professionnels pour tirer parti de leur expérience et ainsi poursuivre une démarche de formation autonome (Schön et Argyris, 1999 ; Saint-Arnaud, 2001). Schön met ainsi en avant une « forme de pensée présente dans l'agir des professionnels, verbale et explicite [...] la "réflexion sur l'action" » (Vanhulle, 2008 : 260). Le « praticien réflexif » procède donc à des retours intellectuels sur son expérience, en cours d'action ou après celle-ci, en tâchant d'adopter une posture distante et critique qui lui permette de s'améliorer (Paquay et al., 2004).

Ainsi, la réflexivité de la tradition schönienne se présente comme ayant un triple ancrage dans la pratique : c'est une réflexion qui porte sur une pratique, qui a lieu dans ou après cette pratique (sa temporalité est donc relative à celle-ci) et surtout qui a pour visée de tirer des enseignements sur cette pratique, pour ensuite la valider ou la modifier. Elle rejoint dès lors la définition « maximale » de la métacognition que nous avons présentée plus haut, à la différence qu'elle s'articule étroitement à une activité de nature *professionnelle*, ce qui, à priori, ne permet pas de la transférer telle quelle au contexte de l'apprentissage scolaire ou universitaire en vue d'une formation générale.

1.1.4. Une approche socioconstructiviste

La compréhension de la réflexivité comme activité portant explicitement sur une pratique ou sur une action dans le contexte d'un développement professionnel diffère partiellement de l'utilisation du terme par certains chercheurs en éducation qui se placent dans une perspective socioconstructiviste, axée sur les pratiques langagières et fortement inspirée de Vygotski. Par exemple, S. Vanhulle se fonde sur l'idée selon laquelle la pensée réside « dans le pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » (Benveniste, 1966 : 27-28) pour définir le travail réflexif comme un travail de la conscience au sens de Vygotski, c'est-à-dire une action de la pensée qui revient et agit sur elle-même (Vanhulle, 2004 : 13).

Même si les mêmes auteurs se réfèrent parfois à la fois à Vygotski et à Schön, il faut souligner que l'approche vygotkienne amène à concevoir la réflexivité d'une manière plus générale, comme une prise de distance permise et réalisée par les activités langagières, mais qui ne porte pas nécessairement sur une pratique. Ainsi, selon J.-C. Chabanne et D. Bucheton, « le langage est *naturellement, intrinsèquement* réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière refléchit l'activité motrice, cognitive, affective... » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 4). Cette perspective, qui a surtout été illustrée dans des recherches sur l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire (primaire et/ou secondaire), ouvre alors la place à une autre étude de la réflexivité, plus axée sur les réalisations effectives que les élèves font d'une tâche langagière en termes d'investissement réflexif (Caillier, 2002; Bautier, 2005). Il s'agit en ce sens plus d'une étude de la réflexivité

des pratiques (scolaires, langagières), que d'une étude de pratiques (considérées à priori comme) réflexives (Froment et Carcassonne, 2002).

Il n'en ressort par moins que ces deux approches, souvent confinées dans leurs champs respectifs (l'une dans la formation des enseignants, l'autre dans l'analyse des pratiques langagières des élèves), non seulement ne sont pas inconciliables, mais peuvent être complémentaires. De leur comparaison, on peut conclure provisoirement que la réflexivité consiste dans tous les cas dans une interaction entre pensée et action, nécessairement médiée par le langage.

1.2. Fondements idéologiques d'une pédagogie de la réflexivité

1.2.1. Postmodernité et individualisation réflexive

Tentons à présent d'interroger les fondements philosophiques du concept de réflexivité. L'un des plus importants se situe dans une réflexion sur l'individu face à la (post)modernité. Anthony Giddens (1991) a développé, avec Ulrich Beck, la théorie de l'individualisation réflexive, qui peut s'énoncer comme suit :

[D]ans les conditions de la modernité avancée, les (jeunes) individus (des classes moyennes) sont de plus en plus libérés à la fois des contraintes culturelles, imposées par la religion, la tradition et la moralité conventionnelle, et de contraintes structurelles, telles que la classe, le statut, le genre et la famille nucléaire. Dans la mesure où les formes de vie traditionnelles perdent leur force contraignante, les individus peuvent, en principe, réfléchir librement sur la vie qu'ils veulent mener et la façonner comme ils le veulent. L'identité personnelle devient une opération réflexive. (Vandenbergh, 2006 : 977).

