

Développer la réflexivité par l'écrit en fin de secondaire

Marc Slingeneyer et Serge Bibauw

CEDILL / CRIPEDIS
Université catholique de Louvain

La réflexivité comme méta compétence de premier ordre

La **réflexivité** est un concept multiforme, utilisé dans différents champs scientifiques (mathématique, informatique, sociologie des sciences, philosophie, etc.) et par différents auteurs avec des sens divergents. Néanmoins, à travers cette variété d'usages, elle désigne toujours peu ou prou un retour du sujet sur ses propres opérations, retour qui vise à les soumettre à une analyse critique (Vandenberghe, 2006). Développer la réflexivité, c'est donc développer une compétence de réflexion sur soi, portant sur ses propres actions, qui tendrait à devenir une certaine habitude de fonctionnement, mise en oeuvre systématiquement, un « *habitus* réflexif » en somme (Perrenoud, 2001).

Dans le cadre pédagogique, la réflexivité peut prendre la forme de la **métacognition**, à savoir un retour de l'apprenant sur ses propres processus cognitifs (s'interroger sur ses façons d'apprendre, de comprendre, de calculer, etc.). Certains seront peut-être plus familiers des études portant sur la métacognition, mais l'intérêt du concept de réflexivité est de dépasser le cadre strict de la cognition pour faire de ces pratiques de "retour" l'outil d'un développement personnel de l'individu.

Pourquoi développer la réflexivité dans le cadre pédagogique ? Cette idée repose entre autres sur une prise en compte des difficultés de la **postmodernité** auxquelles font aujourd'hui face les individus, en particulier les jeunes. De plus en plus affranchis des contraintes culturelles de la religion et de la tradition, comme des contraintes structurelles, tels le genre et la classe, les individus sont plus que jamais livrés à eux-mêmes quand il s'agit de mener et de façonner leur vie (Vandenberghe, 2006 : 977) ; et en l'absence de repères hérités, la principale ressource sur laquelle s'appuyer pour baliser son existence est la réflexivité personnelle. « 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).

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 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 (Bibauw et Dufays, à paraître).

La réflexivité dans le cadre du secondaire supérieur

Enjeux spécifiques à la fin du secondaire

Nous avons essayé de montrer la pertinence d'une pédagogie qui se centrerait sur le développement de capacités réflexives chez l'apprenant comme un objectif majeur. Or, une telle pédagogie fait doublement sens dans le cadre de la fin des études secondaires, du moins dans l'enseignement de transition. Comment former les élèves avec l'objectif de les aider dans leur **processus d'orientation et de transition** vers le supérieur ? Les pratiques réflexives constituent une des réponses possibles.

D'abord, chez des élèves sur le point de devoir poser des choix d'orientation et d'analyser des perspectives de développement futur, il apparaît comme primordial de développer un regard réflexif sur eux-mêmes, sur leurs aspirations et leurs valeurs, une perception de leurs compétences et déficiences.

Par ailleurs, comment préparer ces élèves à ce qui les attend dans l'enseignement supérieur ? Notre expérience de formateurs d'étudiants débutants dans le supérieur nous a démontré qu'un des éléments déterminants dans la réussite d'un parcours universitaire est avant tout à situer dans des capacités d'auto-évaluation, d'auto-apprentissage, d'autodiscipline... des capacités d'analyse de sa performance combinées avec une perception juste des attentes des formateurs. La capacité réflexive est ainsi bien évidemment déterminante dans cette adaptation aux cadres du supérieur.

Dans les programmes et recommandations officielles

D'abord, du point de vue des recommandations officielles, quelle place la réflexivité – telle que nous venons de la définir – occupe-t-elle réellement dans le programme de français en secondaire¹ ? Ce concept n'apparaît que dans la fiche 6 du troisième degré des humanités générales et technologiques.

