

# ÉCRITURE ET RÉFLEXIVITÉ, QUEL(S) RAPPORT(S) ?

MARTINE MORISSE

« Le langage est naturellement et intrinsèquement réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective... » écrivent J.-C. Chavanne et D. Bucheton (souligné par les auteurs, 2002, p. 3). En effet, on peut s'interroger sur la pertinence de vouloir interroger le ou le(s) rapport(s) entre deux processus imbriqués l'un dans l'autre et donc interdépendants. Cependant, comme le soulignent les auteurs, la qualité de la réflexivité est variable selon les situations et selon les tâches assignées aux personnes. Depuis plusieurs années, des revues professionnelles se sont saisies de la question de l'écriture sur la pratique (*AFPA, Entreprises-Formation, Éducation Permanente,*) interrogeant la relation entre écriture et professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation, notamment à partir des récits ou des histoires de vie. Plusieurs auteurs ont mis en évidence le rôle majeur de l'écriture comme lieu de formalisation et de capitalisation de l'expérience professionnelle (Jobert, 1990), d'émergence d'apprentissages informels (Pain, 1996), ou encore de théorisation à partir de démarche clinique (Cifali, 1996). À

partir de ces témoignages et de ces éléments de réflexion, l'écriture apparaît comme un moyen privilégié de réfléchir sa pratique, mais aussi de réfléchir sur sa pratique. Le passage de la description à la conceptualisation caractériserait ainsi le processus de réflexivité mis en œuvre, un processus que nous avons souhaité interroger ici dans son rapport à l'écriture, à partir de pratiques<sup>1</sup>, professionnelles ou non.

En nous reportant aux travaux de Piaget (1977) et de Vermersch (1994, 3<sup>e</sup> ed. 2000), nous avons d'abord essayé de repérer les différents niveaux qu'impliquent la réflexivité, en situation d'écriture sur sa pratique. La question de la relation entre écriture et réflexivité sera posée ensuite, en mettant en évidence la (ou les) façon(s) dont le sujet se positionne par rapport à la situation dont il parle, c'est-à-dire en repérant « les positions de parole » du sujet (expression de Vermersch) et les possibilités de variations interindividuelles et intra-individuelles qui pourraient favoriser une démarche réflexive du sujet dans l'écriture. Enfin, à partir des travaux de P. Holborn et d'A. Oberg (1992) sur la démarche réflexive, nous tenterons de repérer comment l'écriture peut favoriser

1 Nous entendons par pratique le sens donné par Jacky Beillerot : « La pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est cette double dimension à la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont évoqués » (souligné par l'auteur, in *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, 1996).

la réflexivité en nous reportant aux niveaux évoqués précédemment. Peu de textes théoriques existent à ce jour sur le sujet. Ce texte est une première étape qui s'inscrit dans un travail de recherche, conduit par l'INRP depuis trois années, réunissant plusieurs équipes autour d'une même question : « Écrire sur sa pratique permet-il d'améliorer ses compétences professionnelles ? ». Cette contribution sera complétée et enrichie ensuite par les résultats des expérimentations en cours de réalisation<sup>2</sup>.

## LA RÉFLEXIVITÉ ET SES COMPOSANTES : LE RÉFLÉCHISSEMENT, LE RETOUR RÉFLEXIF ET LA MÉTACOGNITION

La réflexivité implique trois niveaux : le *réfléchissement* de l'expérience pratique, le *retour réflexif* sur l'action et la *métacognition*. Ces niveaux interagissent, mais nous avons choisi de les distinguer pour repérer ensuite comment l'écriture peut influencer sur l'un ou l'autre d'entre eux.

