

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider Biskra

Faculté des Lettres Et Des Langues
Département Des Lettres Et Des Langues Etrangères
Filière De Français



Thèse De Doctorat LMD
Pour l'obtention du diplôme de Doctorat de Français
Option : Didactique des langues-cultures

Intitulé

**ECRITURE REFLEXIVE ET ANALYSE DU DISCOURS. POUR UNE
STIMULATION DES SAVOIRS INTERDISCIPLINAIRES.**

Cas des étudiants de master de français.
Université de Biskra

Présentée par
Mme ZEROUALI Karima
Sous la direction de
Pr. MEKHNACHE Mohammed

Jury :

- | | | |
|--------------------------|------------|------------------------------|
| - Pr. DAKHIA Abdelouahab | Président | Université Med Khider Biskra |
| - Pr. MEKHNACHE Mohammed | Rapporteur | Université Med Khider Biskra |
| - Pr. MANAA Gaouaou | Examineur | Centre universitaire Barika |
| - Dr. MOUSTIRI Zineb | Examineur | Université Med Khider Biskra |
| - Dr. GUERID Khaled | Examineur | Université Med Khider Biskra |
| - Dr. FAID Salah | Examineur | Université M'sila |

Année universitaire 2020/2021

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider Biskra

Faculté des Lettres Et Des Langues
Département Des Lettres Et Des Langues Etrangères
Filière De Français



Thèse De Doctorat LMD
Pour l'obtention du diplôme de Doctorat de Français
Option : Didactique des langues-cultures
Intitulé

**ECRITURE REFLEXIVE ET ANALYSE DU DISCOURS. POUR UNE
STIMULATION DES SAVOIRS INTERDISCIPLINAIRES.**

Cas des étudiants de master de français.
Université de Biskra

Présentée par

Mme ZEROUALI Karima

Sous la direction de

Pr. MEKHNACHE Mohammed

Année universitaire 2020/2021

REMERCIEMENTS

Je remercie Dieu, le tout Puissant et le Miséricordieux, de m'avoir aidé à accomplir cette thèse de doctorat qui est le résultat d'un travail de recherche de quatre ans. En préambule, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur soutien.

Tous mes remerciements et toute ma gratitude vont vers mon directeur de recherche, le Pr MEKHACHE Mohammed, pour son soutien pendant toute la durée de la recherche. Il a participé à la supervision de la recherche à un stade précoce, a fourni une base inestimable dans les procédures de recherche du troisième cycle. Il a été incroyablement patient avec moi car je me suis forcée de trouver un équilibre entre la rédaction de la thèse, l'enseignement, la famille et les différents défis que la vie peut apporter, et il était un lecteur exceptionnel qui m'a fait réfléchir de manière plus approfondie et plus critique à mon propre travail. Je suis certaine que sans ses conseils et ses encouragements, je n'aurais pas terminé cette thèse. Il sera toujours mon modèle en matière de travail avec les étudiants.

Je tiens à remercier sincèrement toutes celles et tous ceux qui, de loin ou de près, de manière plus ou moins formelle et à différents niveaux, ont contribué au bon déroulement de mon parcours doctoral. Si je ne les nomme pas c'est à la fois parce que ces personnes sont nombreuses et parce qu'elles se reconnaîtront sans peine.

À l'ensemble des membres du jury de thèse pour l'intérêt manifesté à l'égard de ce travail.

Enfin, je remercie mes étudiants. Ce projet n'aurait pas vu le jour sans eux et sans leur volonté de partager leurs travaux, leurs pensées et leurs idées avec moi. J'apprends tellement d'eux chaque jour.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail :

A mes chers parents qui ont toujours été à mes côtés et m'ont toujours soutenue

A mes frères et sœurs

A mon mari qui a écouté avec une oreille infatigable mes hauts et mes bas quotidiens et m'a donné de nombreux discours d'encouragement en cours de route

Et enfin, à tous ceux qui m'aiment et me respectent ...

RESUME

De nombreuses études ont constitué des rubriques pour l'évaluation de l'écriture réflexive, mais ces instruments sont fondés sur des critères qualitatifs généraux et ne visent pas à quantifier la profondeur de la réflexivité. En outre, nous en savons peu sur la structure linguistique de l'écriture réflexive; bien que certaines études récentes aient examiné ses caractéristiques, celles-ci n'ont pas été corrélées aux niveaux de la profondeur de réflexivité.

Au cycle supérieur, l'étudiant arrive à un niveau cognitif consolidé, à un mode de pensée plus accéléré qu'il faut soutenir. Pour ce faire, nous avons pensé à adopter la pratique réflexive, activité pédagogique favorisant l'action du processus cognitif, en exploitant l'écriture réflexive comme moyen d'analyse du discours et comme outil pédagogique qui sert à générer une démarche réflexive chez le sujet scripteur.

Notre étude vise donc à faire un état des lieux entre l'écriture réflexive (prescrite et évaluée) et l'analyse du discours dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, tout en adoptant un dispositif « portfolio » pour lequel des étudiants de première année master en didactique du FLE doivent effectuer des interprétations des corpus. Notre visée a pour objectif d'intégrer la pratique de l'analyse du discours dans la didactique de français langue étrangère, une théorie qui répond aux besoins des approches actuelles (communicative et actionnelle) par le fait d'incorporer des discours oraux, comme documents authentiques, par le biais de l'écriture réflexive.

Les résultats de notre étude suggèrent que les étudiants appréhendent que l'écriture réflexive peut renforcer la communication entre les étudiants et les enseignants, et tentent à faire apparaître un certain nombre de limites de la portée de l'écriture réflexive, lorsqu'elle est normativement insérée, commandée et évaluée. Les écrits réflexifs montrent cependant une valeur non négligeable pour l'exploitation approfondie et critique d'activités réalisées dans le cadre de la formation.

Mots clés : Réflexivité-écriture réflexive- analyse du discours- portfolio- didactique du FLE.

ABSTRACT

Attention to the problem of reflective writing has always been risen, thus different studies provided rubrics for its evaluation. However; these instruments are based on general qualitative criteria and do not attempt to quantify the depth of reflexivity. Moreover, little is known about the linguistic structure of reflexive writing since recent studies have examined its characteristics, yet did not correlate with levels of reflexivity depth.

At the graduate level, the student reaches a consolidated cognitive level, a more accelerated way of thinking that needs to be supported. In this sense, we thought of adopting reflective practice, a pedagogical activity that promotes the action of the cognitive process, by exploiting reflective writing as a means of analyzing discourse and as a pedagogical tool that serves to generate a reflexive approach in the writing subject.

Our study therefore aims to take the stock of the situation between reflexive writing (prescribed and evaluated) and discourse analysis in the context of foreign language teaching, while adopting a "portfolio" system for which first-year master's students in FLE didactics must carry out corpus interpretations. Our aim is to integrate the practice of discourse analysis into the didactics of French as a foreign language, a theory that meets the needs of current approaches (communicative and action-oriented) by incorporating oral discourse, as authentic documents, through reflective writing.

The results of our study suggest that students apprehend that reflective writing can enhance communication between students and teachers, and attempt to point out a number of limitations to the scope of reflective writing when it is normatively inserted, controlled and evaluated. Reflective writing does, however, show significant value for the in-depth and critical use of activities carried out in the training.

Keywords: Reflexivity - reflective writing - discourse analysis - portfolio - FLE didactics.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	2
-----------------------------	---

Partie I : Cadre théorique conceptuel

CHAPITRE I : *Développer la réflexivité et l'écriture réflexive*

I. <u>PRATIQUE REFLEXIVE : UNE NOTION A DEFINIR ET A DISCUTER</u>	14
II. <u>OBJECTIFS DU DEVELOPEMENT DE LA PRATIQUE REFLEXIVE</u>	22
III. <u>QUEL PRINCIPE POUR LE TRAVAIL DIDACTIQUE ?</u>	30
IV. <u>VERBALISATION ET FORME LANGAGIERE DE LA REFLEXIVITE</u>	36
V. <u>L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS LES ECRITS INTERMEDIARES</u>	40

CHAPITRE II : *Le portfolio : Un outil et un processus réflexif*

I. <u>LE PORTFOLIO DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION</u>	49
II. <u>LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES (PEL)</u>	59
III. <u>LES TYPES DE PORTFOLIO</u>	66
IV. <u>LE PORTFOLIO ELECTRONIQUE</u>	70
V. <u>PRINCIPALES FONCTIONS DU PORTFOLIO</u>	73
VI. <u>IMPACT DE L'UTILISATION DU PORTFOLIO SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES</u>	79
VII. <u>L'IMPLANTATION ET LA MISE EN ŒUVRE DU PORTFOLIO EN CLASSE</u>	81

CHAPITRE III : *Notion de « discours » et activités langagières réflexives*

I. <u>NOTION DE « DISCOURS »</u>	87
II. <u>GENRES ET TYPES DE DISCOURS</u>	92
III. <u>FONDEMENTS DE LA THEORIE DE L'ANLYSE DU DISCOURS</u>	99
IV. <u>LE CONTEXTE</u>	104
V. <u>ABORDER UN CORPUS ORAL</u>	108
VI. <u>COMMENT CARACTERISER UN ORAL REFLEXIF ?</u>	111

PARTIE II : Cadre pratique

CHAPITRE I : *Méthodologie et outils de recueil de données*

<u>I. METHODOLOGIE DE RECHERCHE</u>	123
<u>II. POPULATION A L'ETUDE ET CORPUS</u>	124
<u>III. CONCEPTION DE LA RECHERCHE</u>	131
<u>IV. PRESENTATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</u>	141
<u>V. COLLECTE DES DONNEES</u>	147

CHAPITRE II : *Discussion et évaluation des résultats*

<u>I. CONTEXTE ET OBJECTIF</u>	157
<u>II. ANALYSE DES NIVEAUX DE REFLEXIVITE</u>	159
<u>III. FEUILLE DE RESULTATS D'EVALUATION DE L'ECRITURE REFLEXIVE</u> ...	183
<u>IV. DISCUSSION ET IMPLICATION THEORIQUE ET PEDAGOGIQUE</u>	191

CONCLUSION GENERALE.....	197
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	207
LISTE DES ANNEXES.....	213
TABLE DES MATIERES.....	241

LISTES DES TABLEAUX

- **TABLEAU 1.** Revue internationale francophone d'éducation.....56
- **TABLEAU 2.** Bienfaits rapportés de l'utilisation de l'utilisation du portfolio pour les enseignants.....59
- **TABLEAU 3.** Tableau d'évaluation du PEL.....63
- **TABLEAU 4.** Synthèse des trois types de portfolio.....70
- **TABLEAU 5.** Une autre façon d'évaluer les apprentissages.....79
- **TABLEAU 6.** Comparaison entre discours oral et discours écrit93
- **TABLEAU 7.** Type de recherche et données recueillies133
- **TABLEAU 8.** Progression du module de la compréhension et expression orales de première année master.....152
- **TABLEAU 9.** Le modèle académique de l'écriture réflexive (tiré de Ryan 2011).....165
- **TABLEAU 10.** Feuille de résultats de l'évaluation de l'écriture réflexive187
- **TABLEAU 11.** Résumé de niveaux de réflexivité identifiés192

LISTES DES FIGURES

- **FIGURE 1.** Un cycle d'apprentissage réflexif.....74
- **FIGURE 2.** Un processus d'évaluation continue77
- **FIGURE 3.** Vue de l'interface d'une page de OneNote.....142
- **FIGURE 4.** Exemple de sections143
- **FIGURE 5.** Comment sauvegarder une page, une section et ou un bloc-notes.....144
- **FIGURE 6.** Possibilité d'insérer des vidéos145
- **FIGURE 7.** Capture d'écran tirée de l'échantillon n°1.....167
- **FIGURE 8.** Capture d'écran tirée de l'échantillon n°2167

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

La réflexivité est une conception multidisciplinaire, utilisée par différents auteurs avec des sens variants et dans différents champs scientifiques (informatique, mathématique, philosophie, sociologie des sciences, etc.). Néanmoins, dans l'ensemble de cette variété d'usages, elle signifie toujours peu ou prou un retour du sujet sur ses propres opérations, retour qui vise à les soumettre à une analyse critique.

Développer la réflexivité, c'est donc développer une compétence de réflexion sur soi-même, concernant ses propres actions, qui tenterait de se transformer en une certaine habitude de performance, mise en œuvre systématiquement, un *habitus réflexif*¹ en somme.

Sur le plan pédagogique, la réflexivité pourrait prendre la forme de la métacognition, y compris la rétroaction de l'apprenant sur ses propres processus cognitifs, c'est-à-dire remettre en question ses façons d'apprendre, de comprendre, de calculer, etc. Certaines peuvent être plus courantes dans les études portant sur la métacognition, mais la pertinence du concept de réflexivité est d'aller au-delà du cadre strict de la cognition pour susciter de ces pratiques de « *feedback* » l'outil du développement personnel de l'individu.

I. INTRODUCTION A LA PROBLEMATIQUE

Il n'est guère aisé de cerner la notion de discours, parce qu'elle a été évoquée par plusieurs théories, dans une multitude de champs et avec des sens variables d'une discipline à une autre. Cette unité constitue l'objet d'étude de la théorie d'analyse du discours qui fait appel aux diverses compétences (communicative, discursive, stylistique, pragmatique, argumentative, ...) et prend son essor dans les sciences du langage.

¹ Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris.

Actuellement, l'enseignement des langues étrangères s'intéresse de plus en plus aux compétences communicatives langagières, il fait appel aux approches communicative et actionnelle qui s'intéressent à leur tour au profil de l'apprenant et le rendent acteur de son apprentissage. Ces approches ont mis l'accent sur les notions de besoin, situation, tâche et projet, et cherchent à atteindre la finalité de former un citoyen autonome et communicatif ; un apprenant qui communique en langue étrangère dans les différentes situations de communication.

Dans une perspective pédagogique et didactique, ce qui importe réellement, ce sont les modalités réflexives. Au cycle supérieur, l'étudiant passe à un niveau cognitif croissant, à un mode de pensée plus accéléré qu'il faut soutenir. Pour ce faire, nous avons pensé à adopter la pratique réflexive, peu explorée dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, comme une activité pédagogique suscitant l'action du processus cognitif en exploitant l'écriture réflexive comme moyen d'analyse du discours et comme outil pédagogique qui sert à générer une démarche réflexive chez le sujet scripteur.

L'écriture réflexive s'avère actuellement comme une revendication inévitable des cours de l'enseignement supérieur pour stimuler la réflexion, l'esprit critique et d'autres compétences des apprenants. La littérature a soulevé l'importance de la réflexivité pour aider les étudiants à tirer des leçons de leurs expériences. Diverses recherches se sont focalisées sur l'importance du rôle de l'écriture réflexive dans l'enseignement supérieur.

Moon¹ décrit la réflexivité comme une action qui est naturellement intégrée dans le processus d'apprentissage. Elle la définit comme une forme de traitement mental ou de pensée pour atteindre un objectif ou un résultat attendu, appliquée à des idées relativement complexes ou non structurées pour lesquelles il n'existe pas de solution évidente. Cette définition s'intéresse à la fois à l'analyse critique des connaissances et à l'expérience. La réflexivité est une façon de tirer des leçons, d'acquérir une connaissance approfondie et une meilleure exploitation de l'expérience.

L'écriture réflexive peut être décrite selon un continuum allant de la rédaction qui se contente de décrire et de résumer à la rédaction qui tient compte de multiples perspectives d'engagement à l'égard des expériences antérieures, du contexte plus large, des enjeux

¹ Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Londres et New York: Routledge Falmer, pp. 66-77.

connexes et de la métacognition. Cette dernière fait référence à la capacité de réfléchir sur le processus de pensée lui-même.

Nous avons intégré l'analyse du discours dans nos cours afin d'examiner les corpus choisis pour notre contribution de l'écriture réflexive. Les énoncés des discours sont importants car ils identifient l'objectif, les valeurs, la culture et les normes d'une organisation. Pour Gee¹, le « discours » implique des identités circonscrites, des façons de réaliser certaines activités, des façons de coordonner et d'être coordonné, et des façons d'agir, de sentir, de penser, de croire, de parler, etc.

Le discours est ce que nous utilisons pour nous définir, et identifier comment nous sommes définis, dans le monde, dans des contextes particuliers, et en relation avec d'autres personnes ou institutions. Bien que les étudiants que nous avons interrogés dans le cadre de ce projet n'aient jamais abordé directement cette activité d'interpréter et analyser un discours oral en classe, les questions de savoir comment y procéder et parvenir sont notamment ressorties en réponse aux consignes que nous leur avons décrites sur les devoirs d'écriture réflexive.

Lorsqu'il s'agit de s'engager dans l'analyse du discours, Gee² écrit essentiellement, une analyse du discours signifie de s'interroger sur la façon dont la langue, à un moment et un lieu donnés, est utilisée pour interpréter les aspects du contexte de situation tels qu'ils sont réalisés à ce moment et en ce lieu et comment les aspects du contexte de situation donnent simultanément un sens à cette langue (se rappeler de la réflexivité).

De plus, nous savons peu de choses sur la structure linguistique de l'écriture réflexive. Les recherches sur ce sujet sont rares ; cependant, un certain nombre d'études ont récemment commencé à examiner les caractéristiques de l'écriture réflexive universitaire³. Un modèle des ressources linguistiques utilisées dans la réflexivité a été suggéré par Ryan⁴. A l'heure actuelle, aucune tentative n'a été faite pour relier les caractéristiques spécifiques de l'écriture réflexive aux niveaux de profondeur de l'analyse du discours.

¹ Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 2^{ème}, New York: Routledge.

² Ibid.

³ Shaheed, N. & Dong, A. (2006). *Reflection and Analysis in Design Student Blogs*, Dans les actes de DESIGN 2006/9th International Design Conference, Liste des références - 331 - Dubrovnik, 15-18 mai.

⁴ Ryan, M. (2011). *Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective*, Teaching in Higher Education, p. 99-111.

La manière dont la technologie peut avoir une empreinte, positive ou négative, sur le processus de rédaction et d'évaluation de la réflexivité est également préoccupante. La nature de l'écriture réflexive peut changer en fonction des nouveaux dispositifs utilisés pour la réflexivité. De ce fait, de nombreuses études exaltent les avantages de l'utilisation des portfolios de réflexion dans l'enseignement supérieur.

A. Questions de la recherche

Ce choix de sujet n'est pas accidentel ; notre penchant personnel vers la théorie de l'analyse du discours nous a motivée à poursuivre notre recherche sur le même objet. En outre, notre formation en graduation (1^{er} et 2^{eme} cycle) a connu des lacunes au niveau l'exploitation et l'application des théories apprises, ce qui nous a incitée à nous interroger sur leur véritable utilité. La présente étude a été donc conçue pour répondre aux questions de recherche suivantes :

- Que fait-on de toutes les théories apprises durant son apprentissage ?
- Comment l'écriture réflexive et l'analyse du discours serviront-elles à la didactique des langues étrangères ?
- Quelles constructions décrivent le plus précisément les caractéristiques d'une écriture réflexive ?
- L'écriture réflexive a-t-elle une structure linguistique prévisible ?
- Quel est l'impact probable de l'intégration de la technologie dans le processus d'écriture réflexive et d'évaluation ?
- Comment l'écriture réflexive incite-t-elle à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans l'analyse des discours?

Tous ces questionnements convergent vers notre principale problématique qui met en souci la capacité et la conscience de stimuler les acquis intériorisés de l'étudiant en analysant un discours par le biais d'une écriture réflexive.

En partant de tous ces questionnements, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- L'écriture réflexive, en tant qu'activité métacognitive, permettrait d'effectuer un retour aux acquis de savoir de l'étudiant afin de les mobiliser et les verbaliser, par la suite, contribuer à leur consolidation.
- L'analyse du discours semblerait l'activité qui développe, chez l'étudiant, peu à peu sa posture analytique et réflexive sur soi et sur son apprentissage en l'incitant à faire appel aux théories apprises durant son apprentissage et les mettre en action pendant l'acte réflexif.

Notre modeste contribution vise à examiner des liens existant entre une analyse du discours qui ne travaille qu'avec des documents authentiques (discours oraux et écrits) et une didactique des langues étrangères, et de créer un lien entre l'écriture réflexive qui consiste à faire un retour aux acquis intériorisés de l'étudiant et une analyse du discours qui fait appel à diverses compétences (linguistiques, pragmatiques, argumentatives, analytiques, discursives, etc.)

II. CHAMP DE LA RECHERCHE

Il est reconnu que l'écriture réflexive a lieu dans de nombreux contextes. Cependant, notre étude s'est focalisée sur l'écriture réflexive dans un contexte d'enseignement supérieur. Cette thèse a examiné les écrits réflexifs qui ont été faits par les étudiants pour analyser et interpréter les discours oraux afin de satisfaire une partie de leurs exigences de travail de cours.

La thèse documente le développement d'un dispositif d'évaluation de l'écriture réflexive qui évalue la profondeur de la réflexion en fonction de douze critères. Ces critères ont été élaborés à partir d'une étude *Delphes*. Les portfolios collectés pour cette analyse ont tous été utilisés comme des journaux d'apprentissage réflexif faisant partie d'un travail d'écriture réflexive évalué dans un cadre de recherche scientifique.

Nous désirons, en premier lieu, à travers cette contribution, améliorer la compréhension actuelle de l'écriture réflexive. Cela devait être effectué par le développement de critères détaillés d'évaluation de l'écriture réflexive et l'identification des caractéristiques linguistiques connexes dans l'écriture des étudiants. Le fait d'adapter

l'écriture réflexive comme pratique pédagogique permettra à l'étudiant en didactique du français langue étrangère, d'apercevoir son habitus, lequel englobe ses apparences, ses raisonnements, ses pensées, de même que sa réflexion et ses réactions, qui lui permettront, par la suite, de consolider son processus cognitif et sa posture réflexive.

L'utilisation de l'écriture dans les études n'est que très rarement perçue comme un outil pour apprendre et réfléchir. [L'écrit] apparaît peu comme un médium au service de la construction d'objets de savoir, encore moins comme un moyen de se développer, en tant que personne et professionnel en devenir.

En second lieu, nous souhaitons intégrer et rendre appropriée la théorie de l'analyse du discours dans la didactique de français langue étrangère, une théorie qui répond aux besoins des approches actuelles (communicative et actionnelle) par le fait d'incorporer des discours oraux, comme documents authentiques, qui visent le développement des compétences communicatives et discursives.

Cependant, il est reconnu que l'écriture n'est pas le seul vecteur d'exprimer la réflexivité. Les preuves de réflexivité transmises par d'autres pratiques n'ont pas été approchées dans cette thèse. En outre, il est à noter que le degré de réflexivité d'un étudiant dans son écriture n'est pas nécessairement révélateur de son degré de réflexivité en tant que personne. Il existe une variété de facteurs sociolinguistiques qui peuvent affecter la façon dont un étudiant utilise la langue (par exemple, l'âge, l'origine ethnique, la classe socio-économique, la langue maternelle, etc.). Nous signalons que tous ces facteurs n'ont pas été pris en compte dans cette étude.

