

# Les écrits et oraux réflexifs font leur apparition dans les référentiels des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles: pour quoi faire ? comment faire ?

*Soledad Ferreira Fernandez,  
Université Libre de Bruxelles et Haute École Bruxelles-Brabant  
Florence Fostier,  
Université de Liège  
Jonathan Rappe,  
Université de Liège*

## 1. Penser la mise en œuvre de la réflexivité en classe en impliquant enseignants et chercheurs

Depuis l'implémentation du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, le terme collaboration jalonne les prescriptions officielles. En effet, les équipes éducatives ont collaboré afin de créer leur propre plan de pilotage, les équipes sont également invitées à prester soixante heures de travail collaboratif par année scolaire, les élèves apprennent aussi la collaboration au travers des visées transversales (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019; 2020; 2022). En amont, les chercheurs ont également dû collaborer avec d'autres acteurs de l'enseignement dans le travail de création de nouveaux référentiels. De manière plus large, nous pourrions dire que la réforme de l'enseignement en Belgique francophone s'inscrit dans une approche collaborative. Comme l'indiquent les recommandations scientifiques, les changements s'opèrent plus facilement si les acteurs sont impliqués dans leur création (Draelants, 2009; Dupriez, 2015; Lessard, et al., 2008). C'est dans cette même perspective que, depuis la mise en œuvre du Pacte en 2017, sont organisés, à l'initiative de l'Administration générale de l'Enseignement, des groupes de travail participatifs et collaboratifs. Ces groupes, appelés "groupes d'étude", associent acteurs du terrain et chercheurs. Leur objectif est de proposer, à destination des praticiens, des pistes concrètes relativement à des thématiques constitutives du nouveau tronc commun.

Au cours des processus participatifs 2022-23 et 2023-24, trois groupes de travail se sont intéressés à la question de la réflexivité, et plus précisément aux écrits et oraux réflexifs. La réflexivité, que l'on peut définir, comme le regard, distancié de sa propre expérience, que le praticien porte sur lui et sa pensée, les transformant en objet de réflexion en vue d'un travail d'autorégulation (Chabanne & Bucheton, 2002; Romainville, 2007), sera la thématique de cet article, résultant lui-même d'un travail d'écriture collaboratif.

Nous nous intéresserons dans un premier temps au concept de réflexivité et à ses relations avec le concept voisin de métacognition, et tâcherons de les clarifier en interrogeant leurs liens. Il nous semble par ailleurs utile de faire le point sur l'apport des démarches réflexives pour l'élève. Puis nous baliserons les spécificités des écrits et oraux réflexifs, en ce compris dans les référentiels du Tronc commun. Nous terminerons par proposer, sans volonté d'exhaustivité, quelques balises nécessaires pour accompagner le travail réflexif des élèves.

## **2. La réflexivité en éducation: de quoi s'agit-il ?**

La réflexivité renvoie de façon générale "à un retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même" (Carnus & Mias, 2022). En éducation, elle concerne tant l'élève que l'enseignant. Un certain flou existe néanmoins à son propos, notamment sur les termes réflexivité et métacognition. On se rend vite compte qu'ils coexistent dans les discours et qu'il est parfois difficile de déterminer s'ils sont synonymes. On observe aussi que le terme réflexivité est largement répandu dans la formation initiale des enseignants, y désignant l'analyse de sa propre pratique d'enseignement, là où "métacognition" semble parfois réservé à la réflexivité de l'élève. Il nous apparaît dès lors nécessaire de revenir sur les liens entre ces deux concepts, avant de nous intéresser à la réflexivité sur le terrain de l'école, en lien avec les nouveaux référentiels.