Les individus, dans leur développement personnel, sont plus que jamais livrés à eux-mêmes. Ne fût-ce que dans le cadre de la gestion quotidienne d'un ménage, de nombreux courants de pensée remettent en question les certitudes acquises par la génération précédente. Les convictions selon lesquelles les avancées scientifiques et techniques amenaient toujours plus le monde vers un mieux doivent aujourd'hui se heurter à un constat de double crise économique et environnementale. Il n'est plus alors possible de simplement reproduire les façons de faire traditionnelles, considérées auparavant comme « naturelles ». Chaque chose doit faire l'objet d'une décision consciente et réfléchie de la part de l'individu.

C'était aussi le constat émis par Charles Taylor (1989) dans son étude sur l'éclatement des identités dans le monde moderne sécularisé et désenchanté. Il considère la « réflexivité radicale » comme une caractéristique essentielle de l'homme moderne : « dans une société où les cadres de socialisation sont moins rigides, la réflexion permanente sur nos propres conduites, nos objectifs de vie et les moyens pour les réaliser devient un impératif » (Dortier, 2004 : 716).

1.2.2. L'importance d'une pédagogie de la réflexivité

Si l'éducation a pour but de former des individus à se construire dans une perspective humaniste, elle ne peut faire abstraction de ces constats. Les objets de

l'éducation eux-mêmes sont remis en question. Les courants relativistes en sociologie des sciences (Bloor, Latour) considèrent ainsi les connaissances scientifiques, non comme des vérités absolues, mais comme des constructions sociales. Les politiques éducatives axées sur les compétences et les savoir-faire ont déjà amené à désacraliser les connaissances déclaratives et à en nuancer l'importance pour le développement des élèves. Dans cette logique, permettre aux apprenants de développer des capacités réflexives avancées est une manière de les former au mieux à pouvoir s'inscrire dans la société et affronter l'avenir de manière autonome.

Aucun savoir particulier n'est absolument légitime [...] La seule chose qui soit certaine, c'est qu'il faut préparer nos enfants à l'incertain. Parce que c'est ça qui les attend. (Ferry, in Jacquard et Ferry, 1994).

2. Des pratiques réflexives en tensions

Dans une perspective pédagogique et didactique, au-delà du concept même de réflexivité, ce qui importe réellement, ce sont les modalités d'une pratique réflexive dans le cadre de la formation. Nous laisserons de côté ici le cadre des formations professionnalisantes, en particulier celui de la formation des enseignants, au sein desquelles la question des pratiques réflexives est régulièrement traitée (Dufays et Thyron, 2004 ; Coen et Leutenegger, 2006), pour nous tourner de façon privilégiée vers les formations généralistes de la fin de secondaire et du début de l'enseignement supérieur. En effet, concevoir des pratiques réflexives dans ces cadres de formation généraliste se présente au formateur comme un défi dans la mesure où elles y sont relativement en rupture avec certaines habitudes d'enseignement.

Nous tâcherons d'étudier ici le champ des possibles dans lequel peuvent être construits les dispositifs pédagogiques de pratique réflexive. Les modalités permettant une activité réflexive dans le cadre éducatif sont en effet multiples, mais non sans conséquences sur l'efficacité et l'intensité de la pratique envisagée : les dispositifs, à travers les consignes et les formes d'activité qu'ils mettent en œuvre, ont des répercussions directes et fortes sur les postures que vont adopter les apprenants. L'étude des dispositifs qui occasionnent les pratiques réflexives est donc primordiale, et pour ce faire, puisque les enseignants doivent faire des choix parmi différentes options dispositionnelles, il nous semble nécessaire de mettre en évidence les tensions qui leur sont sous-jacentes.

2.1. La question de l'objet

Avant tout, au centre du dispositif de pratique réflexive, se pose la question de l'objet sur lequel devrait porter l'activité réflexive des apprenants. Dans le cadre des formations professionnalisantes, la réflexivité est naturellement appelée à porter sur les premières expériences pratiques de l'apprenant, réalisées en parti-

culier à travers des stages actifs ou d'observation, et la confrontation de cette pratique à ses préconceptions ou aux théories apprises. En revanche, dans le cadre des formations généralistes, la question de l'objet reste entière. En effet, les élèves achevant des études secondaires non qualifiantes et les étudiants commençant des études supérieures ou universitaires n'ont pas en commun une véritable « pratique », si ce n'est celle d'étudier. Leur formation ne s'articule pas autour d'un aller-retour entre théorie et pratique, qui bénéficierait idéalement d'un recul réflexif. Cela a-t-il néanmoins du sens de mettre en place une pratique réflexive dans ces contextes ? Et sur quoi porterait-elle ?