### LE RÉFLÉCHISSEMENT

La notion de réfléchissement est utilisée par Vermersch dans l'entretien d'explicitation (1994, troisième édition 2000). Cette première étape consiste à « *dire le faire* », ce qui correspond à une « mise à jour de conduites spécifiques liées à une tâche particulière » (*idem*, p. 29). En reprenant les théories de Piaget sur les différents types d'abstraction (1977), Vermersch introduit une « distinction entre réfléchissement ou conduite qui vise à refléter activement un référent, et réflexion qui prend pour point de départ le produit du réfléchissement » (*idem*, p. 42). D'après l'auteur, *réfléchir le vécu* permet de *réfléchir sur le vécu*. Il ne s'agit pas d'une passivité réfléchissante sur le modèle du miroir ; le réfléchissement est le produit d'une activité cognitive du sujet dans son interaction avec le monde. C'est un processus dynamique qui réfléchit le vécu et qui met le sujet en position active et impliquée. Ce n'est donc pas la réalité

qui est retranscrite, c'est une version possible de la réalité que le sujet réinvente en écrivant<sup>3</sup>. L'objet, ainsi mis à distance, pourra être ensuite réfléchi, c'est-à-dire considéré, travaillé, transformé. C'est le point de départ qui doit conduire le sujet à un travail de réflexion et de conceptualisation.

### LE RETOUR RÉFLEXIF SUR L'ACTION

Dans un second temps, le sujet va tenter de donner du sens à sa pratique, l'objectiver. Il s'agit pour Vermersch de « *décrire le faire* » ou « *une pédagogie de la prise de conscience* » (*op. cit.*, p. 29). La mise à distance de l'objet peut favoriser, par un effet de retour sur soi, la prise de conscience du sujet. E. Morin donne la définition suivante de ce qu'est la conscience : « La conscience est l'émergence de la pensée réflexive du sujet sur lui-même, sur ses opérations, sur ses actions » (1986, 3, p. 121). Le retour réflexif sur le texte contribue à construire la pensée réflexive du sujet sur l'action. En se séparant de soi, le sujet va ainsi, progressivement, passer du *discours de la pratique* au *discours sur la pratique* (G. Jobert, 1990). Le retour réflexif produit donc un effet heuristique, capable de provoquer des ouvertures de sens, des hypothèses explicatives qui peuvent aider le sujet à découvrir « de quoi a été faite cette pratique ». Il peut contribuer aussi à mettre à jour des démarches, à lever des obstacles, pour qu'il prenne conscience de ses propres outils intellectuels et qu'il puisse les adapter à la situation si cela est nécessaire. Dans l'analyse de pratiques, on observe que le sujet n'est toujours pas conscient des démarches ou stratégies qui sous-tendent sa pratique, qui peuvent conduire à la réussite, mais qui peuvent être aussi source d'erreur. Le retour réflexif est donc un processus qui peut conduire à la transformation de l'*expérience en connaissances*, transférables à d'autres situations et communicables à d'autres personnes (Jobert, 1990 ; Vermersch, 2000).

### LA MÉTACOGNITION

Pour Vermersch, cette troisième étape correspond à « *décrire comment je décris le faire* » (*op. cit.*, p. 29). D'après

2. Ce groupe de travail est coordonné par F. Cros de l'INRP. En tant que membre du comité de pilotage, ce texte a d'abord été soumis à la réflexion des participants avant d'être publié.
3. Un processus que décrit Mireille Cifali dans son article « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », dans *Technologies et approches nouvelles en formation, Éducation Permanente*, n° 127, 1996-2, p. 183-200.

les principaux auteurs sur la métacognition, elle désigne la connaissance qu'a le sujet de son propre fonctionnement, la manière dont il en prend conscience et en rend compte (Flavell, 1976). Elle désigne aussi les mécanismes de régulation et de contrôle de son propre fonctionnement cognitif (Brown, 1987). Des nombreux écrits sur le concept, Deschênes (1991) a dégagé la définition suivante : « la métacognition comporte des connaissances sur les connaissances et les processus cognitifs et une activité cognitive particulière dont la fonction est de gérer, diriger, contrôler ou évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la réalisation de tâches cognitives » (cité par Portelance, 1998, p. 49). La métacognition s'applique donc à trois domaines : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de cette activité (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000 ; Lafortune, Mongeau, Pallascio, 1998). Elle porte sur plusieurs aspects : déclaratif, procédural et le caractère conscient de la situation.

