

Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif

Mélanie Randolet and Christian Watthez

Number 170, 2013

Formation initiale et formation continue

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/70517ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Randolet, M. & Watthez, C. (2013). Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif. *Québec français*, (170), 80–82.

Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif

PAR MÉLANIE RANDOLET ET CHRISTIAN WATTHEZ*



On écrit beaucoup, quand on est enseignant... Mais on écrit rarement sur ses propres pratiques. Pourtant, écrire à propos de ce que l'on fait dans sa classe, c'est prendre le chemin d'une pratique réflexive. Écrire, c'est un bon moyen de prendre du recul, de mettre à distance. C'est aussi un bon moyen de partager avec d'autres enseignants et, ce faisant, de développer une communauté d'apprentissage professionnelle. C'est sur ce double constat que se développe, depuis quelques années, une démarche de formation basée sur l'écriture des pratiques pédagogiques : le chantier d'écriture réflexive¹.

ÉCRIRE POUR SES PAIRS, C'EST ÉCRIRE POUR SOI

Si l'écriture professionnelle est souvent perçue comme une démarche individuelle, elle trouve son vrai moteur dans le partage. Écrire pour être lu et compris par un lecteur constitue en effet une dimension essentielle de l'écriture réflexive. Les enseignants qui acceptent de partager leurs pratiques par l'écriture en sont les premiers bénéficiaires.

D'abord, parce que décrire une pratique pédagogique pour que d'autres comprennent en quoi elle consiste et ce qui la guide, cela oblige à se décentrer en prenant le point de vue du lecteur : il est nécessaire de verbaliser sa pensée et d'explicitier ses propres choix, ce qui conduit à en prendre pleinement conscience. En cela, écrire sur sa pratique est plus « structurant » que d'en parler, car la communication écrite n'offre pas la rétroaction possible lors d'un échange oral. Elle oblige donc, en anticipant la compréhension du lecteur, à être précis dans le choix des mots et des formulations.

Ensuite, ils sont les premiers bénéficiaires parce que les enseignants qui partagent une pratique sont souvent valorisés dans cette démarche, qui constitue une forme de reconnaissance de leurs compétences professionnelles.

ÉCRIRE POUR SE CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Mettre par écrit ses pratiques pour les communiquer et les partager, c'est une manière de les faire connaître et surtout reconnaître et, au-delà, d'oser affirmer ses propres compétences professionnelles.

Écrire sa pratique, c'est également en devenir l'auteur, au sens que donne Jacques Ardoino² à ce terme. L'auteur est celui qui construit lui-même son orientation, il crée du sens qui lui est propre. Il est à l'origine de ses actes, il est responsable de sa démarche. Il confie ses idées à d'autres, qui en font ce qu'ils veulent. Devenir auteur de sa pratique, c'est s'autoriser à la penser par soi-même. C'est la fonction de « légitimation » de l'écriture.

COMMENT ÉCRIRE SES PRATIQUES ?

S'engager dans l'écriture représente un véritable travail : le passage à l'acte d'écrire n'a rien de spontané ni de naturel. Il nécessite le plus souvent un cadre bien balisé, comme peut l'être celui d'un module de formation où le projet d'écriture est clairement annoncé, dès le début, ainsi que le partage des pratiques qui en résultera. Ce dernier peut prendre différentes formes, allant du simple échange de documents entre participants jusqu'à la création d'une banque de ressources accessibles via le net. Rappelons simplement que le partage est le moteur de l'écriture.

*

Mélanie Randolet est institutrice primaire et étudiante en master des sciences de l'éducation, à l'Université de Mons [melanie.randolet@live.fr]

Christian Watthez est maître-assistant au Département pédagogique de la Haute École de Louvain en Hainaut (HELHa) et formateur au Centre d'études supérieures pédagogiques du Hainaut [christian.watthez@helha.be]

ÉCRIRE SES PRATIQUES...

