



Les écrits réflexifs à l'entrée à l'université : trois usages emblématiques du métier d'étudiant

Marielle Crahay
Haute École Léonard de Vinci

Jean-Louis Dufays
Université catholique de Louvain

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de discuter des liens entre langage et réflexivité à l'entrée à l'université à partir de trois usages de l'écrit (heuristique, épistémique, praxéologique). Ces trois usages permettent de saisir, d'un point de vue plus spécifiquement didactique, la nature et les enjeux du métier d'étudiant décrit par Coulon (1997). Les stratégies d'apprentissage en jeu dans la transition entre le secondaire et l'université, tout comme le processus d'affiliation intellectuelle, apparaissent alors comme des effets de la réflexivité des écrits : la saisie des enjeux du métier d'étudiant découle essentiellement de la mise en œuvre des pratiques langagières impliquées par la formation ainsi que des rétroactions et des interprétations qui s'opèrent à partir d'elles, et non de la conformité à un système de règles d'apprentissage édictées indépendamment de ces pratiques. Le propos qui suit s'attache à démontrer ceci, en décrivant et analysant les pratiques qui orientent et déterminent les enjeux du métier d'étudiant en matière de réflexivité.

Mots-clés : Écrit réflexif, métier d'étudiant, pratique langagière

1. Langage et réflexivité à l'entrée à l'université

Cet article se propose de discuter des liens entre langage et réflexivité dans le contexte d'apprentissage spécifique de l'université¹. La discussion s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'entrée à l'université sanctionnerait de manière déterminante la maîtrise d'usages réflexifs et raisonnés du langage ; si ces usages sont le fait de la scolarisation obligatoire — dans la mesure où ils sont construits et systématisés par elle (Lahire, 2008) —, ils constitueraient, à l'université, un sésame indispensable aux différents apprentissages scientifiques et à leur validation. Dans cette perspective, les fonctions heuristique (« chercher à savoir ») et épistémique (« communiquer des connaissances ») de l'écrit seraient par exemple emblématiques des usages implicitement requis pour s'approprier les savoirs scientifiques et apporter la preuve de leur maîtrise. Les pratiques langagières attendues à l'entrée à l'université reposeraient ainsi sur des usages de l'écrit préparés antérieurement mais auxquels les étudiants novices devraient désormais recourir systématiquement, de manière autonome. Il nous semble que ces usages réflexifs du langage sont trop souvent naturalisés dans les pratiques académiques et que leur prise en considération éclaire, à la suite d'autres travaux (voir notamment Bautier, 2001 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Delcambre, 2011), certains des enjeux fondamentaux de la transition entre le secondaire et l'université.

Si cette hypothèse repose sur des travaux d'inspirations diverses, notamment d'origine sociologique, son terrain d'ancrage est avant tout celui des littéracies universitaires. Ce champ de recherche récent, à l'articulation des sciences du langage et de la didactique du français, se propose de décrire les discours universitaires sous un angle générique et disciplinaire, ainsi que les difficultés qu'ils posent aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Les questions d'enseignement et d'apprentissage sont par ailleurs posées comme un horizon d'attente pour ce domaine de recherche en émergence (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Ce sont précisément des préoccupations d'ordre didactique qui ont guidé notre réflexion. Celle-ci trouve en effet son origine dans un cours dispensé à quelque 350 étudiants de première année en Faculté de philosophie, arts et lettres à l'Université catholique de Louvain (cours d'« Analyse et pratique du discours universitaire », dénommé ci-après APDU). En l'occurrence, cette recherche a été motivée par notre observation des difficultés d'apprentissage éprouvées par ces étudiants, difficultés qui nous semblent caractériser plus largement le contexte de la transition entre le secondaire et l'université. Afin

¹ Ce texte a fait l'objet d'une conférence plénière prononcée au colloque international *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage, de la maternelle à l'université*, à Colmar, en mars 2012. Depuis lors, la question des rapports entre réflexivité et langage dans l'enseignement supérieur a continué d'alimenter la réflexion (Boch & Frier, 2015 ; Frier, 2016 ; Morisse & Lafortune, 2014 ; Niwese *et al.*, 2019 ; Paul, 2014 ; Vanhulle, 2016), mais cet écrit nous semble conserver toute son actualité parce qu'il envisage les relations entre écriture et réflexivité à une période particulière moins décrite par les autres recherches, celle de l'entrée à l'université.

de pouvoir mieux accompagner les étudiants dans leur appropriation du « métier d'étudiants », nous avons identifié trois usages de l'écrit, que nous percevons comme autant de formes spécifiques d'« écrits réflexifs ». Nous analyserons ici la nature et les enjeux de ces trois usages, et nous spécifierons leur lien avec l'acquisition de stratégies d'apprentissage propres au métier d'étudiant.

2. Écrits réflexifs et exercice du métier d'étudiant

Si l'on accepte de considérer que « [l]a réflexivité se situe dans [l]e lien étroit entre pensée, langage et action » (Vanhulle, 2004, p. 14), les trois usages du langage que nous distinguons relèvent bien de cette fonction, car ils décrivent autant de pratiques langagières caractéristiques du métier d'étudiant. Ils ont déjà été étudiés par la recherche, parfois dans des contextes d'enseignement-apprentissage autres que la transition entre le secondaire et l'université.

Le premier de ces usages correspond à la finalité heuristique des écrits réflexifs décrits par Bucheton et Chabanne (2002), même s'ils n'ont certes pas le monopole de celle-ci (toute pratique de l'écrit dans une relation au savoir pouvant être considérée comme heuristique). Ces écrits, qualifiés parfois d'« intermédiaires » en regard des productions normées et définitives auxquelles ils donnent forme, autorisent le nécessaire travail d'élaboration que requiert tout apprentissage et, partant, tout processus de construction identitaire :

Car ces productions intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les conditions mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier. Ces premiers pas dans l'écrit et l'oral réflexifs sont les premiers pas dans une vraie appropriation des savoirs scolaires, et c'est pourquoi ces pratiques langagières « intermédiaires » sont des pratiques langagières réflexives, qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire (Bucheton & Chabanne, 2000, p. 24).