III. CONTRIBUTION A LA RECHERCHE

Notre étude, s'inscrit dans le champ de la pratique réflexive et l'analyse du discours, elle exploite trois méthodes de recherche; descriptive, expérimentale et analytique, car il nous semble tout d'abord qu'il faille décrire l'écrit réflexif de l'étudiant et sa compétence analytique envers les stimulants, ce comportement nous permettra d'évaluer la conformité des idées transmises.

Ensuite, nous allons effectuer l'expérimentation, qui consiste en l'exploitation de l'écriture réflexive en adoptant un dispositif qui s'appelle « *portfolio* ». Ce dispositif personnel permettra à l'étudiant de concrétiser ses connaissances et tracer ses savoirs tout au long de l'expérimentation en analysant les discours que nous allons proposer. Ses produits pourraient être formellement encadrés par son mentor, comme ils pourraient être un moyen d'autoévaluation de son apprentissage. Il est essentiel de considérer l'écriture réflexive comme un outil uniquement formatif au service de l'étudiant à long terme.

A la fin, nous allons analyser les écrits des étudiants, cette expérimentation apporte un certain nombre de contributions aux connaissances, à la méthodologie et à la pratique. Elle participe à la compréhension de l'écriture réflexive en examinant ses ressources linguistiques et en les associant à des indicateurs de réflexivité spécifiques. Elle contribue également au corpus de recherche sur l'utilisation du portfolio (OneNote) dans l'enseignement supérieur, où les données empiriques font défaut.

Notre échantillon, comme il est déjà mentionné dans l'intitulé, sera composé d'étudiants en première année master du FLE et des langues- cultures à l'université Mohamed Khider - Biskra-. Le choix de ce public n'est pas le fruit du hasard, nous avons beaucoup réfléchi au choix du public et avons constaté que les étudiants en première année master seront les mieux élus pour ce travail. Premièrement, parce qu'ils répondent à la condition de travailler avec des étudiants au cycle supérieur. Deuxièmement, durant cette année, les étudiants ne seront pas occupés de réaliser leurs travaux de recherche, c'est-à-dire ils seront disponibles pour participer à notre expérimentation. Enfin, les étudiants, à ce stade, seront expérimentés et bien formés de différentes théories qui peuvent leur être utiles pour l'expérimentation. Cette dernière pourrait être un moyen formatif qui aide les étudiants à mieux rédiger leurs travaux de recherche à la phase finale du deuxième cycle.

IV. STRUCTURE DE LA THESE

Cette étude de recherche sera structurée en deux parties subdivisées en cinq chapitres : trois théoriques et deux pratiques.

Dans le premier chapitre, nous rendons compte, sous un angle historique et épistémologique, des définitions de la réflexivité, de la pratique réflexive et ses origines, lesquelles sont maintenant ancrées dans de nombreux programmes d'enseignement et

d'apprentissage au cycle universitaire. Par la suite, nous exposerons les objectifs et les dispositifs de développement de cette pratique, ce qui nous permettrait dans un troisième temps de réunir la pratique et l'écriture réflexives à la didactique des langues étrangères.

Le deuxième chapitre sera réservé à la présentation du dispositif pédagogique adapté et la place qu'il occupe dans cette contribution. Nous exposons d'abord la définition et l'étymologie du *portfolio* en détaillant son contenu et sa structure. Viendront ensuite les types du portfolio, les avantages et les inconvénients de son intégration en classe. Enfin, nous étudions ses fonctions en tant qu'outil de réflexivité et moyen d'évaluation tout en examinant l'impact de son utilisation sur le développement des compétences.

Dans le troisième chapitre, nous commencerons par dresser un aperçu théorique de la notion du discours, qui est un concept central de la recherche, en proposant quelques définitions distinctives qui s'inscrivent dans le cadre de la linguistique et la didactique. Ensuite, nous proposerons une vue d'ensemble de la théorie de l'analyse du discours et ses fondements. Nous examinerons aussi la question de l'oral réflexif, les activités langagières réflexives et les indicateurs de l'activité réflexive. A la fin, nous tenterons de jeter des ponts entre la théorie de l'analyse du discours et celle de la réflexivité.

Dans la partie expérimentale, le quatrième chapitre, vise précisément à détailler le plan de la recherche que nous avons mis en place pour répondre à chacun de nos objectifs. Il s'agit d'une recherche exploratoire mixte à dominante qualitative. Nous y évoquerons donc les participants à l'étude, les corpus envisagés, la présentation du dispositif pédagogique (OneNote), la collecte des données et les procédures d'interprétation des résultats ; les ressources linguistiques et les indicateurs de réflexivité.

Au cinquième chapitre, s'ensuit une représentation des objectifs et contexte de cette contribution qui constituent le format de présentation des résultats de cette recherche. Nous décrirons comment l'évaluation des écrits réflexifs a été appliquée aux interprétations des discours proposés. La fiabilité de l'analyse du contenu est confirmée. Tout d'abord, des extraits de journaux d'étudiants qui représentent chaque type d'indicateur de réflexivité et de ressource linguistique seront présentés. Ensuite, nous examinerons la corrélation entre les ressources linguistiques et les indicateurs de réflexivité et l'impact de l'utilisation du portfolio dans cette étude. Enfin, les résultats de l'analyse de l'écriture réflexive seront

examinés en fonction des questions de recherche. De plus, des contributions théoriques, méthodologiques et pédagogiques de cette recherche seront considérées et des recommandations seront formulées pour les travaux futurs dans ce domaine.

PARTIE I

Cadre théorique conceptuel

CHAPITRE I

Développer la réflexivité et l'écriture réflexive

« Parler écrire, penser « écrire », écrire sur l'écriture... me donne l'envie de prendre la plume. Écrire sur quoi ? Comme l'appétit vient en mangeant, l'idée viendra sans doute en écrivant. Réfléchir sur son « statut », sa position de lecteur mais surtout d'écrivain implique d'écrire, de fouiller dans ses réflexions... »

(Astrid, 1998)

CHAPITRE I

Développer la réflexivité et l'écriture réflexive

INTRODUCTION

Savoir réfléchir sur sa pratique, n'est-ce pas le point le mieux partagé du monde ? Tous les praticiens ne réfléchissent-ils pas sur ce qu'ils font ? Bref, pourquoi former à réfléchir, alors que cela surgit aussi naturel que respirer ? N'y a-t-il pas, entre la façon ordinaire de réfléchir et une pratique réflexive, autant de contraste qu'entre la respiration d'un être humain quelconque et d'un chanteur ou d'un athlète ?

Dans le terrain de l'enseignement, ce que l'on entend par le développement d'une pratique réflexive n'est pas catégorique et apparent, même pour ceux et celles qui estiment que l'apprentissage est un phénomène avant tout social qui ne peut être interpellé que si l'on s'intéresse à la co-construction des savoirs dans le cadre de communauté des pratiques.

Dans son ouvrage, Perrenoud¹ est persuadé que l'analyse des pratiques pédagogiques est une mise en route à la pratique réflexive. Il détermine une démarche de formation portant sur des pratiques qui proposent un retour réflexif, un effort de décentration et des prises de conscience dont on attend des effets de formation, voire de mobilisation dans une dynamique d'amélioration. L'analyse collective des pratiques peut constituer une pédagogie au sujet de chaque cas et une formation théorique des adhérents, dans le champ didactique autant que sur des thèmes transversaux (gestion de classe, relation pédagogique ou différenciation, par exemple).

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de développer quelques aspects de la pratique réflexive, tout en abordant les différentes définitions de la réflexivité et les pratiques réflexives. Ensuite, nous nous focaliserons sur l'écriture réflexive comme

¹ Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris, p.19

dispositif pédagogique afin de répondre au sujet de l'interdisciplinarité entre la pratique réflexive dans l'écriture et la didactique des langues étrangères.

I. PRATIQUE REFLEXIVE : UNE NOTION A DEFINIR ET A DISCUTER

A. Réflexivité : Une notion polysémique

1. Définitions

Selon Bibauw et Dufays¹, il n'est guère aisé de déterminer la notion de réflexivité, car elle a été utilisée par un nombre considérable d'auteurs, dans une multitude de domaines scientifiques et avec des conceptions variables et diversifiées. Ainsi, elle occupe une place centrale dans l'idéalisme allemand (Hegel, Kant, Fichte) et dans la sociologie des sciences (Bourdieu).

Simultanément, la notion est employée en mathématiques et en informatique, où elle identifie, soit la propriété d'une relation entre un élément et lui-même, soit la capacité d'un programme à s'auto-examiner. Il n'y a néanmoins une constante parmi cette polysémie du terme : le sens du « *retour sur soi-même* ». Laissant de côté certaines significations extrêmes, il est possible de préciser notre compréhension du concept en tant que « *retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique*² ».

La réflexivité désigne, par dérivation du latin *reflectere*, la particularité de ce qui est réflexif, cela veut dire qu'elle est relative à la réflexion, de ce qui est propre au retour de la pensée sur elle-même. Le *Trésor de la langue française* conduit de cette façon à définir la réflexivité comme une « *réflexion se prenant elle-même pour objet ; la propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même* ». La conception dispose d'un vaste domaine d'application, car elle franchit la question de la connaissance pour s'entremettre dans les discours et les pratiques.

¹ Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg, p.13-30.

² Ibid.

a) Réflexivité vs réflexion

Pour distinguer la réflexivité de la simple réflexion, on pourrait la définir comme une autoréflexion, c'est-à-dire une réflexion du sujet sur lui-même. Toutefois, cette notion est insuffisante pour comprendre la portée du concept, qui va au-delà de celui-ci sous deux aspects. Premièrement, la forme même du mot « réflexivité » suggère que l'on s'éloigne de la réalisation d'une action ponctuelle (réflexion) pour s'acheminer vers le développement d'une véritable discipline de fonctionnement. D'autre part, contrairement à la réflexion, qui peut concerner n'importe quel type d'objet, la réflexivité porte en principe sur des actions du sujet.

Selon les travaux de Legault, le concept de la réflexion chez l'enseignant est défini comme « *le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance*¹ ». Les enseignants interagissent avec eux-mêmes au sujet de leurs pensées et de leurs perceptions afin de développer leurs connaissances et leur enseignement. La réflexion est définie comme un acte mental complexe, volontaire et conscient. La conception de réflexion est plus proche au synonyme de pensée, c'est un va et vient constant entre la situation et la nouvelle unité de savoir.

b) Réflexivité et Métacognition

Le concept de réflexivité est à certains égards similaire à celui de métacognition : popularisé par les travaux du psychologue cognitiviste Flavell et défini comme : « *la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs* ». De ce point de vue, la métacognition se présente comme une forme spécifique de la réflexivité, qui se borne aux retours du sujet sur ses *opérations cognitives*. Il s'agit de la partie de la réflexivité relative à ses capacités d'apprentissage et de cognition en général. Pour mieux saisir le concept, considérons la définition qu'en fait Noel:

La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La

¹ Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, Les Editions Logiques, p.28

métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité.¹

Cette définition montre clairement qu'il y a différents degrés de métacognition, depuis la simple prise de conscience jusqu'à celle qui s'accompagne d'un jugement ou d'une décision. Cependant, pour répondre à une activité réflexive en toute rigueur, le processus métacognitif ne peut être réservé à la prise de conscience de certains processus: il doit intégrer également une évaluation relative à la modification ou non de ces processus.

Ces deux notions, développées chacune dans des domaines et des traditions épistémologiques distinctes, peuvent donc être distinguées à la fois du point de vue de leurs objets. La réflexivité porte sur toutes les actions du sujet, lorsque la métacognition s'intéresse qu'à ses opérations cognitives, et de leur portée. La réflexivité suppose, au-delà de la reprise de conscience, une certaine régulation des actions du sujet.

Ces distinctions entre la métacognition et la réflexivité ne sont cependant pas approuvées par tous les acteurs. Ainsi, dans son lexique d'épistémologie pour l'enseignement, Fourez attribue une section commune aux items « *métacognition* », « *savoir sur les savoirs* » et « *réflexivité sur les connaissances* » qu'il définit de la sorte :

On désigne par ces termes les représentations que l'on a à propos d'une connaissance. L'intérêt d'une métacognition peut être aussi bien culturel que pratique. Culturel, parce que comprendre comment une connaissance « fonctionne » donne à la personne une meilleure connaissance d'elle-même et de la situation. Pratique, parce qu'une connaissance dont on a en tant que telle peut être mieux utilisée. Ainsi, comprendre que la recherche d'un contre-exemple est un mécanisme mental augmente la probabilité de parvenir à transférer ce mécanisme à d'autres contextes que celui où on l'a rencontré (des mathématiques à la vie sociale, par exemple). On parle aussi de la réflexivité pour désigner ces savoirs sur nos savoirs. Exemple : savoir qu'on fait expérience scientifique, c'est

¹ Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg, p.13-30.

une métacognition, ou savoir qu'on prend des notes, ou encore savoir qu'on fait de l'interdisciplinarité, ou de la prose¹.

Il convient toutefois de noter chez Fourez que la métacognition et la réflexivité semblent concerner à la fois les connaissances et les fonctionnements des sujets sur ces connaissances, de sorte qu'il s'agit d'un concept « élargi » de la réflexivité, perçue comme une pratique de réflexion centrée sur les limites et les usages d'un savoir, et elle s'oppose à la conception plus stricte d'une réflexivité impliquant des processus.

2. Approche socioconstructiviste

Comprendre la réflexivité comme activité qui se concentre sur une action d'un développement professionnel s'avère relativement différente de l'usage de la conception par certains spécialistes en éducation mis dans une perspective socioconstructiviste, axée sur les pratiques langagières et considérablement inspirée de Vygotski. A titre d'exemple, Vanhulle, cité par Bibauw et Dufays², s'appuie sur l'idée selon laquelle la pensée s'installe « dans le pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » pour définir le travail réflexif comme un fonctionnement de la conscience au sens de Vygotski, c'est-à-dire un acte de la pensée qui revient et agit sur lui-même.

Bien que des chercheurs se réfèrent souvent à la fois à Vygotski et à Schön, il convient de mettre en relief que l'approche vygotkienne aboutit à concevoir la réflexivité, dans son ensemble, comme une prise de distance permise et effectuée par les activités langagières, mais qui ne porte pas nécessairement sur une pratique. Par conséquent, selon Chabanne et Bucheton, « le langage est naturellement, intrinsèquement réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective... »³.

Cette perspective, réputée surtout dans les champs de recherche sur l'enseignement/apprentissage en contexte scolaire, ouvre alors la voie à une autre étude de la réflexivité, se concentre davantage sur les réalisations réelles et effectives que les élèves

¹ Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V & Mathy, PH. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

² Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg.

³ Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p. 1-23.

font d'une tâche langagière en terme d'investissement réflexif. En ce sens, c'est plus une étude de la réflexivité des pratiques (scolaires, langagières), que d'une étude de pratiques réflexives.

Il est souligné que ces deux approches sont souvent restreintes (l'une dans la formation des enseignants, l'autre dans l'analyse des pratiques langagières des apprenants), mais elles doivent être annexées et complémentaires. De leur comparaison, on peut déduire, brièvement, que la réflexivité se fonde dans tous les cas sur une interaction entre pensée et action, forcément méditée par le langage.

3. Réflexivité et sciences de l'éducation

Dans les champs des sciences de l'éducation, la conception de réflexivité s'est principalement popularisée dans le domaine de la formation professionnelle, à la suite des travaux de Schön sur le « *praticien réflexif*¹ ». Pour Schön, l'objectif était d'étudier les mécanismes mis en place par les professionnels pour tirer parti de leur expérience et ainsi poursuivre une approche de formation autonome. Schön met ainsi en avant « *une forme de pensée présente dans l'agir des professionnels, verbale et explicite [:] la réflexion sur l'action*² ». Le praticien réflexif procède donc à des retours intellectuels sur son expérience, pendant ou après ses actions, en essayant d'adopter une posture distante et critique qui lui permette de s'améliorer.

Or, la réflexivité de la tradition schönienne est présentée comme ayant *un triple ancrage dans la pratique*³ : c'est une réflexion sur une pratique, qui a lieu dans ou après cette pratique (sa temporalité est donc relative à celle-ci) et surtout qui a pour objectif d'acquérir et obtenir des instructions sur cette pratique, pour ensuite la valider ou la modifier. Elle rejoint donc la définition « maximale » de la métacognition que nous avons citée plus haut, sauf qu'elle est étroitement liée à une activité de nature professionnelle qui, à première vue, ne permet pas qu'elle soit transférée dans le contexte de l'apprentissage scolaire ou universitaire en vue d'une formation générale.

¹ Schön, D, A. (1996). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot, Arena.

² Ibid.

³ Bibauw, S., & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg, p.13-30.

B. Construire et développer une pratique réflexive

Selon Eraut, le projet de Schön, quand il a défini le praticien réflexif en 1983, est épistémologique et politique : pour cet auteur il s'agissait de créer une épistémologie alternative qui rompait avec la logique prescriptive (expertise scientifique) et logique d'application (expertise technique) de la formation professionnelle. Son travail ouvre une voie de réflexion tant pour la recherche que pour les secteurs de la formation.

Son travail ouvre une voie de réflexion tant pour la recherche que pour les secteurs de la formation. Cette ouverture relative de la définition du praticien réflexif se traduira par une grande variété d'interprétations de son travail et par une hétérogénéité considérable dans la poursuite de ce concept. Dans le domaine de l'éducation, l'émergence du concept de praticien réflexif contribuera à un « *virage réflexif* » majeur qui semble aujourd'hui être le paradigme dominant et implicite du discours sur la formation.

Cette omniprésence de l'invocation du concept n'a toutefois pas facilité sa clarification conceptuelle. Ainsi, la définition de la pratique réflexive est d'abord une question d'étude de son origine, puis d'inventaire des définitions existantes, autant la diversité est importante et s'exprime en termes d'objets ainsi que de buts ou de processus.

C. Origine d'apparition du concept de la pratique réflexive

Nous adhérons à la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) concernant le concept de la pratique réflexive chez les enseignants. Ils l'ont défini comme : « *un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention¹* ». Cette réflexion peut se passer dans l'action ou après l'action. Nous estimons que la pratique réflexive n'est pas acquise au commencement d'une carrière. Elle se développe au fil de l'expérience d'enseignement dans une lente évolution

¹ Lafortune, L. & Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*, Ste-Foy : Presses de l'Université de Québec.

professionnelle. Nous comprenons que la pratique réflexive est un concept global qui intègre la *pensée réflexive* ainsi que la réflexion dans l'action et l'action.

Dans l'ensemble, la pratique réflexive est un processus cognitif qui s'appuie sur l'analyse d'un objet. Plusieurs chercheurs apportent des exactitudes à cette définition notionnelle. Pour Vacher :

L'activité réflexive s'effectue en ce sens, sur soi et pour soi, et l'auteur précise qu'elle est aussi dialectique puisque cette boucle s'effectue entre les connaissances déjà acquises et celles à construire (logique piagétienne du couple assimilation/accommodation)¹.

Schön (1983) a supposé un modèle comprenant deux processus mentaux de la pratique réflexive : 1) la réflexion dans l'action ; 2) la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action représente le reflet du praticien confronté à une situation confuse au moment même de sa pratique. Il réfléchit à l'événement auquel il participe et s'interroge sur les connaissances qu'il a déjà eues et qu'il identifie dans son comportement. Le résultat est une nouvelle compréhension et un changement dans l'action. La réflexion dans l'action a quatre étapes :

- 1) La prise de conscience d'un problème implique la prise de conscience d'une situation problématique que le praticien tentera de comprendre en constatant régulièrement son comportement.
- 2) Pour articuler le problème, il faut organiser l'information qui dérive du problème afin de l'identifier ou de le circonscrire. Le praticien différencie les variables identifiants la nature du problème actuel et utilise son inventaire d'exemples pour comparer ou décrire intentionnellement la nouvelle situation par rapport à l'ancienne.
- 3) La reconfiguration du problème exige une réorientation tout au long du processus d'analyse du problème.
- 4) L'expérimentation de nouvelles solutions conduit le praticien à connaître les effets qui résultent de la mise à l'essai de son hypothèse de solution et à en dépister de nouvelles. Cette dernière phase initie une nouvelle série de réflexion sur la pratique

¹ Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir*, De Boeck, Paris, p. 20-21.

et favorise une meilleure perception du problème, la construction de nouvelles théories, la conceptualisation ou la modélisation du problème.

Nous précisons, transitoirement, que la pratique réflexive collabore à la construction d'une épistémologie individuelle, et ce par le biais du processus métacognitif. Schön affirme que « *quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient chercheur [...] il édifie une nouvelle théorie du cas particulier*¹ ». Cette pratique réflexive est alors basée sur la capacité d'initier spontanément une métaréflexion simultanée ou « *micro-juxtaposée* » à l'analyse.

D. De la réflexion à la réflexivité : l'implication de l'écriture

Notre objectif est de changer les conceptions de l'enseignement de l'écriture dans notre contexte éducatif, fortement axé sur les aspects formels, et où la lecture et la production de textes restent trop souvent une filiation insuffisante de l'enseignement du français. Chabanne et Bucheton² signalent que tout le travail qu'ils ont fait dans leur présentation porte sur la conquête de l'écriture par les étudiants comme elle l'implique :

- L'entrée dans le monde des textes comme forme d'insertion (adhésion et distance critique) dans la culture : savoir interpréter et produire des significations, développer des stratégies inférentielles, entretenir un rapport dynamique avec l'écrit ;
- S'autoriser à en produire, pour des motifs non seulement fonctionnels, mais aussi d'expressions, de communication, de jouissance esthétique ;
- L'usage de l'écrit pour traiter, transformer, s'approprier des connaissances, quelles que soient les disciplines ;
- L'usage des signes linguistiques comme instruments majeurs du développement psychique.

Il s'agit de l'invitation à écrire : écrire sur soi-même et écrire sur son histoire comme lecteur et auteur de textes; écrire pour créer avec la langue; écrire pour forger des idées;

¹ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY Basic Books (Le praticien réflexif, Montréal, Editions Logiques, 1994).

² Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2016). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, p. 229

écrire sur toutes ces choses que l'on écrit, comment les pensées ont pris forme lors de l'écriture.

Pour l'autoréflexivité du langage, il s'agit d'un usage attentif des signes écrits et des ressources de textualité, de sorte que la pensée peut aller au-delà d'un niveau élémentaire de réflexion pour se rendre plus distante et au service de l'objectivation de la connaissance intuitive. « *Cette dimension autoréflexive du langage est renforcée par l'écriture, dès qu'elle est habilement contrôlée de l'intérieur par le scripteur*¹ ».