MAIS ÉCRIRE QUOI ?

Selon Bruno Richardot³, dans l'univers des écrits pédagogiques, on peut distinguer trois catégories d'écrits : les écrits « dans », « sur » et « pour » l'action.

Trois types d'écrits pédagogiques

Les écrits « dans » l'action sont les documents de travail de l'enseignant, ceux qui lui permettent de faire la classe : notes de cours, planifications, grilles d'évaluation des élèves, etc. Ce sont ces écrits que les enseignants s'échangent lorsqu'ils partagent spontanément leurs outils. Ils se suffisent cependant rarement à eux-mêmes : pour bien les comprendre, il est presque toujours nécessaire de les accompagner par des commentaires de leur auteur.

Partager une pratique, c'est bien plus que de partager des documents de travail : c'est aussi – et surtout – partager un regard personnel sur cette pratique. C'est ici que commence l'écrit « sur » l'action. En effet, pour aider un interlocuteur à mieux appréhender une pratique qu'on souhaite lui partager, il est important d'explicitier :

- ses propres intentions, les choix qui ont guidé cette pratique ;
- le bénéfice que l'on en retire ;
- les conditions à respecter pour que cette pratique aboutisse aux mêmes effets, si la personne veut à son tour la mettre en œuvre dans son propre contexte professionnel ;
- les observations qu'on a réalisées auprès des élèves ;
- les réflexions que cette pratique a suscitées ;
- les prolongements ou les variantes possibles ;
- les questions nouvelles que cela suscite.

Enfin, les écrits « pour » l'action sont ceux qui guident le travail des enseignants en définissant des balises et en leur donnant un cap à suivre. Il s'agit des instructions officielles (programmes, etc.), mais aussi des ouvrages issus du monde de la recherche pédagogique. Lorsqu'un enseignant peut étayer une pratique pédagogique par des liens avec ces textes référents, il confère à cette pratique une valeur qui dépasse celle de ses propres intuitions qui, si pertinentes soient-elles, sont toujours subjectives et personnelles. Le praticien réflexif est aussi celui qui peut

UN CANEVAS POUR GUIDER L'ÉCRITURE

En contexte d'écriture, certains outils sont essentiels pour mettre au clair sa pensée. C'est notamment le cas du canevas d'écriture, qui a pour but de guider le fil de l'écriture même si le texte ne doit pas être produit de manière linéaire. Le canevas retenu s'articule comme suit :

- un titre évocateur, accompagné éventuellement d'un sous-titre apportant des précisions complémentaires sur l'outil proposé ;
- des données « signalétiques » au sujet de l'auteur, du cadre professionnel depuis lequel il partage sa pratique, ainsi que le niveau scolaire concerné ;
- le contexte de départ : il s'agit de décrire les éléments qui sont à l'origine de la pratique présentée. Cette partie est importante pour comprendre les ressorts qui provoquent et les intentions qui guident le travail de l'enseignant. Ainsi, bien comprendre une pratique, c'est souvent comprendre les problèmes auxquels elle permet d'apporter des solutions ;
- les intérêts : en d'autres mots, quel(s) bénéfice(s) la pratique partagée permet-elle d'espérer ? En quoi constitue-t-elle une réelle valeur ajoutée au travail de l'enseignant et/ou à l'apprentissage des élèves ? ;
- les conseils : quelles précautions d'usage peut-on formuler à l'intention de celui qui serait tenté d'expérimenter à son tour cette pratique dans sa classe ? Il peut s'agir d'éléments matériels – ils ont leur importance ! – tout comme d'un cadre pédagogique plus général ;
- la description de cette pratique (écrit « dans » l'action) ;
- analyse, réflexions, questions : sont apportés en fin de texte des éléments complémentaires qui ne figurent pas dans les points « contexte/intérêt/conseils ». Il peut s'agir d'observations réalisées en cours de travail, de réactions de collègues ou de parents d'élèves, de questions plus larges, etc. C'est ici également que des liens avec des textes référents trouvent leur place.