Une première solution est de justement faire porter le retour réflexif sur l'activité d'étudiant elle-même. Les élèves ont acquis des années d'expérience dans cette pratique, mais avec des résultats et des modalités individuelles divergents. L'enseignant peut alors leur proposer de réfléchir à leur expérience d'étudiant dans son ensemble, en explicitant leurs modes de fonctionnement, en identifiant leurs qualités et leurs déficiences, en décelant leurs potentiels d'évolution.

Dans la suite de cette première idée, il peut être pertinent de mener une réflexion sur une expérience plus ponctuelle : la réalisation d'une tâche ou d'un travail, la préparation d'une interrogation, etc. La réflexivité tend ici à s'assimiler à la métacognition, en tant que retour sur les opérations cognitives ou intellectuelles elles-mêmes.

Une autre option est que l'activité réflexive se focalise sur le cheminement personnel des individus et donne sens aux expériences passées et présentes en fonction d'une visée à long terme. Pour des élèves de fin du secondaire, cette visée peut être leur orientation dans l'enseignement supérieur et leur future carrière professionnelle : il s'agit alors de redonner sens à leur cheminement éducatif en fonction d'objectifs personnels de vie. Pour des étudiants entrant à l'université, il s'agit également de mettre leur expérience d'étudiant en question à l'aune de leurs objectifs d'avenir ; cependant, dans la mesure où ces formations sont déjà plus dirigées, il est possible aux formateurs d'encadrer ou de diriger partiellement tant le choix des expériences pertinentes que le cheminement réflexif portant sur celles-ci.

Un exemple de ce type de pratique est actuellement en train d'être mis en place à l'Université catholique de Louvain, dans le cadre du 1^{er} cycle en Histoire de l'art et archéologie. L'objectif principal est d'encourager les étudiants à prendre part à des activités extra-académiques en lien avec leur formation – en l'occurrence, il peut s'agir de visites de musées, d'organisation de visites de sites ou de l'assistance à des colloques scientifiques –, mais en tâchant qu'ils exploitent au mieux sur le plan formatif ces expériences. En pratique, il s'agira pour les étudiants de réaliser au cours de leurs trois premières années d'études un portfolio rassemblant des comptes rendus réflexifs des activités auxquelles ils auront parti-

cipé, « réflexifs » parce qu'il s'agira de porter un regard critique sur l'activité, d'expliciter ses motivations et objectifs et d'auto-évaluer les apprentissages tirés de chaque expérience.

Enfin, si l'on se place dans un cadre plus socioconstructiviste où la réflexivité est comprise dans un sens plus large de « rapport distancié » (au langage, à soi, à son vécu, à des savoirs, etc.), la question de l'objet concerné par le retour réflexif perd de son caractère problématique, puisque cette réflexivité-là peut porter non plus seulement sur une pratique du sujet, mais sur n'importe quel objet. Dans cette conception plus vygotkienne, la réflexivité n'est plus une opération liée à des circonstances particulières (retour sur une pratique) mais bien une opération permanente des sujets, naturellement induite par la médiation du langage, dont l'intensité² importe davantage que son application à un objet particulier.

2.2. La réflexivité : finalité ou outil ?

La première hypothèse sous-jacente à notre recherche est qu'une éducation à la réflexivité constitue une plus-value pour les apprenants au seuil des études supérieures non professionnalisantes. Mais nous pensons aussi que la réflexivité, en plus d'être *une finalité* pertinente, peut aussi être *un outil* précieux au service des enseignants et des apprenants. Distinguons brièvement ces deux perspectives.

Une pédagogie de la réflexivité comme *finalité* cherche avant tout à développer chez les apprenants une *posture* réflexive.

La question n'est donc pas « Suis-je réflexif ? », mais « Est-ce que j'assume et revendique mon historicité par le biais d'une posture réflexive (dont les modalités sont à élaborer) ? » (de Robillard, 2007 : 103).

Cette approche a ainsi pour objectif d'encourager les apprenants à prendre mesure de leur propre rapport à l'objet, à évaluer leur propre progression par rapport sa maîtrise, à construire une nouvelle conception de cet objet, à élaborer une position d'acteurs, etc. (Vanhulle, 2004).

Par contraste, une pédagogie exploitant la réflexivité comme *outil* s'attarde beaucoup moins sur le développement des individus et de leur position par rapport à l'objet travaillé. Il s'agit plutôt ici d'avoir recours à ce que l'on pourrait appeler « l'étayage réflexif », favorisant la réflexion entre autres par l'intersubjectivité, à l'occasion de moments de travail plutôt individuel. La réflexivité-outil, qui ne vise alors pas à être enseignée comme telle aux apprenants, est par contre régulièrement mise en application dans des entretiens de guidance individuels ou en grou-

² « Il apparaît ainsi que certaines pratiques langagières scolaires sont *plus* réflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'apprentissages *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformation du sujet *plus* notables. [...] Nous prenons donc ici "réflexif" comme un raccourci de sa forme comparative : les écrits et oraux "réflexifs" sont les écrits et oraux "*plus* réflexifs que d'autres", les écrits et oraux "particulièrement réflexifs" » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 4).

pe restreint avec des élèves ou étudiants, qui peuvent ainsi prendre la forme d'entretien d'auto-explicitation et d'auto-réflexion.