II. OBJECTIFS DU DEVELOPEMENT DE LA PRATIQUE REFLEXIVE

Dans son ouvrage « *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir* », Vacher² confirme que le premier des critères de Calderhead³ est la justification du processus ou les raisons données pour la réflexion dans les formations. Tous les auteurs qui se proposent d'entrer dans une logique étendue de professionnalisation de la profession se sont mis d'accord sur la place centrale de la réflexion dans ce processus. Cette justification globale est concrétisée par la mise en œuvre des objectifs attribués à la pratique réflexive et qui contribuent à la professionnalisation.

Dans le cas de la formation pour adultes, la professionnalisation entraîne une augmentation de la prise en compte de la difficulté du travail et de l'autonomisation du stagiaire. Ces deux mécanismes sont conçus pour améliorer sa capacité d'agir et de transformer ses pratiques professionnelles. Face aux systèmes traditionnels qui ont montré leurs limites en prenant en considération la complexité et l'implication du sujet dans son apprentissage, l'utilisation de la pratique réflexive, en tant que médiation, semble problématique quant à l'amélioration de la professionnalisation. Cette médiation a lieu entre l'expérience non verbalisée, parfois *non conscientisée*, les contributions théoriques et la dynamique sociale de la formation. Geay et Salaberry, cités par Vacher, affirment que « *cette*

¹ Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2016). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, p. 230

² Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir*, De Boeck, Paris, p. 22.

³ Calderhead, J. (1992). *Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants*. Recherches et formation.

explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'elle réduit l'écart théorique-pratique et fait émerger le sens¹ ».

*La pratique réflexive se justifierait donc en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service d'une acceptation et compréhension de la complexité à laquelle le sujet se conforme². Ces adaptations et compréhensions représenteraient un dépassement du niveau de l'action et participeraient à l'objectif général de la pratique réflexive sans toutefois perdre de vue que ce travail réflexif vise *in fine* les transformations de l'action.*

A. De la réflexion occasionnelle à la pratique réflexive

Il est évident que toute personne peut réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si cette activité n'est ni *méthodique* ni *régulière*, elle ne conduit pas forcément à la prise de conscience et au changement. Chaque enseignant débutant pense à assurer sa survie, puis, en vitesse de croisière, de naviguer un peu au-dessus de la ligne de flottaison, enfin, parfois, pour réaliser de fortes ambitions. Cette réflexion spontanée ne fait pas de lui un praticien réflexif au sens de Schön.

Un « *enseignant réflexif* » ne se contente pas de réfléchir dès qu'il réussit à survivre dans sa classe, à être moins anxieux. Il continue à progresser dans sa profession, même en l'absence de difficultés ou de crises, pour le plaisir ou parce qu'il ne peut s'en empêcher, parce que la réflexion est devenue une forme d'identité professionnelle et de satisfaction. Il s'est adonné à des outils et des méthodes conceptuelles, à la lumière de diverses connaissances et, dans la mesure du possible, en interaction avec d'autres praticiens. Cette réflexion mène à de connaissances renouvelées, tôt ou tard réinvesties dans l'action.

Un praticien réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa

¹ Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir*, De Boeck, Paris, p. 23.

² Ibid.

pratique, seul ou sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir ; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'année suivante, il se donne des objectifs plus clairs, il explicite ses attentes et ses démarches. La pratique réflexive est un travail, qui, pour devenir régulier, exige une posture et une identité particulières¹.

Cette posture réflexive et l'habitus correspondant ne se construisent pas instinctivement chez l'individu. Si la posture réflexive doit devenir le cœur de la profession d'enseignant pour qu'il devienne une profession à part entière, c'est en particulier à la formation initiale et continue de développer la posture réflexive et de transmettre les connaissances et les savoir-faire correspondants. Dans de nombreux pays, il y a eu un mouvement en ce sens, mais il est loin d'être suffisamment avancé, parfois de ne pas le vouloir avec volonté et de faire le *deuil* nécessaire, et de ne pas savoir exactement comment le faire.

Pour que les étudiants apprennent à devenir des praticiens réflexifs, il faut renoncer à surcharger le curriculum de formation initiale de savoirs disciplinaires et méthodologiques, laisser du temps et de l'espace à une démarche clinique, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage pratique de la réflexion professionnelle, dans une articulation entre des temps d'intervention sur le terrain et de temps d'analyse. Plutôt que de nantir le futur enseignant de toutes les réponses possibles, une formation orientée vers la pratique réflexive multiplie les occasions pour les étudiants-stagiaires de se forger des schèmes généraux de réflexion et de régulation².

C'est l'une des raisons pour lesquelles, dans la formation initiale, on forme, au mieux, de bons débutants, dont les compétences continueront à se développer et à se diversifier au fil des années, non seulement parce qu'ils sont en formation continue, mais parce qu'ils ont une capacité d'autorégulation et d'apprentissage, basée sur leur propre expérience ainsi que le dialogue avec d'autres professionnels.

¹ Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant, professionnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur, Paris, p. 42.

² Ibid, p. 43.

Dans son ouvrage « *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant* », Perrenoud¹ insiste qu'il est important que la formation développe la capacité de l'estime de soi de l'habitus, du savoir-faire, des représentations et des connaissances professionnelles. C'est un lien avec sa pratique et avec soi-même, une posture d'auto-observation, d'auto-analyse, de questionnement, d'expérimentation. C'est un rapport qui reflète ce qu'on fait.

Les questions se posent un peu différemment dans le domaine de la formation continue, mais elles pourraient également être distinctement axées sur la pratique réflexive plutôt que sur une mise à jour des connaissances disciplinaires, didactiques ou technologiques.

En toute circonstance, la pratique réflexive s'apprend par une formation intensive, qui ne se réfère pas à un petit module d'initiation à la réflexivité, mais à des formations entières centrées sur l'analyse de la pratique et l'approche clinique de la formation.

B. Dispositifs de développement de la pratique réflexive

Il existe généralement trois grandes formes de dispositifs d'analyse de la pratique : l'écriture, l'entretien et les groupes d'analyse de pratique.

1. La médiation de la réflexion par l'écrit

L'analyse des pratiques et le développement de la pratique réflexive peuvent être produits à partir de l'écriture. Ce travail de médiation par l'écriture peut prendre de nombreux aspects et formes. Les plus courants sont les mémoires professionnels et les histoires de vie (écriture clinique et monographie), plus récemment, les portfolios, les journaux de bord et les listes de discussion.

La communauté de ces propositions est fondée sur la médiation par l'écriture. En effet, toutes les propositions reposent sur la possibilité offerte par l'écriture de réorganiser les expériences de manière significative dans le temps et avec précision. Cette question du temps

¹ Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant, professionnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur, Paris, p. 43.

est essentielle pour les défenseurs de ces modalités, parce que pour eux l'instantanéité de la communication orale et la relation intersubjective de l'échange oral comportent un risque de distorsion du contenu du message émis.

Ce même facteur de temps est aussi primordial au lecteur : l'échange oral peut être une source de déformation de la perception du message. Pour les auteurs qui ne font pas appel à cette modalité, au contraire cette précision et le caractère solitaire de l'écriture sont des paramètres pour bloquer la réflexion. Par ailleurs, pour eux, l'écriture pourrait permettre la réinterprétation aseptisée de l'expérience et ainsi éviter la subjectivité qui peut être remise en question dans les échanges oraux. Nous postulons que les modalités de groupe et l'écriture articulée peuvent mener à la co-construction d'un métalangage écrit, apportant précision et engagement moins limitant dans la réflexion.

2. L'entretien

L'entretien est une méthode que l'on trouve presque systématique dans les établissements de formation, car, selon Schön¹, elle assiste la plupart du temps à la visite sur le terrain des stagiaires. Par conséquent, son contenu est axé sur l'analyse des pratiques, mais le développement de la pratique réflexive n'est pas un objectif naturel.

Il est défini par le dictionnaire de Didactique du français (2003) comme suit :

En sociolinguistique, l'entretien (ou interview) - au cours duquel le chercheur sollicite la parole chez son interlocuteur pour recueillir des pratiques linguistiques – n'est pas à classer dans les méthodes d'observation indirecte ; En effet, étant donné que les données de la situation d'observation sont connues du sujet, même si celui-ci n'en connaît pas le but exact, l'entretien est bien une méthode d'observation interactive, ce qui le distingue des autres moyens d'investigation à la disposition du sociolinguistique (questionnaire, observation participante et observation directe). En didactique, l'entretien permet de

¹ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY Basic Books (Le praticien réflexif, Montréal, Editions Logiques, 1994).

*recueillir des données relatives présentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs*¹.

Par voie de conséquence, Vacher² explique que les logiques *conseil/prescription* sans analyse préalable peuvent chercher leur place et déformer la notion d'entretien. Généralement, l'entretien est orienté vers une véritable analyse de l'expérience et non vers la résolution extérieure des problèmes rencontrés non analysés.

Les modalités sont variées et peuvent concerner l'émergence d'un inconscient pratique, une connaissance cachée selon l'expression de Schön, la remise en question des processus impliqués dans l'action ou une analyse plus simple et plus objective du changement. Une fois de plus, les modalités combinatoires sont visitées par exemple par le couplage de l'utilisation de la vidéo et de l'entretien explicatif qui permet la double approche du réalisé et de la « *pensée réflexive* ».

3. L'analyse de pratiques en groupe

La multitude de méthodes disponibles dans ce domaine atteste de la diversité des références scientifiques et empiriques qui constituent la base de l'analyse des pratiques de groupe. De ce fait, on pourrait inscrire, de manière non exhaustive, les modalités organisées par les théories psychanalytiques ou plutôt par l'analyse systématique multidimensionnelle, l'approche multi-référentielle au service d'un savoir-analyser. Néanmoins, les questions relatives à la nature de la connaissance, à la considération de la subjectivité ou même de l'inconscient, à la logique de la sensibilisation/ entraînement sont autant d'axes de différenciation des propositions

En résumé nous pouvons retenir des travaux de Vacher³ que la diversité des dispositifs se fonde sur plusieurs éléments :

¹ Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, asdfle, CLE international, Paris.

² Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir*, De Boeck, Paris, P. 66.

³ Ibid., p. 67

- La prise en compte de la subjectivité et de l'inconscient : ainsi, on trouve des différences notables entre le mémoire professionnel et le portfolio ;
- Les conditions d'émergence de la réflexion : la mise en situation des protocoles d'instructions au sosie ou de praxéologie ;
- L'organisation du temps : la temporalité d'une liste de discussion d'un mémoire professionnel ne fonde pas le même rapport au temps qu'un dispositif institué, récurrent et s'inscrivant dans une logique d'entraînement ;
- L'importance accordée aux médias : le passage par l'écrit ou l'oral peut être objet de formation par la construction d'un métalangage ou au contraire n'être qu'un outil ;
- Les objectifs du dispositif : les différences s'établissent sur l'objectif et son inscription dans le temps. Ainsi à la production de savoirs répertoriés s'opposent la logique d'ouverture consciente du développement professionnel ou encore celle de réflexion dans l'action.

Comme pour les diverses structures de modalités (écriture, entretien ou analyse en groupe), nous formulons l'hypothèse que toutes les combinaisons et conjonctions sont possibles et favorisent la visée d'un large spectre d'objectifs.

C. Temporalité des pratiques réflexives

Il est essentiel que nous devions nous interroger sur la temporalité que suivent les pratiques réflexives. Plusieurs cas de figures sont possibles, qui doivent être rendus cohérents avec les objectifs précis de chaque pratique.

Il faut souligner, avec de Robillard, que la pratique réflexive formalisée dans un cadre pédagogique se déroule constamment dans un « après » par rapport au cours de l'action ou de l'objet sur lequel elle se rapporte : « *la réflexivité ne peut pas être rigoureusement synchronique, puisque pour comprendre un processus, il faut faire l'hypothèse de son achèvement (qu'il y ait au moins atteint une phase significative), donc qu'il soit accompli¹* ».

¹ De Robillard, D. (2007). *La linguistique autrement : altérité, expérience, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas*, Carnets d'atelier de sociolinguistique, p.18.

1. Pratiques longitudinales et ponctuelles

Une pratique réflexive se présente en deux formes temporelles différenciées : longitudinale/continue ou ponctuelle. Ce choix s'appuie en grande partie sur le type d'objet ou le type de trajectoire qui font l'objet de cette pratique.

Parmi les pratiques réflexives longitudinales les plus connues, on retrouve principalement le journal de bord, sous les différentes formes qu'il peut prendre (journal de lecture, journal d'accompagnement de la réalisation d'une tâche, journal de réflexions libres, etc.) et le portfolio. Ils sont typiquement conçus comme des outils réflexifs faits pour accompagner une pratique, en permettant à la fois une consignation/narration de celle-ci à des fins de mémorisation et un approfondissement réflexif tant de la pratique progressive que du cheminement dans son ensemble¹.

En d'autres termes, il est mentionné, dans la citation ci-dessus, que le portfolio prend la tête de liste des outils réflexifs, il traduit les pratiques réflexives longitudinales de son utilisateur. Le portfolio réflexif ou le journal de bord se déclenchent par le rappel en mémoire d'une expérience vécue. A l'issue, la pratique réflexive enrôle le professionnel dans une démarche de réflexivité sur l'expérience (l'action). Dans ce contexte, la réflexivité est « une prise de recul », une approche à distance de l'action. Ce contexte étant composé de deux dimensions – l'extériorité (comportements) et l'intériorité (pensées) – le professionnel examine, par la pratique réflexive, ces deux dimensions de son action. La dimension intérieure de l'expérience humaine, c'est-à-dire le sens que la personne attribue à son action, fait intrinsèquement partie de l'action. C'est pourquoi la revue réflexive conduit le professionnel à expliquer non seulement les actions menées au moment de l'expérience, mais aussi la réflexion dans cette action, le dialogue intérieur, lié à la réalisation de l'action.

Quant à la rétroaction réflexive ponctuelle, elle est systématiquement liée à une expérience pratique précise et déterminée dans le temps, qu'ils suscitent à réexaminer dans un recul réflexif. C'est le cas pour les rapports rétrospectifs, comme les rapports de stage et les comptes rendus réflexifs, et la rétroaction sur une tâche ou une expérience, qui peut se

¹ Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammed VI / Editions Bouregreg, p.13-30.

manifester sous différentes formes (feed-back oral après une évaluation, rapport d'incident critique, évaluation comparative de l'évolution de ses propres représentations entre le début et la fin d'un apprentissage, etc.).

2. Pratiques systématiques ou occasionnelles

De plus, les pratiques de réflexion peuvent être exécutées de façon occasionnelle ou systématique. Ainsi, la rétroaction ponctuelle après une évaluation ne sera sollicitée par certains enseignants que si les résultats de l'évaluation ont été particulièrement réduits et limités, tandis que d'autres auront institué une systématisation de ces résultats après chaque évaluation.

Compte tenu de la complexité du temps requis pour faire face à la réflexivité, la systématisation de ce type de rétroaction semble plus susceptible de permettre de familiariser progressivement les apprenants avec cette approche et de les aider à l'intérioriser : « *en s'autonomisant peu à peu par rapport aux contextes de la prescription scolaire, la pratique réflexive peut alors devenir une discipline de fonctionnement, un habitus¹ ».*

III. QUEL PRINCIPE POUR LE TRAVAIL DIDACTIQUE ?

A. L'enseignement de l'écriture en didactique du français langue étrangère

Durant les trente dernières années, la recherche sur l'enseignement de la production écrite, en didactique du français, a été diversifiée, et a produit un grand nombre de publications. Selon Gacia-Debanc cité par Bouchard et Kadi², la didactique du français langue étrangère est considérée comme une discipline de recherche centrée sur la description et l'analyse des:

¹ Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg, p.13-30.

² Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, Le français dans le monde, Recherches et Applications, CLE, France, p.118

- savoirs et des pratiques à enseigner dans leur proximité ou leur distance avec des théories ou des pratiques sociales de références.
- savoirs et des pratiques effectivement enseignés dans les classes, tels qu'on les observe à partir d'enregistrement vidéo.
- savoirs pratiques intégrés par les élèves.

Au cours des années 1980, principalement à l'initiative de la revue *Pratiques*¹, la recherche tombe sur le modèle d'écriture scolaire. Les projets d'écriture longue (rédaction collective de récits policiers ou de science-fiction, etc.) ou l'écriture fonctionnelle (lettres, règles du jeu) autorisent aux apprenants de mettre à l'essai l'importance de la communication pour l'écriture.

Une attention particulière est accordée aux instructions d'écriture et à l'évaluation des écrits, en particulier à la détermination des critères d'évaluation spécifiques au type d'écriture à produire. « *Ceux-ci sont construits par une interaction entre la lecture et l'écriture, les textes des auteurs ou les écrits sociaux étant observés pour dégager des régularités et des variations*² ». L'écriture est donc avancée et formulé dans une perspective communicative. Simultanément, des recherches authentiques sont en cours d'élaboration et de développement pour mieux interpréter les traditions scolaires d'enseignement de l'écriture.

Au cours de la dernière décennie environ, des recherches ont également été menées sur l'analyse des pratiques observées : elles ont pour objet de désigner et d'illustrer comment l'écriture se développe en classe d'aujourd'hui. Parallèlement, en réponse aux dérives technicistes dans l'enseignement du récit, la recherche accorde une place importante aux ambiguïtés de la subjectivité de l'écriture de soi, de la fiction, et donne une place particulière à l'écriture littéraire, de l'école primaire au secondaire.

¹ *Pratiques* est une revue créée en mars 1974, sur des bases de rénovation théorique des contenus d'enseignement et d'innovation pédagogique, la revue *Pratiques* a pour originalité d'être un lieu de confrontation pluridisciplinaire et de débats théoriques focalisés sur la didactique du français, la linguistique, et la littérature. Semestrielle, avec l'appui d'un comité scientifique et d'un comité de rédaction, *Pratiques* a pour objectif de contribuer à l'élaboration et à la diffusion des connaissances relevant des sciences du langage et des études littéraires et de développer la didactique du français par des recherches de types historique, épistémologique et praxéologique.

² Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, Le français dans le monde, Recherches et Applications, CLE, France, p.119

B. Le degré de difficulté des tâches

Le défi, dans le cadre de l'enseignement des langues, est d'étendre le travail accompli jusqu'à présent sur deux des hauteurs du triangle didactique : *les objets de savoir*, d'une part, et *les pratiques des enseignants*, d'autre part, en travaillant du côté de l'apprenant.

Ce souci du lien étroit entre activité, au sens cognitif et affectif, et comportement linguistique concret exige que la didactique du français joue un rôle central dans les débats de l'interdisciplinarité. Car la question de l'écrit et de l'oral réflexifs intéresse tous les didacticiens qui étudient la médiation du langage dans le processus même d'acquisition, aussi bien que tous les théoriciens de la formation.

Dans ce débat interdidactique, les didacticiens du français devront peser pour que soient utilisées les théories du langage moins simplificatrices. Par exemple, il leur revient d'avertir que les problèmes que rencontrent les apprenants avec le langage ne sont pas seulement des problèmes « techniques », relevant d'une mauvaise « maîtrise de la langue » ou des « types de discours », mais qu'on gagne à se demander : que se passe-t-il réellement quand les élèves sont invités à parler et à écrire pour apprendre ? Est-ce seulement d'ailleurs pour apprendre, ou cela implique-t-il aussi d'autres dimensions, voir d'autres conditions : il faut, avant d'apprendre, s'engager à penser, voir à penser avec d'autres, à co-opérer, à co-laborer, et cela autrement que du simple point de vue superficiel de la pédagogie des groupes. Que se passe-t-il exactement quand un élève travaille avec le langage ? Que fait-il ou ne fait-il pas, pour que, placé dans la même tâche, tel élève apprend et tel autre n'apprend rien¹ ?

Grâce à un certain nombre de contributions, un ensemble de principes didactiques est élaboré, qui caractérisent les approches pédagogiques observées et qui cherchent toutes, par différents moyens, à intensifier la réflexivité de la langue orale ou écrite en classe.

La question revêt une importance capitale pour tous les formateurs. Savoir organiser et mener une formation axée sur le soutien est au cœur de la compétence professionnelle.

¹ Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, Le français dans le monde, Recherches et Applications, CLE, France, p.119

Cela implique notamment que le maître soit capable d'interpréter efficacement son comportement afin de réguler son action, de savoir quand et comment intervenir, et quelles aides seront mieux adaptées à tel ou tel moment. Cela souligne l'importance de la recherche sur les pratiques langagières réflexives dans cette perspective.

C. Didactique de l'écriture et nouvelles technologies

La transformation des fonctions sociales de l'écriture et de ses modalités dans nos sociétés à la suite du développement des technologies de l'information a généré des recherches authentiques sur les types d'outils informatiques utilisés dans le système éducatif dans trois domaines : traitement de texte, hypertextes (production, recherche documentaire virtuelle) et outils de communication (messagerie électronique et espaces virtuels collaboratifs).

Godinet montre comment « *la question de la didactique de l'écriture est fortement liée à celle des supports et des outils qui l'instrumentent¹* ». La didactique de l'écriture vise à repérer comment ces outils transforment les processus rédactionnels. Si ces questions de recherche ont entraîné de nombreuses expériences de terrain dans les établissements scolaires une installation de blogs ou de correspondances électroniques et à des publications au fil de cette période, cependant, elles ne présentent pas jusqu'ici une problématique de recherche majeure en didactique du français langue étrangère.

D. L'écriture telle qu'elle s'enseigne

Au cours des trente dernières années, le domaine de la recherche sur la production écrite et son enseignement a été dynamique et fructueux. Dans cette recherche, l'écriture est contemplée comme un processus, avec une réflexion particulière aux états successifs des textes et aux effets des aides à l'écriture et du soutien des enseignants, en particulier des instructions, des dispositifs, des outils de lecture et de réécriture.

¹ Godinet, H. (2002). *Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire*, Pratiques, p.225

Les recherches se concentrent constamment sur la description et l'analyse des productions écrites et des activités des étudiants et des enseignants plutôt que sur la prescription de bonnes pratiques. Jusqu'à présent, elles se sont davantage intéressées plus à la dimension pragmatique, textuelle et orthographique des textes qu'à la syntaxe ou au lexique. Les analyses ont été notamment qualitatives, fondées sur une sélection d'un échantillon significatif de production d'étudiants.

On peut s'attendre à ce que les développements des prochaines années permettent en conséquence de suggérer des approches quantitatives, d'une part, à travers la collecte de grands organismes scolaires, la réalisation d'études longitudinales pour déterminer les effets des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage des élèves.

E. De la production de l'écrit réflexif à l'élaboration de pistes d'interventions didactiques

L'écriture réflexive génère des conceptualisations relatives à la profession d'enseignant plus finement quand les étudiants effectuent une véritable « déconstruction », un travail critique, qui passe par un recours intense, et donc par la maîtrise des ressources mêmes de la langue. Cela se remarque particulièrement lorsqu'ils réussissent à aller au-delà des formes strictement narratives pour développer des connaissances transférables.