### **2.1. Avant toute chose: réflexivité ou métacognition ?**

Nos lectures nous ont montré que peu d'auteurs se risquent à présenter les deux termes comme synonymes. Si on les retrouve parfois mêlés dans un même texte, il n'est pas évident de déterminer s'ils sont distingués ou non. D'autres auteurs prennent position. Certains décrivent la métacognition comme un ensemble d'habiletés cognitives permettant de prendre sa propre pensée pour objet de réflexion, et en font un des ingrédients de la pensée réflexive aux côtés, par exemple, des compétences argumentatives ou créatives (Pallascio, 2000; Pallascio & Lafortune, 2002; Pallascio et al., 2004). On peut aussi considérer, et cet argument n'exclut pas le précédent, que tout le monde ne se donne pas une définition similaire des deux concepts (Broyon, 2006; Noël et al., 1995), rendant d'autant plus difficile leur mise en rapport.

Une autre hypothèse invite à considérer les deux concepts comme issus de champs théoriques différents (Chaubet et al., 2019), les chercheurs s'attachant à les faire concorder a posteriori. Le terme "pensée réflexive" est ainsi déjà présent chez le philosophe américain John Dewey, dans un ouvrage de 1933 (Dewey, 1933), et le concept de réflexivité largement développé dans la sociologie (Rui, 2012). Le concept de métacognition a, quant à lui, été forgé par John H. Flavell, psychologue cognitiviste, dans les années 70 (Allix et al., 2023; Doly, 2006; Noël, et al. Wolfs,

1995). De surcroît, cette différence de filiation leur confère une connotation différente : sociologique pour l'un, psychologique pour l'autre (Wolfs, 2005).

Nous n'allons pas nous atteler à trancher ici, nous les utiliserons, par commodité, comme synonymes. Dans la suite de ce texte, nous préfererons, lorsque c'est possible, le terme réflexivité, qui semble plus englobant. De plus, c'est ce dernier qui est utilisé dans les référentiels des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (2022).

### 2.2. En quoi consiste la démarche réflexive ?

Dit simplement, la réflexivité est un moment dédié à la réflexion sur sa propre pensée, sur sa propre action, sur ses émotions, sur soi. Elle vise à comprendre l'apprentissage en jeu, à mieux se connaître et à consolider ses connaissances (Chabanne & Bucheton, 2005 ; Clauzard, 2021 ; Crinon, 2008).

La réflexivité en éducation peut renvoyer à deux réalités :

- La réflexivité de l'enseignant, qui prend sa propre action professionnelle comme objet d'analyse afin de s'améliorer. C'est cet aspect qui est concerné par le concept de praticien réflexif (Schön, 1983).
- La démarche réflexive que l'on peut inciter chez l'élève, pour l'amener à réfléchir sur lui-même, son action et ses apprentissages dans les tâches scolaires (mais pas uniquement) et l'amener à se développer. C'est sur ce second point que se centre cet article.

Dans les textes utilisant plutôt le terme métacognition, la réflexivité fait intervenir deux processus : la connaissance de sa cognition (pensée, apprentissage, etc.) et la régulation de celle-ci (Broyon, 2006 ; Doly, 2006 ; Noël et al. 1995 ; Pallascio et al., 2004 ; Romainville, 2002). Dans un récent article, Allix et al. (2023), synthétisant de nombreux travaux, proposent la définition suivante (pour la métacognition) : "la capacité à penser sur ses propres processus de pensée, c'est-à-dire la capacité à connaître et à réguler nos activités cognitives" (Allix et al., 2023, p. 453). On constate ainsi que la réflexivité installe une relation de complémentarité entre connaissance de sa pensée et régulation de celle-ci. Les concepts de métacognition et d'autorégulation ne sont ainsi pas imperméables l'un à l'autre. Notons que, dans son modèle, Efklides (2008, cité par Allix et al., 2023) intègre à cette pensée réfléchie et régulée le domaine des émotions. Ainsi, la réflexivité, celle d'un élève par exemple, peut tout autant porter sur sa cognition (ses apprentissages, son action) que sur ses émotions, ses valeurs, son identité.