La métacognition désigne donc la connaissances qu'a le sujet sur l'action elle-même, mais aussi sur la façon dont il l'a acquise et sur comment il peut l'utiliser et la transférer à d'autres situations. Comme le souligne Meirieu, « la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « métaconnaissances », c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis et dont elle peut utiliser et étendre ses savoirs » (1999, p. 137). La métacognition désigne aussi l'ensemble des processus qui provoquent à la fois une prise de conscience et favorisent la construction d'une pensée réflexive, en rendant la personne autonome et indépendante de situations cognitives que le formateur a installées, en lui donnant ainsi les moyens de contrôle et de régulation de sa propre action. Nous verrons ensuite comment l'écriture peut favoriser le développement de ce processus cognitif, en gardant trace du cheminement et de l'évolution de la personne tout au long de son parcours d'apprentissage, par l'usage du portfolio.

Après avoir décrit les composantes de la réflexivité, nous allons nous interroger sur son rapport à l'écriture. La réflexivité va dépendre d'abord de la relation qu'entretient celui qui parle avec l'objet ou la situation dont il

parle. Comment le sujet se situe ou se positionne-t-il par rapport à son expérience pratique ? Quelle position occupe-t-il dans le discours qu'il produit et qui peut conduire à des variations intra-individuelles ?

## POSITIONS DE PAROLE ET VARIATIONS INTRA-INDIVIDUELLES

Les variations intra-individuelles vont dépendre des *positions de parole* du sujet (terme utilisé par Vermersch) et de sa capacité à faire varier ou non sa (ou ses) position(s) dans le rapport de places qui domine là (en nous reportant aux travaux de Flahault, 1978). La notion de positions de parole se repère d'après Vermersch « sur la base de la relation que le sujet entretient avec ce qu'il a vécu, au moment où il en parle » (*op. cit.* 2000, p. 56).

Au moment où le sujet écrit sur sa pratique, il peut occuper des positions différentes plus ou moins stables. Nous distinguons trois prises de positions :

### LA POSITION FORMELLE

La première position est qualifiée par Vermersch de *formelle* (*idem*, p. 56). Ce qui caractérise cette position c'est que le sujet, quant il écrit, adopte une posture distanciée, raisonnée, déjà explicative. Il n'est pas impliqué dans le récit qu'il produit, ni présent à la situation de référence. C'est-à-dire qu'il n'est pas investi à un niveau affectif dans ce dont il parle. Le discours produit est général et abstrait, détaché du vécu et d'une situation particulière, plus ou moins décontextualisé. Cette position n'est guère favorable pour recueillir des informations sur la pratique ou pour conduire le sujet dans une activité d'auto-réflexion critique. La fonction heuristique de l'écriture est souvent méconnue ou sous-utilisée par l'auteur qui, dans l'écriture sur sa pratique, vise déjà la recherche d'une objectivité absolue. Cette position n'exclut pas qu'il y ait élaboration cognitive ou production d'idées, mais celles-ci peuvent être élaborées antérieurement à l'écriture<sup>4</sup> et sans référence aux événements qu'il a vécus.

4 Nous nous reporterons au processus mis en évidence par Yves Reuter dans son article « Quelques obstacles à l'écriture de recherche », dans la revue *Libil* n° 17, mars 98. Il ne s'agit pas ici d'écriture de recherche, au sens de production de mémoires dans l'enseignement supérieur, mais de recherche et de production de connaissances sur sa pratique.

## LA POSITION INCARNÉE

À l'inverse, le sujet peut adopter une position de parole *incarnée* (nous reprenons l'intitulé proposé par Vermersch). Il restitue alors des éléments vécus, liés à une situation concrète, dans laquelle il adopte une position personnelle. C'est-à-dire qu'il établit une relation avec la situation de référence sur le registre de l'affectif et du sensoriel. Le récit est descriptif, contextualisé, écrit parfois de façon mal ordonnée. Il est subjectif aussi car il traduit l'affectivité et les émotions du sujet dans l'action, au moment où il écrit. L'auteur évoque alors « une pensée incarnée », c'est-à-dire que « le sujet est en évocation du vécu de la situation » écrit Vermersch (*op. cit.*, p. 57). Il a l'impression de revivre la situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle. Le sujet est investi à la fois en tant qu'acteur, agissant dans la situation de référence, mais aussi en tant qu'auteur, le « je » devient alors l'expression subjective d'une certaine singularité. Dans l'entretien d'explicitation, cette position est jugée plus favorable.