Ainsi, les « *récits trajectoires de formation* » montrent de réelles diversités qualitatives dans la construction des connaissances professionnelles, lorsque l'élève « décolle » de l'anecdote, de la chronologie stricte et de l'embourbement du « je » narrateur dans l'expérientiel immédiat, pour passer à la perspective, l'objectivation de l'expérience et la distanciation.

Or, si le récit et les différentes formes textuelles ouvertes à l'expression de soi des émotions et des sentiments, à la jouissance de raconter l'évènementiel, sont des moyens de réassurance et de réconciliation avec l'écriture, il s'agit bien d'entrer dans un travail de décontextualisation. Ce n'est pas seulement une attitude intellectuelle qui est sollicitée alors, mais aussi, la capacité à manier des niveaux de discours différents. Un rapport plus esthétique et plus impliqué

à l'écriture n'y suffit pas: il s'agit de mettre en branle et de connecter plusieurs niveaux de va-et-vient entre raconter et expliquer, décrire et interpréter, expliquer et incorporer, exemplifier et généraliser. Toutes les ressources des différents discours possibles (narratifs, explicatifs, argumentaires...) sont alors à intégrer dans la démarche réflexive¹.

La citation ci-dessus confirme que l'invitation à écrire, même après avoir consciencieusement élagué les sources d'inhibition (*formalisme académique, normes basées uniquement sur le produit final*) n'est pas suffisante pour initier un processus de professionnalisation. Des conditions complémentaires doivent être installées, parce que le formateur est pris entre deux besoins. D'une part, permettre à l'expression de venir, l'encourager, éviter les dérives normatives qui l'inhibent, donc permettre aux étudiants de montrer ou non leurs textes. D'autre part, pour guider l'écriture réflexive, pour donner des instructions structurées selon des critères de genre.

Comment mettre en place la quadrature du cercle qui consiste en même temps à conforter la réappropriation de l'écriture, l'implication dans la réflexion en profondeur et la rigueur du développement conceptuel qui permet la construction de liens significatifs entre théorie et pratique ? Nous proposons les approches suivantes :

D'un côté, il s'agit de socialiser les approches d'écriture réflexive, en stimulant les échanges entre pairs autour de leurs textes ou avant la production de ceux-ci, pour ce faire, il faut intégrer cette construction dans un dialogue entre les apprenants et les formateurs. L'évaluation est donc essentiellement formative. Il s'agit de réagir aux écrits non pas pour en juger le contenu et la forme, mais pour les interroger, dans une communication où le formateur se voit formellement défié par ce qui est écrit, redynamise, interroge, donne un point de vue, sollicite et réclame des éclaircissements.

L'utilisation du portfolio, du cahier de bord, fait donc partie d'un processus d'accompagnement, dans une relation marquée par une recherche partagée de sens. Les écrits réflexifs avec les questions qu'ils évoquent et les états de représentation qu'ils démontrent

¹ Vanhulle, S. & Deum, M. (2006). *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*, Langage et Pratiques, Paris, p. 19

proposent des pistes pour que les formateurs réfléchissent à leur contenu de cours et à leur programmation.

D'un autre côté, il s'agit d'équiper les apprenants, de procéder à une didactique flexible de l'écriture réflexive, en suggérant des instructions ouvertes mais apparentes, en offrant des clés d'accès pour la maîtrise de la parole et de la langue : à cet égard, les guides de l'écriture sont des aides de valeur, qui donnent des critères concrets sur lesquels le dialogue formatif peut être basé. Dans cette perspective, l'ingénierie de la formation porte sur la mise au point du groupe, « *futurs enseignants et formateurs, comme un espace de parole équipé, de connaissance et de production collective des significations passées au crible des expériences respectives et une approche conceptuelle rigoureuse¹* ».

IV. VERBALISATION ET FORME LANGAGIERE DE LA REFLEXIVITE

A. Médiation langagière

Il s'avère que l'enjeu de la médiation langagière est capital dans l'analyse et la mise en pratique de la réflexivité. Cette médiation par le langage ne peut être contemplée comme une simple transcription d'un processus réflexif uniquement intellectuel : le langage est caractéristique du processus lui-même et aucune réflexion ne peut s'effectuer hors du langage, puisque même les réflexions intérieures sont médiatisées par une certaine forme de « *langage intérieur* ». « *Le langage est conçu comme « artefact culturel » et « instrument médiateur » de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive²* ».

Comme toute réflexivité fait partie du langage, les formes de réflexivité ne sont pas négligeables en ce qu'elles admettent, encouragent la pratique réflexive. Le choix de la forme linguistique des productions est donc d'une importance capitale.

¹ Vanhulle, S. & Deum, M. (2006). *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*, Langage et Pratiques, Paris, p. 19

² Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, personnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur, Paris, p. 43

B. Entre oralité et écriture

Le choix central concernant la forme langagière est celui de l'oral ou de l'écrit. « *Cette alternative entre l'oralité et l'écriture est intimement liée aux questions d'altérité¹* ».

Comme il est mentionné ci-dessus, les pratiques de réflexion orale se déroulent presque toujours dans un contexte interactif, où un ou plusieurs répondants peuvent participer au processus de réflexion, menant ainsi à une construction intersubjective des connaissances. « *La relation à l'altérité socialisée est donc intrinsèque dans l'oral réflexif²* ».

A l'écrit, cependant, une pratique collective en temps réel est bien sûr impossible dans le contexte scolaire, mais cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de relation avec l'altérité. D'ailleurs, comme le soumet l'approche vygotkienne, toute écriture en soi a déjà la caractéristique de favoriser une certaine distanciation.

Comment l'écriture permet-elle cette distanciation ? Tout d'abord, parce que l'écriture fonctionne selon une temporalité retardée : la production est plus lente et prolongée que l'oral, elle n'est pas contrainte par une simultanéité avec la réception, et n'est donc pas subordonné à la pression de l'interaction.

Ainsi, l'écriture, comme situation d'énonciation, permet d'établir un dialogue entre soi et autrui, car autrui est virtuellement présent dans la production de l'écriture, tel qu'il l'est dans la conscience personnelle. Chaque production a une dimension d'altérité et constitue une « *œuvre³* », une façon de penser à la fois partagée et négociable dans un groupe.

Dans cette perspective, un rôle considérable est donné au double processus d'externalisation/internalisation : l'explicitation de la pratique et sa formalisation par l'écriture établissent une production, une *externalisation*. Elles favorisent la construction de nouvelles connaissances, lesquelles sont adéquates sur le plan intrapsychique, ce qui élabore une *internalisation*; la pensée se révèle à travers ses productions. Quant à l'encadrement de l'analyse de pratiques, il apporte une étendue discursive dialogale, facilite la mise en œuvre

¹ Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, personnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur, Paris, p. 44

² Ibid.

³ Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin, p. 36

collective d'une posture réflexive, laquelle peut être indépendamment adaptée par les personnes, sur le plan intrapsychique.

Etant donné que la production écrite soit, fréquemment, détournée de tout contexte physique d'énonciation, elle permet également au scripteur de prendre du recul par rapport à l'expérience immédiate, de se détacher d'une pratique immersive, et de créer un espace de métaréflexion sur cette pratique.

Le rythme rapide du langage oral ne favorise pas une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, c'est-à-dire comportant une réflexion, un conflit des motivations, un choix, etc. ; il suppose plutôt au contraire une activité relevant de l'acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels¹.

En revanche, ne pouvant avoir recours à des indicateurs paraverbaux ou contextuels, l'écrit nécessite une explicitation linguistique plus importante des contenus sémantiques.

Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables².

En fin de compte, l'écriture assure, d'autant plus qu'elle le prescrit, une énonciation plus contrôlée. Notamment, elle permet au scripteur la possibilité de réviser sa production. De cette façon, le texte écrit contribue à une exploitation plus exhaustive et plus systématique de la pensée par le travail de reprise, de comparaison, de correction, d'annotations successives du texte, ce qui permet une activité critique importante.

Pour ces raisons, l'écriture suscite des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines modalités de résoudre les problèmes. En examinant les manipulations formelles fondées sur une intelligence d'éléments métalinguistiques, « *sa mise à distance du réel et de l'action, l'écriture permet et favorise la réflexion, notamment visible et fréquente dans l'usage du brouillon, ou l'on peut observer des traces d'élaboration, d'évolution, de perfectionnement de la pensée³* ».

¹ Gombert, J.E. (1991). *Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite*, Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, p. 143

² *ibid.*

³ *ibid.* p. 146

En ce qui concerne l'écriture réflexive, cette *distanciation constitutive* de toute écriture est intensifiée et redoublée, puisque nous avons alors affaire à un processus individuel de *subjectivation auto-adressée*, qui stimule le scripteur à prendre du recul vis-à-vis de son objet et à se détacher de son inscription immédiate : ce genre d'écriture produit donc chez le scripteur une variété de dédoublement, une sorte de dialogue avec lui-même, une relation à une altérité interne.

C. Entre écriture de la distance et écriture de l'immédiat

Il est important de souligner que l'écriture ne porte pas nécessairement en elle, comme moyen ou canal de communication, toutes les caractéristiques qui lui sont réclamées, il faut distinguer le canal écrit à partir de son cadre d'utilisation prototype, qui est a priori une écriture de distance.

Cependant, il se trouve des pratiques écrites qui ne donnent pas suite à ce cadre « *conceptionnel* » de la distance, car certaines formes de communication écrite qui ont émergé avec les nouvelles technologies de communication ont fait surface (messages texte, messagerie instantanée, etc.). « *Cette précision est importante pour notre étude des pratiques réflexives, car elle nous amène à distinguer parmi ces pratiques celles qui exploitent une écriture de la distance de celles qui ont recours à une écriture de l'immédiat¹* ».

Dans cette perspective, les pratiques telles que le rapport de stage, le portfolio ou le rapport de réflexion utilisent très clairement une écriture de la distance. Cette distance entre l'énonciateur et énonciataire promouvrait la prise de recul réflexive, mais force la réflexivité à prêter attention aux visages et à s'exprimer sous des formes standardisées qui peuvent être perçues comme complexes et non comme « naturelles » par les apprenants, en particulier lorsqu'il s'agit des adolescents.

Par contre, l'écriture de l'immédiat est désignée par la coprésence de l'énonciateur et l'énonciataire, qui pourrait aller probablement jusqu'à la production et la réception

¹ Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg, p.13-30.

simultanées. Ce type d'écriture se retrouve dans des pratiques comme les carnets de notes, les journaux de bord ou les ébauches pour usage personnel.

Le scripteur n'est pas obligé de suivre un style standardisé ou de construire un texte cohérent : il peut se contenter d'écrire des mots, des idées, de façon dispersée et partielle. C'est une force potentielle de ce type d'écriture, qui a aussi l'avantage d'agréer à des scripteurs faibles ou dont l'expression est entravée par une maîtrise inappropriée et insuffisante de l'écriture standardisée d'être en mesure de transcrire leur processus de réflexion à la parole écrite.

V. L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS LES ECRITS INTERMEDIARES

A. Plaidoyer pour les écrits réflexifs et intermédiaires

Les écrits réflexifs sont fréquemment apparentés dans la littérature didactique à d'autres termes : écrits intermédiaires, écrits transitoires, écrits de travail, écrits de savoir, écrits de pensée, pratiques de reformulation des connaissances, narration de recherche. « *Quelle que soit leur dénomination, les écrits réflexifs et intermédiaires ouvrent aux élèves des espaces pour s'essayer à penser avec de l'écrit, s'autoriser à explorer des pistes diverses et à les organiser¹* ». Ils sont pour l'enseignant et le chercheur des lieux favorisés pour évaluer et conduire les mouvements de pensée, comme l'engagement écrit de l'étudiant.

Dans les salles de classe où l'on pense, parle, lit, « stylo à la main », où l'écriture est permanente et s'alimente des échanges avec le maître, avec des œuvres, avec des documents, où contribuer diverses autres tâches, l'élève est arrivé à produire une grande quantité et une grande divergence de textes, tous à des degrés divers, intermédiaires d'autres textes, autres activités. Cet intense travail réflexif qui soutient, conduit et structure l'écriture dans les mouvements des élèves d'un ordre cognitif, psycho-socio-émotionnel et linguistique.

Une telle manière d'aborder l'évaluation des écrits des élèves se différencie du modèle institutionnel. Les diverses formes d'évaluations ne sont ni hiérarchisées ni exclusives les unes des autres, mais complémentaires. Évaluer consiste à mesurer le degré de conformité ou de déviance du texte produit par rapport à

¹ Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, RETZ, Paris, p. 188

diverses normes graphiques, phrastiques, textuelles, discursives, par rapport aux divers savoirs enseignés¹.

Dans cette perspective, les repères sont approvisionnés par les pratiques sociales de référence, qu'elles soient celles des vrais scripteurs du monde non scolaire, ou celles de l'école elle-même. Le produit final, attendu, guide à la fois la définition des tâches, les objectifs, les outils et les approches.

Ce modèle ne peut pas être exécuté à des formes d'écriture qui ne peuvent pas être directement transférées à un modèle social, alors que ces écrits sont principalement des écrits de travail, réservés à accompagner et à stimuler l'activité réflexive pendant les tâches de collecte ou de rappel d'informations, de (re)formulation immédiate d'une leçon, etc. Les instructions d'écriture recommandées aux apprenants, mobilisent la puissance de réflexion notamment de l'acte d'écriture.

Ces textes portent les traces de l'activité de l'étudiant, pour Chabanne et Bucheton, intrinsèquement cognitive, affective, sociale et langagière. Ils fournissent des conseils sur la façon dont la tâche est comprise et engagée ; ce qu'elle fait avec l'instruction proposée et les objets de connaissance ou les problèmes cognitifs qu'elle éprouve. On observe ainsi, pas à pas, texte après texte, comment l'écriture, *médium*² incontournable au sens fort du terme, permet à l'utilisateur de faire un pas de plus dans la construction du sens, par exemple, le développement de son imagination, l'enrichissement de sa connaissance, la compréhension des autres et de lui-même.

La constatation du développement de l'écriture et de son contrôle, les stratégies d'écriture réalisées ou reprises sont ainsi des indicateurs signifiants et considérables du pouvoir réflexif du langage. « *Il permet au sujet de remettre en permanence en chantier de manière simultanée sa réflexion sur les objets, les actions sur ces objets, les contextes sociaux et scolaires dans lesquels ils émergent*³ ». Il lui permet de réinterroger et ainsi de déplacer son propre rapport à tout cela.

¹ Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2016). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, p. 25

² Ibid.

³ Ibid. p. 26

B. Écriture réflexive et développement autonome d'étudiants

L'étudiant entamant des études supérieures est confronté à une série de challenges, défis et des nouvelles revendications dans sa façon d'apprendre, en prendre part, s'associer et s'impliquer dans sa formation. Un facteur clé du succès de sa formation sera donc son éventualité et sa capacité à s'adapter à ce nouveau contexte. Il s'avère également de plus en plus indispensable de former des étudiants aptes à engager des poursuites de leur développement indépendamment, en dehors de la transmission directe de connaissances et de savoir-faire établis.

Dans cette perspective, la *réflexivité*, c'est-à-dire la capacité de revenir à soi-même, semble être une compétence transversale centrale à intensifier et renforcer, *en tant que capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre*¹, mais aussi, dans un sens plus large, comme une capacité de se distancier et de revenir à son cheminement personnel et ses pratiques.

Selon Chabanne², dans un effort pour développer cette compétence, beaucoup d'enseignants-chercheurs ont mis en évidence l'écriture réflexive comme source de développement du sujet. Qu'entend-on par écriture réflexive?

Le recours à cette idée s'est fait dans la littérature scientifique dans deux traditions distinctes, qui impliquent deux approches différentes de l'objet : d'un côté, des formateurs d'enseignants se revendiquant de Schön (1994) qui cherchent à développer la réflexivité chez les futurs enseignants (Paquay et Sirota, 2001) ; de l'autre, des didacticiens spécialisés dans les pratiques langagières, se référant au socioconstructivisme et à Vygotski (1997), qui

¹ Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, Dans F. Pons et P.-A. Doudin (Éds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 108

² Chabanne, J.-C. (2006). *Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire*, Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (Éds.), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, p. 51

analysent la distanciation et le rapport à l'écrit des élèves (Chabanne et Bucheton, 2002)¹.

L'accent mis sur l'écriture réflexive évolue alors fortement : dans la tradition Schönienne, l'écriture réflexive est une activité d'écriture distinctive, à travers laquelle l'apprenant retourne explicitement à son action professionnelle; dans la tradition vygotkienne, les pratiques d'écriture existantes de toutes sortes sont analysées pour évaluer l'éloignement cognitif que l'écriture génère chez l'apprenant (dans quelle mesure cette écriture est « réflexive »), sans que ces pratiques soient définies par un objet scriptural caractéristique.

Bibauw² déclare dans ses écrits que dans le cadre de recherche, ils ont remis en question la valeur des pratiques d'écriture réflexive pour les étudiants qui entrent à l'université. En particulier, l'objectif était de découvrir quelles formes d'écriture réflexive étaient optées et quelles portées elles avaient sur la motivation et le sens de l'apprentissage des étudiants.

Lorsqu'il s'agissait d'examiner une série de pratiques spécifiques, les chercheurs ont opté pour l'approche schönienne de la réflexivité, selon laquelle elle est jugée comme une *activité mentale spécifique*. Dans cette perspective, l'écriture réflexive se fait jour sous un certain nombre de formes discursives : mémoire professionnel, journal de bord, portfolio, rapport de stage, ...

Ces formes d'écriture réflexive ont été significativement revisitées et développées dans le cadre des formations professionnalisantes (*notamment en formation des enseignants³*), mais se sont par ailleurs introduites aux formations de type général, notamment au premier cycle universitaire, par exemple par le biais de l'évolution de journaux et portfolios d'apprentissage. Le portfolio, en particulier, s'est au cours des dernières années imposé comme un dispositif majeur d'encadrement de l'autoapprentissage des étudiants.

¹ Bibauw, S. *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 26(1) | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 12 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/358>

² Ibid.

³ Ibid.

C. Quelles pratiques d'écriture réflexive à l'entrée à l'université ?

Au départ, Bibauw et les autres chercheurs ont cherché à répertorier une variété de pratiques de rédaction réflexive exécutées au cours de la première année universitaire. Ils ont alors rencontré les premiers obstacles qui ont fait qu'un recensement des pratiques de réflexion efficaces n'avait jamais été effectué jusqu'à présent.

Le problème est que l'objet « pratique réflexive », que ce soit au sens schönien ou au sens vygotkien, n'est pas un objet institué ou construit, produit par des frontières déterminées : « toute pratique est d'une certaine façon susceptible d'être évaluée quant à son niveau de réflexivité (interne ou induite) »¹. Pour les chercheurs, le terme de réflexivité surgit ainsi plus comme un *concept-étiquette*, se sert à décrire une pratique spécifique vers déterminée, qu'un *concept-catégorie*, qui permettrait de segmenter le domaine des pratiques réelles en installant des critères *discriminatoires* de ce qu'est une pratique réflexive. *Dès lors, où doit-on s'arrêter lorsqu'on cherche à recenser les pratiques réflexives ?*

Le deuxième obstacle est que très peu d'enseignants, que ce soit dans l'enseignement secondaire ou supérieur, font spontanément appel à la notion de réflexivité pour représenter et indiquer leurs approches pédagogiques.

Par conséquent, Chabanne, Bucheton, Scheepers² et d'autres chercheurs, ayant recours à l'approche vygotkienne, affirment que le langage est « intrinsèquement réflexif ». Auquel toute pratique impliquant les capacités de production langagière des étudiants est probable d'être analysée; comme le portfolio, le journal de formation, le rapport de stage, etc., et à expliquer leur utilisation dans les programmes de formation ciblés.

Dans l'ensemble, l'enquête, faite par les chercheurs, sur les programmes universitaires de première année n'a pas révélé de fortes tendances dans l'utilisation de l'écriture réflexive. Elle est souvent confinée, comme on peut l'imaginer, à la formation professionnelle (où il

¹ Gauthier, P.-D. (2008, 5-7 mai). *Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique*. Communication présentée au colloque "ePortfolio & Digital Identity", Montréal.

² Scheepers, C. (2010). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Liège / Université Paris VIII, Liège / Paris.

s'agit notamment de superviser les va et vient entre théorie et pratique). Donc, plutôt dans les cycles courts non universitaires ou de deuxième cycle, pour les cours professionnels.

Néanmoins, il y a quelques endroits où des approches pédagogiques novatrices ont recours à l'écriture réflexive comme retour sur une pratique. Dans un certain nombre de cas, cela fait partie d'une dynamique projet-tâche dans laquelle l'étudiant, après avoir effectué un travail de groupe relativement important, est appelé à remettre en question la façon dont le travail a été effectué, ce qu'il a appris et/ou ce qu'il a appris sur son choix d'orientation professionnelle. Ces pratiques ont été trouvées dans la première année de la science, science de l'ingénierie et la psychologie.

CONCLUSION

D'après les résultats obtenus par Vacher, on affirme que la pratique réflexive représente une réelle perspective de transformation des pratiques de formation. Un moyen d'innovation des liens et un sens entre les différents éléments de formation, elle suggère une nouvelle place à l'acteur et un nouveau rapport à l'expérience. Toutefois, les conditions de contribution de ce projet restent compliquées.

La réalisation de ce chapitre a permis, nous l'espérons, d'éclaircir la notion, à première vue ambiguë, étendue et mal définie, de réflexivité, et d'établir une typologie raisonnée des finalités qui peuvent prendre les pratiques réflexives, et en particulier les pratiques d'écriture réflexives, en contexte éducatif voir didactique. Nous pensons que cette mise à profit de la variété des formes et des défis de l'écriture réflexive pourrait déjà être un ajout de valeur pour l'enseignant passionné d'inviter ses étudiants à de telles pratiques.

Puisqu'il s'agissait de porter notre regard sur une série de pratiques spécifiques, nous avons privilégié l'approche schönienne de la réflexivité, selon laquelle celle-ci est perçue comme une activité d'écriture spécifique. Dans cette perspective, l'écriture réflexive se présente sous un certain nombre de formes discursives : rapport de stage, mémoire de fin d'étude, carnet ou journal de bord, portfolio... Le portfolio, en particulier, au cours des dernières années, est défini comme un dispositif majeur d'encadrement de l'autoapprentissage des étudiants.

Dans le cadre de cette contribution, afin de mieux évaluer quel était l'impact de l'écriture réflexive sur les étudiants, nous nous sommes intéressée à une pratique particulière, très développée dernièrement en philosophie et lettres, à savoir un dispositif de portfolio étudiant incitant à réaliser des comptes rendus d'activités d'écriture.