On voit donc que la mise en œuvre d'une pratique réflexive peut avoir des enjeux très différents. Il ne s'agit pas ici de plaider pour l'une ou l'autre de ces deux options, chacune ayant du sens en fonction d'objectifs particuliers, mais il importe de voir que le choix qui sera fait entre une réflexivité-finalité et une réflexivité-outil aura des conséquences importantes sur les modalités du dispositif pédagogique. Nous nous concentrerons surtout ici sur les formes qu'appelle un dispositif visant la réflexivité comme fin, mais nous évoquerons aussi d'autres modalités liées à d'autres objectifs.

2.3. Réflexivité et altérité

2.3.1. Altéroréflexivité

La réflexivité ne doit pas être confondue avec l'introspection asociale d'un ermite, avec une réflexion autocentrée qui ne sortirait jamais des frontières du *moi*. Elle ne peut être déconnectée de toute contextualisation, de toute socialisation, de toute historicisation. Au contraire, la réflexivité consiste à « réfléchir à sa posture, à parler de [soi] dans sa relation avec l'autre (et pas de [soi] seul, dans un splendide isolement, se contemplant dans un miroir) » (de Robillard, 2007 : 103). Il faut donc absolument tenir compte de son inscription active dans un contexte socio-historique et de son interaction avec d'autres acteurs pour mener à bien une pratique réflexive. Défendant fermement cette posture, de Robillard propose de parler d'« altéroréflexivité ».

L'altéro-réflexivité s'inspire de la définition que donne du sujet P. Ricœur (1990) dans *Soi-même comme un autre* : on construit simultanément le soi et l'autre dans un espace social historicisé en repérant des fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur (de Robillard, 2007 : 107)

La pratique réflexive doit donc absolument tenir compte de l'altérité, mais plus encore, elle doit se reposer sur cette altérité pour s'aider dans sa construction.

[C]es oraux et ces écrits sont réflexifs dans la mesure où ils permettent réellement de penser ensemble, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre. Le langage de chacun réfléchit d'abord celui de l'autre. [...] La construction de la pensée est avant tout une co-construction : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction (Chabanne et Bucheton, 2002 : 8).

D'une manière ou d'une autre, la production réflexive doit donc pouvoir trouver un répondant, un appui, à travers une certaine altérité. Mais celle-ci peut prendre différentes formes.

2.3.2. Production auto-adressée ou alter-adressée ?

Toute production de communication a nécessairement un destinataire. Tout texte, information ou message est ainsi *adressé*, même si cet adressage peut ne pas

se manifester de façon explicite dans le message. À partir du moment donc où l'on appelle à une pratique réflexive extériorisée sous forme de production langagière, celle-ci portera en elle son inscription dans une situation de communication, avec un destinataire plus ou moins identifié.

Cependant, l'adressage de la production réflexive n'est pas nécessairement externe, comme c'est le cas d'un rapport de stage par exemple, qui s'adresse nécessairement à un évaluateur : la production réflexive peut aussi être auto-adressée, le sujet exprimant alors verbalement sa réflexion à sa propre intention, pour la clarifier, la mémoriser, y mettre de l'ordre, etc. C'est le cas dans un brouillon par exemple, que l'apprenant rédige à son propre usage.

La distinction entre la réflexivité auto-adressée et alter-adressée est essentielle, car ce critère a des répercussions importantes sur la forme que prendra la production réflexive, comme nous le verrons au point 2.4.

2.3.3. Implicites de l'écriture scolaire alter-adressée

En contexte scolaire, les productions demandées aux élèves – qu'elles soient réflexives ou non – peuvent être, d'une part, des productions orales, nécessairement alter-adressées et dont les destinataires sont généralement soit l'enseignant seul (examen oral, réponse à une question de l'enseignant...), soit l'ensemble de la classe (l'enseignant étant compris dans le groupe), et d'autre part, des productions écrites. À l'exception des documents intermédiaires ou « de travail » que les apprenants écrivent pour leur propre usage (brouillons), ces productions écrites sont alter-adressées. Cependant, leur adressage est très rarement explicité, que ce soit par l'enseignant via les consignes ou par les apprenants dans leur rédaction. Ainsi, un exercice de résumé ou une dissertation ont rarement un destinataire clairement identifié par les élèves. Dans les faits, le destinataire imaginaire correspond à une vague représentation d'un public adulte, alors que le destinataire réel est bien sûr presque toujours l'enseignant, qui joue en même temps le rôle d'évaluateur.