La littérature en la matière permet d'approfondir ces premiers éléments de définition. La réflexivité ne porte pas uniquement sur ses actions, ses apprentissages, sa pensée et ses émotions mais également sur la tâche qui est donnée à l'élève et aux ressources

à mettre en œuvre pour l'accomplir (Romainville, 2002). La réflexivité est par ailleurs une opération consciente: l'élève sait qu'il réfléchit sur lui-même (Noël et al., 1995), sinon il ne s'agit pas de réflexivité. Elle n'est dès lors pas faite d'automatismes. Au cours d'une tâche scolaire, un élève n'active pas nécessairement ses compétences réflexives (Doly, 2006; Noël et al., 1995; Romainville, 2002; 2007; Pallascio et al., 2004). Enfin, l'activité réflexive peut intervenir avant, pendant et après la réalisation d'une tâche (Doly, 2006; Pallascio et al., 2004). Elle ne se limite donc pas à une prise de conscience a posteriori.

### **2.3. Amener l'élève à adopter une démarche réflexive: dans quel objectif ?**

La question de la réflexivité a gagné en intérêt dans les recherches en éducation dès les années 80, et ce pour plusieurs raisons (Noël et al., 1995). Ces recherches montrent en effet que l'enseignement de démarches réflexives chez l'élève participe à l'efficacité des interventions éducatives. La réflexivité apparaît ainsi comme un facteur favorisant un apprentissage de qualité (Allix et al., 2023), même si ce lien n'est pas automatique (Noël et al., 1995; Romainville, 2002; 2007). Encore faut-il que l'activité réflexive soit de qualité: ajustée aux variations de la situation, entraînée, ou encore adaptée au savoir et à la tâche scolaire. Par exemple, si la prédiction (produire des hypothèses sur la suite du texte) est une stratégie de lecture efficace dès lors que l'on vise la compréhension d'un texte narratif, elle devient nettement moins utile face à un texte à visée informative, situation de lecture dans laquelle il sera plus opportun de s'interroger, en tant que lecteur, sur les connaissances que l'on possède sur le sujet.

Si l'on reprend la division en deux volets proposée précédemment (cognition et émotions), sous l'angle cognitif, la réflexivité favorise la gestion des processus d'apprentissages, le contrôle et la régulation de ceux-ci (Allix et al., 2023; Bucheton, 2012; Doly, 2006). La réflexivité peut également prendre pour objet les acquis de l'élève sous forme de compétences ou de connaissances (Chabanne & Bucheton, 2005), son action, à savoir ses procédures (Clauzard, 2021; Crinon, 2008), la situation dans laquelle l'action a lieu ou ses manières d'apprendre (Romainville, 2007). Ainsi, la réflexivité peut jouer un rôle important dans les apprentissages (Broyon, 2006). La réflexivité est également censée favoriser le transfert des connaissances et des compétences d'une situation à l'autre (Doly, 2006). Mais certaines recherches montrent plutôt qu'elle est une composante du processus de transfert (Frenay et Bédard, 2011). Elle ne serait donc pas un "facteur favorisant", mais une habileté nécessaire.

L'apport de la réflexivité à l'apprentissage s'éclairerait sans doute si d'autres rôles qu'elle joue en contexte scolaire étaient mis en lumière. La réflexivité trouve notamment son utilité dans un contexte où les pédagogies mises en œuvre peuvent

être qualifiées “d’invisibles” parce que la visibilité des savoirs y est moins grande en ce qu’ils “sont moins présentés prêts à être retenus et plutôt à découvrir et à interroger” (Bonnéry, 2015, p. 15-16). Ce faisant, ces situations d’enseignement, telles qu’elles sont menées, ne permettent pas à tous les élèves de comprendre l’enjeu d’apprentissage. Il ne s’agit pas ici de discréditer l’habillage des tâches scolaires, qui poursuit lui aussi des objectifs pédagogiques (Bonnéry, 2015), mais de soulever une problématique liée à une certaine manière de gérer cet habillage. Des recherches ont montré que les objectifs, les tâches ou encore les modalités de travail et d’évaluation étaient rarement mentionnés explicitement ou clairement (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnery, 2007 ; Cèbe et al., 2009). De ces pratiques découlent des malentendus cognitifs touchant particulièrement les élèves en difficultés ou issus de milieux plus défavorisés, ces derniers ne prélevant pas les bons indicateurs dans la situation ou n’interprétant pas adéquatement les informations perçues. Autrement dit, les efforts de l’élève risquent d’être tournés vers la résolution de la tâche et non vers l’apprentissage que celle-ci vise : bien colorier les triangles rectangles plutôt que de s’atteler à vérifier leur juste identification, affiner un dessin servant en réalité de support à la dictée à l’adulte, ne pas oser proposer d’hypothèses dans une expérience scientifique par crainte de l’erreur, etc. La préoccupation pour le travail réflexif des élèves s’inscrit ainsi dans une volonté de rendre visibles aux élèves les processus utiles à la résolution des tâches scolaires dans leur contexte de réalisation (Schillings, 2022).