Des écrits intermédiaires dotés de la même finalité heuristique circulent aussi à l'université. Tout comme les écrits d'élaboration scolaires, leur visibilité est réduite malgré leur rôle fondamental dans l'affiliation intellectuelle attendue de la part des étudiants dès leur entrée dans le milieu académique (voir le point 3 *infra*).

Un deuxième usage des pratiques langagières universitaires, étroitement lié au précédent, correspond à la mise en œuvre d'une fonction épistémique ; celle-ci découle naturellement de la fonction heuristique dans le sens où elle vise à communiquer, au sein d'une production définitive et institutionnellement normée, le résultat du processus de recherche, à savoir les connaissances effectivement apprises. Ces écrits réflexifs à visée épistémique (« communiquer des connaissances pour les valider ») recouvrent

la définition généralement attribuée aux écrits académiques² ; ils constituent la partie la plus visible des pratiques langagières attribuées aux étudiants à l'université.

Enfin, un troisième et dernier usage peut être assigné aux pratiques langagières à l'œuvre à l'université ; il s'observe toutefois moins souvent à l'entrée à l'université que les deux premiers, du fait de la difficulté de sa mise en œuvre dans un contexte qui vise en priorité la formation générale. Cet usage, qualifié ici de « praxéologique » (voir le point 4), correspond peu ou prou à la posture du « praticien réflexif » décrite par Schön (1996) à propos des agir professionnels. Davantage perçue comme telle et verbalisée à ce titre, cette posture réflexive correspond à une « réflexion sur l'action » (Vanhulle, 2008, p. 260) : « Le “patricien réflexif” procède donc à des retours intellectuels sur son expérience, en cours d'action ou après celle-ci, en tâchant d'adopter une posture distante et critique qui lui permette de s'améliorer » (Bibauw & Dufays, 2010, p. 15)³.

Il nous semble que les trois usages de l'écrit ici distingués — heuristique, épistémique et praxéologique — permettent de saisir, d'un point de vue plus spécifiquement didactique, la nature et les enjeux du métier d'étudiant décrit par Coulon (1997) et qu'ils sont bien *réflexifs* si l'on se réfère à la signification allouée à ce terme en ethnométhodologie⁴. Dans la perspective discutée, les pratiques langagières apparaissent en effet comme constitutives des apprentissages en jeu à l'université en même temps qu'elles permettent de les décrire⁵. Ainsi, pour peu que la finalité assignée aux pratiques langagières soit de type réflexif, l'écrit construira, en même temps qu'il donnera à voir, une forme de rationalité spécifique, caractérisée par la construction du savoir, la communication des connaissances et la distanciation critique. C'est cette rationalité, telle qu'elle est produite, décrite et interprétée par les communautés scientifiques, qui est au cœur de l'affiliation intellectuelle attendue à l'entrée à l'université. Or l'appartenance à ces communautés ne peut être discutée en dehors des traces qui l'actent et la matérialisent : c'est précisément à l'aune de la matérialité sémiolinguistique que le degré d'ajustement aux attentes scientifiques et disciplinaires sera évalué et partant, que l'affiliation intellectuelle pourra être discutée.

2 Les écrits académiques désignent ces écrits que « les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (voir Delcambre & Lahanier-Reuter, *art. cité*, pp. 24-25).

3 Sur le même thème, voir Paquay *et al.*, 2004, pp. 11-29.

4 Certes, tous les auteurs ne s'accordent pas sur l'idée que tout écrit heuristique, épistémique ou praxéologique serait « naturellement » réflexif : si les écrits praxéologiques sont traditionnellement associés à la réflexivité, c'est moins le cas pour les écrits à fonction heuristique et épistémique. Sur la notion de réflexivité, voir les travaux de Garfinkel (1967-2007).

5 En ce sens, la réflexivité présentée pour les trois usages du langage ici distingués recouvre la signification allouée à ce terme en ethnométhodologie puisque son emploi dans ces pages décrit aussi l'activité de mise en œuvre de ces usages (voir *infra*, et pour la notion de réflexivité, les travaux de Garfinkel (1967-2007).

Dans l'hypothèse défendue ici, les stratégies d'apprentissage en jeu dans la transition entre le secondaire et l'université, tout comme le processus d'affiliation intellectuelle, apparaissent alors comme des effets de la réflexivité des écrits : la saisie des enjeux du métier d'étudiant découle essentiellement de la mise en œuvre des pratiques langagières impliquées par la formation ainsi que des rétroactions et des interprétations qui s'opèrent à partir d'elles, et non de la conformité à un système de règles d'apprentissage édictées indépendamment de ces pratiques. Le propos qui suit s'attache à démontrer ceci en décrivant et analysant les pratiques qui orientent et déterminent les enjeux du métier d'étudiant en matière de réflexivité. Nous nous appuyons pour ce faire sur des productions d'étudiants réalisées dans le cadre des épreuves du cours APDU mentionné plus haut, que nous avons d'abord lues en tant qu'enseignants chargés de ce cours, puis utilisées comme base pour formuler nos hypothèses et enfin sélectionnées pour illustrer ces dernières. Notre analyse de ces productions a en outre été complétée par des enregistrements d'interactions avec quelques étudiants identifiés comme emblématiques des profils que nous allons présenter.