On pourrait voir dans ce canevas une forme de contrainte à l'écriture, mais l'expérience montre le contraire : il s'agit bien d'une structure facilitant le travail d'écriture... tout comme elle facilite la lecture du texte, pour autant qu'on y soit un peu habitué.

inscrire son action particulière dans un cadre plus général.

L'écriture réflexive consiste donc à associer ces trois composantes : il s'agit bien sûr de donner un aperçu précis et détaillé de ce que l'on a fait (écrit « dans » l'action), mais aussi et surtout d'y apporter sa propre analyse (écrit « sur » l'action) tout en établissant des liens avec un cadre pédagogique plus général (écrit « pour » l'action). Ce n'est qu'à cette condition que la pratique partagée sera réellement transférable à un autre contexte professionnel, car elle permet au lecteur de dépasser les « recettes » pour remonter aux principes qui ont guidé leur élaboration. Quant à

l'auteur, il est sans doute le premier bénéficiaire de ce travail de théorisation de ses propres pratiques.

C'EST À PLUSIEURS QU'ON ÉCRIT TOUT SEUL

Si l'acte d'écrire est souvent présenté comme un dialogue avec soi-même, la dynamique collective est une dimension importante du travail d'écriture réflexive. Trois étapes viennent jaloner l'élaboration du texte⁴.

La « moulinette pédagogique »

Cette première étape du travail consiste à élaborer ensemble et oralement les

contenus réflexifs du texte. C'est ainsi que les participants, réunis en petits groupes de quatre ou cinq, se présentent mutuellement la pratique pédagogique qui fera l'objet du travail d'écriture. Après chaque présentation, un temps de réflexion est consacré à ce que chacun formule les intérêts qu'il perçoit et les conseils à prendre en compte face à la pratique présentée. Ce temps de réflexion collective est très apprécié par les participants, car il rassure chacun vis-à-vis de l'intérêt de la pratique présentée et révèle très souvent des aspects auxquels on n'avait pas pensé, de prime abord.

Élaboration du premier jet

Enrichi par le regard réflexif des autres, chacun entre alors dans l'élaboration du premier jet de son texte. Ici aussi, la dynamique est collective même si chaque participant est engagé dans une tâche personnelle : écrire, entouré d'autres qui écrivent aussi, a un effet mobilisateur. Par ailleurs, chacun peut solliciter le formateur en cas de besoin : pour répondre à des questions de mise en forme, pour aider à trouver la meilleure formulation possible... ou tout simplement pour un coup de pouce sur le plan informatique. Alors qu'il est parfois difficile de se mettre au travail d'écriture lorsqu'on le fait seul chez soi, les séances collectives consacrées à ce travail sont toujours marquées par un climat de travail propice à l'écriture personnelle, mêlé de concentration et de sérénité.

Le premier jet terminé, des grilles critériées de contenu permettent à chacun de vérifier s'il n'a pas omis de faire référence à tel ou tel élément utile à la compréhension.

La relecture

Écrire, c'est réécrire. Aussi, lorsque les participants d'un groupe d'écriture réflexive ont élaboré leur premier jet, celui-ci est soumis à la relecture des autres membres du groupe. Cette relecture mutuelle, organisée en petits groupes, constitue une étape essentielle du dispositif. En effet, elle permet tout à la fois d'améliorer la lisibilité du texte (on écrit souvent « trop compliqué », au départ) et, surtout, de lever la part d'implicite du contenu. C'est par la lecture faite par les autres que chacun peut

