

L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE, UNE INLIASSABLE TRANSFORMATION SOCIALE DE SOI

Sabine VANHULLE, université de Liège,
Didactique des disciplines et intervention éducative

Résumé : Cet article, d'exploration théorique, se focalise sur le concept de « réflexivité » en formation initiale d'enseignants. Ce concept nous amène à articuler dans nos dispositifs des pratiques discursives orales orientées vers la construction « intersubjective et objectivante » de savoirs professionnels et des pratiques d'écriture individuelle soutenant un processus de « subjectivation ». Dans notre perspective, les écrits réflexifs fonctionnent comme les traces de cheminements singuliers à travers lesquels les étudiants traduisent les références professionnelles co-construites et élaborent leur propre agir communicationnel. Nous tentons de montrer les enjeux de l'accompagnement et de l'évaluation du développement réflexif, entre des critères bien définis et un dialogue formatif et régulateur basé sur les écrits que chaque étudiant rassemble dans un *portfolio*.

1. PROBLÉMATIQUE : FORMER À LA RÉFLEXIVITÉ, DES ENJEUX PARADOXAUX ?

Un enjeu central de la formation¹ sur laquelle s'appuie le présent article réside dans la rénovation, *via* les futurs maîtres, des pratiques de lecture / écriture à l'école primaire. Cette rénovation vise une approche intégrée des composantes de la langue au-delà des seuls apprentissages formels de base - maîtrise du code, depuis le déchiffrement jusqu'à l'orthographe, la conjugaison et la grammaire phrastique – qui caractérisent encore souvent l'essentiel de notre enseignement de la langue à l'école primaire, au détriment notamment de la compréhension en lecture. Dans cette approche intégrée, la didactique se met au service du développement des compétences langagières par lesquelles l'utilisateur de la langue produit, comprend, évalue, critique, interprète, transforme, s'approprie des significations, par lesquelles il redéfinit constamment son rapport au réel, à la culture, à autrui et à lui-même.

La pensée « n'est rien autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » (Benveniste, 1966, p.27-28). Cette proposition définit bien le travail réflexif, ou travail de la conscience dans les termes de Vygotski, action de la pensée qui revient et agit sur elle-même

1. La formation des instituteurs en Belgique, de trois années après l'enseignement secondaire, est dispensée au sein de Hautes écoles pédagogiques.

(Bronckart, 1996, p. 17). L'usage attentif des signes, parmi lesquels le langage verbal, et l'écriture en particulier, soutient ce contrôle volontaire de l'attention (Schneuwly, 1985, p. 183) et la transformation des représentations propice à réévaluer l'action. La réflexivité se situe dans ce lien étroit entre pensée, langage et action.

Nos dispositifs invitent les étudiants à écrire, mais aussi à échanger, à propos de la langue et de son enseignement / apprentissage. Leur intention première est que ces futurs enseignants parviennent, ensemble et individuellement, à objectiver le langage dans sa fonction d'outil du développement de la personne pour en faire ensuite un objet didactique. Dans cette perspective, nous nous donnons pour tâche d'accompagner les étudiants dans un processus réflexif par lequel ils peuvent à la fois : prendre la mesure de leur propre rapport à la langue - rapport influencé par une histoire sociale, familiale et scolaire ; jauger leur propre progression dans le recours aux ressources du langage pour se dire et structurer leur pensée ; construire une conception de la langue comme objet qui s'enseigne et s'apprend ; et élaborer leur position d'acteurs de l'éducation dans ce domaine.

Une telle vision place le jeune enseignant au cœur d'un travail de prise de conscience sur les rapports individuels à la langue, et sur les composantes socio-culturelles de ce rapport, notamment. Ce travail ne prend pas simplement son ancrage dans une réflexion individuelle fondée sur l'introspection que nous stimulons à travers l'autobiographie intellectuelle consacrée à l'analyse par chacun de sa trajectoire d'usager de la langue et des textes. Il s'appuie, en même temps, sur deux éléments à notre sens profondément structurants. Le premier élément réside dans la socialisation, dans l'échange à propos des représentations initiales et en cours de transformation, dans une implication collective destinée à créer ensemble des références professionnelles partagées sur l'enseignement / apprentissage du français. Le second élément se situe dans l'appréhension critique, ouverte, curieuse, de textes scientifiques relatifs à cet enseignement / apprentissage, issus de la recherche en pédagogie, en didactique et en sciences humaines et sociales. Ces textes parlent d'attitudes vis à vis de la lecture et de l'écriture, de dispositifs propices à faire entrer les élèves dans le monde de l'écrit, de motivation, de psychologie du développement scolaire, d'outils didactiques fondés, en particulier, sur l'interaction sociale au service de l'apprentissage. Ils forment une constellation de théories qui ont en commun de concevoir l'usage de l'écrit et de la langue dans des perspectives sociales et psychologiques.

Dans ces dispositifs, la socialisation professionnelle se place ainsi au croisement de l'introspection (on échange sur les trajectoires individuelles, sur les affinités et répulsions personnelles à lire et écrire, sur des sentiments de résignation ou de compétence acquis antérieurement dans ce domaine du savoir, en particulier à l'école, sur des expériences d'enseignement du français menées en stage, etc.), et de l'appréhension de textes de spécialistes, que les dispositifs proposent à la lecture partagée et à la discussion à travers des interactions structurées entre pairs (construction collective de connaissances) ou des synthèses magistrales. La rencontre des sujets dans ces échanges participe de « l'intersubjectivité », qui consiste à se définir ensemble des pistes pour penser des fondements et des modes d'action pour la pratique. Partant des considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un proces-

sus collectif d'objectivation : des concepts scientifiques permettent de mettre la langue et son enseignement / apprentissage à distance, d'en faire un objet de réflexion, de le théoriser. Subjectivité et objectivation se complètent de la sorte.

On travaille là dans un sens qui rappelle le processus de construction sociale de la science décrit par Popper : ce sont les rencontres intersubjectives entre les scientifiques qui déterminent « l'objectivité » dans leur domaine de recherche - « L'objectivité scientifique peut être décrite comme l'intersubjectivité de la méthode scientifique » (Popper, 1945, cité par Bourdieu, 2001, p. 162). Le même principe s'applique à la formation, conçue comme un espace d'invention de références professionnelles communes dans la coopération entre des sujets singuliers, soit, comme un espace de recherche.