3. Des usages du langage déterminants pour apprendre et (dé)montrer la connaissance apprise

3.1 Écrits intermédiaires et affiliation intellectuelle

Question posée dans le cadre d'un cours général d'histoire et début de réponse apportée à celle-ci par un étudiant de première année (UCL, Faculté de philosophie, arts et lettres, 2010-2011)

Retracez la progression du pouvoir personnel au 1^{er} s. av. J.-C. à Rome

« Le pouvoir personnel est une concentration de pouvoir dans les mains d'une même et unique personne. Durant le 1^{er} s. av. J.-C. à Rome, quelques grands noms de l'histoire antique se le sont procuré. Premièrement Marius, qui avait le pouvoir militaire et politique, mais cela pouvait provoquer des jalousies. Ainsi les guerres civiles sont contemporaines au pouvoir personnel, notamment avec Marius et Sylla de -88 à -86 (date de la mort de Marius). Une autre conséquence est l'augmentation des meurtres politiques notamment avec l'utilisation de proscriptions. »

L'extrait de copie d'examen que l'on peut lire ci-dessus témoigne d'une appropriation en cours et encore tâtonnante des codes de l'écrit universitaire : d'un côté des savoirs sont exposés avec une relative fidélité aux sources et l'étudiant s'est efforcé de les articuler en recourant à des marqueurs de cohésion textuelle adéquats (pronominalisations (« le », « cela »), progression logique scandée par la succession « premièrement », « ainsi », « une autre », modalisation de l'information à travers l'adverbe « notamment », de l'autre, la syntaxe est parfois défaillante (la troisième

phrase est averbale et comporte une rupture de construction) et le lexique et les notions utilisés relèvent davantage de la psychologie triviale ou de la vie quotidienne (« se procurer » ou « avoir » un pouvoir, « provoquer des jalousies », « utiliser des proscriptions », idée que les guerres civiles seraient le fruit de la jalousie) que de la science historique.

Didactiquement, cette copie peut être étudiée d'un double point de vue. Selon le premier, qui est le plus courant, elle est considérée comme une production ancrée dans un contexte d'énonciation spécifique, à savoir celui de l'écrit académique finalisé par une fonction épistémique. Le second point de vue, moins fréquent, consiste à envisager cet écrit comme le résultat d'un processus dynamique et complexe, qui articule entre elles différentes situations emblématiques du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) : prendre des notes dans le cadre d'un cours pour en conserver une trace ; travailler et compléter ces notes de cours à l'aide d'autres matériaux (syllabus, montages PowerPoint, plans de cours, forums d'apprentissage, manuels de cours, lectures conseillées, etc.) ; s'approprier un cours à partir de ses réductions/reformulations successives ; lire une question d'examen et articuler celle-ci aux contenus du cours étudié ; répondre, enfin, à la question posée, en articulant, en sélectionnant et en reformulant les connaissances disciplinaires que celle-ci implique. Dans cette perspective, encore relativement minoritaire, l'écrit d'examen est envisagé non plus seulement comme une production textuelle liée à un contexte d'évaluation spécifique, mais d'abord comme un *effet* d'apprentissages cognitifs antérieurs, dans lequel l'écrit joue un rôle majeur (Crahay, 2012).

L'intérêt de l'attention accordée aux processus d'écriture et de lecture à l'œuvre en première année d'université est qu'elle permet de dévoiler la nature fondamentalement discursive du travail demandé dans ce contexte. L'affiliation intellectuelle qui est alors requise (Bautier & Rayou, 2009 ; Coulon, 1997) semble en effet reposer sur un ensemble de pratiques littéraciées souvent peu considérées, notamment du fait de leur aspect informel, mais dont la mise en évidence favoriserait peut-être davantage la réussite des étudiants en première année. Ce point de vue conforte des hypothèses déjà anciennes, mais dont toutes les implications sont encore loin d'avoir été tirées.

Ainsi, en 1977 déjà, Becker *et al.* (1977-2002) montraient, à partir de l'exemple d'étudiants de première année de médecine, que l'apprentissage de la profession passait par une compréhension fine du rôle de l'étudiant, et plus particulièrement du travail qui devait être fourni dès les premières semaines de cours ; pour ces auteurs, la compréhension de ce rôle primait même les contenus académiques disciplinaires (Coulon, 1997)⁶. En 1997, Coulon se fondera sur cette étude ainsi que sur sa propre expérience de formateur-chercheur pour décrire l'apprentissage du « métier d'étudiant » et les rites d'affiliation qu'il implique, dans un ouvrage fréquemment cité depuis : *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. L'insistance sur les

6 Cette attention à des variables non disciplinaires mériterait d'être davantage discutée : elle conduit en effet à envisager une certaine progressivité dans la transition entre le secondaire et l'université.

aspects essentiellement sociaux de cette affiliation⁷, qui s'explique notamment par l'ancrage ethnométhodologique de l'étude, a déjà été discutée par Bautier et Rayou (2009, p. 54) :

Si les étudiants de l'université de masse ont bien un problème d'« affiliation » au nouveau statut social et institutionnel qu'ils doivent acquérir (Coulon, 1997), celui-ci est cependant très largement d'ordre intellectuel. Car l'inscription réussie dans le monde administratif, pédagogique et social de l'université peut leur laisser croire à tort qu'ils sont désormais en phase avec ce que celle-ci attend d'eux. Ils sous-estiment généralement la nature de la formation universitaire ainsi que celle de la mutation identitaire qu'elle suppose souvent. Car il est évidemment plus facile de « s'acquitter » de sa tâche scolaire (Bautier & Rochex, 1998) que de s'impliquer dans un travail intellectuel. Il suffit, d'une certaine manière, de mimer les gestes de l'occupation intellectuelle pour donner le change aux autres et peut-être à soi-même. Cela ne révèle pas nécessairement de la mauvaise foi, plutôt d'une méprise sur la signification même du « travail » intellectuel.