Bien que le terme *réflexivité* n'apparaisse pas tel quel dans la présentation de cette sixième compétence, à la différence du mot *réflexion*², le concept qui nous intéresse s'y retrouve bel et bien. Cette fiche invite en effet à une *réflexion sur des pratiques* culturelles – y compris sur ses pratiques – en partant d'un point de vue littéraire. Il s'agit notamment ici de définir, de manière complexe, ce qu'est la littérature.

De plus, on demande aux élèves de produire, après une réflexion où interviennent des savoirs et des savoir-faire divers, au moins l'un des objets suivants :

- une **synthèse présentant les différents éclairages**³ – au minimum trois – qui ont permis d'approfondir la réflexion ;
- un **texte explicatif** qui évalue **l'évolution entre la pratique initiale** – spontanée – **et la pratique réfléchie** de l'élève, suite à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire ;
- une **réponse à une question posée** « **par une pratique** ou un fait d'actualité littéraire ».

Parmi ces trois débouchés, la réflexivité apparaît principalement dans le deuxième – où l'élève fait le bilan du chemin parcouru, et réfléchit dès lors sur ses pratiques –, mais aussi, dans une moindre mesure, avec le premier – où l'élève peut présenter somme toute une réflexion très personnelle, et faire, ici aussi, le bilan de son apprentissage.

Nous remarquons toutefois que le deuxième débouché, par essence réflexif, n'est pas davantage explicité dans le programme, à l'inverse des deux autres qui bénéficient de mises en contextes et de conseils méthodologiques...

La FESEC mentionne clairement l'enjeu de la fiche 6 : il s'agit « de faire le pari que la réflexion sur des pratiques culturelles, par une approche ouverte et plurielle du littéraire, permet de participer plus activement et consciemment à la vie culturelle et d'élargir le champ de ses pratiques » (FESEC, 2003 : 5). Une démarche réflexive permettrait donc de développer ses propres pratiques. Dès lors, ne pourrions-nous pas aussi supposer qu'une réflexion qui permet à l'élève de s'améliorer, qui lui donne une vision de son évolution et qui l'amène à avoir un regard prospectif, joue sur sa motivation ? Ne pourrions-nous pas également conclure que l'élève qui prend l'habitude de se livrer à des démarches réflexives se verra mieux préparé à l'enseignement supérieur, où l'on réserve de plus en plus de place à la réflexivité ?

Quoi qu'il en soit, une autoréflexion vise le but de s'améliorer constamment, ce qui n'est pas négligeable.

Échantillon de pratiques réflexives observées en secondaire

Nous avons mené une enquête de terrain auprès d'une soixantaine de professeurs de français du réseau libre, afin de tâcher d'établir quelle place la réflexivité occupe dans leurs pratiques effectives. Une première constatation de notre enquête est que la fiche 6 du programme reste problématique pour une majorité d'enseignants. Elle est notamment jugée difficile à comprendre ou à appliquer. Dès lors, il n'est pas étonnant que les démarches réflexives préconisées par le programme (avec une certaine économie d'explications) passent à la trappe chez plusieurs d'entre eux. Cela n'empêche toutefois pas certains professeurs d'accorder une place importante à la réflexivité – et cela, même chez des professeurs qui n'ont aucune idée de ce que contient la sixième fiche/compétence. Mais ces pratiques restent assez rares.

Nous aborderons ici trois pratiques enseignantes particulièrement intéressantes, relevées lors de nos enquêtes sur le terrain, chez trois professeurs de secondaire supérieur. Elles pourront, nous l'espérons, à la fois donner une première idée de la multiplicité des activités possibles pour mettre en travail la réflexivité chez les élèves et faire ressortir quelques critères ou *modus operandi* pour une pratique de la réflexivité en classe.