On l'a dit, ces activités d'échange vont de pair avec des démarches d'écriture individuelle permettant le questionnement : qu'ai-je appris, quelles sont mes conceptions, qu'est-ce que je revois, quelle est ma position, que signifie pour moi tel concept, quelles sont selon moi les implications des théories étudiées pour ma pratique enseignante, qu'est-ce que lire, écrire, que signifie apprendre à lire ou écrire, en quoi l'interaction sociale avec autrui contribue-t-elle au développement des compétences langagières, comment les enfants entrent-ils dans le langage, dans l'écrit, comment motiver les enfants à lire et écrire, et moi, quel auteur, quel lecteur de textes suis-je, étais-je, pourrais-je devenir, quels sont mes modèles, quelles sont mes émotions face à des tâches de lecture et d'écriture, etc. Ces textes réflexifs, tantôt des « brouillons » (Chabanne et Bucheton, 2002) spontanés, tantôt des écrits structurés, repris souvent plusieurs fois au fil des séances, réécrits, cent fois remis sur le métier, entrent dans un *portfolio* (Vanhulle, 2002a, 2002b), que chacun organise à sa guise, restructure en rubriques à la fin de chaque semestre, et soumet régulièrement aux formateurs en vue de la (co-) évaluation. Celle-ci s'enchâsse ainsi dans le processus de professionnalisation.

Fondamentalement, nos dispositifs entretiennent donc des allers et retours constants entre l' « objectivation intersubjective » de savoirs professionnels, et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet, futur enseignant. Un double mouvement est ainsi provoqué, entre objectivation et subjectivation, mouvement non linéaire, mais circulaire : « Cette réverbération, cette réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (*cogito*) pensant un objet (*cogitatum*) qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant équipés d'instruments d'analyse qui peuvent éventuellement leur être fournis par ce sujet connaissant » (Bourdieu, 2001, 15). Dialogique, donc, la réflexivité est également outillée, dans notre cas, par des signes de discussion et d'écriture, par des trames conceptuelles, et par des modes particuliers d'évaluation. Cette instrumentation devrait aider les étudiants à acquérir en quelque sorte une « réflexivité réflexe », « capable d'agir non ex post, sur l'*opus operatum*, mais a priori, sur le *modus operandi* » (Bourdieu, *Ibid.*, p. 174) ; capable aussi de dépasser la réflexivité « narcissique » limitée au retour complaisant sur ses propres expériences (*Ibid.*, p. 175).

Tout cela n'est pas dénué d'ambiguïtés. Nous en relevons au moins trois. Tout d'abord, les étudiants sont invités à se dévoiler, dans leurs écrits et dans les discussions, et à s'exposer au regard d'autrui (les pairs et les formateurs). Si les dispositifs incorporent ainsi une ouverture positive aux affects, aux « rapports à »,

c'est dans une structure qui reste académique et, donc, marquée par l'appréhension de l'évaluation. Ce dévoilement implique donc forcément une prise de risque pour l'étudiant. Ensuite, c'est dans des cadres en partie pré-structurés (choix dirigé de textes et d'auteurs à appréhender, exposés de synthèse par les formateurs) et, souvent, sur base de « guides de questionnement » que les étudiants sont invités à exercer leur réflexivité. Il leur est donc suggéré de s'approprier des savoirs déjà consolidés par des recherches en didactique et, plus largement, en sciences humaines et sociales. Cette appropriation exige rigueur et exactitude dans la traduction des concepts proposés, mais elle suppose en même temps une « manipulation critique et créative » de ces savoirs. Enfin, se pose la question de l'évaluation de leur progression dans la construction d'un projet professionnel d'enseignants de la langue qui soit fidèle à ces concepts, mais en même temps singulier.

D'un point de vue éthique, peut-on évaluer la capacité réflexive de (futurs) enseignants ? Jusqu'à quel point peut-on s'introduire dans ce processus par lequel l'individu se fait sujet social, s'appropriant, transformant et offrant à son tour des significations à autrui ? Et d'un point de vue technique, quels critères permettent de jauger le développement réflexif ? Quels indices de réflexivité, qui se profilent dans l'écriture, viennent-ils légitimer cette évaluation ? Et qu'est-ce qu'on évalue, au juste ? La justesse des contenus ? La capacité de se questionner, de s'exprimer, de chercher ? La progression d'une attitude curieuse, la capacité de se mettre en projet ? La conformité à nos attentes ? Des produits, ou des processus ?

Avant de proposer quelques éléments de réponse à ces questions, nous explorerons d'abord le concept de réflexivité et les formes qu'elle peut prendre, et nous nous attacherons au rôle structurant de l'écriture comme outil de pensée. Nous nous pencherons ensuite sur des modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles d'étayer le développement réflexif.

2. LA RÉFLEXIVITÉ, UN MOUVEMENT CIRCULAIRE D'OBJECTIVATION ET DE SUBJECTIVATION

2.1. Un processus intersubjectif d'objectivation

Nous posons ici que la réflexivité réside d'abord dans un « processus intersubjectif d'objectivation », parce qu'elle porte sur des objets tels que perçus par chacun et que l'on met ensemble à distance en vue d'évaluer des possibilités d'action. Parmi ces objets soumis à la réflexion, nous distinguerons les savoirs issus de l'expérience professionnelle (stages), les théories didactiques et pédagogiques, et les significations sociales qui traversent l'enseignement / apprentissage - de la langue en particulier - sous l'angle des « mondes représentés » (Habermas, 1987).

2.1.1. Autour des situations professionnelles

D'une manière très générale, on peut considérer la réflexivité sous l'angle des attitudes de questionnement par lesquelles le praticien revient sur son action pour mieux la comprendre, pour expliciter les motifs de ses décisions, pour anticiper sur

des solutions possibles à des difficultés récurrentes, etc. De telles attitudes s'appliquent aussi bien à l'enseignement des diverses matières, à la pédagogie pratiquée, à la gestion de la classe ou, encore, au positionnement dans le contexte institutionnel de l'enseignement (le milieu scolaire immédiat et le système éducatif global), à la capacité de programmer son action en fonction d'enjeux curriculaires et sociaux, etc.

Ces attitudes d'acteur réflexif dans le système peuvent se développer dès la formation initiale, à partir des pratiques de stage. Elles touchent à l'analyse d'enjeux d'insertion, de maîtrise, d'action sensée et finalisée vers des buts, autant que du vécu émotionnel, des sources de *stress*, des difficultés à agir de façon cohérente au quotidien, etc. La réflexivité est alors directement reliée aux savoirs expérientiels, aux compétences exercées dans l'action. Le sujet réfléchit sur lui-même et sur ses actes spontanés. Sa réflexion n'est autre chose qu'une attention à ce qui est en lui, pour reprendre une définition de Leibniz (in Lalande, 1988, p. 904).

On retrouve là, partiellement, la lignée des travaux qui se réclament fréquemment du courant du « praticien réflexif » inauguré par Schön (1994, 1996). Ce courant met en avant l'intelligence des situations, caractérisée par une science de l'agir professionnel qui se développe dans la réflexion reliée à l'action. Dans ce cadre, le groupe des pairs et l'analyse conjointe servent de réflecteurs dans un travail d'éluclucidation et de réinterprétation des savoirs d'expérience. D'une centration sur soi, l'on passe à l'objectivation de savoirs issus des situations professionnelles.