Certains auteurs considèrent aussi le rôle joué par les compétences réflexives dans la réussite scolaire, lorsqu’elles permettent une mise en mots (Doly, 2006). Mettre en œuvre ces compétences participerait ainsi à mieux comprendre la culture scolaire et à s’y insérer. Les élèves présentant des facilités seraient en effet plus enclins à adopter spontanément un rapport réflexif aux objets scolaires. Sur ce point, il s’agit moins de dire “qu’ajouter un enseignement de démarches réflexives favorisera la réussite scolaire”, que d’avancer que l’École exige implicitement un travail réflexif des élèves (Broyon, 2006). Ceux qui sont les plus autonomes dans la réponse à cette exigence seraient ainsi favorisés.

En ce qui concerne le volet affectif, la réflexivité peut aider l’élève à une meilleure connaissance de soi et ainsi favoriser sa construction identitaire. Il peut notamment cerner ses forces et ses faiblesses, ce qui s’avère utile sur le plan cognitif, mais également sur le développement de son identité. Cette sphère identitaire est également le lieu de la motivation de l’élève, de la gestion de ses émotions et de sa relation à l’autre. Elle permet enfin à l’élève d’identifier ses goûts et ses ressentis et ainsi comprendre et développer sa propre sensibilité (Allix et al., 2023 ; Chabanne & Bucheton, 2005). Ces processus interviennent notamment dans la construction de son identité de lecteur.

Au vu des réserves émises ci-dessus, nous invitons le lecteur à rester prudent : rien de tout ceci n'est automatique, d'abord parce que l'activité réflexive ne va pas de soi pour l'élève. Elle s'enseigne, s'entraîne, se routinise, s'illustre. Ensuite, les outils méthodologiques et les principes favorisant son apport pour l'apprentissage et la construction de soi sont pluriels. Ils font justement l'objet du travail collaboratif mis en œuvre dans le cadre du tronc commun et évoqué en introduction.

### 3. Les écrits et les oraux réflexifs

Nous n'avons pas abordé un élément central de la réflexivité telle qu'elle s'opérationnalise dans la sphère éducative : sa matérialisation et son développement dans le langage. Le travail réflexif, dès qu'il sort de l'introspection, fait nécessairement intervenir un lien entre le langage et la pensée, entre la pratique langagière de l'action réalisée et l'activité cognitive qu'elle impliquait (Chabanne & Bucheton, 2005). Le titre d'un livre publié par Chabanne et Bucheton (2002) n'a pas été choisi par hasard. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.*

#### 3.1. Qu'est-ce que c'est ?

Les nouveaux référentiels intègrent la démarche réflexive dans les apprentissages à acquérir en français (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). Le choix est sensé. Certes, un travail réflexif peut avoir lieu dans des moments d'introspection et rester ainsi dans la sphère de la pensée. Mais, dans le cadre d'un échange scolaire, c'est grâce à la formalisation (mise en mots, en dessin ou autre) par l'élève que l'enseignant pourra intervenir sur l'apprentissage de la réflexivité. De surcroît, et c'est sans doute l'argument principal, le langage participe activement au développement de la pensée. Il n'en est pas une simple transcription (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Schillings, 2022). Corrélativement, l'élève doit développer un langage pour parler de sa réflexivité (Richer et al., 2004).