Des conclusions réflexives pour clore un TFE

Tout d'abord, abordons la pratique d'un professeur de 5^e et 6^e secondaires générales. Une des activités importantes de l'année pour les élèves de 6^e est la réalisation d'un travail de fin d'études (TFE). Pour ce faire, les élèves ont le choix du contenu et de la forme : rien ne leur est imposé, si ce n'est que le thème doit être en lien avec le cours de français et qu'il faut veiller à la présentation du travail (page de garde, introduction, conclusion, bibliographie...). Pourquoi un TFE présente-t-il une occasion d'activité réflexive ? Parce qu'ici, le professeur attend, dans l'introduction et dans la conclusion, que les élèves effectuent un **retour méta sur leur travail** : dans l'introduction, ils expliquent pourquoi ils ont choisi tel sujet et telle forme ; dans la conclusion ce que le travail leur a apporté.

Le professeur poursuit quatre objectifs en demandant ce travail. Il désire mesurer la capacité de l'élève à rédiger, à comparer des sources, à faire preuve de jugement et de maturité – c'est ici qu'apparaît la réflexivité –, et à créer une œuvre originale. En plus du travail écrit – souvent mis

en oeuvre de manière très originale : création d'un site Internet, écriture d'une nouvelle ou d'un roman-photo... –, l'élève doit défendre sa production lors d'un examen oral, environ deux mois plus tard, ce qui lui permet d'avoir plus de recul. Le tout vaut pour plus du tiers de la note finale.

Comment cette activité est-elle menée à bien par les élèves ? Le professeur constate que certains élèves sont perdus au début du travail : ils ne savent quel thème choisir. Il les aiguillonne parfois et, pour s'assurer qu'ils ne fassent pas fausse route, il leur impose des échéances à respecter : remise d'un plan, qui devra être affiné par la suite. Mais il est important que le thème leur tienne à cœur, qu'ils s'y sentent bien. Ce travail leur apprend ainsi « quelque chose sur ce qu'ils sont eux aussi ». « On sent vraiment qu'il y a eu une motivation », dira le professeur en montrant les productions. Et parfois, l'élève découvre réellement quelque chose sur lui-même :

*Je voulais faire une histoire sur le racisme sur un fond d'amour et d'amitié.
Je me suis rendu compte que j'aime écrire.*

Évidemment, le thème restant extérieur à soi, le côté personnel est assez limité : l'étudiant garde un jardin secret, ce qui est bien naturel.

Pour clore cette première analyse, présentons ici un extrait⁴ du travail d'un élève portant sur la façon dont il définit "l'art" :

Durant cette exposition, j'ai voulu aborder des thèmes qui me touchaient. J'ai choisi toutes ces œuvres pour des raisons bien précises.

J'ai adoré faire ce travail de fin d'étude car il m'a permis de mieux me connaître. J'ai appris plein de choses sur moi, par exemple j'ai compris pourquoi ces œuvres étaient les premières qui me venaient à l'esprit, pourquoi elles me touchaient, pourquoi je ressentais ça en les voyant et non pas autre chose.

Et puis, je trouve ça important qu'à la fin de la rhétorique, on commence à comprendre pourquoi on fait tel choix dans la vie. A partir d'un certain moment, il faut commencer à réfléchir sur soi, essayer de comprendre pourquoi on a cette envie, ces rêves.

[...]

Pour répondre à la question qui m'étais posée au début : Qu'est-ce l'art ? Et bien, je reste sur ma première définition. Je pense que chacun de nous fait de l'art à sa manière, il y a toujours quelqu'un pour trouver formidable, que ce soit sa maman ou un collectionneur d'art. Chacun a le droit de s'épanouir et je pense que l'art permet un certain épanouissement personnel car l'œuvre que l'on crée est unique et originale tant on reste soi-même en la créant.

Nous sommes bien ici dans la deuxième suggestion du programme évoquée *supra*. L'élève explique qu'il maintient sa définition de l'art. Il s'agit donc ici d'une réflexivité comme réflexion sur ses pratiques, qui aboutit à une validation de celles-ci. Mais l'élève ne partira pas toujours, au vu des consignes, d'un sujet aussi proche des apprentissages de la fiche 6.