2.1.2. Autour des savoirs utiles à l'action

A un autre niveau, la réflexivité relève de l'exercice d'activités intellectuelles sur des savoirs, traités comme des objets qu'il s'agit de synthétiser, analyser, évaluer, critiquer. On rencontre là le niveau du traitement de la connaissance le plus élevé ou le plus englobant d'après les taxonomies telles que celle de Bloom (Bloom *et al.*, 1956).

Cette réflexivité, « objectivante », s'appuie sur des théories pédagogiques et didactiques (qui font partie du réel dans sa dimension de patrimoine culturel, scientifique), qu'il s'agit de s'approprier. Former à la réflexivité, c'est alors former à se positionner en termes de *praxis* ; une pensée réflexive s'ancre dans l'action, pour y retourner, inlassablement, une fois l'action réévaluée à la lumière de concepts mobilisateurs.

Vient ainsi « la méthode » au sens donné par Spinoza, qui « n'est autre chose qu'une connaissance réflexive, ou l'idée d'une idée » (in Lalande, 1988, p. 904). En d'autres termes encore, on rejoint ici l'idée de Peirce selon laquelle le processus constant de réinterprétation de la réalité (soit, l'émergence de nouvelles représentations) engendre de nouvelles prédispositions à l'action (Peirce, 1978). Ainsi, l'appréhension des savoirs théoriques comporte une dimension d'interprétation bien plus que d'assimilation pure et simple. De tels savoirs ne peuvent être saisis en tant que tels comme des objets parfaitement délimités et opérationnalisables ; loin d'être simplement « propositionnels », ils fonctionnent comme des « interprétants » qui érigent l'action en objet de savoir.

2.1.3. Autour des mondes représentés

Une notion clé relie les composantes subjectives et objectivantes du travail réflexif, celle de « l'action consciente » propre du sujet dans le cadre d'activités sociales orientées vers des buts partagés par une communauté, et qui nécessitent une coopération entre les membres de cette communauté. Comme l'explique Bronckart (1996), l'action – ou « action sensée » chez Ricoeur (1977) et Habermas (1987), ou « conduite orientée de façon sensée » chez Weber (1971) – présente un statut double : *primo*, elle représente une part de l'activité sociale dévolue à un humain singulier ; *secundo*, elle constitue « l'ensemble des représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire » (Bronckart, 1996, p. 39). L'action transforme ainsi le sujet en un agent, mu par des motifs et par une orientation intentionnelle, qui décide, qui exerce un pouvoir.

Les formes de réflexivité que nous avons esquissées plus haut portent sur les actions réelles ou potentielles du sujet qui prend des décisions et exerce son pouvoir dans des flux d'évènements qu'il ne peut pas nécessairement prévoir, d'une part, ou qui transforme des savoirs en idées pour anticiper, ajuster, interpréter son action, d'autre part. L'une et l'autre s'inscrivent irrémédiablement dans un agir social, qui, parce qu'il implique une coopération entre les individus, est en même temps un agir communicationnel, au sens d'Habermas (1987), ou un agir social médiatisé par des outils sémiotiques.

C'est dans l'agir communicationnel que l'agent transforme le milieu en « ces mondes représentés qui constituent désormais le contexte spécifique de ses activités » (Bronckart, *Ibid.*, p. 33). Ces mondes représentés dans des discours sociaux sont de trois ordres. Le premier concerne le monde en ce qu'il est physique ; l'agir, à ce niveau, doit pouvoir se fonder sur des représentations pertinentes des paramètres de l'environnement. C'est le monde objectif. Le deuxième monde est celui des normes qui régissent l'organisation de l'activité sociale, les modalités de coopération interindividuelle. C'est le monde social, à proprement parler. Enfin, le troisième monde désigne les caractéristiques des sujets engagés dans les activités (par exemple, l'adresse ou l'efficacité). C'est le monde subjectif.

Appliquée aux trois mondes, objectif, social et subjectif, on peut dire que l'activité réflexive en formation d'enseignants consiste à interroger ce que sont « objectivement » l'institution scolaire dans un contexte social, géographique et historique donné, ses lois, ses modes de fonctionnement, ses normes, ses attentes, son projet, et les caractéristiques personnelles attendues des agents qui y travaillent (par exemple, dans la définition, aujourd'hui, des « compétences » de ces agents) - en appliquant notamment ces questions à l'enseignement / apprentissage de la langue.

La réflexivité ne consiste donc plus seulement tantôt à questionner son propre statut de « sujet » enseignant, et tantôt à se pencher sur les théories ou savoirs propices à améliorer son action propre d'enseignant : elle entraîne plutôt le sujet dans l'analyse de toutes sortes d'objets sociaux inscrits dans des activités collectives médiatisées par des signes, et dans la prise de conscience de ses propres mondes représentés comme des traductions internes de ces construits sociaux.

Elle concerne dès lors une conscientisation des rapports que les acteurs entretiennent avec ces objets. Le processus réflexif en question est alors interindividuel, il consiste à dé/re/construire ensemble des objets sur lesquels on peut penser l'action concertée et orientée, éventuellement, vers le changement : des programmes, des modes d'intervention éducative, des contenus spécifiques d'apprentissage, des compétences nécessaires à l'innovation, compte tenu des contextes réels plus ou moins transformables. Ce processus, discursif, n'a de cesse de traquer les significations qui sous-tendent les activités sociales et les actions individuelles au sein de ces activités.

Ainsi, le travail réflexif comporte, au-delà de dimensions délibératives (interroger des savoirs, des normes, des valeurs, des finalités) et opérationnelles (interroger des manières de faire), une dimension sociopolitique : il permet d'interroger les possibilités qu'ont les agents d'influencer l'environnement en fonction d'idéaux, prescrits ou (ré)appropriés, à atteindre.

2.2. Un processus de subjectivation

Nous posons à présent que la réflexivité réside également dans un processus de subjectivation par chacun des savoirs professionnels qui s'élaborent collectivement. Elle représente ainsi une sorte d'alternance entre l'objectivation intersubjective de savoirs et la subjectivation de ces savoirs, nécessaire à la construction de chacun en tant qu'agent de l'intervention éducative. Il s'agit donc, pour le sujet, de « traduire », à l'aide de sa propre encyclopédie, en fonction de ce qui constitue sa personnalité, les significations construites avec autrui.