CHAPITRE II

Le portfolio : un outil et un processus réflexif

« Plus nous sentons le besoin d'agir, plus nous devons nous efforcer à la réflexion. Plus nous sommes tentés par le confort de la méditation, plus nous devons nous lancer dans l'action. »

(Albert Jaquard)

CHAPITRE II

Le portfolio : Un outil et un processus réflexif

Le portfolio est un outil inventif, tant pour les apprenants que pour les formateurs. En plein essor en Amérique du nord, il reste sobrement utilisé en Europe et particulièrement en France, où son cadre conceptuel est encore mal défini, ses buts et potentialités peu interprétés.

Il y a très peu d'années que le portfolio a surgi dans le domaine de l'enseignement en Europe comme dispositif didactique. Son utilisation, technique pédagogique, interactive et interpersonnelle reste encore dépendante de l'intention de son concepteur (apprenant ou formateur). Cet instrument, qui a été historiquement affilié aux disciplines artistiques¹ telles que la photographie et l'architecture, dans les années 2000 vient de voir le jour dans le domaine de l'éducation comme moyen qui renforce les pratiques réflexives chez l'apprenant comme chez l'enseignant.

Le but de ce chapitre est d'en annoncer les possibles utilisations et envisager sa valeur pédagogique dans l'éducation. Une des questions qui vont se poser est celle du lien entre l'écriture réflexive et l'intégration du portfolio et sa mise en œuvre par les étudiants. Sur le plan méthodologique, un corpus de 20 portfolios sera étudié pour lesquels des indices de réflexivité seront définis. Y a-t-il en particulier une inférence entre l'écriture réflexive et le portfolio? Tel est l'enjeu de cette étude.

¹Eyssautier-Bavay, C., *Le portfolio en éducation ; concepts et usages*, <http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm18/27-eyssautier.pdf>

I. LE PORTFOLIO DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

A. Étymologie et définition

D'un point de vue matériel, le terme Portfolio désignait à l'origine une enveloppe rigide, un carton double, un portefeuille servant à refermer des papiers et des images photographiques. Il a été réservé au domaine de l'art.

On retient l'origine étymologique de ce concept de l'*Online Etymology Dictionary* qui définit le concept comme suit :

*1722, porto folio; 1719 as port folio, from Italian portafoglio "a case for carrying loose papers," from porta, imperative of portare "to carry" (from PIE root *per- (2) "to lead, pass over") + foglio "sheet, leaf," from Latin folium (see folio). Meaning "official documents of a state department" is from 1835. A minister without portfolio is one not in charge of a particular department. Meaning "collection of securities held" is from 1930; portfolio investment is from 1955.¹*

Traduit en français:

*1722, porto folio; 1719 comme le port folio, de l'italien portafoglio "un cas (une caisse) pour porter des papiers desserrés (libres)," de porta, l'impératif de portare "pour porter" (de la TARTE enracine *per-(2) "pour mener, passer sur") + foglio "la feuille, la feuille," du latin folium (voir le folio). La signification "les documents officiels d'un département d'État" est de 1835. Un ministre sans portefeuille est un non responsable d'un département particulier. La signification "la collection(le ramassage) de titres tenus" est de 1930; l'investissement de portefeuille est de 1955.*

Au fil du temps, le portfolio devient un espace du stockage dans lequel l'utilisateur peut poster ses productions qui peuvent durer longtemps et être sauvegardées pendant des mois voire des années. Le portfolio permet à son utilisateur, s'il le désire, de faire un retour

¹ <http://www.etymonline.com/index.php?term=portfolio>

sur ses productions, postées antérieurement, lorsqu'il en a besoin pour retracer et comparer ses productions pour mieux se situer dans son apprentissage.

Si plusieurs auteurs définissent le portfolio comme objet, d'autres le voient davantage comme un processus. Paulson en donne cette définition : « *Les portfolios ne sont pas des objets mais des moyens d'évaluation continue. Ils représentent des activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définitions d'objectifs) plus que des produits.*¹ »

1. Dans le domaine de l'art

Selon le service public de la diffusion du droit Légifrance, le terme portfolio est défini comme « *dossier, en partie photographique ou illustré, constitué par un professionnel des arts ou de la mode en vue de présenter ses travaux ou de promouvoir ses activités*². »

Dans le domaine des arts, tels que la photographie et le graphisme, un portfolio est le témoin des habiletés et les réalisations des artistes qui sont voués à la diffusion, il est censé protéger et organiser la progression des plans artistiques. Par exemple, l'artiste (photographe, architecte, etc.) souhaitant à participer à un spectacle ou lancer une galerie, pourrait se servir d'un portfolio en fonction de son objectif.

2. En classe

En didactique des langues étrangères, les approches actuelles (approches par compétence, approche actionnelle et interactionnelle) recommandent la centration sur l'apprenant, dans la mesure où ce dernier est considéré comme le centre de tous les processus d'apprentissage. Pour ce faire, il est nécessaire d'enrichir les théories d'apprentissage et développer, des outils pour agir en conséquence.

Même si le portfolio connaît un large usage dans le domaine de l'éducation, il n'existe pas vraiment, sur le terrain didactique, une approche que l'on nommerait « *la pédagogie*

¹ Paulson, L. (1996). *Portfolio de Mathématiques à l'École Primaire : Mode d'emploi, Pratiques* 96.201 [adaptation française de Portfolio guidelines in primary math, Portland, Multnomah Education Service District Press.

² Terminologie officielle. Commission générale de terminologie et de néologie (France), J.O n° 14 du 18 janvier 2005, p. 845. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do

*basée sur le portfolio*¹ ». Cependant, le programme de l'école québécoise propose un modèle où l'apprenant est le premier acteur de son apprentissage et où le portfolio est intégré en classe pour stimuler la réflexivité chez l'apprenant.

Au Québec, le portfolio est réputé comme un outil au profit d'une pédagogie. Si la pédagogie change, l'outil doit être modifié ou alors il devient inadéquat ou obsolète. Dans la réforme scolaire québécoise, le portfolio est présenté comme l'un des outils de consignation pour rendre compte du progrès de l'élève dans sa réussite éducative. Autrement dit, l'usage du portfolio s'inscrit, certainement, dans une pédagogie qui donne de l'importance à l'élève et ses capacités d'apprendre, et lui permet de travailler dans un climat de confiance et de responsabilité.

Aux Etats-Unis, le portfolio s'inscrit dans une démarche évaluative dite « *authentique* ». Il s'agit d'une pratique qui se fait en classe s'appuyant sur des situations réelles d'apprentissage. Comme le terme « authentique » n'a pas la même signification chez les auteurs qui l'utilisent, on trouve nécessaire dans cette démarche l'importance d'évaluer les compétences comme savoir lire, savoir écrire et savoir résoudre les situations problèmes.

L'une des difficultés qui se manifestent, dans l'évaluation des habilités de l'apprenant, est celle de la représentativité de l'objectif visé, parce que le fait de réussir une activité ne garantit pas qu'une compétence soit développée chez les apprenants. Dans certaines conditions, le portfolio scolaire pourrait résoudre ce problème car il a pour fonction de récolter plusieurs échantillons de ce que l'apprenant sait faire, ce qui améliore la validité de contenu de l'évaluation.

¹ Tyrvaïnen, R. (2013). *Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande*, Mémoire de Maitrise, Université de Tampere.

B. Portfolio d'apprenant

1. Définition

Le portfolio s'inscrit dans une pédagogie donnant une large place à l'apprenant et à ses capacités d'apprentissage. Bien qu'il existe plusieurs définitions de ce type de portfolio, celle de Plumelle¹, distingue que le portfolio d'apprenant est un dossier évolutif qui rassemble des travaux que l'élève a produit durant son apprentissage. Cet outil pourrait avoir des appréciations des enseignants, des remarques des parents, des autoévaluations de l'élève, etc.

Le portfolio de l'apprenant serait donc une collection de travaux sélectionnés par l'apprenant et/ou l'enseignant comme preuve de sa réussite ou de ses progrès ; accompagnés de commentaires sur ses réalisations et son cheminement, de la part de l'apprenant ou d'autres acteurs de l'apprentissage (comme l'enseignant) et représentant l'évolution de son apprentissage dans le temps.²

Voici une autre définition du Ministère de l'Éducation du Québec :

Un portfolio est une collection de travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. Les travaux sont sélectionnés en fonction des critères établis par l'enseignant et par l'élève³.

Il peut donc être une grande chemise à rabats, en servant uniquement à rassembler les travaux de l'élève qu'il souhaite conserver ; des exercices, des devoirs, des interrogations en classe, etc. Toutes ces définitions mettent en évidence, que le portfolio exige une implication de la part de l'apprenant tout en favorisant l'introspection. Cet assemblage finalisé favorise aussi la participation de l'apprenant à la sélection des contenus de leurs portfolios, voire même le développement de sa conscience et la détermination de ses objectifs. Il doit contenir la réflexion de l'élève sur son apprentissage, ses compétences et ses acquis.

¹ Plumelle, B. (2011). « Le portfolio ou portefeuille de compétences », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://ries.revues.org/253> ; DOI : 10.4000/ries.253

² Eyssautier-Bavay, C., *Le portfolio en éducation; concepts et usages*. <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m18/27-eyssautier.pdf>

³ Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

2. Contenu et structure d'un portfolio de l'apprenant

a) Contenu

Le contenu du portfolio d'apprenant est très diversifié, il doit contenir le degré de participation de l'apprenant dans le tri du contenu ainsi que l'évaluation de son enseignant. Le format du contenu de cet outil importe peu, ce qui compte dans le contenu c'est, en réalité, l'organisation du stockage.

Roux¹ nous rappelle qu' « *il est toutefois nécessaire de veiller à ce que toutes les productions puissent être rangées soigneusement et que l'espace disponible en classe soit suffisamment important pour les conserver* ». Cela veut dire que c'est à l'enseignant et à l'apprenant de négocier le contenu de cet outil. Par exemple, dans le cadre d'un cours d'une langue étrangère, on peut y trouver les documents suivants :

- Des documents écrits : textes, compositions, graphiques, essais créatifs (avec le brouillon), copies d'évaluations, exercices d'expression écrite, etc. ;
- Des photographies : d'une pièce du théâtre, d'un projet collectif, d'un voyage organisé, etc. ;
- Des éléments multimédias : enregistrements audio ou vidéo d'un projet (jeu de rôle, spectacle du rire, etc.) ;
- Des communications électroniques entre l'apprenant et ses camarades ou enseignants (mails, chats, messages instantanés sur les réseaux sociaux).

La forme du portfolio peut varier avec l'audience choisie : la classe, le niveau des élèves, la matière enseignée, l'enseignant, les parents d'élèves, etc. L'enseignant peut lui-même déterminer ou créer le contenu des portfolios qui vont avec le programme de sa matière, pour qu'il arrive à suivre et évaluer facilement la progression des compétences de ses apprenants.

¹ Roux, A. (2001). *Le portfolio en salle de classe*. Récit. Récupéré le 15 décembre 2010 de http://educ.csmv.qc.ca/recit_langues/ress/documents/portfolios.pdf

b) Structure

La structure du portfolio de l'apprenant dépend des objectifs poursuivis par l'apprenant lui-même. Mais contrairement aux classes supérieures, dans les autres paliers, il revient bien souvent à l'enseignant de tracer et de déterminer les buts et les objectifs de la conception et l'utilisation du portfolio, ce qui explique l'incapacité de l'apprenant de prendre en charge cet outil. Sur ce, Cerisier¹ explique que :

...le portfolio n'est pas seulement un outil auquel on recourrait ponctuellement ici ou là. Il s'agit au contraire d'une démarche, d'un dispositif complexe qui nécessite une organisation pédagogique adaptée et un investissement (en temps) conséquent de la part des élèves comme des enseignants. La mise en œuvre d'un portfolio peut, dans certains cas, s'envisager à l'échelle d'une discipline dans une classe, mais elle s'applique en général à une plus grande échelle. Le projet doit alors devenir celui d'une équipe d'enseignants, voire s'inscrire pleinement dans le projet d'établissement. A ces conditions, l'utilisation d'un portfolio numérique pourrait se révéler très favorable aux apprentissages et, de façon plus générale, à l'éducation de nos élèves...

3. Difficultés liées au portfolio de l'apprenant

L'évaluation est le premier élément qui pose problème au portfolio de l'apprenant, parce qu'il n'est pas aisé de s'évaluer et d'évaluer ses propres compétences à travers d'un dispositif peu connu.

Etant un recueil de travaux, le portfolio de l'apprenant, contient tous les travaux réalisés tout au long de la phase d'apprentissage, les questions qui se posent et s'imposent : *comment évaluer ce qui représente un processus d'apprentissage et quelle place laisser aux erreurs ?*

¹ Cerisier, J-F. *Le portfolio d'élève : pour qui et pourquoi ?*. *Medialog*, n° 57, mars 2006, p. 38-41

Jalbert (1997), cité par Pauma¹ rappelle que « *le fait de réussir à accomplir une tâche précise ne permet pas d'inférer une compétence généralisée* », problème que soulèvent plusieurs auteurs. Elle précise que le problème est atténué dans le cas où le portfolio contient plusieurs exemples de la même tâche.

La question de la confidentialité des informations que porte le portfolio de l'apprenant s'ajoute aux difficultés liées à ce type de dispositif. Le portfolio de l'apprenant contient des notes personnelles de son apprentissage, ses réflexions, ses questionnements, ses jugements, ses points faibles, des remarques de ses enseignants ou de ses parents, des recherches personnelles sur des savoirs récemment acquis, etc. *Comment donc publier une partie du portfolio de l'apprenant suffisamment intéressante pour être présentée, tout en gardant confidentielles les informations qui doivent le rester ?* Sur le site du réseau télématique scolaire québécois [RTSQ]², on trouve cet avis concernant les portfolios numériques : « *Un code d'accès est obligatoire pour consulter ou modifier le portfolio d'un élève* ». Le gestionnaire du portfolio se garantit de donner un code d'accès unique à toutes les personnes.

Bienfaits rapportés de l'utilisation du portfolio pour l'apprenant

- Développement d'une vision positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants
- Prise de conscience de la qualité de leurs apprentissages et stratégies mises en œuvre
- Facilitation des apprentissages significatifs et approfondis
- Facilitation du transfert des apprentissages
- Meilleures appréciations des objectifs de formation professionnelle définis par l'institution
- Meilleure exploitation du feedback reçu de la part des différentes personnes ressources
- Prise de conscience du rôle positif de l'écriture dans l'apprentissage

¹ Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf

² Ibid.

- Amélioration de la confiance en soi et en ses apprentissages
- Meilleure compréhension des exigences de l'apprentissage comme processus continu durant toute la vie
- Amélioration des interactions de l'étudiant avec ses pairs et avec ses différentes personnes ressources.

Tableau 1. Revue internationale francophone d'éducation

C. Portfolio de l'enseignant

1. Définition

Nous retiendrons la définition de Doolittle (1994) citée par Marianne Pouma¹ qui stipule que le portfolio d'enseignant désigne la collection des travaux faits par l'enseignant qui illustrent le développement de sa pratique d'enseignement. Nous pouvons ajouter la définition de Wolf:

Une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant. Cette collection démontre les choix effectués, la réflexion et la collaboration. Le portfolio témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans une variété de contextes. [...] De plus, le portfolio est structuré autour de dimensions clés de l'enseignement : la planification, l'enseignement lui-même, l'évaluation et les autres activités professionnelles.²

En d'autres termes, le portfolio de l'enseignant est un outil servant la planification du travail de l'enseignant ; il lui permet de visionner les choix effectués et d'intégrer d'autres travaux qui l'aident à préparer ses cours. Mise à part la fonction de présentation de cet outil,

¹Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf

²Wolf, K.P. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography*, Washington (DC), Office of Educational Research and Improvement.

il sert aussi à l'évaluation : l'enseignant pourra évaluer son travail à partir du portfolio, comme il lui donne l'occasion de voir ses points faibles dans son travail.

L'enseignant devrait aussi essayer de définir clairement ses tâches et de mettre de la lumière en amont sur le développement des compétences de ses élèves. Il devient alors un *médiateur* entre le savoir et l'élève qui le met en œuvre lui-même. Avec l'utilisation du portfolio, l'enseignant peut analyser et conduire l'évolution et le développement des capacités de ses élèves, en les aidant dans leur autoévaluation et leur réflexion. Cela permet donc de favoriser la prise de conscience de leur développement personnel et scolaire.

2. *Format et structure*

Le format du portfolio de l'enseignant n'est pas différent de celui de l'apprenant, que ce soit en papier, numérique ou hybride. Les données sauvegardées sur le portfolio de l'enseignant peuvent être des productions directes de l'enseignant, telles qu'une fiche de TD, un plan de cours, une leçon, des réflexions personnelles, etc. Ce qui caractérise le portfolio de l'enseignant de celui de l'apprenant, est que ce dernier est centré sur son propre apprentissage alors que le portfolio de l'enseignant est centré sur les productions de l'apprenant.

Le portfolio de l'enseignant devrait, selon Doolittle (1994), inclure les productions propres à l'enseignant, tels que le plan d'une leçon, un compte rendu d'une activité, etc., ou les documents produits par d'autres enseignants en collaboration, comme il pourra ne contenir que les documents produits par d'autres personnes (relevé de notes, lettres de parents, ...). Ce dispositif formatif devrait avoir dans son contenu les résultats ou les buts notés durant la formation de l'enseignant, la description de sa propre classe et ses élèves, le déroulement de ses examens, ses avis personnels vis-à-vis des méthodologies adoptées dans l'école où il enseigne.

Selon Doolittle (1994) cité par Pouma¹, il est recommandé à l'enseignant d'être sélectif dans le choix des travaux contenus dans le portfolio. Le même auteur rajoute que le but du portfolio de l'enseignant est de développer le sens de la réflexion chez l'enseignant sur ses activités professionnelles, et pour qu'il puisse stimuler cette réflexion, selon quelques

¹ Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf

références, il est souhaitable de planifier son portfolio en fonction de ses objectifs, ses capacités et compétences en cours de développement. Durant la formation continue des enseignants, ils seront appelés à bien utiliser ce dispositif, et seront munis d'une liste de d'objectifs auxquels ils doivent associer les réalisations présentes dans leur portfolio, afin de le structurer et de soutenir leur réflexion, ainsi que des entretiens avec des enseignants plus expérimentés.

3. Difficultés liées au portfolio de l'enseignant

Le portfolio de l'enseignant, tout comme celui de l'apprenant, présente certaines complications. Tout d'abord, l'implantation du portfolio ne semble pas facile, elle est plutôt délicate. Doolittle (1994), cité par Pauma¹ recommande d'introduire le portfolio progressivement et de veiller à sa bonne adhésion et acceptation par les éducateurs. Il est important qu'ils l'adaptent. Ainsi, il faut surtout veiller sur la qualité du portfolio, tant du point de vue du contenu et de sa pertinence que de sa structuration même, afin qu'il ne devienne pas un simple dossier de rangement.

Le temps est considéré comme l'un des éléments qui constituent une difficulté pour l'élaboration du portfolio de l'enseignant. La tâche de l'enseignant est connue par ses complications, l'enseignant est toujours pris par son travail, la préparation des fiches, la planification des interrogations et examens. Une autre difficulté s'avère plus importante, celle de l'évaluation. En effet, la validité des critères d'évaluation pose un grand problème pour l'adaptation du portfolio par l'enseignant, comme l'explique Pauma :

En effet, deux évaluateurs peuvent avoir des jugements très différents sur un même portfolio, étant donné qu'il s'agit d'une évaluation qualitative d'expériences, de réalisations en classe, etc. Il est donc nécessaire que les évaluateurs se donnent une compréhension commune des critères à utiliser afin d'évaluer le développement des compétences professionnelles de l'enseignant concerné. Enfin, selon [Doolittle 1994], le manque de standardisation du portfolio de l'enseignant est un problème si l'on veut s'en servir non plus

¹ Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf

seulement comme un outil de développement professionnel, mais comme un outil d'évaluation de l'enseignant où on le compare à ses pairs¹.

Bienfaits rapportés de l'utilisation du portfolio pour les enseignants

- Implication accrue dans le processus d'évaluation du programme
- Meilleure connaissance des exigences réelles, des faiblesses et des forces du curriculum
- Amélioration de la qualité de ses interactions avec les enseignants de la même discipline et des autres disciplines
- Prise de conscience de la possibilité et des retombées positives d'une sollicitation d'un support institutionnel pour améliorer son enseignement
- Identifications de pistes de recherche en pédagogie.

Tableau 2. Revue internationale francophone d'éducation

II. LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES (PEL)

A. Définitions

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est un projet issu d'une initiative du Conseil de l'Europe. Cette institution, qui regroupe 43 états membres, s'intéresse aux langues. On lui doit notamment *l'approche communicative, la grammaire notionnelle-fonctionnelle, les niveaux seuils, etc.*

Le PEL s'appuie sur un cadre commun de niveaux de référence des compétences en langues. Il est expérimenté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Le PEL est considéré comme :

¹ Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf

*Un outil qui permet aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de le tenir à jour les différentes composantes des résultats de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à une reconnaissance formelle. Un tel document met en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Destiné aux employeurs ou aux autorités éducatives, le PEL prend toute sa valeur dans le cas de la mobilité professionnelle ou éducative.*¹

Il est en quelque sorte la mise à disposition de l'approche et des outils proposés par le CERC (Clinique d'Evaluation et de Réadaptation Cognitive) qui est adressé aux apprenants de langues. Le CERC s'intéresse à l'approche qui met l'accent sur l'apprenant dans l'enseignement des langues.

Il est possible de distinguer plusieurs aspects qui illustrent la méthode de travail avec le PEL, Kohanen² a proposé les huit aspects suivants :

- 1- La réflexion de l'apprenant sur le processus de travail fait partie de la méthode ;
- 2- La méthode permet à l'apprenant de se présenter comme individu d'une manière personnelle ;
- 3- Les objectifs de l'apprenant dirigent la création d'une collection organisée de travaux différents ;
- 4- L'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation de professeur sont incluses.
- 5- L'apprenant lui-même compile ses travaux personnels ;
- 6- L'apprenant justifie et évalue ses travaux et pose des objectifs ;
- 7- Cette méthode montre ce que l'apprenant peut faire avec sa capacité à apprendre et avec sa connaissance de la langue ;

¹Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, asdfle, Paris, p.197

²Kohonen, V. (2002). *The european language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning*, Quo vadis, foreign language education, p. 77 – 96.

8- Elle montre de manière variée la compétence et les qualités de l'apprenant.

Nous pouvons constater que ces huit aspects se concentrent sur l'apprenant et son point de vue. Le point de départ est l'apprenant, ses compétences, ses objectifs, ses idées et décisions.