Si ce flou des situations d'écriture scolaire semble constitutif de ce type de production et n'est pas toujours perçu comme gênant par les acteurs, il s'avère problématique dans le cadre de l'écriture réflexive. D'abord parce que peu d'élèves sont familiers de ce type d'écriture, qui est peu manifeste dans leur vie quotidienne et encore rare dans le cadre scolaire. Mais surtout parce que, à la confusion entre le destinataire réel (l'enseignant-évaluateur) et le destinataire imaginaire (supposé externe) s'ajoute le fait que le bénéficiaire de cette écriture est en principe le scripteur lui-même, en ce sens qu'il est censé mener cette réflexion à son propre usage. Mais, dans la mesure où il s'adresse à un évaluateur qui s'apprête à le juger, n'a-t-il pas intérêt à protéger sa face, et pour ce faire à s'autocensurer, à orienter le récit de son expérience d'une manière positive, qui corresponde davantage aux attentes du destinataire qu'à la réalité ?

Pour qu'une pratique réflexive s'avère efficace et enrichissante pour le sujet, il s'agit que celui-ci adopte une *posture* réflexive. Or, cette posture est directement liée à la perception qu'a le scripteur de la situation d'énonciation ; mais face à une consigne d'écriture réflexive nouvelle pour lui, il risque de ne pas savoir quelle posture adopter si la situation d'énonciation n'est pas éclaircie préalablement. Cela suppose donc de l'enseignant des consignes précises et une explicitation de l'adressage attendu, comme de la finalité de la tâche.

2.3.4. Quel répondant pour les écrits alter-adressés ?

Au-delà de l'explicitation de la situation d'énonciation, si l'on souhaite permettre une véritable altéroréflexivité à travers une tâche d'écriture³ réflexive, il faut envisager que la production écrite ait un répondant, qui soit à la fois un destinataire explicité et un adjuvant du processus réflexif. Installer une interaction intersubjective permet de pousser plus loin la distanciation et plus profond l'effort de resémantisation de l'expérience entamés par la réflexivité. Cependant, la question du statut de ce répondant est cruciale.

La première option est que ce répondant soit l'enseignant lui-même. Mais dans ce cas, comme nous l'avons déjà dit, la pression sociale sur le scripteur risque d'être particulièrement forte, au point que celui-ci s'autocensure pour garder la face ou pour être positivement évalué si le formateur est aussi, comme souvent, l'évaluateur. Ainsi, en contexte de formation professionnelle, le potentiel de réflexivité que peut revêtir la rédaction d'un rapport de stage est souvent inhibé par le double statut de cette production, ressentie par l'étudiant comme un outil d'évaluation de son stage. Une part des étudiants réalisant un rapport de stage « entrent plutôt dans une démarche de description/narration à visée justificative et illustrative », au lieu de considérer cette écriture comme un « moment de travail et d'apprentissage » (Thyrion, 2004 : 106-107).

Cependant, il faut noter que, si cet adressage à l'enseignant peut constituer une barrière à la réflexivité pour de nombreux apprenants, un certain nombre parvient malgré tout à se lancer dans un véritable processus réflexif. Par ailleurs, on peut estimer que, d'une part, l'ambivalence ou l'ambiguïté des intentions de l'apprenant – dont le but est toujours à *la fois* d'apprendre et de réussir en satisfaisant les demandes de l'enseignant – est constitutive du contexte d'écriture scolaire et est donc impossible à éviter, et que, d'autre part, il n'existe pas de critère probant pour distinguer un écrit réflexif « sincère » d'un écrit réflexif « feint ». Mais comme on peut également considérer que le simple fait de mettre en œuvre des marques génériques de l'écriture réflexive suffit déjà à faire preuve d'une distance significative à l'égard d'un savoir ou d'une action, on peut se demander si l'objectif premier des dispositifs centrés sur l'écriture réflexive ne pour-

³ Nous verrons au point 2.4.2 que, dans l'oral réflexif par contre, il y a naturellement une interaction altéroréflexive qui se crée, soit avec l'enseignant, soit avec le groupe des pairs.

rait pas être simplement de favoriser la mise en œuvre de certains indicateurs de réflexivité, en renonçant à spéculer sur la part de sincérité qui leur est sous-jacente.