Qu'il soit oral ou écrit, le médium utilisé pour développer la réflexivité est le langage : pour se penser soi-même, pour penser et décrire le langage, pour évaluer et contrôler son action. Trois des six dimensions du langage dégagées par Bucheton (2012). Le langage constitue ainsi un "médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles" (Nonnon, 1999, p. 91) en ce qu'il rend visible l'interprétation des élèves, les stratégies mises en œuvre et les obstacles rencontrés et éventuellement non dépassés. Pour Nonnon (1999, p. 91), "L'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut potentialiser." Ainsi, ce qui se révèle dans les écrits réflexifs, ce sont les concepts abordés, les savoirs ou les méthodes, mais également le sujet lui-même, engagé dans le processus d'écriture, prenant conscience de ses capacités, se positionnant

par rapport aux autres, anticipant de futurs apprentissages, s'évaluant, apprenant à s'estimer ou à se déprécier, entre autres (Chabanne & Bucheton, 2005).

Contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser, des recherches collectées par Allix et al. (2023) soulignent que, dès 2 ans et demi, les enfants sont capables d'introspection. En grandissant, malgré l'excès de confiance, ils deviennent, vers 3-4 ans, capables de porter des jugements de confiance et d'exactitude. Plus ils grandissent, plus l'excès de confiance diminue jusqu'à ce que ces jugements deviennent plus fiables entre 7 et 10 ans. A partir de l'adolescence, la fiabilité du jugement des élèves ne cesse de s'améliorer. Autrement dit, des activités réflexives sont tout à fait possibles avec les élèves dès la maternelle, via l'oral, le dessin ou encore la dictée à l'adulte. De plus, comme le disent bien Jaubert et Rebière (2012), le langage est à la fois le l'objet et l'outil d'apprentissage. Autrement dit, il ne faut pas attendre que le langage soit complètement acquis pour développer la réflexivité, au risque de ne pas la travailler. Le langage se développe en effet via les apprentissages et les échanges oraux et écrits réflexifs.

En outre, pendant qu'il utilise la langue, quand il parle et écrit, l'enfant apprend à se servir de la langue, à parler et à écrire (Bautier & Crinon, 2018). En ce sens, l'acte d'écrire ne doit pas se limiter à l'unique action de copier ou de réviser un texte à l'école (Chabanne & Bucheton, 2005). Il est beaucoup plus large, c'est pourquoi Chabanne et Bucheton (2000) ont fondé le concept d'écrits intermédiaires. Ces derniers se différencient des brouillons, versions inabouties dont le but est de mener au "propre". Ces écrits sont intermédiaires pour plusieurs raisons: (i) entre deux états de pensée, (ii) entre l'écrit et l'oral, (iii) entre deux états de forme ou encore (iv) entre des membres d'un groupe de travail. Ils constituent donc des espaces privilégiés de développement de la réflexivité. De manière plus générale, la reformulation est un moyen utile pour susciter un travail réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002). Le développement de la réflexivité peut s'appuyer sur la négociation, comme transaction constante, et le tissage des propos, à travers la reformulation, l'analogie, la reprise, l'expansion, la justification, l'explication, le questionnement. Parler et écrire se construisent donc dans "un perpétuel tricotage qui oscille entre répétition et réappropriation" (Chabanne et Bucheton, 2005). Ainsi, bien que l'élève grandisse et développe le langage écrit au fur et à mesure de sa scolarité, le travail du langage oral n'est pas voué à disparaître au profit unique de l'écrit, dans la mesure où ils sont complémentaires (Bucheton, 2012).

### 3.2. Ce qu'en disent les nouveaux référentiels

Dès la maternelle, la réflexivité est visée dans les objectifs généraux de l'enseignement, notamment dans la section "autonomie cognitive et langagière" du référentiel des compétences initiales. L'élève doit ainsi avoir l'occasion de "dire pour clarifier sa pensée", il s'agira donc de l'amener à "verbaliser ses démarches, expliquer son procédé" (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 22).

Par ailleurs, dans le domaine “Français, arts et culture”, il est attendu de l’élève qu’il se montre capable d’“utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour: (i) verbaliser son action, (ii) exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion dans le cadre scolaire” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 35).