Le CECRL¹ souligne aussi que le PEL a deux fonctions différentes : une fonction pédagogique et une fonction de présentation. D'une part, l'approche qui adopte le portfolio devrait avoir l'apprenant comme l'acteur principal de l'apprentissage qui rend, par la suite, cet apprentissage une démarche active. Le PEL favorise l'autonomie chez l'apprenant mais aussi il stimule le travail en groupe pour améliorer la compétence sociale qui est très importante.

Selon le Conseil de l'Europe², la fonction pédagogique consiste à :

- Accroître la motivation des apprenants pour :
 - améliorer leur capacité à communiquer dans différentes langues ;
 - apprendre d'autres langues ;
 - chercher à faire de nouvelles expériences interculturelles.
- Entraîner les apprenants à :
 - réfléchir à leurs objectifs, à leur apprentissage et de réussir en langues étrangères ;
 - planifier leur apprentissage ;
 - être autonome

¹ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) est, comme son nom l'indique, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et en d'autres continents.

² Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Online: <http://culture.coe.int/portfolio> [>Documentation > Un Cadre européen commun de référence pour les langues].

- Encourager les apprenants à apprendre à accroître leur expérience plurilingue et interculturelle à l'aide, par exemple :

- de contacts et de visites ;
- de la lecture ;
- de l'utilisation des médias ;
- de réalisation de projets.

D'une autre part, la fonction de *présentation du portfolio* désigne le fait que le portfolio est l'outil favorisant le développement des capacités langagières chez l'apprenant dans le parcours d'apprentissage, pour les choix des études, dans la vie professionnelle ou le voyage à l'étranger. Les instruments que contient le PEL aident les apprenants à mieux faire les points sur les niveaux de compétences qu'ils ont atteints dans leur apprentissage d'une ou plusieurs langues afin de bien en présenter les détails à autrui.

B. Contenu et structure du PEL

Les principes du PEL définissent généralement ses trois composantes. Le PEL comporte trois composantes qui se complètent : *le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier*.

- *Passeport des langues*

Le passeport de langues est un document où l'élève évalue sa compétence langagière actuelle dans les différentes langues et décrit ses expériences culturelles. Il donne une vue d'ensemble des capacités langagières en différentes langues.

Il note aussi des informations sur tous ses diplômes et certificats, ses expériences langagières et sa compétence langagière dans le Passeport. L'apprenant doit nécessairement mettre son passeport de langues à jour afin de montrer le progrès de son acquisition de nouvelles langues. L'évaluation par les enseignants peut être introduite dans le passeport de langues mais il est important qu'elle soit séparée de l'auto-évaluation de l'apprenant et

surtout qu'elle ne soit pas utilisée pour corriger l'autoévaluation de l'apprenant.

Le propriétaire du PEL peut évaluer ses compétences en langues étrangères ou secondes par rapport aux six niveaux de langues (A1 - C2) et pour les cinq capacités (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) proposées par le Cadre Européen Commun de Référence. Ce dernier propose un exemple de tableau qui aide l'apprenant à faire son évaluation :

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Lire						
Prendre part à une conversation						
S'exprimer oralement en continu						
Ecrire						

Tableau 3. Tableau d'évaluation du PEL

- *Biographie langagière*

La biographie langagière est une sorte de journal qui permet à l'apprenant de se décrire comme l'acteur et l'utilisateur d'une langue étrangère. Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès.

Le Conseil de l'Europe a créé une banque de descripteurs que les utilisateurs du PEL peuvent utiliser dans leur liste de repérage, parce qu'après avoir planifié leur apprentissage et évalué leur progrès, les apprenants auront besoin d'une liste de repérage afin de s'auto-évaluer et déterminer leurs objectifs. Tous les PEL sont composés d'une liste de repérage qui est validée par le Conseil de l'Europe. Ces listes sont constituées de descripteurs de compétences en langues développés à partir des descripteurs concis de la grille pour l'auto-évaluation.

Les niveaux des listes de repérage doivent correspondre aux niveaux prévus pour l'auto-évaluation dans le Passeport de langues (si, par exemple, il y a des descripteurs pour les niveaux A1 à B1 dans les Listes de repérage, le Passeport de langues doit inviter les apprenants à s'auto évaluer à ces mêmes trois niveaux). Chaque PEL doit mentionner l'origine des descripteurs qui forment les Listes de repérage. S'ils ont été élaborés spécialement pour ce modèle de PEL, les processus d'élaboration doivent être présentés succinctement¹.

La biographie langagière donne à l'apprenant l'occasion de décrire ses expériences langagières, linguistiques et interculturelles lors de son apprentissage en classe ou ailleurs. Elle lui permet de tracer ce qu'il peut faire de cette langue dans le contexte éducatif ou en dehors de celui-ci.

- Dossier

Le Dossier est la partie la plus ouverte du PEL qui se rapproche le plus du portfolio de l'artiste. Il consiste en une page de couverture et une table de matières pour les nouveaux utilisateurs, et pourra se traduire par un album dans lequel seront rassemblés les documents de langues. Cet album peut servir comme point de référence pour s'approprier tant la procédure d'apprentissage de la langue que la langue elle-même.

Il offre aussi à l'apprenant la possibilité de trier les matériaux dont il a besoin pour décrire et illustrer ses expériences mentionnées dans la biographie langagière ou le passeport de langues.

Certains concepteurs ont trouvé utile de faire une distinction entre un Dossier évolutif (i.e., une collection de matériels permettant de mesurer les progrès d'apprentissage) et un Dossier pour la présentation à un moment précis (i.e., une sélection de travaux de l'apprenant qui étayent ses niveaux de compétences en langues lorsqu'il/elle se présente à qui de droit)².

¹ Conseil de l'Europe, Février 2006, *Portfolio européen des langues : Textes de référence essentiels*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

² Ibid.

C. Objectifs du PEL

Le PEL est disponible dans différentes versions selon le groupe d'âge et les différents pays, mais toutes les versions visent les mêmes objectifs en général. Le PEL reflète les objectifs du Conseil de l'Europe¹. Il s'agit notamment de :

- respecter les diversités des cultures et les modes de vie ;
- protéger et encourager la pluralité linguistique et culturelle ;
- favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie ;
- contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues ;
- contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues ;
- promouvoir la cohérence et la transparence des programmes de langues ;
- décrire clairement les compétences linguistiques et les qualifications afin de faciliter la mobilité.

Le PEL appartient à l'apprenant, au sens littéral et figuré. Durant sa formation, l'apprenant reçoit tout genre d'aide et de soutien de la part de ses enseignants, mais le PEL reste sa propriété particulière, c'est lui le seul responsable de l'utilisation de cet outil et tous les processus implicites à l'usage de son PEL.

Dans le contexte éducatif, le PEL vise l'autonomie de l'apprenant en l'impliquant dans la planification et l'évaluation de son apprentissage, comme il valorise ses compétences linguistiques et interculturelles en lui laissant l'espace nécessaire pour qu'il puisse rendre compte de toute expérience d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

¹ Conseil de l'Europe. (2006). *Portfolio européen des langues : Textes de référence essentiels*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

D. L'utilisation du Portfolio Européen de Langues dans le cadre de classe

Le PEL peut également devenir un outil pédagogique au sein de la classe pour l'acquisition d'une langue étrangère au service de la pédagogie de l'enseignant, que ce soit dans le cadre scolaire ou universitaire.

L'importance est donnée à la fonction pédagogique du PEL, et notamment celle de la biographie langagière. Le PEL facilite une auto-évaluation permanente des apprenants, une décision des objectifs à court et à long terme, ainsi qu'une valorisation perceptible des acquis et de la tâche accomplie. Les expériences effectuées, dans différentes écoles aux Etats Unis et en Europe, mettent en évidence une meilleure motivation des apprenants lorsque le PEL est intégré à une démarche pédagogique globale, ce qui nécessite, en urgence, une formation des enseignants. Cependant, comme le PEL est la propriété des apprenants, il faut se rendre compte qu'il pourra y avoir un conflit entre la liberté donnée à chacun de s'en servir et les finalités de la classe de langues. Un autre embarras est le risque d'usure : si les élèves apprennent à l'aide d'un PEL à tous les niveaux de l'apprentissage (primaire, secondaire, universitaire et en formation continue), alors il est à craindre le développement d'une certaine lassitude et déficience.

III. LES TYPES DE PORTFOLIO

Bien qu'il existe plusieurs types de portfolios scolaires, autant que de sortes de classes qui les utilisent, disent certains, des tendances se dégagent qui permettent de faire des regroupements. La littérature nous renseigne sur l'existence de quatre types de portfolio. Ainsi, cet outil peut constituer :

A. Le portfolio de présentation

Il s'agit d'un recueil des meilleures productions de l'apprenant pour monter en épingle ses compétences. L'étudiant y présente ses réussites et ses meilleurs produits ainsi que la justification de ses choix. Pour Scallon (2004), le but de ce dossier est d'amener l'élève à raconter un épisode particulier de son apprentissage, « *L'élève peut choisir les meilleurs*

travaux qu'il a réalisés à un moment précis. Il peut aussi décrire sa progression au regard d'une compétence »¹.

Ce type de portfolio est axé sur le produit et le résultat final. Un portfolio de présentation n'est pas un produit monté en quelques jours à la fin d'un cours. Il se différencie par le fait qu'il se construit progressivement.

(...) tout au long de son cours ou de son programme, l'étudiant recueille des travaux. À différents moments, il prend le temps de réfléchir pour sélectionner les meilleurs travaux, qu'il conservera dans son portfolio en fonction de critères. Il lui arrive de retirer certaines productions et de les remplacer par de nouvelles, mieux réussies. Il accompagne sa sélection de textes pour les présenter et en justifier le choix².

À la fin, il ne lui reste qu'à terminer quelques ajustements et à présenter son portfolio. L'organisation du portfolio, la collection des productions et la rédaction des textes de présentation impliquent une réflexion et sollicitent souvent de l'assistance.

B. Le portfolio d'apprentissage

Il est défini comme une collection de productions et de réflexions faisant foi de la progression de l'étudiant sur une période donnée. Il est axé sur la démarche de l'étudiant plutôt que sur le produit et il favorise l'autorégulation de son apprentissage. Michaud³ aborde également la notion de progrès, de buts et de défis pour l'élève. Plus précisément, il définit le portfolio d'apprentissage comme :

Une collection organisée qui montre le travail, le cheminement et les progrès accomplis par l'auteur. Il lui permet à travers l'analyse réflexive, l'auto-

¹ Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, p. 36.

² Ringuet, S. et Parent, S. *Portfolio numérique*, article publié le 1 Juin 2015
<http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>

³ Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un enjeu de formation et de développement professionnel*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université Claude Bernard Lyon1, Lyon.

évaluation, de comprendre ses points d'appui et les efforts à réaliser pour atteindre ses buts et ses défis. Il lui appartient et est un moyen de communication avec l'enseignant et les parents.

Bien qu'il puisse être utilisé dans un cours, le portfolio d'apprentissage est instauré particulièrement dans une approche qui s'établit à plusieurs cours d'un même programme de formation. Il offre à l'étudiant la possibilité de faire plus facilement des liens entre les apprentissages réalisés dans ses différents cours et à transférer ses acquis d'un cours à l'autre. Il est aussi très intéressant d'utiliser ce type de portfolio dans le cadre d'un stage. L'étudiant peut y déposer des traces de sa progression, sur lesquelles il s'appuie pour faire ressortir ses forces et défis, puis réfléchir aux moyens qu'il peut prendre pour s'améliorer et atteindre le niveau de compétence souhaité.

Tout au long de son cours ou de son programme, l'étudiant est donc amené à y déposer des travaux significatifs. L'étudiant ne se limite pas à ses meilleurs travaux : il y place aussi des productions moins bien réussies, accompagnées d'autoévaluations ou de réflexions en lien avec son processus d'apprentissage et ses apprentissages¹.

Ce type de portfolio implique de l'évaluation formative. L'enseignant doit donc prendre le temps nécessaire, de façon suffisamment fréquente, pour évaluer le portfolio de l'étudiant et lui transmettre une rétroaction le guidant dans son cheminement d'apprentissage et l'encourageant. Cette rétroaction peut être communiquée à même le portfolio ou selon d'autres modalités.

C. Le portfolio d'évaluation

Ce type de portfolio ressemble beaucoup au portfolio de présentation, mais y augmente une visée d'évaluation sommative. Il permet à l'enseignant de porter un jugement sur les compétences et les capacités de l'étudiant et de lui attribuer une note.

Dès le départ, le tuteur doit faire preuve de transparence et présenter distinctement ses attentes ainsi que les critères d'évaluation, en principe à l'aide d'une grille à échelles descriptives.

¹ Ringuet, S., Parent, S., *Portfolio numérique*, article publié le 1 Juin 2015, <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>

L'étudiant a donc une idée de ce qui sera évalué et ce qu'il aura à démontrer, pour ce faire, il intègre à son portfolio des travaux et des éléments justifiant sa maîtrise des compétences attendues. Bousquet (2006) aborde aussi la notion de temps et explique que le portfolio d'évaluation « sert à démontrer la ou les compétences atteintes dans un programme ou exigées à l'entrée d'un programme. L'apprenant sait dès le départ qui évalue ses documents et sur quoi il est évalué »¹. Durant le parcours éducatif ou à la fin de chaque activité, l'enseignant pourra laisser des commentaires afin d'évaluer la progression d'apprentissage de son apprenant.

Bien qu'il s'agisse d'une source très riche d'informations et qu'il soutienne l'appréciation du niveau de compétence d'un étudiant, ce type de portfolio doit souvent être jumelé à d'autres instruments d'évaluation pour en attester.

Nous proposons un tableau de synthèse qui met en perspective les trois types de portfolio, il est Adapté du MELS (Gouvernement du Québec, 2002) :

	Description	Buts	Personnes concernées	Façon de faire
Portfolio d'apprentissage	Collection de travaux de l'élève faisant foi de ses progrès sur une période donnée	<ul style="list-style-type: none"> - Suivre le cheminement de l'élève - Mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'élève - Apprendre à l'élève à s'autoévaluer - Aider l'élève à prendre conscience de ses apprentissages 	Élève Enseignant Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir les productions - Ajouter des commentaires et des réflexions - Analyser la collection - Reconnaître les améliorations possibles - Se fixer des buts - Présenter la collection à l'enseignant et aux parents
Portfolio de présentation	Collection des meilleures productions d'un élève	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à l'élève à s'autoévaluer - Aider l'élève à parler de ses apprentissages 	Élève Enseignant Établissements d'enseignement supérieur Employeurs futurs Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir les meilleures productions - Ajouter des commentaires et des réflexions - Analyser la collection - Choisir le public cible - Présenter le dossier

¹ Bousquet, G. (2006). *Le portfolio électronique, un outil pour favoriser l'intégration*. <http://www.profweb.qc.ca/>.

Portfolio d'évaluation	Choix de productions accompagnées de commentaires	- Faire la preuve de l'atteinte du niveau de développement d'une compétence ou de plusieurs compétences	Enseignant Commission scolaire Élève Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir les productions - Ajouter des commentaires et des réflexions - Analyser la collection - Interpréter et porter un jugement - Communiquer le jugement
-------------------------------	---	---	---	---

Tableau 4. Synthèse des trois types de portfolio

Jalbert¹ souligne qu'il y a bien d'autres portfolios engendrés pour faire un bilan des apprentissages à la fin de l'année dans une ou plusieurs disciplines, mais ils comprennent aussi des renseignements tirés à même les réflexions de l'apprenant. Cette formule, par ailleurs très attirante, n'est pas facile à appliquer. *Comment arriver à un juste équilibre entre la formation et l'évaluation?* Certains craignent que l'évaluation ne comprenne trop de place et que l'éducation de l'apprenant n'en souffre. Pour que les élèves réussissent, il peut être engageant d'uniformiser les contenus et de mettre en veilleuse les efforts personnels et la créativité qui font la richesse du portfolio.

IV. LE PORTFOLIO ELECTRONIQUE

A. Définition

Il faut tout d'abord savoir que le terme « portfolio » renvoie à un concept pédagogique et non à un outil informatique. Les définitions suivantes présentent quelques caractéristiques du portfolio électronique. Commençons par la définition de *European Institute for E-Learning (2009)* qui avance que :

Un e-Portfolio est une collection d'informations numériques (artefacts ou productions) décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une

¹ Jalbert, P. (1997). *Le " portfolio scolaire" : une autre façon d'évaluer les apprentissages*. Vie pédagogique, N° 103, p. 31-33.

personne, son expérience et ses réussites. Un e-Portfolio est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de qui y a accès, comment et quand.

Autrement dit, le portfolio électronique est un dossier *personnalisé* et *évolutif* qui rassemble d'une façon accommodée des réflexions, des commentaires, des travaux sur un support numérique, généralement en ligne. Cette collection de travaux peut être partagée en tout ou en partie et son utilisateur peut documenter et réfléchir sur sa progression, comme il peut témoigner de ses apprentissages.

B. Avantages et inconvénients du portfolio électronique

L'apparition du portfolio électronique date d'une vingtaine d'années, il est apparu au début des années 1990. Selon Baron et Bruillard¹, le portfolio électronique présente certains avantages par rapport au portfolio papier, il est plus modifiable et révisable que son homologue papier. Il est adaptable à l'ère technologique, et peut être mis en ligne comme être rendu public, ce qui lui accorde une meilleure diffusion et une grande portabilité. Comme pleins d'autres programmes informatiques, le portfolio électronique permet à son utilisateur de créer des liens entre plusieurs références sur le même projet ou d'intégrer d'autres documents extérieurs au portfolio.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec, l'intégration du portfolio électronique, en classe, nécessite un équipement informatique plus au moins sophistiqué, cela veut dire que la classe adaptera une approche « numérique », que l'élève et l'enseignant n'utiliseront que des outils informatiques, tous leurs travaux seront réalisés sur des ordinateurs et des appareils numériques.

Selon la même source:

Le portfolio numérique est accessible de partout plus aisément et plus commodément que le portfolio sur support traditionnel. Il permet de chercher de l'information dans de nombreuses banques de données, d'interroger et de retrouver rapidement un document ancien ou récent, de le manipuler, de le modifier, de le

¹ Baron, G-L., & Bruillard, E. (2003). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, octobre, p. 37-49.

sauvegarder et de le ranger en un tournemain. L'engin « portfolio numérique » s'avère être un gestionnaire puissant, efficace, performant, rapide, à la mémoire infallible et à l'accès universel¹.

Voici quelques privilèges du portfolio électronique :

- il évite à son utilisateur d'avoir à transporter de lourds cartables et d'économiser du papier ;
- permet un arrangement plus flexible des productions ;
- facilite une communication avec d'autres acteurs, pour se témoigner les productions et avoir des commentaires ;
- propose la possibilité d'y intégrer d'autres documents multimédias ; sons, images, vidéos, etc. ;
- permet de faire des liens entre les différents éléments qu'il contient ainsi qu'avec de la documentation se trouvant sur le web, et
- il est accessible rapidement, en tout temps, et en tous lieux et par tous (enseignant, apprenant,...).

Comme tous les autres outils informatiques, le portfolio électronique contient aussi quelques inconvénients. Pour que les apprenants tirent profit du numérique, il est important de choisir un outil technologique approprié et ce dernier doit être adapté aux objectifs du cours. Le choix d'un outil adéquat ainsi qu'une bonne préparation contribueront à ce que l'environnement informatique soit perçu comme un avantage plutôt qu'un frein à l'élaboration du portfolio.

Voici quelques inconvénients du portfolio électronique :

- le portfolio numérique doit être constamment mis à jour pour inclure les projets les plus récents, ce qui nécessitera également une mise à jour.

¹ Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

- en fonction de la charge de travail, les anciens projets peuvent avoir une courte durée de vie, et il est essentiel de les remplacer par les exemples de projets les plus récents avant de soumettre un portfolio à de nouveaux employeurs potentiels.
- il peut être nécessaire de sauvegarder le portfolio numérique dans différents formats pour éviter des problèmes de compatibilité. La mise en place du portfolio numérique sur un site web éliminera cet inconvénient.

V. PRINCIPALES FONCTIONS DU PORTFOLIO

A. Le portfolio : un outil de réflexivité

L'analyse réflexive est une des fonctions importantes du portfolio. Ce dernier est entendu comme un outil permettant à l'apprenant de réfléchir sur lui-même et sur ses activités, il soutient les actions réflexives.

Le Portfolio constitue un outil de réflexion et d'intelligibilité des compétences en évolution. L'apprenant « *documente* » les compétences requises par l'enseignement suivi et celles dont il fait preuve par le travail fourni. Ainsi, le Portfolio permet à l'apprenant d'apprendre à mieux investir l'ensemble, la diversité et la spécificité des compétences en jeu dans le cadre académique pour envisager un transfert de ces compétences dans un cadre autre.

Il est considéré comme une expérience personnelle, un processus de réflexion sur ses apprentissages, de connaissance de soi, de définition de sa professionnalité.

Il ne s'agit pas de tout collecter dans le portfolio mais de sélectionner les travaux, les documents qui permettent de :

- analyser ses faiblesses et ses réussites ;
- réfléchir aux compétences professionnelles développées ;
- conceptualiser les savoirs didactiques et pédagogiques ;
- favoriser la métacognition ;
- analyser les liens entre théorie et pratique ;
- contribuer à la construction d'une identité professionnelle ;
- inscrire la formation dans le temps ;
- faire son autoportrait.