## LA POSITION IMBRIQUÉE

La troisième prise de position, qui n'est pas nommée ni prise en compte par Vermersch, peut être désignée comme *imbriquée*. À la suite de travaux de recherche portant sur l'écriture (Bautier, 1995 ; Lahire, 1993 ; Morisse, 1995), un effet d'adhérence et d'identification au langage a été observé chez des sujets en difficulté à l'écrit. Comme l'écrit Flahault, « ce que le sujet naif identifie à la réalité, ce n'est pas la langue mais son discours (« son discours » c'est celui qu'il fait sien) » (1978, p. 73). Le sujet restitue des éléments de son vécu sans effectuer un travail d'objectivation, c'est à dire sans parvenir à placer l'objet dont il parle à l'extérieur de soi, à l'extérieur du monde qui est le sien. On observe une difficulté de décentration affective et cognitive du sujet qui limite alors ses possibilités d'opérer une activité d'analyse et d'inférence nécessaire pour produire de la connaissance. Le sujet ne parvient pas à se mettre à distance de l'objet dont il parle : il est ce qu'il écrit et ce qu'il vit.

À partir des positions du sujet dans l'écriture, la question qui se pose alors est de savoir comment amener le sujet à écrire sa pratique mais aussi, à penser sa pratique, à lui donner du sens, l'objectiver, transformer l'expérience en connaissances. C'est-à-dire comment dépasser le clivage

du « je » autoréférentiel, fusionnel et imbriqué dans l'action – que l'on observe dans la troisième position – au « je » autonome, capable de produire de la connaissance et de transformer son rapport au monde – favorable dans la seconde position ? La réflexivité est un processus dynamique qui doit conduire le sujet à faire varier sa ou ses position(s) de parole, qui sont liées à des postures différentes dans l'écriture, en fonction des situations.

Dans toute activité langagière, les positions peuvent être stables ou variables. Il ne s'agit donc pas de figer le sujet dans l'une ou l'autre de ces positions mais d'apprécier les possibilités de positionnement ou de variations inter-individuelles et intra individuelles du sujet dans l'écriture. F. François parle de « coefficients de variation », qui font « qu'il y a des sujets stables qui tendent à occuper les mêmes places quelles que soient les situations. Au contraire, des sujets qui, en fonction du thème, du genre et de l'interlocuteur, vont beaucoup varier ». Les genres se caractérisent, d'après l'auteur, par « ce qu'on fait avec le langage », c'est-à-dire montrer, décrire, ou expliquer par exemple (1993, p. 117). La réflexivité va donc dépendre aussi de la (ou des) position(s) de parole du sujet et de ses capacités à les faire varier, pour occuper une position plus favorable à la réflexion et au discours *sur* la pratique, tout en prenant en compte le processus lui-même qui l'a conduit à produire cette réflexion.

## LA RÉFLEXIVITÉ DANS L'ÉCRITURE

La réflexivité implique la prise en compte de différents niveaux que nous avons décrits précédemment, *le réfléchissement, le retour réflexif et la métacognition*. Pour le praticien réflexif, il s'agit d'un processus qui inclut « un examen critique de ses expériences dans le but d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de conduire nos actions futures » (P. Holborn, 1992, p. 86). La créativité doit donc faire partie de la démarche réflexive « permettant de développer une théorie personnelle qu'on expérimente dans une nouvelle situation » d'après Holborn (*idem*, p. 87). On se situe dès lors dans un processus dynamique, ouvert sur l'avenir, de réflexion dans et pour l'action.

L'écriture réflexive peut s'apprendre en découvrant et en analysant des modèles de référence et en proposant

différentes situations d'écriture qui la préparent. Ce n'est pas ce que nous analyserons ici. Dans cette partie du texte, nous développerons des aspects de l'écriture qui, de notre point, sont susceptibles de favoriser la réflexivité en nous reportant aux différentes composantes que nous avons déjà présentées. Trois aspects seront alors mis en évidence<sup>5</sup> : la description du vécu et la subjectivité du récit, le texte comme élément médiateur de nouveaux rapports entre le sujet et son expérience pratique, l'usage du portfolio. Cette liste n'est sans doute pas exhaustive mais ce texte vise, rappelons-le, à apporter un premier éclairage sur des relations encore floues entre l'écriture sur sa pratique et la réflexivité.