Si le problème majeur des étudiants entrant à l'université réside, pour Bautier et Rayou, dans une affiliation d'ordre intellectuel, il reste encore à décrire les formes prises par cette affiliation, qui jusqu'à ce jour ont été peu décrites, sinon en creux. Pour Coulon (1997) par exemple, le travail à accomplir est *a priori* « indéfinissable » : il ne peut être connu hors de sa mise en œuvre concrète. Mais si la « praticité » des règles du travail intellectuel avancée par Coulon nous semble être une idée pertinente (un usage spécifique lui sera réservé ci-après), elle ne permet pas d'appréhender finement la réalité matérielle de ce travail.

Envisager l'affiliation intellectuelle sous l'angle d'une pratique autorise pourtant à considérer les « traces » qu'elle ne peut manquer de produire, comme toute activité (Latour, 2006, pp. 218-219) ; l'hypothèse même d'une affiliation de nature intellectuelle à l'entrée à l'université repose sur l'existence, réelle ou supposée, de tels indices : en leur absence, cette hypothèse n'aurait pas lieu d'être. Or ces indices ne deviennent visibles que si l'on accepte de s'intéresser à l'ensemble des pratiques langagières informelles qui sont sous-jacentes aux examens universitaires ainsi qu'aux divers types d'interactions suscités par l'institution universitaire.

L'extrait 1 qui suit⁸ constitue ainsi une trace parmi d'autres d'une activité intellectuelle préparant une évaluation finale. Il est tiré d'un forum pédagogique (réalisé dans le cadre d'un monitorat⁹) qui porte sur la partie du cours général d'histoire dont il a été question dans l'extrait précédent :

7 Une dimension sociale que connote par ailleurs le choix même du terme d'« affiliation » : « J'entends par affiliation la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (*ibid.*, p. 2).

8 Cet extrait est repris tel quel, comme ceux que nous citons dans cet article.

9 Le monitorat est un accompagnement pédagogique offert aux étudiants de première année dans certaines facultés. En faculté de philosophie, arts et lettres, ce service institutionnel repose notamment

(1) — Vraiment bête question, mais le pouvoir personnel du premier siècle acn, c'est avec 10-79 Marius et Sylla, 78-44 Pompée et César et 44-31 Octave et Antoine ? Dans ce cas, il faut TOUT retaper¹⁰ ? [...]

— Oui il faut tout retaper... mais t'es pas obligée d'aller dans les détails, du moment que tu montres bien l'évolution entre chaque "étape". Donc genre :

En 79 Marius prend le pouvoir. Il bénéficie d'un grand prestige grâce à ses victoires militaires, et bénéficie du pouvoir consulaire pendant plusieurs années. Il instaure un nouveau système basé sur l'attachement de l'armée au chef en donnant des terres aux vétérans. De même Sylla s'illustre dans ses victoires militaires et entre en guerre contre Marius (1^e guerre civile). Après la mort de Marius, Sylla prend le pouvoir à vie et fait tuer les partisans de Marius. De ce conflit apparaissent deux factions politiques : les *populares* (peuple) et les *optimates* (1^e et 2^e classes), les premières violences politiques et l'idée du partage de terre. (= 1 §, et t'en fais deux autres pour César et Pompée, Octave et Antoine)

Cet extrait montre, entre autres choses, que le travail d'appropriation des connaissances est supporté par des pratiques langagières que l'on pourrait qualifier d'« intermédiaires » (Bucheton & Chabanne, 2002). Comme les écrits intermédiaires, ces pratiques se caractérisent en effet par un usage *heuristique* de l'écrit : l'écrit, comme on le voit bien dans l'extrait, ne sert pas seulement à s'exprimer ou à communiquer, mais aussi à penser, à apprendre, à manipuler des connaissances. On touche ici à une hypothèse formulée ailleurs, dans le cadre de la littéracie étendue¹¹.

L'échange observé s'ancre par ailleurs dans un contexte relativement informel puisqu'il a cours sur un forum universitaire ; ce cadre contribue certainement à faciliter le travail d'élaboration des connaissances en lui conférant une certaine souplesse. C'est là un autre trait des écrits intermédiaires : leur flexibilité. Celle-ci autorise une véritable manipulation des discours tenus par soi ou par autrui (enseignant ou pair). L'hétéroglossie (Bakhtine, 1984), ce tissage de différents discours entre eux, est en effet au cœur des écrits intermédiaires décrits par Bucheton et Chabanne (2002). L'hétéroglossie constitutive des écrits intermédiaires explique aussi pourquoi ceux-ci se donnent à voir, à l'université tout du moins, comme des ensembles discursifs foncièrement hétérogènes sur un plan générique : les notes prises au cours côtoient les ressources proposées par l'enseignant (syllabus de cours, diaporamas, lectures

sur la conduite d'entretiens individuels et sur des séances d'exercices complémentaires au suivi des cours généraux. Le monitorat fait l'objet d'un suivi facultatif.

10 L'étudiante veut manifestement dire « tout redire, répéter.

11 « Par littéracie étendue, il faut entendre ici une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'informations et de repérage quand il s'agit de lecture. Ces usages littératiés, secondarisés du langage, qui sont aussi des orientations socio-cognitives et socio-langagières, ne sont évidemment pas acquis indépendamment des modes de socialisation qui les construisent » (Bautier, 2008, p. 2).

conseillées) ; les outils d'étude (plan, synthèse, résumés¹²), en fonction de leur usage propre, sélectionnent ou relient les différentes informations entre elles, au sein d'espaces de travail spécifiques, plus ou moins visibles, peu ou fortement institués (pratique d'eLearning établie par l'enseignant ou des associations étudiantes, travail solitaire en bibliothèque, rencontres dans des cafés, monitorat). En somme, l'étude d'une matière, d'un cours, requiert toujours une longue et patiente manipulation des connaissances à travers des discours, qui constituent l'étoffe et la texture du travail intellectuel exigé à l'université.