Le second dispositif possible est que le répondant soit un pair du scripteur. Ce type de dispositif est plus rare et sans doute plus complexe à mettre en place, et il repose sur le pari qu'un véritable dialogue réflexif puisse se créer à travers la création d'une énonciation historicisée s'adressant à un co-apprenant. Un tel travail suppose en outre que les pairs soient suffisamment au fait des caractéristiques de la réflexivité pour pouvoir la repérer chez les autres – ce qui ne va pas de soi – et, dans tous les cas, il est délicat à articuler avec une évaluation autre que strictement formative, dont l'objectif principal serait, modestement, de vérifier l'occurrence du processus. Néanmoins, parce qu'il met en dialogue des partenaires symétriques, le couplage entre l'écriture réflexive et la coévaluation apparaît a priori comme un dispositif qui mériterait d'être exploré plus avant

2.4. Verbalisation et forme langagière de la réflexivité

2.4.1. Médiation langagière

La question de la médiation langagière est centrale dans l'analyse et la mise en pratique de la réflexivité. Cette médiation par le langage ne peut être considérée comme une simple transcription d'un processus réflexif purement intellectuel : le langage est constitutif du processus lui-même et aucune réflexion ne peut avoir lieu hors du langage (Brossard, 2004), puisque même les réflexions intérieures sont médiatisées par une certaine forme de « langage intérieur » (Vygotski, 1997).

Le langage, conçu comme « artefact culturel » et « instrument médiateur » de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive (Crinon, 2002 : 123).

Du fait que toute réflexivité s'inscrit dans le langage, les formes de celui-ci ont une importance non négligeable en ce qu'elles permettent, encouragent, dirigent même, la pratique réflexive. Le choix de la forme langagière des productions est donc d'une importance majeure.

2.4.2. Entre oralité et écriture

Le premier choix, central, qui se pose quant à la forme langagière est celui de l'oral ou de l'écrit. Cette alternative entre oralité et écriture est intimement liée aux questions de rapport à l'altérité.

Comme on l'a vu plus haut, les pratiques réflexives à l'oral ont lieu presque toujours dans un cadre interactif, où un ou plusieurs répondants peuvent participer au processus réflexif, permettant ainsi une construction intersubjective des savoirs. Le rapport à une altérité socialisée est donc intrinsèque dans l'oral réflexif.

À l'écrit, par contre, une pratique collective en temps réel est bien sûr impossible dans le cadre scolaire, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait aucun rapport à

l'altérité. En effet, comme le suggère l'approche vygotkienne, toute écriture en soi a déjà pour caractéristique de favoriser une certaine distanciation.

De quelle façon l'écrit permet-il cette distanciation ? Tout d'abord, parce que l'écriture fonctionne selon une temporalité différée : la production est plus lente qu'à l'oral, elle n'est pas contrainte par une simultanéité avec la réception, et n'est donc pas soumise à la pression de l'interaction. Le fait que la production écrite soit, en principe, abstraite de tout contexte physique d'énonciation permet par ailleurs au scripteur de prendre du recul par rapport à l'expérience immédiate, de s'extraire d'une pratique immersive, pour se dégager un espace propice à une réflexion *méta* sur cette pratique.

Le rythme rapide du langage oral ne favorise pas une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, c'est-à-dire comportant une réflexion, un conflit des motivations, un choix, etc. ; il suppose plutôt au contraire une activité relevant de l'acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels (Vygotski, 1997 : 472).

D'autre part, ne pouvant recourir à des indices paraverbaux ou contextuels, l'écrit exige une explicitation linguistique plus importante des contenus sémantiques (Goody, 1979).

Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite (Gombert, 1991 : 145).

Enfin, l'écriture permet, autant qu'elle nécessite, une énonciation plus contrôlée. En particulier, elle offre au scripteur des possibilités de révision de sa production. Ainsi, l'écrit « favorise une exploration plus approfondie et plus systématique de la pensée par le travail de reprise, de comparaison, de correction, d'annotations successives du texte », ce qui permet une activité critique importante (Kervyn, 2008 : 55).

Pour ces raisons, l'écriture « favorise des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes » (Goody, 1979 : 267). En requérant des manipulations formelles qui reposent sur une intelligence d'éléments métalinguistiques, et « par sa mise à distance du réel et de l'action, l'écriture permet et favorise la réflexion, notamment visible et fréquente dans l'usage du brouillon, où l'on peut observer des traces d'élaboration, d'évolution, de perfectionnement de la pensée » (Kervyn, 2008 : 56).