Tout au long du tronc commun, la réflexivité est également présente dans les visées transversales des nouveaux référentiels, notamment dans le domaine “Apprendre à apprendre et poser des choix”. Ainsi, il est attendu de l’élève qu’il puisse “Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d’analyser soi-même ses propres démarches et procédures d’apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 202). De manière plus concrète, les apprenants doivent être capables d’expliquer une stratégie de lecture ou d’écriture ou encore de réfléchir à leurs pratiques de lecteur. La visée transversale “Développer une pensée critique et complexe” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 203) prévoit, quant à elle, le partage d’écrits réflexifs et la confrontation d’idées.

Les écrits et oraux réflexifs intègrent également le nouveau référentiel de FRALA (français - langues anciennes). Dès la première primaire, il est attendu d’un élève qu’il puisse “Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 45). En troisième primaire, l’écrit s’ajoute à l’oral: “Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 77). Ainsi, on attend des élèves qu’ils soient capables de “mettre en mots leur pensée” en reformulant une consigne ou une information, de verbaliser une action ou ce qui a été appris, d’exprimer une émotion ou une incompréhension.

Soulignons que les deux volets de la réflexivité sont présents dans les référentiels: le volet identitaire et affectif: “exprimer un avis, un ressenti, une émotion” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 77) et le volet cognitif, tel que montré ci-dessus. Les écrits et oraux réflexifs sont en outre explicitement envisagés non pas seulement dans la discipline français, mais en croisement avec les autres disciplines, tel que mentionné explicitement dans le référentiel de FRALA.

## 4. Quelques balises pour la pratique des écrits et oraux réflexifs

### Postures des enseignants et des élèves

Nous l’avons dit, la réflexivité n’est pas une démarche spontanée, que chaque élève mettrait en œuvre naturellement. Elle demande un accompagnement, une médiation par l’enseignant (Romainville, 2002). Les postures d’étayage, une des cinq variables



interdépendantes de l'agir enseignant dans le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), constituent un axe d'accompagnement, la posture de l'enseignant ayant une incidence directe sur celle des élèves.

Il semble opportun d'explicitier cette notion de posture. Selon Bucheton (1999, 2006, cité par Bucheton & Soulé, 2009, p.38),

*Une posture est un schème préconstruit du “penser-dire-faire”, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.*

Autrement dit, la posture est une manière de faire et de penser que l'enseignant adopte selon les particularités de la situation ou, en tout cas, à partir de sa perception de la situation. Notons que pour Bucheton et Soulé (2009), chaque posture présentant un versant positif et un autre négatif, toutes doivent être mobilisées afin de tirer le meilleur de chacune.

Ce tableau présente les postures des élèves et des enseignants mises en relation.

Posture d'étayage de l'enseignant	Tâches Posture de l'élève
Accompagnement	“Faire et discuter sur” Posture réflexive et créative
Contrôle	“Faire” Posture première
Lâcher prise	Variables Faire discuter sur
Enseignement, Conceptualisation	Verbalisation post-tâche Posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Manipulation, jeux Posture ludique

*Tableau 1 : Mise en lien des postures des enseignants et des élèves, selon Bucheton et Soulé (2009).*

La réflexivité y apparaît deux fois dans les postures des élèves, auxquelles conduisent deux postures enseignantes : la posture d'accompagnement et celle d'enseignement, conceptualisation.

Une remarque s'impose. Il est nécessaire pour les élèves de passer par la posture première, où il s'agit de "faire", pour atteindre la posture seconde, qui consiste à prendre du recul sur la tâche réalisée. Or les élèves en difficultés tendent à rester dans la posture première, alors que les élèves en réussite présentent une gamme plus étendue de postures. C'est ce que nous évoquions plus tôt dans cet article : être capable, en tant qu'élève, de se distancier de la tâche en elle-même pour diriger son attention sur les enjeux d'apprentissage qu'elle renferme. Il n'est en effet pas naturel pour les apprenants de déceler l'implicite des situations et de développer l'activité mentale adéquate, ce qui explique que certains se contentent d'effectuer la tâche (Bucheton & Soulé, 2009; Bautier & Goigoux, 2004; Crinon, 2008). Il y a donc lieu, dans le chef de l'enseignant, d'accompagner le passage d'une posture première de l'élève, à une posture réflexive, et donc seconde.