Des textes d'explicitation d'une tâche-projet antérieure

Un autre enseignant de français s'est, quant à lui, spécialisé dans des démarches d'enseignement différencié, où les élèves – issus du général et du technique (transition et qualification) – sont placés en relative autonomie face à des tâches-projets qu'ils choisissent parmi un large éventail que propose l'enseignant (de la réalisation d'un dossier-outil au compte-rendu d'un débat, en passant par la rédaction d'une publicité). Le nombre d'activités proposées est important, certaines de ces activités entrant directement dans le cadre de la fiche 6 (anthologie,

synthèse, manifestation ou prix littéraire, etc.), d'autres appelant des retours réflexifs dans d'autres contextes (journal de lecture, rapport de stage...).

Cependant, une des activités proposées se retrouve "à part", par un "statut" quelque peu différent : il s'agit du **texte d'explicitation**. Ce texte est une tâche *méta*, qui porte en réalité sur la façon dont l'élève a réalisé une autre tâche-projet, en expliquant tout à la fois ses motivations, son déroulement, ses difficultés et réussites, ainsi que les acquis retirés de cette tâche. Le principe est donc clairement pour l'élève d'explicitation sa propre manière de réaliser une tâche, après coup, en adoptant une posture de recul réflexif lui permettant une certaine introspection.

Ce modèle d'activité réflexive est directement inspiré de l'« **entretien d'explicitation** », tel qu'élaboré par Pierre Vermersch (1994), et en suit les principes. Ainsi, pour que le questionnement réflexif réalisé par le sujet soit efficace, il importe que ce questionnement porte sur une tâche réelle, dans sa singularité, sur une activité précise effectuée par l'élève, plutôt que sur un genre de tâche ou une classe d'action. L'idée fondamentale de l'entretien d'explicitation est commune aux théories de la réflexivité : le sujet mémorise en permanence – consciemment ou non – ce qu'il vit, et il est possible d'accéder aux traces mémorielles de ce vécu (ou de ces actions) par une démarche volontaire de retour cognitif.

Une particularité de la façon de travailler de l'enseignant étudié ici est de donner aux élèves des **consignes** très détaillées, accompagnées d'exemples (travaux réalisés par des élèves d'années antérieures) et d'indices d'évaluation. Dans le cas d'une tâche à laquelle les élèves sont peu habitués, comme c'est le cas pour le texte d'explicitation, la complétude des consignes nous semble être une condition essentielle à la réussite de l'activité. Ici, l'enseignant a explicité dans ses consignes, sous forme de "questions à se poser", les différentes parties que l'élève devra (ou pourra) aborder dans son texte d'explicitation (origine du projet, description de sa réalisation, observation à distance, auto-évaluation, apprentissages et commentaires), ainsi que la posture à adopter (écrire « en *je*, au passé » comment on a réalisé la tâche en question).

Il est en effet impératif que l'élève comprenne bien la **posture** dans laquelle il doit se placer pour procéder à son retour réflexif. Si l'élève ne se place pas d'emblée dans une démarche d'écriture personnelle de sa propre expérience, narrée et analysée par lui sur un mode direct, il est aisé de dévier vers d'autres formes écrites qui perdraient toute dimension réflexive. C'est ce dont témoigne cet extrait d'un texte d'explicitation plus ancien, rédigé par deux élèves (aujourd'hui, l'enseignant impose que le texte d'explicitation soit écrit individuellement) en suivant des consignes moins précises sur la démarche à suivre :

3. Difficultés

Repérer les mouvements de caméra, les différents angles de prises de vue. Un conseil, bien revoir sa théorie ou éventuellement demander conseil au professeur. Ne pas confondre les 2 mots : valeur et symbole; donc bien connaître leur sens.