3.2 Une règle d'apprentissage implicite

L'écrit d'élaboration, quelle que soit la dimension sur laquelle il s'exerce à l'université (heuristique ou épistémique¹³), ne repose pas sur un usage du langage intégré par tous les étudiants de première année. Cet usage du langage constitue, au contraire, une règle implicite qu'il leur faudra décoder pour s'approprier pleinement leur métier d'étudiant, au même titre que les ethnométhodes décrites par Coulon (1997). Ainsi, même après quatre mois passés à l'université, certains étudiants conçoivent encore le langage dans ses seules fonctions expressives et communicatives, comme en témoigne par exemple l'extrait 2, formulé par une étudiante du cours d'APDU à l'issue de la formation :

(2) *Ce cours consacré au discours universitaire a-t-il été un apport pour vous ? Pourquoi ?*

« Oui car il nous apprend à mieux nous exprimer à l'écrit. Mais d'un point de vue étudiantin, je pense qu'il ne sert à rien de parler avec un vocabulaire « élevé » si ce n'est que pour parler avec des personnes de la vie de tous les jours. Un petit dessin est toujours plus utile qu'un grand discours. »

L'extrait 2 permet par ailleurs de souligner une autre propriété de la règle à appréhender, qui en fait aussi toute la difficulté pour les étudiants : l'implicite sur lequel elle se fonde ne repose pas sur un usage du langage qu'il s'agirait de saisir comme une norme prescriptive (du type : « à l'université, l'écrit outille la pensée ») ; au contraire, cette règle n'existe pas hors de la pratique qui la réifie. Ainsi, les spécificités de certaines règles de comportement universitaires tiennent dans cette formule de Wittgenstein, reprise et développée par Coulon (1997, p. 149) : « Il n'y a pas de règle au repos ». Cette propriété de la règle explique aussi, *in fine*, la difficulté, patente

12 Il faut préciser ici que le « résumé » et la « synthèse » ne correspondent pas, en Belgique francophone, à des genres normés du discours, comme c'est le cas par exemple en France.

13 Ces deux finalités sont aussi bien activées en lecture qu'en écriture. Elles sont par ailleurs décrites différemment chez d'autres auteurs et pour d'autres secteurs d'enseignement-apprentissage (voir notamment Chartrand & Blaser, 2006).

dans l'extrait, de penser un faire qui n'est pas agissant dans son propre discours. La compréhension et la mise en œuvre de la règle impliquent en effet un faire-faire circulaire (l'écrit « fait » découvrir la règle et la règle « fait » écrire), caractéristique des pratiques intellectuelles attendues en première année d'université.

Or l'un des critères déterminants dans l'évaluation des écrits académiques pourrait précisément tenir dans la démonstration de la maîtrise de cette règle au sein de l'écrit académique imposé : « les propriétés d'un travail intellectuel réussi reposent [en effet] elles aussi sur une appropriation de ses règles et de ses codes et sur la capacité à exhiber la compréhension de ce phénomène » (Coulon, 1997, p. 201). Autrement dit, c'est parce que l'écrit académique comporterait une série d'indices attestant de la mise en œuvre d'une finalité épistémique (et faisant donc état de la maîtrise de la règle) qu'il serait positivement validé¹⁴. L'atteinte de cette finalité ne constituerait certes pas le seul critère de réussite à un examen, mais nous pensons qu'elle y contribuerait sensiblement en apportant la preuve, sur la scène du discours, d'une affiliation d'ordre intellectuel.

4. Écrire pour interroger ses pratiques. Les écrits réflexifs à visée praxéologique

4.1 Éléments de caractérisation

Pour caractériser à présent ce que nous appelons « la réflexivité à visée praxéologique », il convient d'abord de distinguer les deux contextes dans lesquels elle peut être mobilisée. Le premier est le contexte de la formation professionnelle : il s'agit alors d'écrits par lesquels l'apprenant est invité à faire retour sur une activité de formation (par exemple un stage), en articulant son récit à des notions théoriques qui lui ont été enseignées. Le second contexte est celui de la formation générale. L'activité réflexive consiste ici à étudier soit le cheminement personnel de l'apprentissage dans son ensemble soit une tâche plus ponctuelle.

Les deux contextes précités donnent lieu à des tâches réflexives types comme le rapport de stage (pour le contexte de formation professionnelle) et le bilan réflexif (pour le contexte de formation générale), mais certaines tâches sont parfaitement envisageables dans un contexte comme dans l'autre : c'est le cas par exemple du portfolio, qui peut servir à rassembler aussi bien des traces successives d'un stage

14 Une étude exploratoire de copies favorablement notées (16 sur 20 et plus) par des enseignants, et choisies à ce titre par eux comme exemplaires du travail attendu pour leur cours, a ainsi montré qu'au sein du corpus examiné, trois stratégies cognitivo-discursives opéraient, dans la matérialité du discours, pour attester de l'affiliation intellectuelle attendue dans la sphère universitaire (Crahay, M. & Marlair, S. (2008). *Les conditions énonciatives des discours universitaires de formation scientifique. Modèle exploratoire et première analyse* [Communication à un colloque]. Colloque Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations, Bruxelles, Belgique).

de formation que des écrits attestant l'appropriation critique progressive d'activités d'enseignement.

Les modalités de ce type de réflexivité ont été bien décrites dans les années 1990 dans les travaux de Schön (1996) et de Taggart et Wilson (1998). En l'occurrence, ces auteurs l'ont caractérisée comme un travail d'une certaine complexité, susceptible de comporter différentes étapes : remémoration d'une activité personnelle plus ou moins récente, récit de celle-ci avec mise en évidence des moments jugés « mémorables » (incidents, difficultés, surprises, plaisirs...), essai d'interprétation des causes de ces moments, remémoration de la manière dont on les a « gérés », évaluation critique (et critériée) de nos choix et élaboration éventuelle d'un nouveau plan d'action. Ce cheminement, en somme, est celui qui permet d'interpréter et d'évaluer l'expérience à la lumière de la réflexion et de savoirs théoriques.