### **Gestion de classe responsabilisante**

Si l'enseignant veut favoriser le développement des écrits et oraux réflexifs dans sa classe, il y a lieu de laisser davantage de place à l'élève dans les échanges et, ce faisant, adopter une gestion de la classe responsabilisante : "Une telle gestion de la classe, évoluant dans un climat collaboratif (Artaud, 1989; Freiberg et Lamb, 2009; Kuppens et Ceulemans, 2019), demande d'engager les élèves comme des collaborateurs dans sa mise en place et, surtout, permet d'exercer une influence sur le développement de leurs compétences, tant scolaires que sociales" (Dumouchel et al., 2022, p. 194). Cette gestion implique une posture d'accompagnement chez l'enseignant, des pratiques qui favorisent la collaboration entre tous. Ainsi, réflexivité et gestion de la classe responsabilisante peuvent être considérées comme participant du même regard porté sur le savoir (Vanhulle, 1999) et sa construction.

La collaboration entre acteurs de la classe est elle-même à mettre en relation avec un regard porté sur l'élève, ses compétences, un regard qui considère l'élève comme un "collaborateur valable et compétent" (Lévine, 2008, cité dans Dumouchel et al., 2022).

### **Laisser le temps aux élèves et routiniser une démarche**

L'apprentissage de la réflexivité est complexe, on l'a vu, d'autant plus si l'on considère qu'elle s'appuie sur des compétences langagières. La performance que nous devons attendre des élèves doit être considérée en conséquence. D'autant que, pour Dewey (1933), la pratique réflexive constitue une entreprise intellectuelle et émotionnelle qui exige du temps pour être bien menée, du temps pour émerger, à travers des étapes itératives et intermédiaires de tissage et réappropriation. On ne peut donc que laisser le temps à l'élève de développer

ses compétences réflexives, à la fois en l'amenant régulièrement à les mettre en œuvre et en rendant les tâches qui les nécessitent fluides et efficaces.

Pour ce faire, il ne faut sans doute pas sous-estimer le potentiel de l'installation de routines. Il s'agit, pour développer les prises de parole réflexives des élèves, de les placer fréquemment dans des contextes qui les favorisent, sachant que ces contextes exigent un étayage enseignant (Plessis-Bélaïr, 2008) et donc un accompagnement à la prise de parole. Goigoux (2010) préconise de stabiliser les formats de leçons et de les répéter. En effet, les élèves plus en difficultés peuvent davantage contrôler les procédures à mettre en œuvre. Si la tâche est nouvelle à chaque fois, ils ne peuvent exercer ce contrôle, ou plus difficilement. Ce sentiment de contrôle favorise le sentiment de sécurité de l'élève qui est lui-même une condition de la réflexivité. Stabiliser des démarches permet donc aux élèves de devenir de véritables experts dans une procédure. Cela peut être répondre aux deux mêmes questions réflexives après chaque nouvelle activité de découverte, organiser systématiquement une mise en discussion par deux de ce que les élèves savent déjà, donner la possibilité pour l'élève de faire appel à l'aide d'un autre selon une modalité préétablie, etc. L'auteur met néanmoins en évidence l'importance de répéter sans lasser (Goigoux, 2010), par exemple en exerçant une procédure dans des tâches avec des buts différents ou en jouant sur l'organisation sociale (travail individuel, par petits groupes ou en collectif).

Enfin, l'élaboration d'un référentiel de classe (Dumais, 2012), reprenant et matérialisant visuellement les objets de réflexion au sein d'un document systématiquement mobilisé, apparaît également comme une modalité permettant d'installer des routines et de fluidifier l'accomplissement de la tâche par l'élève. Lors du processus participatif réalisé en 2022-2023 (FWB), un groupe d'étude a produit le référentiel suivant. Il pourrait par exemple être utilisé systématiquement lorsque des échanges réflexifs sont menés avec les élèves. L'élaboration du référentiel avec les élèves n'est bien sûr pas à écarter.