Dans cette partie où les élèves sont censés expliquer les difficultés rencontrées, on voit de façon évidente que la posture n'est pas celle du sujet qui s'interroge sur sa propre expérience, mais plutôt le positionnement impersonnel d'un auteur anonyme décrivant les étapes de la tâche, à valeur de recommandation pour le lecteur plutôt que de réflexion pour le scripteur. Sur la totalité du texte, par ailleurs très court, la première personne (du singulier comme du pluriel) n'est pas une seule fois utilisée. Sans qu'il s'agisse d'un indicateur en soi d'une posture non réflexive, l'absence de « je » est évidemment un indice de premier ordre de la posture adoptée.

À l'inverse, une fois les consignes et la posture correctement assimilées par l'élève, le texte se révèle beaucoup plus instructif, pour le lecteur comme pour l'élève, à propos de ses démarches, de son ressenti, mais aussi de ses processus cognitifs. En témoigne l'extrait suivant :

La réalisation du travail n'était pas vraiment dure, c'est le fait de parler oralement devant une classe qui est difficile. Je me suis tout de même sentie moins stressée que d'habitude car d'autres élèves étaient à mes côtés et j'étais assise, cela rend la prise de parole plus facile. Ce qui a été le plus stressant, c'était de faire l' « avocate ». En effet, j'ai pris l'habitude de toujours avoir des notes près de moi au cas où j'aurais un trou de mémoire et ici, nous avons choisi le jour même les « avocats » et donc il fallait improviser, ce qui est loin d'être agréable. Pour une fois je me suis lancée et j'en suis très contente.

On voit ici que, même si l'élève cherche d'une certaine manière à élaborer des règles générales ou des conseils, elle les induit au départ d'un exposé de son expérience et de son ressenti au moment de l'activité. On assiste à un va-et-vient entre l'expérience et les apprentissages (sur soi, sur sa manière d'apprendre, etc.). Sans pouvoir présager des fonctionnements mentaux de l'élève, il nous semble bien que nous avons affaire ici à une remarquable démarche réflexive.

Une triple pratique réflexive : apports du cours, journal de bord et bilan de lecture

Le troisième cas est plus particulier. En effet, il s'agit ici d'une classe de 6^e technique de qualification (agents en éducation)⁵, dans laquelle le professeur demande aux élèves des productions réflexives. Il leur explique d'ailleurs ce qu'est la réflexivité, qu'il nous a défini comme « la capacité de prendre du recul par rapport à quelque chose qu'on a fait, qu'on a lu, qu'on a entendu, etc., pour mieux comprendre ce qu'on a fait, ce qu'on a lu, ce qu'on a vu, pour pouvoir éventuellement modifier, améliorer, approfondir la prochaine fois ». La réflexivité occupe dès lors une place importante dans le cours. Nous distinguons au moins trois activités réflexives différentes.

La première, sans doute la moins importante, se pratique **oralement**, s'il y a un respect au sein de la classe, ou par écrit, si certains élèves se sentent exclus, à la fin de chaque parcours. La réflexion porte sur ce que le cours a apporté, ce que les élèves ont appris, etc. Pour guider la réflexion, le professeur évite de donner trop de consignes, afin d'éviter que l'élève ne se contente de répondre à différentes questions sans s'interroger véritablement.

La tenue d'un **journal de bord** en vue de rédiger un rapport de stage constitue une deuxième pratique réflexive. Le rapport de stage étant le seul travail évalué, il est difficile de voir l'impact des journaux de bord sur ce rapport. D'autant plus que ces rapports ne sont pas vérifiés. Il est dès lors impossible de contrôler si l'élève a tenu ces journaux à jour, avec régularité...