Dans le cas de l'écriture réflexive, cette distanciation constitutive de toute écriture est redoublée, puisqu'on a affaire alors à un processus individuel de subjectivation auto-adressée, qui pousse le scripteur à prendre du recul par rapport à son objet et à s'extraire de son inscription dans l'immédiat : ce type d'écriture crée

donc chez le scripteur une sorte de dédoublement, une sorte de dialogue avec lui-même, un rapport à une altérité interne.

2.4.3. Entre écriture de la distance et écriture de l'immédiat

Cela étant, l'écriture ne porte pas forcément en elle, en tant que *medium* ou canal de communication, toutes les caractéristiques qu'on lui prétend : il faut distinguer le canal écrit, simple système sémiotique, de son cadre d'usage prototypique, qui est à priori une écriture de la distance. Or, il existe des pratiques écrites qui ne suivent pas ce cadre « conceptionnel » de la distance (Koch et Oesterreicher, 2001), comme l'ont fait apparaître au grand jour certaines formes de communication écrite apparues avec les NTIC (SMS, messagerie instantanée, etc.).

Cette précision est importante pour notre étude des pratiques réflexives, car elle nous amène à distinguer parmi ces pratiques celles qui exploitent une écriture de la distance de celles qui ont recours à une écriture de l'immédiat.

L'écriture de la distance pourrait se définir ici par deux critères déterminants : l'alter-adressage et la rupture spatiotemporelle entre production et réception. De ce point de vue, des pratiques comme le rapport de stage, le portfolio ou le compte rendu réflexif exploitent très manifestement une écriture de la distance. Cette distance – à la fois spatiotemporelle et socialisée – entre l'énonciateur et l'énonciataire facilite la prise de recul réflexive, mais contraint la réflexivité à faire attention aux faces et à s'exprimer dans des formes normées qui peuvent être ressenties comme complexes et non « naturelles » par les apprenants, en particulier lorsqu'il s'agit d'adolescents.

Inversement, l'écriture de l'immédiat se définit par la coprésence de l'énonciateur et de l'énonciataire, qui peut aller éventuellement jusqu'à la simultanéité production-réception (à l'oral et dans l'écriture auto-adressée). C'est ce type d'écriture que l'on retrouve dans des pratiques comme le carnet de notes, le journal de bord ou le brouillon à usage personnel. En lien avec cette inscription dans l'immédiat et avec l'auto-adressage fréquent de ce type de production, cette écriture est beaucoup plus libre dans ses formes. Le scripteur n'est pas contraint de respecter un style normé ou de construire un texte cohérent : il peut se contenter de noter des mots, des idées, de façon éparse et partielle. C'est là une force potentielle de ce type d'écrit, qui présente aussi l'avantage de permettre à des scripteurs faibles ou dont l'expression est inhibée par une maîtrise insuffisante de l'écrit normé de pouvoir transcrire leur processus réflexif à l'écrit.

2.5. Temporalité et systématisme des pratiques réflexives

Enfin, il nous faut nous interroger sur la temporalité que suivent les pratiques réflexives. Plusieurs cas de figure sont possibles, que l'on doit faire coïncider avec les objectifs précis de chaque pratique.

Il faut noter, avec D. de Robillard, que la pratique réflexive formalisée dans un cadre pédagogique se passe toujours dans un « après » par rapport au déroulement de l'action ou de l'objet sur lequel elle porte : « la réflexivité ne peut pas être rigoureusement synchronique, puisque pour comprendre un processus, il faut faire l'hypothèse de son achèvement (qu'il ait au moins atteint une phase significative), donc qu'il soit accompli » (de Robillard, 2007 : 104).

2.5.1. Pratiques longitudinales ou ponctuelles ?

Une pratique réflexive peut prendre deux formes temporelles distinctes : une forme longitudinale, continue, ou une forme ponctuelle. Ce choix dépend largement du type d'objet et du type de cheminement qui font l'objet de cette pratique.

Parmi les pratiques réflexives longitudinales les plus connues, on retrouve principalement le *journal de bord*, sous les différentes formes qu'il peut prendre (journal de lecture, journal d'accompagnement de la réalisation d'une tâche, journal de réflexions libres, etc.) et le *portfolio*. Ils sont typiquement conçus comme des outils réflexifs faits pour *accompagner* une pratique, en permettant à la fois une consignation/narration de celle-ci à des fins de mémorisation et un approfondissement réflexif tant de la pratique progressive que du cheminement dans son ensemble.

Quant aux retours réflexifs ponctuels, ils s'articulent systématiquement avec une expérience pratique précise et limitée dans le temps, qu'ils appellent à réinterroger dans une prise de recul réflexive. C'est ainsi le cas des *rapports rétrospectifs*, comme les rapports de stage et les comptes rendus réflexifs, et des *retours sur une tâche ou une expérience*, qui peuvent prendre différentes formes (feedback oral après une évaluation, récit d'un incident critique, bilan comparatif sur l'évolution de ses propres représentations entre le début et la fin d'un apprentissage, etc.).