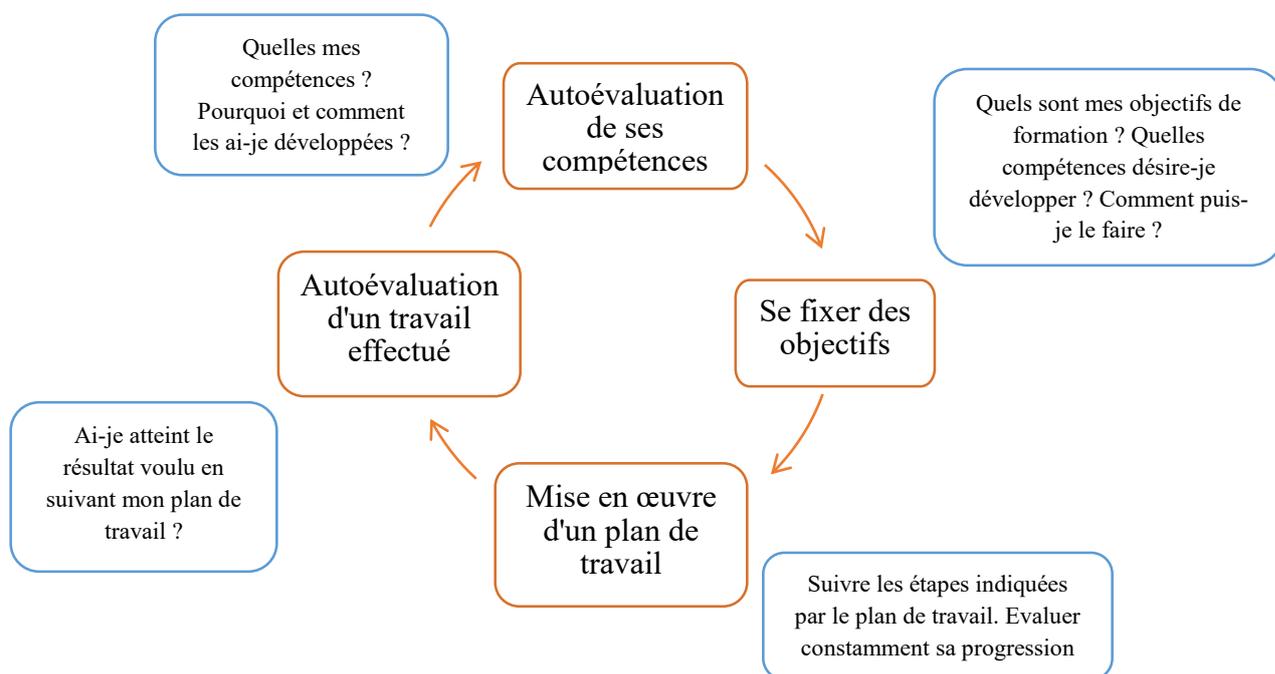


Figure 1 : Un cycle d'apprentissage réflexif

Selon Karsenti et Collin¹, la fonction réflexive du portfolio repose sur une « *triangulation réflexive* » à construire entre une compréhension fine des compétences professionnelles visées, une prise de conscience du niveau de développement de ces compétences à un moment donné et le choix des documents les plus pertinents et les plus représentatifs.

Les mêmes auteurs ajoutent que la fonction réflexive du portfolio est *attribuable* au processus d'écriture qu'il provoque. En effet, l'élaboration d'un portfolio dépend surtout de la production écrite, parce que le fait de passer par l'écriture, en tant que mise en mots, permet au scripteur de se détacher plus facilement de son vécu pour qu'il puisse avoir un regard critique.

Un outil de développement et d'affinement de la pensée par son caractère éminemment (auto) réflexif. [...]. Écrire permet surtout de revenir sur sa pensée

¹ Karsenti, T. & Collin, S. (2011). *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, chapitre VI, Université de Québec à Montréal.

pour la préciser dans des formulations toujours plus adéquates. Écrire permet d'entrer dans des démarches de jugement, d'analyse et de synthèse, de communiquer l'état d'une réflexion, [...] invite à s'engager dans un processus interne d'élaboration, de clarification et de transmission de la connaissance¹.

Vanhulle et Deum écrivent que l'écriture constitue un processus de réflexion et que l'acte d'écrire contribue à la structuration de la pensée en incitant le scripteur à hiérarchiser, organiser et classer ses idées.

Par ailleurs, contrairement à l'oral, la réflexion élaborée dans le portfolio permet à l'écriture qu'elle soit reprise et affinée à tout moment, ce qui permet de l'approfondir sans cesse parce qu'elle est immobile et permanente.

B. Le portfolio : un moyen d'évaluation

L'évaluation est un moment clé du dispositif et le moteur de l'apprentissage, elle se révèle dans tous les niveaux. Le portfolio en évaluation est un outil à la fois *vulnérable* et *perfectible*.

L'évaluation conseillée par ce type d'outil conduit à observer des compétences habituellement non observables dans une évaluation traditionnelle : par exemple une habileté analogique, une habileté à entreprendre un travail et à rester mobilisé sur celui-ci à partir d'un certain seuil de complexité, la confrontation à une tâche pour laquelle aucun fil conducteur n'est donné et dont il faut trouver une organisation, etc.

Permettre à l'apprenant de s'autoévaluer est un autre procédé de le rendre plus actif et de l'amener à bien connaître ses capacités. En autoévaluant ses apprentissages, l'élève raffine et saisit la compréhension des critères déterminés par son éducateur. L'autoévaluation participe à développer la capacité de l'élève à se voir en train de réfléchir et raisonner et, par conséquent, le provoque à gérer de plus en plus son propre processus d'apprentissage.

En écriture, il est reconnu qu'un expert est conscient des exigences des différentes situations d'écriture et qu'il s'assure, en cours de rédaction, qu'il y

¹ Vanhulle, S., Deum, M. (2006). *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*. Langage et pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés, 37, 6-18.

satisfait. De même, une lectrice expérimentée vérifie constamment si elle comprend bien ce qu'elle lit. Ainsi, la connaissance et la capacité de gérer ses processus cognitifs, que certains auteurs définissent comme les capacités métacognitives d'un individu, permettent au scripteur expérimenté d'apporter des corrections à son texte ou à une lectrice habile de maîtriser sa compréhension d'un texte. Il est donc important que l'élève développe de telles capacités si l'on veut qu'il ou elle améliore la qualité de ses apprentissages¹.

Selon Jalbert (1997), le portfolio scolaire peut collaborer au développement des compétences métacognitives d'un apprenant si ce dernier est engagé dans le processus d'élaboration. Pour accéder à ce résultat, l'élève doit participer à la sélection des travaux à placer dans le portfolio. Il peut les enregistrer, commenter sa méthode de travail, dégager les difficultés éprouvées et exprimer son degré de satisfaction, ce qui lui instruit à s'autoévaluer. De fait, quand l'élève prend conscience de ses erreurs et de sa façon de franchir les épreuves rencontrées sur son chemin, il ou elle peut dès lors mieux gérer ses processus cognitifs.

Les sciences cognitives et, plus particulièrement, le constructivisme ont mis en évidence la nécessité pour l'élève de jouer un rôle actif dans la construction des savoirs. Certaines approches pédagogiques contribuent plus que d'autres à susciter l'engagement de l'élève, mais les pratiques évaluatives peuvent aussi l'aider à s'engager à fond quand elles remplissent certaines conditions. L'évaluation faite en collaboration en est un exemple. Le dialogue entre un enseignant ou une enseignante et un élève permet à ce dernier de s'approprier les critères utilisés pour évaluer ses travaux et l'amène à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. L'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ne peut être efficace que si elle est perçue et assimilée par l'élève².

De nombreux facteurs viennent infléchir la viabilité et la fiabilité du dispositif d'évaluation du portfolio. Les chercheurs³ s'accordent sur les principaux facteurs d'influence suivants :

¹ Jalbert, P. (1997). *Le " portfolio scolaire " : une autre façon d'évaluer les apprentissages*. Vie pédagogique, No 103, p. 31-33.

² Ibid.

³ Deve, V., Gagnayre, R. & D'iverois, J-F. (2009). *Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens*, Education du Patient et Enjeux de Santé, Vol. 27, n°1.

- le manque de temps, ou le temps à investir,
- la qualité inégale du mentorat,
- la difficulté d'être à la fois mentor et évaluateur,
- l'absence de consignes claires,
- des référentiels de compétences prédéterminés trop contraignants,
- des grilles d'évaluation mal adaptées.

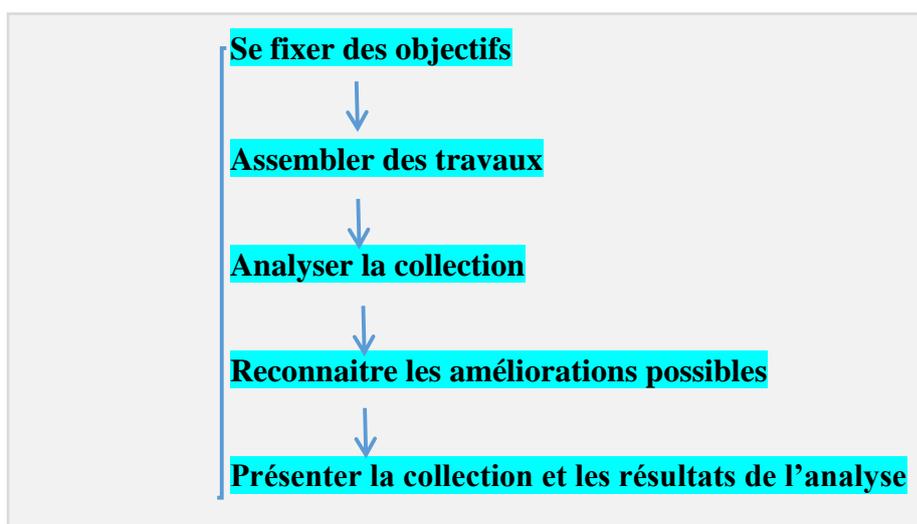


Figure 2. Un processus d'évaluation continue

Un point sérieux reste à considérer, quant à la vulnérabilité de l'utilisation du portfolio en tant qu'outil de l'évaluation sommative : si le portfolio est, par nature, une production personnelle, l'évaluation de cette production se fait simultanément par l'emploi d'outils hautement normalisés. Pourtant, ces outils devraient réduire la part de subjectivité des évaluateurs. Ainsi, les questions de recherche s'appuient, entre autres, sur la conformité des critères d'évaluation tant qualitatifs que quantitatifs.

Faire du portfolio un outil plus performant en évaluation, tel donc est l'un des défis des chercheurs. Les pistes les plus explorées tiennent à une considération holistique dans l'évaluation du portfolio. Il apparaît difficile, selon les chercheurs, de différencier dans la pratique l'évaluation des connaissances de celle

*des compétences. Le but du portfolio, par la pratique réflexive engendrée, étant de faire le lien entre les deux.*¹

L'environnement, les comportements, les postures, les compétences, les croyances sont en interaction avec la finalité déterminée. Le foisonnement d'opinions, études, propositions, dans le domaine de l'évaluation met en évidence que « *le débat au sujet du portfolio à fin d'évaluation sommative est loin d'être clos, et ne peut que concourir à son amélioration, si tant est que chacun tire des leçons des expériences menées* »².

Quoi évaluer ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les compétences visées. • Les connaissances antérieures. • Les connaissances et habiletés acquises. • Les stratégies, les démarches, les moyens, les techniques et le processus.
Pourquoi évaluer ?	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier ce que l'élève a compris. • Donner une rétroaction à l'élève quant à son cheminement. • Prélever des indices de développement d'une compétence. • Orienter la remédiation. • Informer les parents. • Aider l'élève à comprendre ses réussites, ses difficultés et à découvrir ses forces.
Comment évaluer ?	<ul style="list-style-type: none"> • En provoquant des interactions en classe : <ul style="list-style-type: none"> ➤ par la co-évaluation ; ➤ par le questionnement interactif. • En amenant l'élève à réfléchir sur son processus d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> ➤ par l'autoévaluation ; ➤ par l'auto-observation. • En se préoccupant en tout temps de comment l'élève apprend :

¹ Deve, V., Gagnayre, R. & D'ivernois, J-F. (2009). *Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens*, Education du Patient et Enjeux de Santé, Vol. 27, n°1.

² Jalbert, P. (1997). *Le " portfolio scolaire " : une autre façon d'évaluer les apprentissages*. Vie pédagogique, No 103, p. 31-33.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ les démarches ; ➤ les stratégies ; ➤ les processus ; ➤ les défis ; ➤ les moyens.
Quand évaluer ?	<ul style="list-style-type: none"> • Tout au long du processus d'apprentissage. • Lors de la mise au point à chaque étape pour faire le bulletin. À la fin du cycle pour le bilan.
Quoi évaluer ?	Responsabilités partagées : <ul style="list-style-type: none"> • Elève et enseignante ; • Elèves entre eux ; • Enseignante, équipe-cycle, instance extérieure ; • Professionnel tuteur.

Tableau 5. Une autre façon d'évaluer les apprentissages ¹

VI. IMPACT DE L'UTILISATION DU PORTFOLIO SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Les programmes pédagogiques d'aujourd'hui visent à ce que les apprenants donnent un maximum de sens à leurs apprentissages. A l'instar des débats centrés sur le terme de portfolio, nombreuses sont les définitions des savoirs et des compétences, mais la littérature semble refléter la nécessité d'un langage commun.

Selon Belair, dans un contexte éducatif, la définition de compétence est « *le savoir mobilisé par l'élève, issu pour une large part de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes dans un environnement contextualisé, à partir de tâches concrètes* »². Selon un

¹ *Conversations sur les compétences : 8 portfolios numériques pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'employabilité et les organisations apprenantes.* Une journée de pré-conférence à Montréal, 5 mai 2008.

² Belair, L. (2002). *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences, Questions vives, Evaluation et formation, Etats de la recherche en éducation*, p. 17-38.

autre auteur, « *La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation.*¹ », le même auteur a abordé la notion du savoir : « *Le savoir se définit comme ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience*² ».

Selon Philippe Perrenoud, cité par Berchier³, une compétence est la faculté de désigner un ensemble de ressources cognitives (par exemple des savoirs, capacités, informations ...) pour faire face avec intelligence et efficacité à une famille de situations. Durant sa formation, un apprenant pourra apprendre à lire, écrire, compter mais aussi à penser, raisonner, expliquer, synthétiser, ou comparer par exemple. Les connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir être qui seront acquis durant sa scolarité sont incorporés dans des connaissances disciplinaires dans le sens où ces compétences découlent d'un domaine spécifique (langage, mathématiques, sciences...). Mais, ces compétences sont tout à fait réversibles dans sa vie quotidienne.

Ces définitions rendent intelligible l'opinion de Goupil et Lusignan⁴, « *que le meilleur support d'apprentissage, favorisant le développement des compétences, est celui ou l'apprenant peut choisir et sélectionner les documents, indiquant au mieux la progression de l'acquisition de ses savoirs.* »

Partant de la période de la pédagogie traditionnelle de l'enseignement comme transmission ordinaire de savoir, le portfolio procède au développement des compétences par son approche copernicienne. Comme le souligne Bélair le portfolio, se reposant sur la théorie du socioconstructivisme, permet à l'apprenant de construire ses propres connaissances, de prendre en charge son activité par la résolution de situations-problèmes. L'apprenant est acteur, ingénieur de son savoir dans la gestion de son portfolio. De ces connaissances et savoirs vont naître des compétences, dont certains chercheurs comme Bélair présentent une classification:

- compétences méthodologiques (gestion organisation)
- compétences informationnelles (démarche mentale)
- compétences sociales (rapport aux autres et à soi)
- compétences épistémologiques (réflexion métacognition).

¹ Wittorski, R. (2004). *Analyse du travail et production de compétences collectives, (1997), in IVERNOIS (D') J.F., GAGNAYRE R., Apprendre à éduquer le patient Approche pédagogique*, Paris, Maloine, 2e éd., p.155.

² Ibid.

³ Berchier, F. (2016). *Le portfolio : un outil d'apprentissage en grande section de maternelle*, Education.

⁴ Goupil, G. & Lusignan G. (2006). *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière, p.84.

Après apprentissage, l'élève devrait savoir :

- s'autoévaluer
- faire le bilan de ses apprentissages par des questions posées par l'enseignant ou les élèves
- faire le bilan de sa démarche
- comparer les connaissances antérieures avec celles acquises
- remplir un journal de réflexion, qui pourrait être complété après apprentissage...

Cet exemple de canevas peut se décliner pour tout type de compétence à acquérir, ainsi qu'à travers tout support de portfolio.

Enfin, selon Berchier¹, pour développer les compétences des apprenants, il est possible de travailler à partir de situations problèmes, de projets et donc de présenter à l'apprenant des tâches compliquées afin de l'inciter à concrétiser ses acquis. Dans la logique de l'approche par compétences, le portfolio peut faciliter, dans une certaine mesure, de mettre en lumière l'acquisition de compétences liées à une discipline ou un domaine spécifique. Ces compétences seront différentes des compétences transversales à acquérir tout au long de la scolarité. Les compétences faisant l'objet d'un tel dossier seront choisies en amont par l'enseignant puis présentées aux élèves ensuite.

VII. L'IMPLANTATION ET LA MISE EN ŒUVRE DU PORTFOLIO EN CLASSE

La réussite de l'implantation du portfolio dans le système pédagogique est relativement reliée à un certain nombre d'opérations inévitables : la préparation, la structuration et la planification.

Si l'on s'installe dans un contexte pédagogique, il revient à l'équipe enseignante de s'interroger sur les buts et les finalités d'utilisation, de choisir les types de portfolio, ainsi que le support : papier, numérique. Les enseignants, généralement pour conserver les notes et les cours, privilégient la pochette-classeur qui rassemble l'article le plus pratique dans les circonstances, une reliure à anneaux et des feuilles intercalaires, ou une chemise.

¹ Berchier, F. (2016). *Le portfolio : un outil d'apprentissage en grande section de maternelle*, Education.

Cependant, selon nombre de chercheurs et enseignants, le choix de supports pourrait revenir à l'étudiant lui-même. L'important, est la clarté du but poursuivi : celui-ci est le facteur déterminant du contenu à introduire dans le portfolio.

La première étape à franchir quand on prévoit utiliser le portfolio en classe, c'est de définir des objectifs. En effet, ces derniers conditionnent les décisions qui doivent être prises, par exemple concernant le contenu du portfolio et le rôle de l'élève. On peut bien sûr se limiter à quelques objectifs car, l'organisation et la gestion du portfolio exigent beaucoup de temps, particulièrement la première année¹.

En premier lieu, il s'agit d'approcher avec les apprenants la notion de portfolio. Par la suite, il serait souhaitable d'insérer le vocabulaire se rapportant au portfolio (buts, réflexion, retour réflexif, évaluation...), de laisser les apprenants se fixer et formuler leurs propres buts et défis d'acquisition, et les placer dans leur portfolio. Une place dominante est laissée à l'apprenant dans l'esquisse du portfolio.

Prendre le temps de bien présenter le portfolio aux étudiants est un autre aspect à tenir compte. Pour que les étudiants puissent se l'approprier et y travailler régulièrement, ils doivent saisir le but poursuivi par le programme ou par le professeur et doivent prendre conscience qu'ils sont responsables de l'élaboration de leur portfolio. Si le but est mal compris, il y a risque que l'effort soit mis sur la présentation plutôt que sur l'analyse et la réflexion autour du processus d'apprentissage.²

Quel que soit le contenu choisi par l'apprenant, il devrait être « casé » dans un endroit facilement accessible. Si l'on veut stimuler la réflexion individuelle, on doit établir une rencontre avec chaque apprenant pour discuter le contenu de son portfolio. Bien avant la rencontre, il serait mieux d'analyser le contenu, de sorte que la conversation devienne un moment privilégié au cours duquel l'apprenant et son mentor présentent leur évaluation. Cette rencontre a pour objectif de fixer avec l'apprenant les objectifs de la prochaine étape.

¹Jalbert, P. (1997). *Le " portfolio scolaire " : une autre façon d'évaluer les apprentissages*. Vie pédagogique, No 103, p. 31-33.

²Karsenti, T. & Collin, S. (2011). *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, chapitre VI, Université de Québec à Montréal.

La planification d'un portfolio nécessite l'intervention de l'enseignant, ce dernier peut organiser des rencontres avec ses apprenants une fois pour chaque étape, afin de discuter l'objectif et le déroulement de cette étape. On peut toujours en réduire le nombre à deux par année, à condition de trouver des façons d'aménager les horaires pour que les enseignants de même que les apprenants puissent en tirer profit.

L'un des objectifs de l'utilisation du portfolio est de développer les compétences métacognitives de l'apprenant. Pour ce faire l'implantation du portfolio sollicite aussi du temps pour réfléchir et discuter. Les apprenants ont besoin de temps, en classe et hors classe, pour ce faire. Qui dit réflexion, dit interaction et échange avec le professeur. Donc, des moments de discussion doivent être prévus. Pour s'assurer d'une implantation réussie, « *un ou des cours porteurs doivent être désignés pour l'appropriation du portfolio par les étudiants à la première session et, par la suite, à chaque session, pour permettre les échanges avec le ou les professeurs* »¹.

Tant que le portfolio est planifié et structuré, il pourra devenir à la fois témoin et instrument de développement des compétences, outil de la structuration de la pensée de l'apprenant et dispositif favorisant la réflexivité.

¹ Karsenti, T. & Collin, S. (2011). *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, chapitre VI, Université de Québec à Montréal.

CONCLUSION

Nous avons tenté, en réalisant ce chapitre, de dévoiler la diversité des définitions du portfolio et de montrer la richesse des théories qui en parlent. Nous avons aussi approché quelques aspects de sa mise en œuvre et son implantation en classe. Utilisé à des fins d'évaluation, nous estimons que le portfolio peut amener des changements profonds des pratiques pédagogiques et évaluatives. Pour qu'il en soit ainsi, il faudra s'organiser, faire participer tous ceux qui participent auprès des élèves et se donner du temps. Il serait dommage que cela ne se produise pas étant donné l'importance de l'autoévaluation dans la construction des connaissances et les possibilités qu'offre le portfolio au regard de cette forme d'évaluation.

La dichotomie portfolio/ réflexivité est indissociable, nous ne pouvons pas aborder l'une sans parler de la deuxième. La réflexivité, dans le système de l'éducation, est un processus qui ne pourrait se développer qu'avec un dispositif comme le portfolio, d'une part, il amène l'apprenant à faire un retour de la pensée sur ses actions, dans l'objectif de se réguler et d'autre part, il favorise le développement de ses habiletés métacognitives. Autrement dit, il s'agit d'une occasion concrète de créer des liens entre ses acquis antérieurs et les nouveaux savoirs faire, il produit un espace de réflexions personnelles, un moment d'apprentissage sur lui-même, sur ses habiletés à chercher, à se remettre en question, à mesurer ses progrès.

Parmi les activités qui constituent le processus réflexif de l'apprenant, nous mettons l'accent sur la compétence d'analyse : analyse des situations d'apprentissages, analyse des discours, des textes et analyse réflexive de ses actions pour son apprentissage au sein de la classe. Pour ce fait, dans la prochaine section, nous allons nous pencher sur l'analyse du discours en tant que discipline qui rejoint l'écriture réflexive pour tout ce qui est retour de savoirs acquis. L'analyse du discours en tant qu'activité est une sorte d'écriture réflexive, c'est pour cette raison que nous nous intéressons à la manière dont les étudiants analysent les discours en langue étrangère pour adopter diverses identités socialement situées.