prendre conscience des éléments qu'il n'a pas précisés, car ils « coulent de source ». Par ailleurs, la phase de relecture permet la confrontation des représentations propres à chacun et provoque la discussion centrée sur une recherche collective de sens. La multiplicité des regards et des questionnements autour d'un écrit favorise également une meilleure compréhension et une évolution de ses pratiques. Écrire, c'est donc transformer son texte pour qu'il traduise, de façon plus claire, plus cohérente, les idées et les actions que l'on veut partager. Ce faisant, le texte ainsi retravaillé s'affranchit en quelque sorte de son auteur : il devient compréhensible de manière autonome, sans qu'il y ait besoin d'explications complémentaires. C'est un sentiment très particulier que vivent alors les enseignants qui participent au processus d'écriture réflexive, comme le précise Cifali⁵ : « Lorsqu'on relit son propre texte, on s'en détache si bien qu'on ressent l'impression qu'il nous devient étranger, qu'il ne nous appartient plus : c'est la mise à distance. »

Certaines conditions sont toutefois essentielles pour que l'étape de relecture puisse vraiment contribuer à l'enrichissement des productions écrites. Tout d'abord, il est important qu'il y ait une certaine parité au sein du groupe de relecture de manière à ce que chacun se sente sur le même pied d'égalité. Ensuite, il est nécessaire qu'il y ait réciprocité durant les échanges de manière à ce que chacun soit à tour de rôle « le lecteur questionnant » et « l'auteur questionné ».

Enfin, la bienveillance et le respect mutuel doivent être les maîtres mots de ces séances de relecture afin que les critiques formulées soient perçues par chacun comme des occasions d'améliorer sa propre production⁶. Celui qui les formule doit donc occuper une posture « d'ami critique » et permettre à l'autre d'affiner son texte.

POURQUOI ÉCRIRE SES PRATIQUES ?

Le fait de prendre le temps de mettre ses pratiques pédagogiques par écrit permet de prendre du recul par rapport à ses pratiques et de revenir sur ses activités dans le but de les améliorer. Écrire ses pratiques est également porteur de sens pour celui qui écrit et pour ceux

qui les lisent. De plus, cette écriture est applicable au quotidien, à condition de prendre le temps nécessaire et d'accepter d'être lu.

CONCLUSION

Cet article a tenté de montrer que prendre le temps de mettre ses pratiques par écrit permet d'en prendre pleinement conscience et de clarifier sa pensée. Ce passage à l'écrit implique également une certaine distanciation par rapport à ses pratiques, ce qui permet d'y réfléchir et d'y revenir dans le but de les améliorer. Il apparaît donc clair que la démarche d'écriture est un outil au service du praticien réflexif. C'est une façon, pour le praticien, d'assurer une sorte de formation continue. Pour le futur enseignant, cela constitue un outil aidant à réfléchir à sa propre pratique lors de stages, mais également à celle qu'il mettra en pratique, au jour le jour, tout au long de sa carrière d'enseignant. Il nous paraît donc pertinent de proposer, en formation initiale, des formations ou bien un cours destinés à initier les futurs enseignants à l'écriture réflexive de manière à ce qu'ils disposent des outils nécessaires pour mettre par écrit leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils seront des acteurs de terrain. *

Notes et références

- 1 Modules de formation proposés dans le cadre du Centre d'études supérieures pédagogiques du diocèse de Tournai. www.cesp.be.
- 2 Jacques Ardoino, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des pratiques éducatives et formatives », revue *Pratiques de Formation*, n°s 25-26 (avril 1993), Université Paris VIII, p. 20-21.
- 3 Bruno Richardot, « Écrire dans, sur et pour l'action », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, 1996, p. 59.
- 4 Les annexes, *Mon atelier au fil de l'écriture, Écrire sur l'action*, sont disponibles sur le site de la revue *Québec français* afin de mettre en pratique ces trois étapes qui viennent jaloner l'élaboration d'un texte.
- 5 Mireille Cifali, « Des pratiques en récit », *Éducateur*, n° 161, 1995.
- 6 Des exemples de textes produits dans le cadre décrit ici sont accessibles sur le site www.partagerdespratiques.be.