2.2.1. La réflexivité suppose une quête de validité

Écoutons encore Bronckart : « Par le fait même qu'elle est émise dans le contexte des mondes représentés, chaque conduite humaine exhibe (...) des prétentions à la validité relative à ces trois mondes ; sous son aspect d'agir téléologique, elle exhibe des prétentions à la vérité des connaissances, vérité qui conditionne elle-même l'efficacité de l'intervention dans le monde objectif ; sous son aspect d'agir régulé par des normes, elle exhibe des prétentions à la conformité eu égard aux règles sociales ; sous son aspect d'agir dramaturgique, elle exhibe enfin des prétentions à l'authenticité de ce qu'un agent donne à voir de son monde subjectif. » (*ibid.*, p. 43-44). Reliée à l'action effective ou possible, la pensée, à travers le discours, se déploie dans des prétentions à diverses formes de validité, sur des connaissances ayant valeur de vérité, sur la conformité à des buts sociaux admis, sur l'authenticité de la participation en propre à ces buts.

Des cadres d'intelligibilité régissent donc l'activité réflexive. Un premier cadre est d'ordre interprétatif : il s'agit de « lire » le monde « objectif » - y compris, en l'occurrence, des savoirs proposés par la formation - pour pouvoir y agir. On se situe là dans la construction, mais aussi dans la déconstruction possible de savoirs pratiques ou savoirs pour la pratique. Le second est d'ordre prescriptif : il détermine des modes d'action considérés comme adéquats, critique les modes d'action non adéquats. Le troisième est de l'ordre du pragmatique et de la responsabilité du sujet : il définit l'action personnelle envisagée comme pertinente au vu des contextes et des normes. La réflexivité en formation consiste ainsi à interroger

ce qui paraît « vrai », ce qui paraît « juste » et ce qui paraît « bon ». Elle tente d'établir des lois véritables (faisant appel à des compétences cognitives) et des normes régulatrices (faisant appel à des compétences normatives). Enfin, elle établit des valeurs susceptibles d'imprégner l'agir singulier.

Ainsi articulée à des compétences expressives, la réflexivité est cependant « une mise en suspens de la passion » (Hansotte, 2002, p. 208). Ouverte aux affects, aux émotions, elle « garantit leur transformation en paroles responsables et inventives » (*ibid.*) en entretenant une vigilance critique : c'est, nous dit Hansotte, un apprentissage de la raison pratique, qui « repose sur une formation du jugement et de l'engagement, à travers l'exercice de la parole, et s'appuie sur des processus collectifs ou des méthodes partagées » (*ibid.*, p. 207).

2.2.2. La quête de validité implique un dépassement de tensions

Cet apprentissage d'une « raison pratique », qui conduirait, selon la proposition de cette chercheuse, à la construction d'une « intelligence collective » (*ibid.*), est le fait de sujets biographiques, dont la pensée est :

- déjà structurée, sous l'influence de leur histoire antérieure, de leur inscription sociale et culturelle ;
- susceptible de transformation, notamment sous l'effet des apports de la formation, les sujets intériorisant de nouvelles significations ;
- marquée par des ruptures, en proie à des contradictions ou tensions diverses provoquées de l'extérieur.

La réflexivité consiste donc à réguler sa pensée propre, dans ses structures déjà-là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où « il s'est passé quelque chose » pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action.

2.3. L'écriture, support de la subjectivation

C'est là qu'intervient l'écriture individuelle, dans laquelle le sujet (se) réfléchit : le langage, dit Benveniste, par lequel la culture et la société peuvent exister, « n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours » (Benveniste, 1966, p. 260).

Surtout, l'écriture fonctionne comme un puissant outil de retour de la pensée sur elle-même, de contrôle volontaire de l'attention, d'opérationnalisation de démarches de synthèse, d'analyse, de délibération. Cet usage intense des signes dépend fortement de l'engagement de l'énonciateur dans son discours, autant que de la situation d'écriture proposée par la formation elle-même. A travers cette énonciation, le sujet se construit lui-même en tant qu'agent en même temps qu'il élabore des savoirs et revoit ses représentations à la lumière des cadres théoriques qui lui sont proposés et des échanges expérientiels qu'il mène régulièrement

avec ses pairs. Cette double élaboration de soi et de savoirs professionnels passe inmanquablement par des tensions internes qu'il doit tenter de résoudre.

Nous posons donc que la traduction, dans un discours en propre, de significations construites collectivement, nécessite pour le sujet de s'énoncer dans un discours cohérent. Cette cohérence ne peut être atteinte que s'il délibère à propos de ces significations collectives : partant, il doit faire face à ce qui, dans les échanges sur des contenus professionnels, a provoqué en lui des perturbations, l'a fait vaciller dans ses conceptions, l'a interpellé. Le traitement de ces tensions représente, selon nous, une composante cruciale de l'expérience d'écrire pour se construire en tant qu'acteur social.

Nous rejoignons là un problème bien soulevé par des chercheurs (Brossard, 1999 ; Scheuwly, 1985 ; Bernié, 1998) qui poursuivent les thèses de Vygotski (1997) à propos du passage du social à l'intrapsychique dans la genèse des processus de pensée à travers le concept de zone de proche développement. Au-delà de la collaboration sociale que suppose le processus premier de l'apprentissage, c'est dans un mouvement interne d'appropriation, d'autonomisation, que le système mental se restructure, au sein de la zone « interne » de proche développement du sujet. Cette restructuration correspond, dans les thèses de Vygotski, à une *experimentum crucis*. Un tel passage, de l'externe à l'intériorisation, n'a rien de mécanique ni d'instantané. Comme le rappelle Bernié, « il n'y a pas de développement linéaire concevable » (Bernié, 1998, p. 194). Nous avons montré ailleurs à quel point l'appropriation de savoirs, telle qu'elle se manifeste dans des démarches d'écriture réflexive, passe au contraire par des ruptures, des stagnations, et de fulgurants sauts qualitatifs (Vanhulle, 2002a, 2002b, 2004, à paraître).

3. FORMES DE RÉFLEXIVITÉ ET OUTILS DE FORMATION

Reprenons schématiquement les formes de réflexivité que nous avons épinglées en liaison avec des outils qui, dans nos dispositifs, visent à les stimuler. Ces outils sont largement exposés ailleurs (notamment dans Vanhulle et Schillings, 2004), ainsi que diverses pistes d'analyse des chemins réflexifs (Vanhulle, 2002a, 2002b, sous presse, à paraître) ; notre but ici est davantage de questionner la dimension éthique de la formation à la réflexivité en lien avec son évaluation, ce qui sera l'objet du point 3, que d'exposer nos manières de faire de façon détaillée.

Nous nous attacherons, dans un premier temps, à la réflexivité comme processus intersubjectif d'objectivation (cf. point 2.1) et ensuite à la réflexivité comme processus de subjectivation (cf. point 2.2).