Enfin, il y a la **fiche de lecture**, constituée d'une présentation du livre (lieux, personnages, vocabulaire...) et d'un bilan de lecture (développer en une dizaine de lignes les satisfactions ou les déceptions apportées par la lecture du livre). Dans les objectifs, le professeur précise qu'il s'agit d'« écrire de manière réflexive ». Le « caractère réflexif de l'écrit » vaut d'ailleurs pour un quart des points. La difficulté réside ici dans l'évaluation de cette réflexivité. La démarche réflexive menée par l'élève peut très bien avoir été très profonde, sans que cette profondeur apparaisse dans la production finale. Dès lors, comment évaluer une réflexivité qui ne se voit pas,

mais qui a bien été présente ? Les élèves semblent avoir du mal à formuler – et parfois à comprendre – leur propre ressenti. Mais ils arrivent à dépasser le simple jugement de gout, comme le montre l'extrait suivant sur *Le vieil homme et la mer* :

Pour ma part, j'ai trouvé ce livre ennuyeux et sans intérêt. Mais je pense qu'il m'a manqué de maturité pour lire, car après avoir lu toutes ces critiques, je me suis rendu compte que ce livre en valait la peine. Je ne pense pas qu'il faut le juger à son histoire, mais surtout aux valeurs que ce livre défend, telles que la dignité humaine ou encore le dépassement de soi. A mon avis, on devrait le relire en pensant à toutes ces choses que l'auteur veut nous faire passer. A 18 ans, je n'ai pas aimé, mais je me dis que je n'ai pas compris, parce qu'on ne gagne pas un prix Nobel de littérature pour rien...

L'objectif poursuivi en développant une certaine réflexivité chez les élèves – dans un programme où n'apparaît pas la fiche/compétence que nous analysons ci-dessus – est principalement de permettre à l'élève d'être un acteur de sa formation. En effet, pour s'organiser ou s'investir, l'élève doit réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il a fait ou sur ce qu'il fera, et adapter ses pratiques.

En demandant des travaux faisant preuve de réflexivité aux élèves, le professeur espère leur donner un espace de réflexion personnelle. Certains le comprennent, et font, lors de leurs études supérieures, appel à leur ancien professeur pour approfondir leurs travaux d'écriture – preuve qu'ils comprennent l'intérêt de l'écriture pour analyser leurs pratiques. D'autres – peut-être les plus nombreux, la majorité ne donnant pas de retour au professeur – ne voient pas l'intérêt de la réflexivité. Les élèves que nous avons interviewés ne percevaient pas toujours bien ce qu'est la réflexivité, et s'accordaient pour dire que les bilans de lecture ne leur serviraient à rien dans la vie – sans qu'ils regrettent avoir fait ce travail.

Propositions didactiques pour des activités d'écriture réflexive

Au vu des pratiques de ces trois enseignants et des activités évoquées, que pouvons-nous retirer comme enseignements pour la mise en œuvre d'activités réflexives, en particulier écrites, dans le cadre du cours de français en secondaire supérieur ?

Un exemple d'exercice d'« évaluation de l'évolution entre pratique spontanée et pratique réfléchie »

Notre première proposition suivra le programme au plus près, et visera à donner une piste de travail aux professeurs, le programme n'en fournissant pas – puisque nous nous baserons sur la deuxième proposition de celui-ci, à savoir demander à l'élève un **texte explicatif évaluant l'évolution entre sa pratique initiale spontanée et sa pratique réfléchie**, après apprentissages théoriques.

Après la lecture d'un roman que le professeur souhaite analyser par la suite, les élèves sont invités à rédiger un court écrit argumenté, où ils expliquent ce qu'est, selon eux, un « texte littéraire ». Ensuite, le professeur organisera son cours en accentuant trois éclairages. Par exemple, il pourra leur faire découvrir le monde éditorial, celui de la critique⁶ – en lisant des critiques sur l'ouvrage – ou celui de l'écrivain⁷ – en lisant ou visionnant des documents biographiques, voire en invitant l'écrivain dans la classe, si c'est possible. Si le texte le permet, le

professeur pourra parler des valeurs et des idées qu'il véhicule⁸. Ce travail serait réalisé dans le cadre d'un parcours de plusieurs mois, où d'autres textes littéraires seraient abordés avec des éclairages similaires. On pourrait y inclure la visite de musées ou d'expositions, la réalisation d'une anthologie... Plusieurs fiches rentreraient évidemment en compte dans ce parcours.