Didactiquement, cette réflexivité à visée praxéologique peut se voir conférer deux visées complémentaires. La première consiste à envisager la réflexivité elle-même comme la finalité majeure de l'activité. L'objectif étant ici de développer une posture réflexive pour elle-même, en considérant cette opération comme digne d'intérêt en soi, la réflexivité devient un objet d'enseignement possible, dont la maîtrise et l'usage peuvent être évalués. L'autre visée conçoit davantage la réflexivité comme un outil auquel il s'agit de recourir plus ou moins régulièrement afin d'étayer tel ou tel apprentissage, qui demeure l'objectif majeur de l'activité. Dans ce deuxième cas, la réflexivité est mobilisée au service d'autre chose qu'elle-même, et elle apparaît non comme une fin en soi, mais comme un moyen d'apprentissage, qui est le plus souvent non enseigné comme tel mais qui peut être utilisé plus ou moins abondamment lors d'entretiens de guidance ou de moments d'autoréflexion.

Il va sans dire que ces deux options ont des implications très différentes sur les modalités du dispositif pédagogique : dans un cas, en effet, la réflexivité est « essentielle » puisqu'elle constitue un objectif d'apprentissage explicite ; dans l'autre, elle est « accessoire », puisqu'elle n'est qu'une modalité d'apprentissage parmi d'autres et peut très bien n'être sollicitée que de manière implicite.

Par ailleurs, qu'elles soient mobilisées comme fin ou comme moyen, ces productions réflexives varient par leur statut énonciatif. Le plus souvent, dans les faits, elles sont *altéro-adressées*, c'est-à-dire adressées à un tiers, qui est le plus souvent l'enseignant ou le formateur (mais on peut aussi imaginer des écrits adressés à des pairs, c'est-à-dire aux autres élèves ou étudiants). En même temps, dans la mesure où elle suppose un retour sur l'expérience personnelle, la réflexivité comporte presque nécessairement une dimension d'*auto-adressage*, de dialogue avec soi-même, où le sujet se dédouble en quelque sorte pour devenir témoin, interprète et juge de sa propre expérience. Ainsi, si l'interlocuteur explicite est tantôt « moi », tantôt un autre, à bien y regarder, les deux dimensions sont presque toujours mêlées, car comme le note finement de Robillard, « on construit simultanément le soi et l'autre [...] en repérant des fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur » (de Robillard, 2007, p. 107).

Une autre caractéristique de la réflexivité praxéologique tient à l'ambiguïté de son intentionnalité, qui résulte du contexte scolaire dans lequel elle est développée. En contexte scolaire, en effet, l'écrit est adressé au professeur qui est aussi évaluateur : l'authenticité de la démarche réflexive peut dès lors paraître biaisée par le souci bien compréhensible qu'a l'étudiant de « protéger sa face » et de se donner les meilleures chances d'être bien évalué en permettant à l'évaluateur de lire ce qu'il a envie de lire. On notera cependant qu'il s'agit là d'une situation inévitable, qui est constitutive du contexte scolaire et qui biaise en réalité toutes les activités où il est demandé à l'élève de s'exprimer. Dès lors, avant de conclure que la réflexivité « véritable » est une utopie impraticable en contexte scolaire, n'est-il pas possible de s'attacher à faire saisir le sens de la démarche par les élèves ? Au lieu de s'inquiéter de la sincérité des élèves, qui est de toute manière inévaluable et ne peut donc pas constituer un objectif en soi, peut-être gagnerait-on à considérer que la pratique de la réflexivité passe de toute façon par la mobilisation de formes, qu'il peut sembler important en soi d'apprendre à utiliser, et dont on peut faire l'hypothèse que le simple fait d'y être familiarisé favorisera tôt ou tard la pratique réflexive « authentique ».

Une autre question concerne le type de verbalisation et de forme langagière lié à la réflexivité praxéologique. Même si cette pratique peut certes recourir à l'oralité aussi bien qu'à l'écriture, on peut associer trois avantages spécifiques à sa version écrite : elle va de pair avec une temporalité différée, elle rend nécessaire une plus grande explicitation des contenus, et elle suscite une énonciation davantage contrôlée. Mais l'écriture peut elle-même prendre des formes très diverses selon qu'elle est produite dans un contexte de distance ou d'immédiateté par rapport à l'expérience concernée. Même si la réflexivité requiert en soi une rupture spatiotemporelle entre le moment de l'expérience et celui de l'écriture, cette rupture peut être plus ou moins longue. Lorsqu'elle est minimale — dans le cas par exemple du debriefing d'un stage juste après son déroulement —, l'absence de distance risque de faire obstacle à la sérénité psychologique requise par cette opération, mais cela peut être compensé dans une certaine mesure par le stimulus lié à la coprésence du récepteur / accompagnateur.

Une dernière manière de caractériser les écrits réflexifs à visée praxéologique concerne leur temporalité et leur degré de systémativité. Du point de vue de la durée, il peut s'agir de pratiques longitudinales, comme le journal de bord ou le portfolio, ou de pratiques ponctuelles, comme le rapport rétrospectif, le retour sur une tâche ou une expérience. Dans la mesure où chacune de ces deux options présente des avantages et répond à des nécessités distinctes, il paraît intéressant de les combiner. Enfin, ces pratiques peuvent être envisagées de manière occasionnelle, au détour de l'une ou l'autre expérience, mais on perçoit sans peine l'avantage pédagogique qu'il y a à les proposer avec certaine systémativité : ce n'est qu'en y invitant les étudiants régulièrement qu'on peut espérer pouvoir transformer la pratique réflexive en habitus, et donc en moyen d'action « pour la vie ».

