

## L'écrit réflexif

### Références théoriques

**Extrait 1 :** « Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? », **Michel GRANGEAT et Claudine BESSON** (*Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 3 / 2006 / p. 34)

« Selon Rogalski (2003) l'enseignement relève d'un environnement dynamique dont la conduite nécessite les trois types d'opérations cognitives reconnues ici comme caractérisant une activité réflexive :

- contrôle : estimation de l'écart entre les états attendus et effectifs; diagnostic sur la nature, les propriétés et les causes du décalage ou de l'adéquation.
- anticipation : pronostic sur l'évolution libre du système, sans interventions, comparée à une action éventuelle et prise de décision; production mentale de plusieurs actions possibles et choix en fonction d'un objectif défini.
- ajustement : suivi de l'efficacité de l'action au regard de l'objectif; adaptation au réel si nécessaire; évaluation de l'état obtenu.

Le développement de l'activité réflexive est caractérisé par celui du modèle opératif de l'enseignant. Il se traduirait par l'élargissement et l'organisation du répertoire de schèmes : dans les débuts, les schèmes apparaissent comme parcellaires et morcelés; ensuite, leur étendue et leur organisation font que l'enseignant peut anticiper de nombreuses perturbations en vue de maintenir le bon déroulement des apprentissages.

**Extrait 2 :** « Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique », **Philippe PERRENOUD**

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html)

« On peut avancer trois arguments en faveur de la professionnalisation :

1. Les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale vite obsolète, et guère plus réaliste d'imaginer qu'une formation continue bien pensée donnera de nouvelles recettes lorsque les anciennes " ne marchent plus " ; l'enseignant doit devenir le concepteur de sa propre pratique pour faire face *efficacement* à la variété et à la transformation de ses conditions de travail.
2. Si l'on veut que tous atteignent les objectifs, il ne suffit plus d'enseigner, il faut *faire apprendre chacun*, en trouvant la démarche appropriée. Cet enseignement " sur mesure " est au-delà de toutes les prescriptions.
3. Les compétences professionnelles sont de plus en plus collectives, à l'échelle d'une équipe ou d'un établissement, ce qui requiert de fortes compétences de communication et de concertation, donc de régulation réflexive.

La posture et la compétence réflexives présentent *plusieurs facettes* :

- Dans l'action, la réflexion permet de se détacher de la planification initiale, de la remanier constamment, de comprendre ce qui fait problème, de se décentrer, de réguler la démarche en cours sans se sentir lié à des procédures toutes faites, par exemple pour apprécier une erreur ou sanctionner une indiscipline.
- Dans l'après-coup, la réflexion permet d'analyser plus tranquillement les événements, de construire des savoirs couvrant des situations comparables qui pourraient survenir.
- Dans un métier où les mêmes problèmes sont récurrents, la réflexion se développe aussi avant l'action, non pas seulement pour planifier, bâtir des scénarios, mais pour préparer l'enseignant à accueillir des imprévus (Perrenoud, 1999 b) et à garder la plus grande lucidité.

Peut-être faut-il souligner la forte indépendance de ces divers moments. La " réflexion dans l'action " (Schön, 1983) a notamment pour fonction ;

1. de " mettre en mémoire " des observations, des questions et des problèmes qu'il est impossible de traiter sur le champ,
2. de préparer une réflexion plus distancée du praticien sur son système d'action et son habitus (Perrenoud, 1998 d, 1999 d).

**extrait 3** : « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », **Sabine VANHULLE**, *REPÈRES* N° 30/2004

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 expérimentiels, 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'élucidation et de réinterprétation des savoirs d'expérience. D'une centration sur soi, l'on passe à l'objectivation de savoirs issus des situations professionnelles

## L'écrit réflexif au sein du master MEEF

**Il vise à identifier la posture réflexive de l'étudiant.**

La réflexivité doit porter sur toute la gamme des situations professionnelles que rencontre un praticien ou une praticienne : celles qui prennent place dans le cadre de la classe ou auprès des élèves, mais aussi d'autres situations tout aussi essentielles, comme la collaboration avec ses pairs ou avec d'autres acteurs de la communauté éducative, la conception et la préparation de ses séances et de ses séquences, la participation aux instances de l'école ou de l'établissement. Une question clef se pose, celle de l'acquisition, par les étudiants et les étudiantes, de cette professionnalité de praticiennes réflexives ou de praticiens réflexifs. Une didactisation des capacités sous-jacentes à cette professionnalité s'impose. Sans se résumer à elle, la progressivité des contenus au long des deux années de master MEEF constitue un point essentiel.