Au terme du parcours, les élèves écriront un nouveau texte, où ils expliqueront ce qu'ils considèrent être un « texte littéraire ». Voient-ils certaines œuvres – comme des textes surréalistes – différemment ? Quels critères isolent-ils dans la définition du texte littéraire ? Ce texte devra bien sûr être justifié.

L'exercice final sera alors évidemment de comparer leur vision du texte littéraire avec celle qu'ils avaient quelques mois auparavant, avant d'explorer une variété d'œuvres à travers diverses approches. Qu'est-ce qui a changé dans leur regard sur le texte littéraire ? Quels nouveaux critères utilisent-ils dans leur définition ? Qu'est-ce qui a provoqué ces changements ? Puis, au-delà de la comparaison sur ce point précis, on pourra chercher à faire interroger par les élèves les enseignements retirés de cette comparaison à propos de leurs mécanismes d'apprentissage et de développement en général. Qu'est-ce qui provoque une évolution des connaissances ? Au fur et à mesure de la rencontre de la variété, va-t-on vers plus d'absolu et de certitude, ou au contraire vers plus de nuances, voire d'hésitations ? Par ailleurs, qu'est-ce que cet effort de définition leur enseigne sur leur capacité d'abstraction et de généralisation ? Quelles capacités cognitives fait intervenir ce type d'exercice et comment évoluent-elles ? De nombreuses autres questionnements sont bien sûr encore possibles pour aider les élèves à mieux prendre conscience de leurs processus d'apprentissage. L'important est que ce questionnement aie réellement lieu pour les élèves, que l'exercice ne soit pas simplement feint, pour répondre aux attentes du professeur.

Ce parcours a l'avantage de rencontrer la deuxième suggestion du programme, de permettre un travail dans le cadre d'autres fiches, et d'aborder un minimum de trois éclairages sur la « littérarité » d'un texte.

Les élèves comme « praticiens réflexifs »

En plus de cette proposition du programme, nous pourrions envisager d'amener les élèves à devenir des « praticiens réflexifs », en leur demandant régulièrement de réfléchir sur leurs pratiques d'apprentissage. Développer la réflexivité serait donc ici l'objectif de l'apprentissage. En d'autres termes, et pour être plus précis, il s'agirait par conséquent d'aider les élèves à s'améliorer.

Ce travail, qui s'étendrait sur l'année scolaire entière, se déclinerait selon deux modalités. D'un côté, les élèves répondraient à des questionnaires d'auto-évaluation élaborés par leur professeur. Celui-ci pourrait demander à ses élèves, en début d'année, de s'évaluer par rapport aux quatre compétences du cours de français, sur une échelle sur 10. En fin d'année, il leur poserait la même question, en leur demandant de justifier leur cotation par rapport à celle du début d'année. À côté de cela, le professeur ferait passer des questionnaires où l'élève est amené à réfléchir sur la réalisation d'un travail – de manière prospective ou rétrospective –, une façon de faire, une pratique culturelle propre, etc. Les questions devront chaque fois être précises et obliger l'élève à creuser sa réflexion. Cette première façon de travailler peut permettre une réflexion sur la réflexivité elle-même, si l'on demande aux élèves de préciser si remplir ces formulaires leur sert ou non – et de justifier leur réponse.

Ce questionnaire peut, de temps à autre, céder la place à un autre type de travail : l'élaboration d'un texte explicatif sur une évolution personnelle, une difficulté particulière et comment l'élève

essaiera d'y remédier, etc. Pour le dire autrement, l'élève fournira le même travail que pour le questionnaire, mais cette fois sur un cas personnel, une expérience vécue. Ce travail étant plus substantiel, il conviendra de ne point en abuser.