### **LA DESCRIPTION DU VÉCU ET LA SUBJECTIVITÉ DU RÉCIT**

Dans un premier temps, le texte réfléchit l'action, de façon descriptive, souvent mal ordonnée, sans profondeur ni perspective (Jobert, 1990). Mais, en nous reportant à la position « incarnée » du sujet, telle que nous l'avons décrite précédemment, l'écriture du vécu n'est pas qu'une simple évocation, neutre et linéaire, de l'expérience pratique. De nombreux auteurs ont mis en évidence le fait que l'écriture favorise l'expression d'une certaine subjectivité (D. Fabre, 1993). De plus, le principe même d'élaboration du récit, y compris à dominante descriptive, repose sur le respect de cette subjectivité. Celle-ci, contenue dans le récit d'expérience, est riche de sens par le sens même qu'elle produit, et elle ne s'oppose pas à un travail d'objectivation, bien au contraire (Dominicé, 1994 ; Pineau, 1983 ; Morin, 1980). « La lutte contre la subjectivité suppose, sinon la reconnaissance de la subjectivité du sujet comme étant capable de produire du savoir – le pire serait de vouloir abstraire le sujet connaissant de la connaissance – et le développement d'une position réflexive et critique vis-à-vis de sa propre expérience » écrit E. Morin (1980). L'écriture de la pratique peut avoir aussi une fonction

d'exutoire (Cifali, 1996 ; Morisse, 1995). Elle peut traduire des peurs, des hésitations, des interrogations, le besoin de se défouler, de se raconter, d'exprimer de l'agressivité, le besoin de comprendre. En écrivant son expérience pratique, le sujet est pris dans un double mouvement : il est saisi par des événements vécus, souvent intenses ou importants de son expérience professionnelle et, en même temps, il s'en saisit en les écrivant. L'écriture fonctionne alors comme un « saisissement créateur » (expression empruntée à Anzieu, 1981)<sup>6</sup>. Le saisissement créateur est une première étape dans un processus de création, décrit par l'auteur, que nous avons mis en évidence dans des travaux de recherche portant sur des pratiques ordinaires d'écriture auprès de jeunes et d'adultes (Morisse, 1995). Après s'être impliqué, une mise à distance pour engager un travail d'investigation, d'analyse, de réflexion devient alors possible, avant la production du texte – ou de l'œuvre – final(e).

### **LE TEXTE COMME ÉLÉMENT MÉDIATEUR DE NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE LE SUJET ET SON EXPÉRIENCE PRATIQUE**

Dans un second temps, le texte devient l'élément médiateur de nouveaux rapports entre le sujet et sa pratique, le sujet et les autres. Cette prise de distance de soi à soi, par la médiation du texte, place le sujet dans une double position de sujet/objet. Il se sépare de quelque chose qu'il a vécu, de quelque chose sortie de soi, par une « mise en mots » et une mise à distance de l'objet. Cet effet de distanciation/séparation de soi favorise, par un effet de retour sur le sujet lui-même, l'introspection et l'autoanalyse ; « je » devient alors un autre<sup>7</sup>. De cette double position de sujet/objet, le sujet reconnaît ainsi des choses de soi, ce qu'il savait déjà, mais aussi des choses « en plus ». Il découvre des aspects de lui-même jusqu'alors écartés, inexplorés, voire refoulés, dont il prend conscience en les écrivant, ou en les lisant. Cette prise de contact direct avec l'objet, dont il se saisit par

- 
5. Nous avons fait ce choix car il nous apparaît que ces différents aspects sont peu pris en compte par les auteurs déjà mentionnés ; ils sont contestés par certains auteurs et ils sont sans doute aussi contestables par certains aspects. Ce texte se veut aussi polémique.
  6. Ce que nous avons décrit dans un travail de recherche, en observant et analysant le processus d'écriture de jeunes et d'adultes en difficulté à l'écrit, et en nous reportant au processus de création présenté par D. Anzieu (1995).
  7. Un processus mis en évidence par G. Pineau dans l'écriture des histoires de vie.