3.1. Le processus intersubjectif d'objectivation

3.1.1. Autour du « praticien réflexif »

Pour soutenir cette forme de réflexivité, nous proposons notamment aux étudiants :

- des guides de réflexion sur l'enseignement / apprentissage de la lecture / écriture, rédigés sous formes de questions, qui peuvent être utilisés

dans les phases pré-, inter-, et post-active de l'intervention dans des classes primaires (stages), entre autres :

- Mes activités font-elles le plus souvent possible appel à la fois à la lecture et à l'écriture ?
 - Mes activités de lecture font-elles appel à la construction de sens, permettent-elles de développer des stratégies de compréhension de textes ?
 - Mes activités d'écriture poussent-elles les élèves à soigner leur production finale après les brouillons successifs ?
 - Est-ce que je prends en compte la diversité des situations d'écriture possibles ?
 - Etc.
- Des consignes d'écriture individuelle, après le stage, invitant à analyser une séquence d'enseignement de manière à dégager à travers des indices observables (et non des impressions générales) si les objectifs de cette séquence ont été atteints.
 - Des outils d'écriture utilisables pendant les stages, soutenant l'observation et la consignation quotidienne de menus faits révélateurs, notamment, de difficultés chez des élèves, les décisions prises par le stagiaire pour accompagner ces élèves et les impacts observables de ces décisions.
 - Le visionnement d'enregistrements vidéo effectués durant les interventions de chacun dans des classes primaires, discutés en petits groupes au retour de stage, avant de rédiger des impressions personnelles sur les actions visionnées (notamment à propos des écarts observés entre ce que l'on croyait faire et donner comme image de soi en tant qu'enseignant et ce que les films et leur réception par les pairs suggèrent).

3.1.2. Autour des objets de savoirs théoriques

Les travaux consistent ici à élaborer des connaissances à partir de textes issus de la recherche :

- répartis en groupes d'« experts » d'une question (par exemple, les uns sur la motivation en lecture, d'autres sur le processus de l'apprentissage de la rédaction de textes, d'autres encore sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), les étudiants rassemblent des informations à présenter à l'ensemble des pairs en vue de structurer ensemble un cadre théorique cohérent (principe de la « classe-puzzle » : Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 2003 ; Vanhulle et Schillings, 2004). Une fois les propositions théoriques clarifiées en termes de contenus (de savoirs propositionnels), il s'agit de les transformer en « idées » pour la pratique, ce qui donne lieu à de nouvelles discussions où s'affrontent les interprétations des uns et des autres.
- Individuellement, écriture d'un texte de « manipulation des connaissances » sur des concepts abordés au cours des séances (Van-

hulle, 2002a). De rigoureuse au départ (justesse de la compréhension des concepts), cette démarche doit s'ouvrir à la complexité, au questionnement, à la créativité intellectuelle.

- Après diverses séances, écriture d'un texte faisant le point sur « ce que j'ai appris » ; « mes connaissances antérieures, mes connaissances nouvelles, ce qui s'est transformé, les questions que je me pose après la séance » ; « les implications de telle ou telle théorie pour ma pratique ».

Les textes individuels, engrangés dans les *portfolios*, que nous lisons, ne soutiennent pas seulement l'évaluation (voir *infra*). Ils servent aussi de base à la préparation de séances collectives de discussion ou de mises au point. Par exemple, suite à des écrits personnels qui portaient sur l'apprentissage initial de la lecture, nous avons réparti ces textes dans des fardes à discuter en sous-groupes, en vue de faire le point sur les théories privilégiées et traduites par les uns et les autres dans ce domaine, d'en valoriser les apports dans le cadre d'une approche intégrée de l'écrit à l'école primaire, et d'en épinglez les aspects incomplets, contradictoires, voire erronés. Ceci illustre en quoi la formation tente de soutenir un processus intersubjectif d'objectivation. Les débats engendrés par ce type d'activité collective déclenchent souvent des controverses. Nous y reviendrons bientôt.

3.1.3. Autour des « mondes représentés »

Au-delà des retours sur soi en tant qu'acteur enseignant et des approches critiques des pistes proposées par la recherche, on tente de former des praticiens attentifs au milieu professionnel au sein duquel ils sont amenés à se positionner. Dans ce sens, notamment, des travaux sont menés autour du projet social qui sous-tend les théories proposées, mais aussi les programmes de l'école primaire, entre autres, à travers la notion de compétence. Les activités de lecture-écriture observées ou conduites par les étudiants lors de leurs stages sont passées au crible : font-elles appel à des interactions sociales susceptibles de favoriser l'apprentissage et le développement de chaque enfant ? Chaque enfant peut-il trouver sa place dans ces activités ? Les stratégies d'apprentissage sont-elles explicitées ? Des moments de structuration succèdent-ils à des moments de recherche ? Des modalités de différenciation permettent-elles à chaque enfant de progresser ? Quelles formes de collaboration l'enseignant met-il en œuvre pour faire progresser les élèves ? Quels types de contenus, quelles tâches sont-ils proposés aux élèves ? Quels modèles d'intervention éducative ces activités sous-tendent-elles, en termes de statut accordé à l'apprenant et au savoir et à sa transmission / acquisition, en termes de médiations des rapports des élèves aux savoirs par l'enseignant (d'après Lenoir, 1996) ? A quels principes d'enseignement, à quelles méthodologies adhère-t-on ou résiste-t-on ? Pour quels motifs ? Etc.

3.2. Le processus de subjectivation

La formation débute sur une phase de retour sur soi en tant que lecteur et auteur de textes (autobiographie intellectuelle). Les multiples textes individuels rédigés tout au long du parcours, mais aussi les synthèses collectives et les notes diverses étant engrangés par chacun dans son *portfolio*, un « récit final de ma tra-

jectoire (dans le domaine de la lecture-écriture et de son enseignement) » est également demandé en fin de formation, qui synthétise les différentes approches réflexives sollicitées durant les trois années.

Il est frappant de constater à quel point les significations échangées, revues, réélaborees dans les interactions, sont traduites de façons multiples et singulières par les étudiants. Quoi qu'il en soit, c'est généralement à la suite des controverses survenues dans les interactions que les écrits réflexifs révèlent des progressions dans la révision des représentations – par exemple, nous avons constaté des changements radicaux de points de vue à la suite de confrontations relatives à la motivation : de représentations innéistes discutées dans les groupes à partir de textes scientifiques sur la question, les plus récalcitrants à admettre que la motivation est un construit social et scolaire s'orientent nettement dans leurs écrits postérieurs vers cette nouvelle conception et prennent la mesure de leur responsabilité future à cet égard (Vanhulle, à paraître). Ajoutons que les expériences menées en stage, auprès notamment d'élèves faibles lecteurs ou scripteurs, et intégrées dans les analyses écrites de ces expériences encouragent fréquemment les révisions de conceptions.