4.2 Qu'en est-il de la réflexivité à visée praxéologique dans les pratiques enseignantes ?

Si elle est fortement préconisée par nombre de didacticiens et de formateurs, la réflexivité praxéologique est une pratique dont la mise en valeur est assez récente, et qui ne va pas de soi à l'entrée à l'université. Notre équipe de recherche a voulu en savoir plus et a mené pendant deux ans différentes enquêtes pour explorer les réalisations effectives dont cette pratique faisait l'objet dans différents contextes (voir Bibauw, 2010 ; Bibauw & Dufays, 2010 ; Slingeneyer & Bibauw, 2010).

Une première enquête avait pour but d'identifier la place des activités réflexives dans les pratiques enseignantes de la fin du secondaire et de la première année d'université. Pour la mener, nous avons interrogé 43 enseignants de 6^e secondaire générale et 12 enseignants de 1^{re} année de bachelier, d'abord au moyen de questionnaires écrits, puis, pour quelques-uns d'entre eux, au moyen d'entretiens oraux. Lorsque des pratiques réflexives nous ont été signalées, nous avons également observé une dizaine de séances de classes. Nos constats furent les suivants. Au secondaire, alors que nous nous attendions à trouver des exemples de réalisation des deux types d'écrits réflexifs prescrits par les programmes — à savoir les « bilans réflexifs » sur la notion de littérature et les écrits impliquant une réflexion sur l'usage de la langue dans les discours des sciences humaines —, nous avons dû déchanter : presque aucun enseignant ne nous a déclaré mettre en œuvre de telles pratiques. Nous avons dès lors dû dépasser notre focalisation initiale sur les deux objets réflexifs prescrits pour nous intéresser à la diversité des productions effectives : ce fut l'objet de notre deuxième enquête. La même absence des écrits réflexifs à finalité praxéologique a été constatée en 1^{re} année d'université. Tant à la fin du secondaire qu'au début de l'université, l'écrit réflexif ne fait guère l'objet de consignes explicites ; il apparaît rarement comme un objectif ou comme un moyen d'apprentissage, et l'écriture réflexive n'est jamais présentée comme une compétence supposée déjà acquise.

Une exception a toutefois retenu notre attention : elle concerne une expérience de portfolio menée depuis 2008 en 1^{re} année de bachelier en archéologie et histoire de l'art à l'UCLouvain. Sur cette base (notamment), nous avons pu identifier une diversité de tâches et de dispositifs à orientation réflexive mis en œuvre par quelques enseignants : cette étude a été l'objet de la 3^e enquête que nous évoquerons ci-après.

Notre deuxième enquête s'est concentrée sur les quelques cas de pratique réflexive qui nous ont malgré tout été signalés ; elle a cherché à comprendre comment les apprenants qui avaient été confrontés à des tâches d'écriture réflexive à visée praxéologique percevaient celles-ci. Nous nous sommes appuyés pour ce faire sur des entretiens oraux avec 25 élèves de 6^e secondaire et 35 étudiants de 1^{re} année de bachelier, et nos constats furent les suivants. Peu d'étudiants comprennent la raison d'être et la nature de ces démarches et les apprécient. Quand leur visée est comprise, les écrits réflexifs ont cependant quelques effets significatifs sur la motivation pour les apprentissages, comme en attestent ces propos d'un étudiant (extrait 3 ci-dessous)

qui a bénéficié de l'expérience portfolio déjà évoquée (en réponse à la question « cette expérience vous a-t-elle semblé utile, pour les autres cours et pour vous ? ») :

(3) « pour les autres cours je sais pas / mais pour nous surement / même si on se rend pas toujours compte / il y a toujours un moment où on se dira “ah ben heureusement qu'on a fait euh / qu'on a fait ça (x) pour nous” // ça nous apprend à / ben le regard critique, comme on se posait pas la question avant, ben ça nous apprend à avoir un meilleur regard critique / et ça, on nous dit pourquoi en pratique scientifique, donc tous les travaux qu'on rend, “justifiez tout”, “critiquez ce que/vos informations”, etcaetera etcaetera / et euh je suppose qu'aussi plus tard, on pourra pas se contenter de bêtement regarder les choses »

Des relations peuvent ainsi être établies entre certaines caractéristiques des tâches observées et les effets qui leur sont attribués.

Plus précisément, en 1^{re} année de bachelier, l'étudiant perçoit l'écriture réflexive comme féconde lorsqu'elle s'exerce dans un contexte de liberté qui favorise son apport personnel. En revanche, son impact est beaucoup moins probant lorsque la réflexivité est davantage contrainte, balisée et contrôlée (Bibauw, 2010). En 6^e secondaire, un autre paradoxe est constaté : l'écrit réflexif semble avoir peu d'impact immédiat et visible au moment où l'élève le réalise, mais son sens est parfois perçu après coup lorsque l'élève est convié à y réfléchir dans le cadre d'un entretien. Dans ce contexte, deux dispositifs se révèlent particulièrement féconds : la mise en œuvre des portfolios et celle des journaux d'apprentissages quand ils laissent une grande marge d'autonomie et de créativité aux étudiants (Slingeneyer & Bibauw, 2010).

Notre troisième enquête, enfin, a cherché à identifier les modalités et les effets d'une pratique réflexive de longue haleine. Pour ce faire, nous avons entrepris l'étude longitudinale des écrits réflexifs produits par quelques étudiants de 1^{re} année de bachelier en archéologie et histoire de l'art dans le cadre de l'activité de portfolio qui leur était demandée. Nous avons pu constater ici que l'écriture réflexive à visée praxéologique était surtout le fait des étudiants les plus performants et dont les outils cognitifs paraissent les plus élaborés. Une relation apparaît donc entre la pratique réflexive au sens strict et le développement de la qualité des apprentissages, mais la direction de cette relation ne va pas de soi : les étudiants sont-ils plus réflexifs parce que plus performants... ou le contraire ?

En conclusion...