2.5.2. Pratiques systématiques ou occasionnelles ?

Par ailleurs, les pratiques réflexives peuvent être menées de façon occasionnelle ou de manière systématique. Ainsi, les retours ponctuels après une évaluation ne seront appelés par certains enseignants que si les résultats de l'évaluation ont été particulièrement faibles, alors que d'autres auront instauré une systématité de ces retours après chaque évaluation. Étant donné la complexité et le temps d'adaptation qu'exige la maîtrise de la réflexivité, le fait de systématiser ce type de retour semble a priori plus à même de permettre de familiariser peu à peu les apprenants avec cette démarche, et de les aider à l'intérioriser : en s'autonomisant peu à peu par rapport aux contextes de la prescription scolaire, la pratique réflexive peut alors devenir une discipline de fonctionnement, un *habitus*.

Conclusion

L'analyse qui précède a permis, nous l'espérons, de dégrossir quelque peu la notion, à priori vaste et mal définie, de réflexivité, et d'opérer une typologie raisonnée des formes et des finalités que peuvent prendre les pratiques réflexives, et singulièrement les pratiques d'écriture réflexive, en contexte scolaire, et plus précisément dans le contexte de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Nous pensons que cette mise au clair de la diversité des formes et des enjeux de l'écriture réflexive pourrait déjà constituer un précieux adjuvant pour l'enseignant désireux d'inviter ses étudiants à de telles pratiques.

Notre projet est à présent de confronter cette typologie à la réalité du terrain, en enquêtant auprès de professeurs et d'étudiants de la fin du secondaire et du début de l'enseignement supérieur pour étudier les formes d'écriture et les types de consignes qu'ils mettent effectivement en œuvre, les caractéristiques génériques des écrits qu'ils considèrent comme réflexifs et les effets que ces pratiques produisent. Au terme de cette enquête, nous espérons pouvoir établir de manière précise les bénéfices et les difficultés que ces pratiques d'écriture réflexive permettent d'escompter en termes de motivation et de rapport au langage, dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont des vecteurs privilégiés de l'épanouissement et de la réussite dans les études supérieures.

Bibliographie

- Bautier, É. (2005). « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation ». *Langage et société*, 111, 51-71.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (I). Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Caillier, J. (2002). « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 53-72.

- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). « Introduction ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 1-23.
- Coen, P.-F. et F. Leutenegger (2006). « Éditorial : Réflexivité et formation des enseignants ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 5-10.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 123-143.
- de Robillard, D. (2007). « La linguistique *autrement* : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, 81-228.
- Dortier, J.-F. (éd.) (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences humaines.
- Dufays, J.-L. et F. Thyron (éds.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Flavell, J. H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving ». In L. B. Resnick (éd.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 221-235.
- Fourez, G., V. Engelbert-Lecomte et Ph. Mathy (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Froment, M. et M. Carcassonne (2002). « Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 145-162.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity Press.
- Gombert, J. É. (1991). « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite ». *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, 3, 143-156.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (trad. par J. Bazin et A. Bensa). Paris : Minuit.
- Jacquard, A. et L. Ferry (éds.) (1994). *L'école et les valeurs démocratiques. Actes du colloque, Bruxelles, 26 novembre 1994*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.
- Kervyn, B. (2008). *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poé-*

- tique en fin d'école primaire*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Koch, P. et W. Oesterreicher (2001). « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache ». In G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (éds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik* (vol. I, 2). Tübingen : Niemeyer, 584-627.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (éd.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Noël, B. (2002). *La métacognition*. Paris / Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., G. De Cock et B. Wibault (2004). « La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants ». In J.-L. Dufays et F. Thyron (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 11-30.
- Paquay, L. et R. Sirota (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif ». *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Perrenoud, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme ». *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Schön, D. A. (1996). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot : Arena.
- Schön, D. A. et C. Argyris (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Québec : Logiques.
- Taylor, C. (1989). *Source of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Thyron, F. (2004). « Le rapport de stage à l'épreuve de la réflexivité ». In J.-L. Dufays et F. Thyron (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 103-110.
- Vandenberghe, F. (2006). « Réflexivité et modernité ». In S. Mesure et P. Savidan (éds.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, 975-977.
- Vanhulle, S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi ». *Repères*, 30, 13-31.

Vanhulle, S. (2008). « Réflexivité des enseignants ». In A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 259-261.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). Paris : La dispute.