Dans ce sens, les consignes d'écriture réflexive individuelle qui jalonnent systématiquement les séances et poursuivent les travaux collectifs nous semblent profondément structurantes. Elles consistent à faire le point sur ce que l'on a appris, sur les connaissances nouvellement acquises et leur reformulation en des termes personnels, sur les représentations qui se sont transformées et les nouvelles questions qui émergent. Elles consistent également à reprendre les textes antérieurs rassemblés dans le *portfolio* et à jauger la progression des connaissances sur soi-même en tant que lecteur et auteur de textes et qu'enseignant en devenir dépositaire d'un capital de savoirs théoriques et expérientiels qui va en s'accumulant et en se redéfinissant peu à peu. Cette autoévaluation est écrite, elle aussi, dans des commentaires (que me dit mon *portfolio* à ce stade) et des reprises d'idées ou de questions laissées en suspens (dans tel texte antérieur, je disais, je me demandais... ; voici ce que j'en pense aujourd'hui).

4. L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT RÉFLEXIF : UN PROCESSUS DIALOGIQUE

L'évaluation du développement réflexif veut soutenir l'émergence d'une pensée critique et créative et d'un discours impliqué et authentique en même temps qu'en quête de rigueur. Les *portfolios* sont dès lors utilisés comme des instruments d'accompagnement et d'évaluation formative. Des lettres personnalisées, des questions, des relances y sont introduites par les formateurs en liaison avec les textes qu'ils contiennent (exemple : lettre à chacun en fin de semestre : « que nous dit ton *portfolio* à ce stade ? »).

4.1. L'évaluation des textes réflexifs comme « produits »

Des critères d'évaluation sont également proposés pour soutenir les formes de réflexivité que nous avons distinguées, par exemple :

- Autour des savoirs théoriques : la manipulation critique et créative de ces savoirs exige non seulement des étudiants qu'ils retraduisent les

concepts avec exactitude et pertinence, mais aussi qu'ils les triturent dans toute leur complexité, qu'ils les mettent en réseau avec des concepts analogues, qu'ils en analysent les implications pour la pratique ou qu'ils les utilisent pour revenir sur leurs pratiques, etc.

- Autour des pratiques : lorsque les étudiants sont invités à décrire une séquence d'enseignement qu'ils ont menée et à déterminer en quoi ils ont ou non atteint des objectifs, indicateurs à l'appui, c'est sur l'évaluation de leur pratique à partir non de simples impressions ou de sentiments d'(in)satisfaction mais de critères « objectivants » que nous attirons leur attention.
- Autour de la transformation en propre des savoirs : nous l'avons dit, la formation se cloture sur un « récit final de ma trajectoire ». Les critères d'évaluation de ce récit concernent, entre autres, le souci de recherche, de s'interroger, d'étayer ses idées ; le souci de déboucher sur des conclusions, des questions, une mise en perspective de la trajectoire intellectuelle ; le souci de mettre en évidence des événements de formation à partir desquels des connaissances nouvelles ont pu se construire et les tensions internes que ces événements ont provoquées ; le souci d'une prise de parole en « je », d'un positionnement d'auteur (agent), etc.

4.2. Peut-on évaluer le cheminement réflexif comme action langagière ?

D'un texte à l'autre, des concepts s'affinent, des opinions s'argumentent, un projet didactique émerge, une identité professionnelle se constitue. Le travail réflexif s'amplifie au fil du temps. Cela se manifeste dans les usages mêmes de la langue et dans l'évolution de ces usages. Ce sont, essentiellement, toutes les traces de l'énonciation subjective dans le discours, et ce, bien au-delà du seul système des pronoms – du « je » qui se pose par contraste à « tu » ou « vous » et à « il » (la société, l'institution de l'enseignement, la culture). Ce sont les multiples formes de la modalisation (nous nous inspirons ici encore de Bronckart, 1996), usages de la langue à travers lesquels des propositions, des commentaires, des évaluations, soit des prétentions à des validités diverses, se construisent : modalisations de type logique (la quête de lois, du véritable dans un monde objectif), déontique (la quête de conformité à ce qui semble socialement juste et légitime), appréciative (les voix issues du monde subjectif), et pragmatique (où « je » se positionne comme agent responsable).

Si les critères que nous avons présentés plus haut permettent l'évaluation, même certificative, c'est parce qu'ils correspondent à des sortes de modèles idéaux à atteindre : il est bien attendu des étudiants qu'ils manient des concepts avec exactitude et créativité, qu'ils produisent des idées pertinentes dans le contexte actuel de l'enseignement et des rénovations à y entreprendre, qu'ils osent des positionnements personnels, qu'ils sachent s'autoévaluer dans leur progression professionnelle, qu'ils tirent parti des interactions avec leurs condisciples pour élaborer de nouveaux savoirs et de nouvelles interprétations de leur métier, etc. Par contre, l'action langagière de l'étudiant, en tant qu'elle reflète une quête singulière de validité, ne peut pas s'évaluer pour elle-même. En d'autres termes, si

l'on peut évaluer les contenus produits, on ne peut évaluer en termes de performances les chemins langagiers qui mènent à ces contenus. Des critères de clarté, de lisibilité ou de correction de la langue peuvent intervenir, mais pour évaluer autre chose, comme le souci de vraiment communiquer des idées au lecteur, par exemple.

Quadrature du cercle : qu'évaluer au niveau de l'écriture réflexive, et surtout, dans quel but ?

4.3. L'évaluation comme construction dialogique de l'agir communicationnel

En fait, les indices linguistiques à travers lesquels la démarche réflexive s'élabore sont précieux pour saisir le type de cheminement de chacun et entrer en dialogue avec lui, de manière, notamment, à l'aider à quitter le registre exclusif de la subjectivité pour accéder à des niveaux supérieurs de généralisation, à incorporer des conceptions empiriques dans une démarche d'objectivation, à traduire des théories en idées ou modes d'action, à s'énoncer comme acteur social en fonction des mondes représentés et des tensions cognitives et affectives qu'il doit dépasser. L'évaluation intervient donc, mais, exclusivement, dans sa fonction formatrice. Dans ce sens, les rétroactions données par le formateur ont pour but d'inciter chaque étudiant à explorer les multiples ressources de la langue pour outiller davantage sa pensée.