Il importe aussi de formuler une recommandation générale quant à l'évaluation des écrits réflexifs. Dans la mesure où l'on attend un effort de sincérité des élèves et une démarche d'introspection réellement menée, il est nécessaire de renoncer à toute évaluation *certificative* des contenus réflexifs observés. En effet, si l'élève sait que sont évaluées ses déclarations sur sa manière de travailler à l'école, il aura tendance à les transformer pour qu'elles soient en accord avec ce qu'il perçoit des attendus du professeur ou de l'institution scolaire en la matière. On ne peut donc pas à la fois souhaiter une auto-explicitation sincère par l'élève de ses démarches et vouloir évaluer formellement la qualité des démarches en question sur base déclarative. Tout au plus, ce type de travail peut éventuellement voir son exécution conforme contrôlée par une évaluation formative, ou une certification de sa réalisation conforme aux consignes, afin de parer certaines stratégies d'évitement. Cependant, le professeur devrait garder à l'esprit que l'objectif principal est de permettre à l'élève de s'améliorer dans son rapport aux savoirs et de mieux percevoir le sens de ses apprentissages.

Conclusion

Nous avons cherché à donner à travers cet article un aperçu de l'intérêt et des possibilités de développer la réflexivité chez les élèves de fin de secondaire, en particulier par l'écrit et à travers le cours de français. Nous retiendrons en particulier la grande variété des pratiques possibles faisant intervenir la réflexivité, sous différentes formes et à travers différentes démarches. L'enseignant soucieux de préparer ses élèves au mieux à affronter de nouvelles situations d'apprentissage et expériences de vie pourra donc varier largement les activités pour développer chez ceux-ci une capacité d'auto-analyse et de retour sur leurs propres actions. Insistons néanmoins sur le fait que, pour enclencher de véritables mécanismes réflexifs chez les élèves, il importe d'affiner certaines caractéristiques des pratiques demandées, en particulier en termes de consignes et de mode d'évaluation. Un processus réflexif ne pourra être atteint par des élèves novices sans une explicitation des démarches cognitives attendues, à travers des consignes, des exemples, des exercices ou des entraînements collectifs. Gageons néanmoins qu'ici plus qu'ailleurs, ce sera la créativité de l'enseignant, sa capacité d'adaptation à sa classe et ses qualités d'accompagnateur qui permettront de développer au mieux la réflexivité chez les élèves.

Bibliographie

BIBAUW, S. et J.-L. DUFAYS (à paraître). « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale ». *Repères pédagogiques*, 2.

DORTIER, J.-F. (éd.) (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences humaines.

FESEC (2000), *Français, 3^e degré. Humanités générales et technologiques. Programme*. Bruxelles : FESEC.

FESEC (2003). *Français, 3^e degré. Boîte à outils n°2. Fiche/compétence 6 – Construire la notion de littérature : le cas Rimbaud*. Bruxelles : FESEC.

PERRENOUD, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et formation*, 36, 131-162.

VANDENBERGHE, F. (2006). « Réflexivité et modernité ». In S. MESURE et P. SAVIDAN (éds.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, 975-977.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.

Notes

¹ Nous ne nous pencherons ici que sur les programmes édités par la Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

² *Réflexion* apparaît ainsi trois fois dans la fiche 6, *réfléchir* une fois, *réfléchie* deux fois (« manière réfléchie », « pratique réfléchie »).

³ Le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme histoire de formes, la littérature comme production d'un auteur, la littérature comme patrimoine à transmettre, la littérature comme lieu du jeu avec les normes, la littérature comme réservoir de valeurs et d'idées, et la littérature dans le champ des productions artistiques (FESEC, 2000 : 28-29).

⁴ Nous reproduisons les extraits des travaux d'élève à l'identique, à l'exception d'une correction orthographique élémentaire et d'éventuelles omissions de certaines parties, dûment mentionnées.

⁵ Qui possède un programme propre, où la réflexivité n'apparaît pas.

⁶ « Le fonctionnement social de la littérature ».

⁷ « La littérature comme production d'un auteur ».

⁸ « La littérature comme réservoir de valeurs et d'idées ».