Les capacités du praticien réflexif se construisent donc pas à pas, en lien avec les temps de mise en situation professionnelle :

- Ainsi, le début du cursus (en première année de Master) consiste plutôt à développer une capacité à observer, à décrire, à raconter, à caractériser les situations professionnelles, à prendre conscience des faits, des démarches que l'on adopte.
  - **Dossier à constituer au S7**
  - **Ecrit réflexif au S8**
  
- La deuxième partie du cursus (Master 2) est l'occasion de renforcer la capacité des étudiants et des étudiantes à comprendre ces situations, ces faits, ces démarches, à les expliquer, à proposer des infléchissements ou des alternatives à leurs pratiques, en se référant à des connaissances issues de la pédagogie, de la didactique, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie.
  - **Ecrit réflexif au S9**
  - **Ecrit réflexif au S10**

## Format attendu

L'écrit réflexif des S8, S9 et S10 :

- comporte 4 à 5 pages (Arial 12, interligne 1,5)
- est évalué par : le GFR ou un formateur
- doit porter sur une question sur laquelle l'enseignant peut agir pour favoriser les apprentissages des élèves.
- doit permettre à l'étudiant de progresser dans la conception et le pilotage de ses séances
- contribue à évaluer l'UE4 et plus particulièrement un des axes de développement professionnel progressif choisi par l'étudiant dans le cadre de son auto positionnement, en concertation avec le ou les formateurs ;

L'axe de développement professionnel visé fait l'objet d'un échange entre l'étudiant et le GFR, le ou les formateurs en début de semestre.

Au S10, l'écrit peut être la reprise ou le prolongement de celui du S9, selon les réalités du stage ou la posture réflexive de l'étudiant.

## Structuration de l'écrit réflexif au S8, S9 et S10 et critères d'évaluation possibles

### 1. Description fine de la situation problème : en quoi et pourquoi me pose-t-elle problème ?

- Etre capable de cerner une situation :
  - décrire la situation-problème et son contexte d'émergence
  - définir les mots-clé du sujet
  - identifier les causes possibles du problèmes ou émettre des hypothèses

### 2. Confrontation de la situation problème à la théorie

- Etre capable d'avoir recours à des sources théoriques
  - chercher des sources théoriques adaptées à la situation analysée

- s'y référer avec pertinence (s'appuyer sur un concept précis ; mettre des mots sur... ; exploiter des outils/protocoles d'analyse)
- se servir de cet éclairage théorique pour infléchir la situation problème (émergence d'explications et de pistes de résolution)

**3. Proposition de remédiations ou d'ajustements dans ma pratique professionnelle**

- Etre capable de concevoir et / ou projeter (voire mettre en œuvre) des ajustements adaptés
  - anticiper les difficultés des élèves
  - faire le lien entre les modalités de pilotage et les apprentissages
  - justifier ces choix

**4. Éventuellement, mesure des effets**

- Etre capable de mesurer les effets attendus de cette mise en œuvre
  - analyser ces progrès attendus et/ou des prolongements à envisager pour les atteindre après une première mise en œuvre.

**5. Présentation et structuration de l'écrit**

- Etre capable de composer le travail de manière structurée et correcte (orthographe et syntaxe)
  - composer une page de garde, une bibliographie, des annexes éventuelles
  - utiliser le pronom « je »
  - écrire de manière correcte et fluide
- Etre capable de développer une argumentation et d'enchaîner des idées de manière cohérente et compréhensible.