Prenons un exemple. Comme nous l'avons dit plus haut, des échanges organisés autour de l'apprentissage initial de la lecture, étayés par des observations de stages et par de nombreux documents scientifiques sur la question ont donné lieu, avec un groupe en formation (en deuxième année), à de solides controverses. Un écart réel se manifestait entre les représentations des étudiants, issues de leur propre histoire d'élèves mais aussi de leur désir de conformité à des pratiques courantes dans nos écoles primaires (méthodes le plus souvent alphabétiques), et l'approche intégrée que suggèrent des recherches en didactique. Cette approche insiste sur l'importance d'une immersion des enfants dans des « bains de textes » réels, sur l'équilibre entre l'appréhension du code dans tous ses aspects et la recherche de sens à partir d'hypothèses, sur la mise en place de situations de lecture qui fonctionnent comme des résolutions de problèmes, sur les liens précoces à installer entre la lecture et l'écriture, etc. Ces pistes didactiques constituent une trame conceptuelle à l'intérieur de laquelle il est demandé aux étudiants de revoir leurs représentations en les mettant d'abord à plat, en en discutant, en confrontant les idées et les expériences empiriques à la littérature scientifique du domaine. Cela ne coule pas de source puisque ces représentations fonctionnent comme des lois, des normes et des valeurs intériorisées. Comment des étudiants traitent-ils cet écart dans leurs écrits réflexifs ?

E1 : (...) Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients. Une méthode est plus prônée à un moment donné car elle répond mieux aux exigences de la pédagogie du moment. Je ne pense pas que c'est parce que telle personne a appris à lire avec la méthode synthétique qu'elle maîtrise moins bien la lecture que telle autre qui a « fait » de la lecture analytique. Regardez-nous, enfants de l'ancienne pédagogie (...).

E2 : J'ai appris aujourd'hui quelque chose de très important qui change beaucoup mes représentations à propos des différentes méthodes de lecture (la suite du texte compare les méthodes et conclut à une nécessité de les concilier). **Un point important de cette discussion repose je pense sur cette question : pour lire, faut-il avoir recours à la mémorisation ? Pour le moment je suis incapable de répondre à cette question.**

E3 : Tout d'abord, les enfants pourraient choisir un texte qu'ils connaissent et l'enseignant en ferait la lecture (il cite l'exemple des albums *Petit ours brun*). **Hors de ce texte on prendrait des mots-clés que l'enseignant écrirait au tableau et les enfants le visualiseraient (...)**

Ces seuls extraits illustrent des cheminements très différents. La première étudiante compare dans son texte les méthodes en fonction du monde objectif, avant de conclure que chacune présente des avantages et des inconvénients. Elle tire une conclusion sur le monde social et ses normes : au fond, les méthodes varient avec les exigences pédagogiques. En définitive, elle-même considère, à partir du monde subjectif, que tous les élèves finissent par savoir lire... La modalisation du discours, après avoir été de type déontique (jugement sur les normes) se fait alors appréciative, avec une interpellation au lecteur et un commentaire qui relativise les approches nouvelles : **regardez-nous....**

La deuxième étudiante s'inscrit d'emblée dans l'ordre pragmatique (ce qu'il est juste de faire une fois des lois établies) : son texte montre qu'elle a modifié ses manières de voir et qu'elle adhère à l'approche intégrée. Cette transformation au sein du monde subjectif (insistance sur un « changement » interne) l'amène à poser des questions pratiques et de nouveaux problèmes pédagogiques (à propos du rôle de la mémoire).

Le troisième étudiant tient un discours de type prescriptif : on **pourrait**, l'enseignant **ferait** ; la suite de ce texte s'émaille de multiples **il faut**, les enfants **doivent**, etc. Il adhère à la *doxa* instituée à travers la discussion, et fonce vers les méthodes pédagogiques à installer.

Entrer dans ces discours, pour le formateur, consiste à les étayer tout en les recadrant, en les questionnant. A la première étudiante, il peut demander de redéfinir ce que représente au juste l'acte et la compétence de lecture, d'approfondir sa comparaison. A la seconde, de préparer la présentation au groupe des pairs d'un texte du champ scientifique portant sur le rôle de la mémoire dans l'acte de lecture. Au troisième, de construire une séquence didactique correspondant à ses prescriptions, de l'expérimenter, d'en évaluer la pertinence, ou encore de la soumettre aux autres étudiants pour en analyser les liens avec l'approche intégrée et en combler les manques éventuels.

Le formateur s'appuie là sur la sensibilité personnelle de l'étudiant, tout en l'incitant à creuser de nouvelles perspectives (à élargir ses « interprétants »). L'exemple qui suit tente d'illustrer cette proposition. Il s'agit d'extraits d'un tout premier texte, rédigé à la suite d'une séance sur les trajectoires individuelles en lecture - écriture. L'étudiante écrit notamment : (...) **Un seul point noir, si c'était à refaire, il y a une chose que je ne referais pas : montrer un texte que j'ai écrit à quelqu'un d'autre. Il y a eu des remarques positives et négatives dessus, mais ce qui m'a gênée, c'est le fait d'être jugée sur ce texte (...)**. Plus loin, elle écrit : (...) **Tous les écrits doivent-ils s'organiser ? Je n'arrive pas à répondre**

à cette question d'une manière tranchée. Un dossier, un travail scolaire (rédaction, dissertation...) se structure, mais lorsqu'on écrit pour se libérer ou lorsqu'on adresse une lettre à quelqu'un, faut-il organiser, structurer ou résumer les choses qu'on a envie de dire ? Quand j'écris pour moi, je ne me retiens pas, je fais de l'écriture « automatique » ; quand je relis, c'est un texte pauvre en vocabulaire et peu évolué au niveau de la syntaxe. J'aimerais retravailler ces textes que j'écris pour moi.

Ces quelques bribes de texte montrent comment l'étudiante voyage entre le monde subjectif (indices d'appréciation marqués d'affectivité : **point noir, à refaire... referais pas, gênée, jugée**) exprimant la crainte, légitime, du dévoilement, et la délibération (**doivent-ils ? , Je n'arrive pas à répondre de manière tranchée**) sur des normes objectives à partir desquelles penser le travail de l'écriture (et leurs implications possibles pour la didactique).