Figure 1 : Une proposition de référentiel de classe pour la réflexivité réalisée par un groupe d'étude en 2022-2023

## **Conclusion**

Finalement, nous avons intérêt à développer les compétences réflexives de nos élèves parce qu'elles constituent un apprentissage nécessaire à la construction de leur pensée, de leurs capacités d'autoévaluation, de régulation (Romainville, 2002) et de leur identité. Ce développement devrait être considéré comme une mission de l'École et, au vu de sa composante nécessairement langagière, de l'enseignement-apprentissage du français.

Il ne faut toutefois pas le réduire à cette discipline : la réflexivité peut bel et bien porter sur la plupart des activités que l'élève réalise à l'école. Si on l'associe au français, une perspective interdisciplinaire de la réflexivité (Schillings, 2022) devient, dès lors, nécessaire.

D'une certaine manière, on pourrait considérer la réflexivité comme une compétence transversale, dans laquelle l'élève doit mettre en œuvre des stratégies de contrôle pour surveiller, vérifier et évaluer ses progrès, pour changer, abandonner ou continuer une action (St-Pierre, 2004). Mais également pour se construire, développer ses goûts, son identité et ses projets de lecteur, de citoyen, autrement dit pour se développer en tant que sujet.

### Bibliographie

- Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C. & Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition. *Psychologie française*, 68(3), 451-469. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002>
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. La Dispute.
- Bonnéry, S. (2015). Introduction. In : S. Bonnéry (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp 15-16). La Dispute.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : Applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119.
- Bucheton, D. (2012). L'écrit et l'oral réflexifs au service de l'évaluation diagnostique. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Carnus, M. & Mias, C. (2022). Réflexivité. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 369-372). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0369>
- Cèbe, S., Pelgrims, G. & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? *Réussir à apprendre*, 47-57.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits "intermédiaires". *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0001>
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005)* (pp. 51-68). Ancreages éditions.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. & Fischer, S. (2019). La réflexivité : Entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clauzard, P. (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. *Éducation et didactique*, 15(2), 27-45. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8634>
- Crinon J. (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, 149, 62-64.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et

- décodage de l'action : Questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Dewey, J. (1933). *How We Think, A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. D.C. Heath and Company.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (Ed.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 84-124). Retz.
- Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.
- Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Avis n° 3 sur le Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). Circulaire 7167 du 3 juin 2019. Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs, Pub. L. No. 7167.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Falardeau, É., Simard, D., Sauvaire, M. et Gagné, J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(2), 333-350. <https://doi.org/10.25656/01:11379>
- Frenay, M. & Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137). Presses Universitaires de France.
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 52, 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>
- Jaubert, M., & Rebière, M., (2012). *Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative*. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernie.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf)
- Noël, B., Romainville, M. & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : Facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 47-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1225>
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>

- Pallascio, R. (2000). Des jeunes de 11 ans dialoguent sur le web au sujet des mathématiques. In R. Pallascio & N. Beaudry (Eds.), *L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement ?* (pp. 141-156). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phdk6>
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2002). Le développement d'une pensée réflexive en éducation. In R. Pallascio, R. & L. Lafortune (Eds). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 1-6). Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune (Eds). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (pp. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (Eds.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (pp. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition : Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. In R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Eds.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (pp. 73-106). Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2002). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio, & L. Lafortune (Eds). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons & P.-A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Presses de l'Université du Québec.
- Rui, S. (2012). Réflexivité. In S. Paugam (Ed.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 21-22). Presses universitaires de France.
- Schillings, P. (2022). Écrire pour penser, consolider et partager ses apprentissages dans une visée interdisciplinaire : Le rôle des écrits de travail. *Caractères*, 66, 6-17.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation (chez l'élève) : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Wolfs, J.-L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : Origines, concepts, analyse critique et perspectives. In M. Derycke (Ed.), *Cultures et réflexivité* (pp. 21-31). Publications de l'Université de Saint-Étienne.