écrit, comme nous l'avons développé précédemment, l'engage dans une activité réflexive, par un processus de rétroaction. La valeur de cette prise est effective si elle peut être comprise, c'est-à-dire « prise avec soi », comme l'écrit Pineau à propos des histoires de vie ; c'est-à-dire si elle opère de véritables changements chez le sujet. Le retour réflexif sur le texte va permettre à la fois d'interroger l'action ; il peut aussi engager le sujet dans un véritable travail d'investigation et d'auto-réflexion critique. Il faut disposer pour cela de modèles d'analyse de sa pratique, sinon cette activité de réflexion peut s'avérer peu fructueuse. Le sujet peut alors chercher à analyser les facteurs et les modèles qui influencent l'action, les raisons de telle ou telle attitude, voir comment un problème se pose dans sa complexité, formuler des règles et des principes qui permettront à la fois de dégager les mécanismes en jeu, mais aussi confirmer ou non le bien-fondé d'une attitude ou d'une stratégie. Des activités que décrivent Dejemeppe et Dezutter dans l'analyse d'écrits sur la pratique (2001, p. 93).

Dans une perspective métacognitive, comme nous l'avons déjà souligné, il nous semble nécessaire que la personne prenne conscience des facteurs susceptibles d'affecter sa réflexion sur la pratique, qu'elle sache ce qu'elle sait et ce qu'elle ne sait pas, mais aussi comment elle peut prendre appui sur ce qu'elle sait pour anticiper, utiliser et étendre ses savoirs à d'autres situations. Le contrôle et la régulation, qui permettront de contrôler et de gérer sa propre pensée, visent à assurer un suivi de ce que le sujet est en train de faire, à vérifier ses progrès, à évaluer la pertinence des étapes, à savoir s'il garde le cap ou s'il s'en éloigne ; et la régulation consiste à modifier sa démarche, apporter des correctifs ou modifier sa stratégie si nécessaire (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000). Dans plusieurs écrits sur la métacognition, l'autoévaluation occupe une place privilégiée, « elle est une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, situations, démarches, cheminements éducatifs » (Paquette, 1998, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1996, p. 190). En ce sens, l'autoévaluation exerce une fonction critique et favorise le développement de connaissances métacognitives. L'usage du journal de bord ou le portfolio s'inscrit dans cette démarche.

## L'USAGE DU PORTFOLIO

Le portfolio vise à garder des traces écrites des activités d'une personne particulière écrit J. Weiss (1994). En

situation d'apprentissage, l'usage du portfolio conduit à faire des arrêts réflexifs et à donner le temps aux apprenants d'écrire leur réflexion, leur permettre d'y revenir, de prendre conscience de leurs progrès, de voir leur propre évolution et de la partager avec d'autres. Cette pratique favorise le développement de connaissances métacognitives plus réfléchies et plus durables, d'après les témoignages de chercheurs (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). À partir de plusieurs années d'expérience d'utilisation du portfolio à l'université comme démarche évaluative (Morisse, 2001), nous avons observé que cet usage conduit les étudiants à prendre conscience de leur progression, à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et à la façon dont ils ont appris. Dans une démarche de formation, l'usage du portfolio contribue à concilier la double fonction formative et sommative de l'évaluation.

Dans l'écriture sur sa pratique professionnelle, le portfolio doit permettre de garder trace de la réflexion du sujet *de* et *sur* son vécu, de son cheminement et de ses évolutions, des stratégies qu'il a déployées et de leur efficacité, des connaissances acquises et des moyens de les acquérir, pour les développer et les transférer à d'autres situations. Il s'agit donc de traces écrites qui portent à la fois sur les résultats de l'activité, « le produit d'une activité de l'élève » mais aussi, sur « l'activité de production dont celui-ci est la retombée, et que l'action pédagogique a pour but de favoriser », comme l'écrit Hadji (1992, p. 110). L'autoévaluation est l'une des composantes de la réflexivité, capable à la fois d'apprécier les résultats mais aussi l'activité ou le processus qui a conduit le sujet à produire tels résultats, à faire telles propositions ou à prendre telle décision, à un moment donné.