Qu'avons-nous répondu à cette étudiante ? Pour commencer, en suivant son sillage, que (...) **partager un texte avec d'autres, c'est un risque, mais aussi un acte de confiance, et l'auteur doit se faire à l'idée que dès que son texte est lu, il lui échappe...** Puis nous suggérons un changement de perspective : (...) **ensuite, vient l'évaluation du texte, non de la personne : c'est différent.** Ensuite, nous invitons l'étudiante à reprendre sa question sur l'organisation des textes, et à réfléchir sur ce qui distingue les textes spontanés des textes travaillés, pour introduire la notion de genre discursif. Et nous la renvoyons à ses propres désirs : **et toi, finalement, pourquoi désires-tu retravailler les textes " écrits pour toi " ?**

4.4. Des écrits réflexifs à la construction collective des savoirs

Les préoccupations qui apparaissent dans les écrits réflexifs des étudiants constituent le point de départ de nos séances collectives. Nous y synthétisons les questionnements ou les conceptions qui émanent des textes réflexifs : aucune citation nominale n'est effectuée, mais rien n'empêche ceux qui s'y reconnaissent de préciser oralement une question ou une idée. Ensuite, nous pouvons assurer des exposés magistraux (le point de la recherche en didactique), ou lancer des séances de recherche dans des articles scientifiques, ou organiser des travaux pratiques (analyses de situations réelles suite à des stages, préparation de séquences didactiques) en lien avec les thématiques abordées. Pour reprendre notre dernier exemple, la question de cette étudiante sur les textes spontanés ou travaillés, qui apparaît au demeurant dans bien des écrits de ses condisciples au même moment, nous permet d'aborder la théorie bakhtinienne des genres premiers et des genres seconds et ses implications didactiques ; elle nous offre également un point de départ pour amorcer un travail de plusieurs séances sur l'évaluation des textes et sur la coopération et l'interévaluation entre pairs pour améliorer les productions des uns et des autres.

5. CONCLUSION

Ce maillage des séances collectives ancrées dans les textes réflexifs individuels (avec ce qui les relie mais aussi les oppose en termes de représentations multiples, comme dans notre exemple relatif à l'apprentissage initial) fait de l'écriture

ture réflexive en propre un élément fondamental de socialisation et d'ouverture au débat, à la recherche, à l'élaboration de références professionnelles communes, et à la subjectivation puisqu'il y a toujours reprise des thématiques exposées et discutées dans des écrits ultérieurs.

Revenons donc à nos interrogations éthiques du départ. A propos des dangers du « dévoilement » de soi à partir de textes « privés », d'abord. Pour reprendre des termes de Foucault (1981-1982/2001), à propos de la subjectivation du savoir dans la culture marquée par le christianisme, de verser dans les formes pastorales de la « confession » comme passage obligé... Ces dangers trouvent à notre sens une résolution dans l'idée que tous sont invités à produire non pas des « vérités vraies », mais à se mettre en recherche de validités diverses. Celles-ci se déploient dans des discours nécessairement transitoires et susceptibles de se transformer au contact des voix d'autrui et des nouveaux savoirs. Les émotions qui se disent relèvent moins d'un principe narcissique que d'un principe de déplacement : quelle rationalité permet-elle de les comprendre et gérer ? Du reste, tout ne doit pas être écrit, rapporté, discuté ; tous les textes personnels ne doivent pas nécessairement figurer dans le *portfolio* montré au formateur.

Les dangers de la normalisation ensuite, contradictoire avec l'injonction d'une « manipulation créative et critique » des savoirs et d'une énonciation en « je ». Il y a, sans doute, une forme de normalisation qui résulte de nos dispositifs, puisque nous travaillons avec les étudiants sur des contenus didactiques sélectionnés par nous au départ. Pour le dire en bref, ceux-ci relèvent du constructivisme. Mais, entre les travaux didactiques d'inspiration piagétienne ou vygotkienne, en passant par divers apports du cognitivisme ou de la psychologie culturelle, le champ est tout de même vaste, non consensuel et, par là, ouvert à la réflexion critique. Les étudiants savent que ces savoirs relèvent de théories à s'appropriier tout en les discutant, en les comparant et en les confrontant à leurs propres souvenirs d'élèves et à leurs pratiques d'enseignants novices. Là encore, ils endossent une posture de chercheurs, parce que la mise en œuvre de principes didactiques en contextes réels offre des possibilités nouvelles pour préciser et interroger ces principes.

Pour le formateur, l'accompagnement de la réflexivité consiste, notamment, à garantir des cadres (des savoirs objectivables) dans lesquels la rationalité peut s'épanouir, et à se mettre à l'écoute des chemins langagiers divers à travers lesquels cette rationalité s'élabore et des tensions qui s'y révèlent, heuristiques parce qu'ouvertes à de nouveaux développements.

Quant à l'écriture, elle constitue un mode privilégié de construction de la réflexivité – une transformation de soi comme sujet, consciente et socialement balisée – à travers l'exploration de la discursivité. Cette fonction de l'écriture est transdisciplinaire. Elle n'a rien à voir avec une conception normative de la langue comme outil pur et simple de communication.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BENVENISTE, E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Tome I, Paris, Gallimard.

- BERNIÉ, J.P. (1998) : Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle, in M. Brossard et J. Fijalkow (Eds) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 155-197.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H. et KRATWOLH, D.R. (1956) : *Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I, Cognitive Domain*, New York, Longman.
- BOURDIEU, P. (2001) : *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir éditions.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M. (1999) : Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale, in Y. Clot (Dir.) : *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p. 209-220.
- CHABANNE, J.-C. ET BUCHETON, D. (2002) : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (2001) : *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982. Edition établie par F. Gros*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- HABERMAS, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*. Tomes I et II, Paris, Gallimard.
- HANSOTTE, M. (2002) : *Les intelligences citoyennes*, Bruxelles, De Boeck université.
- LALANDE, A. (1988) : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- LENOIR, Y. (1996) : Médiation cognitive et médiation didactique, in C. Raisky et M. Caillot (Dir.) : *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck université, p. 223-251.
- PEIRCE, C.S. (1978) : *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Paris, Seuil, L'ordre philosophique.
- RICŒUR, P. (1977) : *La sémantique de l'action*, Paris, Editions du CNRS.
- SCHNEUWLY, B. (1985) : La construction sociale du langage chez l'enfant, in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Paris – Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 169-201.
- SCHÖN, D. (1994) : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques, coll. Formation des maitres. Traduction Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon.
- SCHÖN, D.A. (1996) : *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001/2003) : *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, coll. Des savoirs en pratique. 2^e édition : coll. Outils pour enseigner.
- VANHULLE, S. (2002a) : La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance, *Spirale*, 29, Lille 3, p. 123-143.
- VANHULLE, S. (2002b) : Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, in J.C. Chabanne et D. Bucheton : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France, p. 227-246.

- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (2004) : Former des enseignants compétents en lecture-écriture. *Portfolio*, interactions sociales et écriture réflexive, Bruxelles, Éditions Labor.
- VANHULLE, S. (sous presse) : Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, université de Sherbrooke.
- VANHULLE, S. (à paraître) : Des sujets apprenants aux objets didactiques, une tension dialectique, in B. Scheuwly et T. Thévenaz-Christen, *Quels objets sont-ils enseignés en classe de français ?*, Bruxelles, De Boeck université.
- VYGOTSKI, L.S. (1929-1934/1997) : *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3^e traduction revue. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget, Paris, La dispute.
- WEBER, M. (1971) : *Economie et société*, Paris, Plon.