Au moment de conclure, nous aimerions revenir sur ces propos tenus par un étudiant dans le cadre d'une évaluation du cours d'APDU (extrait 4). La consigne lui demandait de « mentionner un point du cours qui devrait, selon lui, faire l'objet d'une amélioration » :

(4) ~~J'ai l'impression~~ On devrait nous expliquer pourquoi il est nécessaire de savoir construire un texte « universitaire » (pas pour nous, ça je trouve ça normal, mais pour ~~tout le monde qui est~~ les « intellectuels »). Pourquoi doit-on savoir parler de façon universitaire ? ~~Ne J'ai l'impression qu'on forme un club fermé, qui du coup notre savoir, on ne pourra le transmettre qu'à ceux qui comprennent notre discours ! Un simple ouvrier ne comprendra pas le texte du passeport pour le bac [test diagnostique présentant une série de questions relatives à un discours de niveau universitaire ; ce test est largement diffusé dans les Facultés de Sciences humaines de l'Académie Louvain] et je trouve ça bien dommage.~~

Même s'il le formule de manière négative, cet étudiant a bien compris qu'à l'université, le rôle du langage était capital, et qu'il était constitutif d'une communauté discursive dont on ne peut ignorer le caractère exigeant, et sélectif. C'est précisément cela, selon nous, que, par-delà les spécificités et les difficultés qui leur sont liées, les différents types d'écrits réflexifs mettent en évidence : l'affiliation intellectuelle attendue de la part des étudiants à leur entrée à l'université ne se construit pas en dehors des pratiques langagières qui la matérialisent, pas plus que cette affiliation n'est observable en dehors de celles-ci¹⁵. De la même manière, les stratégies à développer à l'université résultent des pratiques langagières mises en œuvre par les étudiants, et non de la conformité à des règles d'apprentissage qu'il conviendrait de suivre *a priori*. Cet effet des pratiques langagières sur les stratégies d'apprentissage et sur l'affiliation intellectuelle recherchée rend aussi compte de la réflexivité des écrits à finalité heuristique, épistémique et praxéologique : ces écrits décrivent des processus de rationalisation à l'œuvre tout en les constituant. Ils autorisent de la sorte les indispensables interprétations et ajustements requis pour intégrer un nouveau milieu.

Les hypothèses présentées ici soulèvent évidemment plusieurs questions, en particulier sur l'accompagnement à offrir aux étudiants pour faciliter le développement des pratiques langagières requises à l'université. À ce titre, la question du rôle joué par la mise en place de dispositifs réflexifs spécifiques — aux différents sens du terme — reste à interroger : dans quelle mesure les pratiques en jeu sont-elles susceptibles de faire l'objet d'un enseignement explicite ? À qui confier la responsabilité de cet enseignement (à des didacticiens, à des spécialistes disciplinaires) ? Sur quels aspects de la langue et du langage faire porter les activités d'enseignement-apprentissage ? Autant de questions qui ouvrent pour nous de belles perspectives de recherche...

15 Ainsi dans l'extrait, l'étudiant opère un retour critique sur sa maîtrise du discours universitaire à partir d'un usage réflexif du langage précisément valorisé dans les milieux académiques et scientifiques, et à ce titre, constitutif de leur processus d'affiliation. La question n'est pas évidemment pas ici d'évaluer le degré de cette affiliation, mais plutôt d'observer que cette affiliation se construit par et au travers d'une pratique langagière.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Coll. Bibliothèque des Idées. Paris, Gallimard.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie* 137, 117-161. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>
- Bautier, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littéracie étendue ? In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo & C. Beaudet (Éds), *Colloque international De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états* (pp. 12-15) <https://uptyv.univ-poitiers.fr/program/de-la-france-au-quebec-l-ecriture-dans-tous-ses-etats/video/1871/apprendre-a-ecrire-et-ou-entrer-dans-la-litteratie-etendue/index.html>
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Coll. Éducation et société. Paris, PUF.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- Becker, H. S., Geer, B., Hugues, E. C. & Strauss, A. L. (1977-2002). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. New Brunswick/London, Transaction Books.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 26(1). Doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.358>
- Bibauw, S. & Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques. Revue andragogique marocaine* 2, 13-29. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798613/document>
- Boch, F. & Frier, C. (Éds) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, ELLUG.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2000). Les « écrits intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27. Doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF.
- Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly & B. Thévenaz (Éds), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 179-194). Bruxelles, De Boeck.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.

- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. In M.-C. Pollet (Éd.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 63-78). Coll. Diptyque n° 24. Namur, Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. (2011). Les étudiants et la réécriture. *Recherches* 55, 125-144. <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/125-144-Delcambre.pdf>
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque* 18, 11-42.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* 113-114, 7-28. Doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1942>
- de Robillard, D. (2007). La linguistique *autrement* : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique* 1, 81-228.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Coll. Questions d'éducation. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Garfinkel, H. (1967-2007), *Recherches en ethnométhodologie*. Coll. Quadrige. Paris, PUF.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Coll. Paideia. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris, La Découverte.
- Morisse, M. & Lafortune, L. (Éds) (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Coll. Éducation – Recherche. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Niwese, M., Lafont-Terranova, J. & Jaubert, M. (Éds) (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Coll. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In J.-L. Dufays & F. Thyron (Éds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 11-29). Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

- Paul, M. (2014). Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture. *Les dossiers des sciences de l'éducation* 31, 11-30. Doi : <https://doi.org/10.4000/dse.549>
- Schön, D. A. (1996). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot, Arena.
- Slingeneyer, M. & Bibauw, S. (2010). Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? *Enjeux* 77, 45-82.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers : 50 Action Strategies*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive. Une inlassable transformation sociale de soi. *Repères* 30, 13-31. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>
- Vanhulle, S. (2008). Réflexivité des enseignants. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 259-261). Paris, PUF.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un genre réflexif académique. *Pratiques* 171-172. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>