Le langage est une activité réflexive par nature, dont la qualité est variable en fonction des situations et des tâches réalisées par les scripteurs. La réflexivité dans l'écriture va donc dépendre de plusieurs facteurs : la prise en compte des différents niveaux de réflexivité, de la (ou des) position(s) du sujet dans l'écriture et de sa capacité à la (ou les faire) varier pour occuper une position favorable à la réflexion sur sa pratique, ainsi que du processus lui-même qui l'a conduit à produire cette réflexion. Pour développer la réflexivité, l'écriture sur sa pratique implique aussi une triple dimension méta, de *méta-réflexion*, de réflexion sur soi-même, c'est-à-dire d'auto-réflexion critique favorisée par la médiation du

texte ; *méta-langagière* en effectuant un travail de révision et de réécriture pour préciser et construire sa pensée ; et de *méta-cognition*, par la réflexion sur les processus cognitifs qui ont conduit le sujet à produire des connaissances sur sa propre pratique.

Martine MORISSE

*Maître de conférences, université Charles-de-Gaulle, Lille 3*  
*Équipe de recherche Théodile, Lille 3*  
INRP

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU, D., GIBELLO, B. *et al.* (1<sup>re</sup> ed. 1977, 1989). *Psychanalyse et langage. Du corps à la parole*, Paris : Bordas.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières et pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, E. (1995). Pratiques langagières et travail sociocognitif, *Migrants-Formation*, 100, 88-101.
- CHABANNE, J. C. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF.
- CIFALI, M. (1996). Transmission de l'expérience entre parole et écriture, *Éducation Permanente*, Technologies et approches nouvelles en formation, 127, 199-2, 183-200.
- DEJEMEPPE, X. et DEZUTTER, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels, *Recherche et Formation*, 36, 89-111.
- DESCHÊNES, A. J. (1991) La lecture : une activité stratégique, in *Les entretiens Nathan sur la lecture*, Paris : Éditions Christine Grall, 29-49.
- DOMINICÉ, P. (1994). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan.
- FABRE, D. dir. (1993). *Écritures ordinaires*, Paris : POL/Centre Georges Pompidou.
- FRANCOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris : Éditions Nathan.
- HADJI, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris : PUF.
- HOLBORN, P. (1992). Devenir un praticien réflexif, in Holborn, P. dir., Wideen, M. dir. et Andrews, I. dir., *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal : Les Éditions Logiques, 85-103.
- JOBERT, G. (1990). Écrite, l'expérience est un capital, *Éducation Permanente*, 102, 77-82.
- LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*, Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- LAFORTUNE, L., MONGEAU, P. et PALLASCIO, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et SAINT-PIERRE, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans les apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- MEIRIEU, P. (1991, 3<sup>e</sup> éd. 1999). *Le choix d'éduquer*, Paris : ESF.
- MORIN, E. (1986). *La méthode III, La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil.
- MORIN, E. (1980). *La méthode II, La vie de la vie*, Paris : Seuil.
- MORISSE, M. (2001). *L'application du dossier d'apprentissage à l'université*, Lille : Actes du congrès international des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
- MORISSE, M. (1995). *Pratiques ordinaires d'écriture et formation des adultes*, Thèse de doctorat 3<sup>e</sup> cycle, université de Paris VIII.
- PAIN, A. (1996). Le perfectionnement professionnel des formateurs par l'écriture sur leurs pratiques et les apprentissages informels, *Entreprises-Formation*, 95, 5-8.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHELLE (1983) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal-Québec : Les éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- PORTFLANCE, L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive, in Havon, R., *L'évaluation des apprentissages. Réflexion, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke : Éditions CRP.
- SCHÖN, Donald, A. (1983). *Le praticien réflexif*, Montréal : Logiques, 1994.
- VERMERSCH, P. (1994, 3<sup>e</sup> éd. 2000). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF Éditeur.
- WEISS, J. (1994). Évaluer autrement !, *Mesure et évaluation en éducation*, 17, 1.