CHAPITRE III

Notion de « discours » et activités langagières réflexives

« Les vraies paroles ne séduisent jamais. Les belles paroles ne sont pas vérité. Les bonnes paroles n'argumentent pas. Les arguments ne sont que discours. Celui qui sait n'a pas un grand savoir. Un grand savoir ne connaît rien. »

(Lao Tseu)

CHAPITRE III

Notion de « discours » et activités langagières réflexives

INTRODUCTION

Le discours, dans toutes ses formes (récits, entretiens, conférences, dialogues, textes, etc.) a une place fondamentale dans la recherche et le débat en sciences du langage. Il n'est pas surprenant qu'il occupe une place évolutive dans la didactique des langues. En fait, les exigences de l'enseignement entraînent des choix des discours appropriés aux finalités de l'apprentissage ainsi qu'au type de public visé. Toutefois, deux problèmes significatifs apparaissent dans le contexte de l'enseignement des langues : *une insuffisance de reconnaissance des caractéristiques discursives et un manque d'instrument d'analyse.*

Dans ce chapitre, nous essayerons d'aborder la théorie de l'analyse du discours, en commençant par les différentes définitions de la notion de discours dans de différentes disciplines. Ensuite nous passerons à la présentation des types et genres de discours avec une touche de comparaison pour faciliter notre tâche dans le dernier chapitre qui englobera notre expérimentation. Pour ce faire, il est nécessaire d'en parler pour qu'il n'y ait pas de conflit au niveau de la présentation et l'analyse du corpus. Nous illustrerons ces types et genres par des exemples. Enfin, il s'agira du contexte, l'élaboration d'un discours oral et les stratégies discursives, qui représentent les éléments primordiaux pour le locuteur qui devrait adapter son discours avec le contexte et son public tout en suivant des stratégies qui lui permettent de mieux transmettre son message.

I. NOTION DE « DISCOURS »

Il semble qu'il n'y ait pas de terme plus polysémique que celui de « discours », parce que son usage présente plusieurs sens dans sa diversité d'emploi. En langue standard, Le grand Robert¹ propose ces deux définitions, le discours est :

- « un ensemble d'énoncés produits par une personne ou un ensemble de personnes (conversation, dialogue, entretien, interlocution, parole, ...) ».
- « un développement oratoire fait devant une réunion de personnes (conférence, déclaration, exposé, allocution, ...) ».

Étymologiquement, le terme de discours (du latin *discurrere*, « courir çà et là ») n'est pas à l'origine directement apparenté au langage. Selon Cassin², dès la fin de la latinité, *discursus* signifie discours, en premier lieu comme chemin aléatoire de la conversation et de l'entretien, avant de renvoyer à toute mise en forme, parlée ou écrite de la pensée ; les rhétoriques grecques du « logos », comme les rhétoriques latines de l'« oratio », deviennent alors pour nous rhétoriques du discours, de ses « parties » (verbes, attributs, etc.), de sa « disposition » (exorde, proposition, narration, etc.) et de ses « genres » (démonstratif, délibératif, judiciaire).

Ce concept de « discours » désigne l'emploi du langage en situation pratique, vu comme acte concret, et en lien avec l'ensemble des actes (langagiers ou non). La notion de « discours » peut définir et déterminer des énoncés formels (le directeur a fait un discours), ou renvoyer à des paroles sans importance (tout ça, c'est des discours), ou encore désigner n'importe quel usage retreint de la langue : le discours politique, le discours polémique, le discours des jeunes, etc. Ce dernier usage de discours est selon Maingueneau assez ambigu « car il peut désigner aussi bien le système qui permet de produire un ensemble de textes que cet ensemble lui-même³ ».

¹ Robert, P. (2005). *Dictionnaire du Grand Robert*, version électronique, version 2.0.

² Barbara Cassin est une philosophe, philologue, directrice de recherche au CNRS et Académicienne.

³ Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*, éd Dunod, P.37

A. « Discours » en linguistique

La notion de discours est difficile à définir parce qu'elle diffère d'une théorie linguistique à une autre. Vu l'opposition traditionnelle de la linguistique avec le contexte, le discours entre en trois grandes oppositions avec la phrase, le texte et la langue. Ces oppositions font basculer le terme et empêchent de construire une définition ou des définitions stables et précises.

Selon Harris, cité par Maingueneau¹, le discours fait l'objet de l'analyse linguistique et le définit, par rapport à la phrase, comme une unité transphrastique, c'est-à-dire qu'il est une unité supérieure constituée d'un enchaînement de phrases. Les chercheurs d'aujourd'hui s'appuient sur cette interprétation et trouvent que ce n'est pas l'emploi le plus fréquent de discours, comme le confirme Maingueneau : « *cela ne veut pas dire que le discours se manifeste par des suites de mots qui sont nécessairement de taille supérieurs à la phrase, mais qu'il mobilise des structures d'un ordre que celles de la phrase.* »²

Dans la problématique qui précède, le terme discours ne peut être que, sous l'angle de la linguistique, synonyme d'énoncé. La distinction entre discours et énoncé a simplement marqué l'opposition entre linguistique et non-linguistique. La linguistique a travaillé sur les énoncés qui étaient ouverts à l'analyse ; les règles du discours, c'est-à-dire l'étude des *processus discursifs* montrant l'enchaînement des phrases, ont été référées à d'autres modèles et méthodes, en particulier à toute perspective qui tiendrait compte du sujet parlant.

B. « Discours » en rhétorique

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage³, le discours, en rhétorique, constitue une suite de développements oratoires destinés à être présentés devant un public afin de le persuader et d'agir sur lui. « *On distingue le genre démonstratif* (blâme ou louange), le genre délibératif* (conseil ou dissuasion), le genre judiciaire* (défense ou accusation)*⁴. »

¹ Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, P.68

² Ibid. p.18

³ Larousse. (1994). *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Dubois, P.94

⁴ Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, p.68

Cependant, déjà avec la rhétorique, le discours n'est pas strictement un moyen d'expression de la pensée, mais avant tout une instance autonome ; « courant » d'un locuteur à un auditeur ou lecteur, c'est une action qui vise à un certain effet, dont témoigne tout discours depuis celui des sophistes.

C. « Discours » en didactique des langues étrangères

Il est inévitable de ne pas parler de discours en didactique des langues étrangères, parce que ce terme a toujours fait l'objet de nombreuses études. Robert le présente comme un terme qui est toujours pris en compte par les méthodes SGAV, « *les exercices qu'elles proposent servent davantage à améliorer les connaissances des élèves qu'à les initier au discours qu'illustre un texte* »¹, et aussi par l'approche communicative. Cette dernière fait la distinction entre discours oral et discours écrit, elle propose dans les manuels des exercices sur les situations de communication, les types et les modes d'organisation de discours (les intentions énonciatives du locuteur, les registres de la langue).

D. Oppositions classiques du discours

1. Discours/texte

Selon Sarfati², le texte est un objet abstrait contrairement au discours qui est un ensemble d'énoncés réalisés. Sur le même point, Adam³ dit que le discours, par rapport au texte, est contextualisé, c'est-à-dire que le discours inclut le texte dans son contexte avec ses conditions de production. Il explique cette opposition par la formulation qui suit :

¹ Robert, J-P. (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, France, p.77

² Sarfati, G-E. (2009). *Eléments d'analyse du discours*, Armand Colin, Paris, p.78

³ Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga, Bruxelles, p.23

Discours = texte + conditions de production

Texte = Discours - conditions de production

Autrement dit, le terme *texte* englobe les dimensions linguistiques décontextualisées, il désigne souvent l'écrit, alors que le *discours* dans son état neutre pourrait englober les dimensions linguistiques et les dimensions communicatives, comme il prend en considération les modes oraux et écrits. Selon Maingueneau, on a tendance à parler de texte pour « *des productions verbales orales ou écrites et qui sont structurées de manière à durer, à être répétées, à circuler loin de leur contexte originel*¹ ». Dans la pratique courante, on dit préférentiellement de textes littéraires ou juridiques mais jamais de textes pour désigner une conversation. Dans une démarche didactique, E. Roulet signale que l'usage de mot texte est :

*Malheureux car il est trop marqué par une connotation interphrastique (...) non seulement ce terme renvoie intuitivement exclusivement à l'écrit, ce qui tend à renforcer la pente naturelle de la pédagogie de la langue maternelle, mais surtout il se situe implicitement dans un paradigme de catégories du sens pratique mal définies comprenant en particulier le mot et la phrase*².

Pour Roulet, il s'agit d'employer le concept de discours, plutôt que celui de texte ; la notion de discours présente le triple avantage d'examiner la dimension écrite, de repérer explicitement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de remettre à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte. En revanche, le terme de discours se prête davantage à l'intégration, qui semble de plus en plus indispensable dans l'étude des grandes masses verbales, des dimensions sociales, interactionnelle, référentielle et psychologique.

2. Discours/langue

La langue, définie comme un système de valeurs virtuelles, s'oppose à la parole, à l'utilisation de la langue dans un contexte spécifique, qui sélectionne ces valeurs et peut en

¹ Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, p.19

² Roulet, E. (1991). *Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive*, in ELA, n°83, p.123

générer de nouvelles. On s'approche de l'opposition saussurienne langue/ parole : la distinction entre le discours ou la parole et la langue, proposée pour la première fois par Saussure et clarifiée par Gardiner.

Mais on peut se concentrer sur la dimension sociale plutôt que sur la dimension mentale. Gardiner opte pour la première : le discours est l'usage entre les hommes, des signes sonores articulés, pour communiquer et partager leurs désirs et leurs opinions sur les choses. Chez Benveniste, « discours » est proche d'« énonciation », c'est-à-dire, la langue telle qu'elle est assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'intersubjectivité qui seule rend possible la communication linguistique.

3. *Discours/ énoncé*

Très assimilable de la précédente (discours/ langue), cette comparaison permet de contraster deux modes d'appréhension des unités transphrastiques : en tant qu'unité linguistique (énoncé) et en tant que trace d'un acte de communication historiquement déterminé. C'est cette opposition qui, en France, a été utilisée pour attribuer un point de vue distinctif à l'analyse du discours : « *un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration « en langue » en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte fera un discours¹* ».

E. Discours direct/discours indirect

Lors de la production d'un discours oral ou écrit, le locuteur ne peut s'empêcher d'aborder le discours direct ou indirect, parce qu'on fait toujours appel aux paroles d'une autre personne, soit pour raconter ce qu'elle a dit ou pour confirmer un point de vue en s'appuyant sur celui d'un autre.

Le discours direct est la répétition des paroles de quelqu'un d'autre telles qu'elles sont, sans être modifiées en gardant les mêmes marques (je, vous, nous, ...) et le même temps

¹ Guespin, L. (1971). *Problématique des travaux sur le discours politique*, Langages, n°23, p.24

(présent, passé, ...). Pour le cas de discours écrit, on remarque la présence des guillemets et des verbes d'introduction précédés par deux points.

Le discours (ou style) est direct quand un narrateur, répétant les paroles de quelqu'un, les reproduits telles qu'elles ont été dites : le discours direct maintient notamment toutes les formes liées à personne de celui qui parlait ou à celles du destinataire (pronoms), au lieu où le locuteur parlait (opposition ici/là-bas), au moment où il parlait (temps des verbes)¹.

Alors que le discours est indirect, selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, quand les phrases sont répétées non telles qu'elles sont. Généralement, le discours indirect est introduit par un subordonnant, il se caractérise par l'absence des guillemets et la disparition des marques d'énonciation (je, vous, nous, ...) et le changement de référence de lieu et de temps qui n'ont pas de rapport avec les informations de la personne qui a dit ces paroles.

II. GENRES ET TYPES DE DISCOURS

A. Types de discours

1. *Discours oral/Discours écrit*

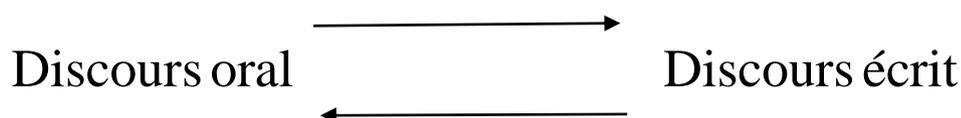
Les deux adjectifs qui complètent le terme discours lui donnent de variables propriétés selon les conditions d'usage. Pour faire une distinction entre les deux types de discours, il vaut mieux s'aider d'un tableau qui pourrait montrer la tentative de comparaison faite par Sandré².

¹ Dubois, J. & al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, p. 151

² Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.20

Discours oral	Discours écrit
<ul style="list-style-type: none"> - Présence du contact direct entre le locuteur et l'interlocuteur. - Une production instantanée qui se fait d'une manière irréversible. - L'oral présente un processus d'échange complet (indices paraverbaux, la voix, l'accent, l'intonation, les pauses, ...) - On peut connaître la situation du locuteur dans laquelle il parle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence du contact réel durant la discussion. - Production qui se fait dans un temps assez long, réversible jusqu'à l'obtention du résultat voulu. - Dans le discours écrit, il n'y a qu'un seul canal et un seul système sémiotique verbal.

Transcription des données orales



Verbalisation des données écrites

Tableau 6. Comparaison entre discours oral et discours écrit

Mais pour adapter nos informations sur les différentes propriétés, il faut faire une mise à jour de quelques points. L'apparition des nouvelles technologies participent aux changements des statuts de l'oral et de l'écrit :

- Le cas des textos, chats, forums,... le contact entre les deux interlocuteurs peut être réel et instantané, cela représente un échange en temps réel.
- Le discours oral ne représente pas forcément un discours spontané, il peut être un discours écrit et travaillé avant d'être oralisé, telles que les interventions dans les séminaires, les conférences scientifiques, etc.

Pour l'analyste, il faut prendre en considération, dans son analyse, l'instabilité de la relation entre les deux types de discours, parce que chaque type a ses propriétés qu'on veut analyser, et pour qu'il puisse comprendre comment ce discours est produit, il doit dépasser cette distinction.

2. Discours monologal vs discours dialogal

a) Discours monologal

Partant des définitions standards du Grand Robert (version électronique, 2005), le monologue est :

- un discours d'une personne seule qui parle, qui pense tout haut.
- un long discours d'une personne qui ne laisse pas parler ses interlocuteurs, ou à qui ses interlocuteurs ne donnent la repartie.

Selon Sandré¹, ce type de discours se fait par un seul locuteur qui s'adresse soit à un public présent qui ne peut prendre la parole ou intervenir à son tour, comme dans les conférences scientifiques, soit à un public absent ou à distance (journal d'information, allocution politique) qui « *joue un rôle du destinataire muet* ² » et participe généralement sous forme d'applaudissement, de chorale et de vivats, comme le cas des discours médiatisés.

La réalisation de discours monologal exige une compétence discursive par le locuteur, dans sa production. Il se peut que le discours contienne parfois des improvisations orales et des reformulations, parce que ce genre de discours exige la perfection pour qu'il puisse agir sur le public.

b) Discours dialogal

Le terme de discours est défini par le dictionnaire du Grand Robert (version électronique, 2005) comme étant :

- *un entretien entre deux personnes,*
- *un contact et discussion entre deux groupes, deux partis d'intérêts divergents, dans la perspective d'un accord ou d'un compromis,*

¹ Marion SANDRE, chercheuse en sciences du langage, est rattachée au laboratoire Praxiling UMR 5267- Université Montpellier- CNRS.

² Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.21

- *l'ensemble des paroles qu'échangent deux personnages (d'une pièce de théâtre, d'un film, d'un récit) ; manière dont l'auteur fait parler ses personnages.*

Sandré confirme aussi que le discours dialogal est un échange entre deux personnes, il nécessite la présence de deux locuteurs ; comme par exemple dans les échanges dans un cours magistral universitaire. Ce qui caractérise ce genre de discours est que le destinataire du discours, celui qui reçoit le message, devient à son tour locuteur qui s'adresse au premier locuteur qui prend le rôle du destinataire. Autrement dit, dans un discours dialogal, il y a toujours un échange de paroles et aussi un échange de rôles et statuts (du locuteur au destinataire et vice versa).

Pour conclure, on peut dire que les deux types du discours peuvent être hybrides, c'est-à-dire qu'un discours dialogal représente des séquences monologiques comme le cas dans une tirade dans un débat. De même, le discours monologal peut contenir des séquences dialogales, par exemple dans une conférence ou dans un séminaire, on commence toujours par un discours monologal et on termine par un débat avec le public.

3. Discours en situation formelle et en situation non formelle

Lors de la production d'un discours, la situation extérieure, le public visé ou l'occasion pour laquelle on produit ce discours influent certainement sur le contenu de discours. Sandré¹ explique qu'il y a un certain nombre de paramètres situationnels qui déterminent le positionnement du locuteur, qu'il soit libre dans sa production ou qu'il adopte un comportement particulier.

Excepté les échanges ordinaires, tous les discours oraux s'inscrivent dans une situation formelle. Cette situation formelle revendique un certain nombre de règles à respecter et une production particulière concernant le contenu de discours, dans laquelle le locuteur n'est pas parfaitement libre dans ce rôle qui lui est imposé. Par exemple, la rigueur dans les discours administratifs qui exigent le vouvoiement.

¹ Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.18

Alors que dans la situation informelle, tous les discours sont faits spontanément lors de l'activité humaine ordinaire, elle ne nécessite pas un locuteur qui correspond aux caractéristiques formelles dans son éducation ou dans sa profession, tout le monde participe à ces échanges informels quoi que ce soient leurs statuts.

Cependant, dans les discours informels aussi, il y a certaines règles à respecter, un ordre à suivre et des passages obligés. Les échanges ordinaires répondent à des règles plus souples que les échanges formels, mais tous respectent un certain nombre de contraintes sociales et discursives¹.

Pour l'analyste, la distinction entre le discours en situation formelle et en situation non formelle ne doit être qu'un continuum. Cette distinction a l'intérêt de pouvoir caractériser le discours que l'on veut analyser et étudier. Mais il ne faut pas s'arrêter devant ce clivage, c'est la spécificité de chaque discours qui compte.

B. Genres de discours

D'après Maingueneau, l'utilisation de « types de discours » le plus fréquente que celle de « genres de discours » dans l'analyse du discours en France pour désigner des pratiques discursives dans le même territoire ou réseau d'activité : type de discours administratif, religieux, politique, etc. Types et genres de discours représentent une relation de réciprocité, parce que tout type est un réseau de genres, tout genre est rapporté à un type.

Le genre de discours est un modèle discursif qui comprend un ensemble de règles de fonctionnement et de contraintes. Les genres sont reconnus et valorisés par l'institution selon des principes de hiérarchisation variables. Ils permettent de socialiser la parole individuelle en la coulant dans des formes entérinées et répertoriées qui déterminent un horizon d'attente.²

En d'autres termes, chaque discours appartient nécessairement à un genre qui a ses propres caractéristiques de fonctionnement discursif. Sur le fait, dans leur dictionnaire,

¹ Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.17

² Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris, p.266

Maingueneau et Charaudeau insistent que pour classer un discours, on doit prendre en compte son ancrage social, sa nature communicationnelle, les régularités compositionnelles, et les caractéristiques formelles des textes produits et que les caractéristiques du discours dépendent de leurs conditions de production situationnelles, c'est-à-dire le contexte où sont définies les contraintes qui déterminent l'organisation formelle du discours, donc, on déduit que les genres de discours sont des genres situationnels.

Nous voudrions, par les exemples de genres qui suivent, mettre l'accent sur les genres les plus connus et les plus étudiés. Il s'agit donc de décrire chaque genre et sa visée pour faire découvrir au lecteur que chaque discours se distingue de l'autre et qu'en même langue et en même usage de paroles le locuteur puisse jouer sur plusieurs ondes et dans plusieurs courants. L'utilisation des mots est une phase primordiale, parce que le locuteur doit choisir les mots qui ont plus de chance de réussite persuasive. Mais cet usage est relié à la visée du locuteur, l'intention n'est pas toujours attachée avec le genre du discours, on peut avoir par exemple un discours littéraire à visée sociale, politique, humaine, ... Donc, quel que soit le genre du discours, c'est l'intention du locuteur qui détermine sa visée.

1. Discours politique

La politique est un domaine où se jouent des rapports de forces symboliques pour la conquête du pouvoir, la dominance et la victoire. Le discours politique est un genre ancien qui a vu le jour dans la Grèce antique à une époque où la parole était un instrument de délibération devant le tribunal. Il apparaît dans les débats entre le gouvernement et les citoyens, entre les hommes politiques. C'est grâce au discours politique que le peuple connaît la situation politique et sociale de son pays¹.

En ce sens, le discours politique représente la parole du pouvoir, la parole du public qui essaye de convaincre et de transformer ou de renforcer des opinions qui touchent le gouvernement et l'état de l'individu. Il emploie en vue d'application une visée d'incitation à penser et à faire qu'une visée de démonstration.

On constate que dans le discours politique apparaissent les préoccupations, les intérêts et les inquiétudes du locuteur par rapport à la gestion de son état. On rencontre ce genre de

¹ Cobby, F. (2016). *Discours politique*. <http://www.analyse-du-discours.com/discours-politique> consulté le 26/03/2016 à 16:15

discours lors des élections présidentielles par exemple ou dans des luttes contre un courant politique. Pour analyser le discours politique, il faut prendre en considération trois types de contraintes : *contraintes de simplicité*, *contraintes de crédibilité*, *contraintes de dramatisation*.

2. Discours social

Le discours social est le genre le plus courant dans la vie quotidienne. Il s'agit de tout ce qui se dit et s'exprime par les individus dans la société, il englobe la majorité des conversations quotidiennes, les discussions et les chats sur les réseaux sociaux, les articles journalistiques, etc. Amossy définit ce genre de discours comme suit : « *La notion de discours social, lancée dans les années 1970 par la sociocritique telle que l'élaborait Claude Duchet, désignait de façon globale tout ce qui se relève de la rumeur, du déjà dit, des discours qui circulent dans une société donnée* »¹. C'est-à-dire aborder les sujets qui sont déjà discutés et qui se tiennent comme des faits sociaux et historiques qui circulent dans la même société ou universels. Le discours social se produit indépendamment par l'individu selon les circonstances, comme il peut être préparé pour une autre visée (politique, religieuse,...), tout dépend de l'intention du locuteur.

3. Discours religieux

Au niveau rationnel, la religion ressemblait beaucoup au mythe, elle donne des réponses aux phénomènes qui semblaient surnaturels pour l'homme. Au cours du temps, les religions se sont développées et depuis elles donnent du sens aux problèmes humains fondamentaux.

Le discours religieux est une manière de représenter la réalité par le biais de la religion. Il s'intéresse aux sujets humains (le mal, le bien, la souffrance, la mort, etc.), on essaye toujours avec le discours religieux de transmettre une morale, indiquer la valeur du bien et du mal. Ce genre de discours repose sur la foi, des textes sacrés (Coran, Evangile, Bible) et la révélation de Dieu par l'intermédiaire de ses prophètes (Hadith). La majorité des discours

¹ Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris, p.124

religieux parlent des sujets qui traitent des réalités abstraites, qui renvoient à quelque chose symbolique.

Les discours religieux sont destinés à des personnes non croyantes, ou des personnes qui n'ont pas une forte confiance en Dieu. Mais leurs objectifs ne sont plus restreints, aujourd'hui on constate qu'il y a des discours religieux qui ont une visée sociale (qui traite un sujet social, familial, etc., en s'appuyant sur la Sunna par exemple), une visée politique (créer une sorte de solidarité entre les nations par le biais de la religion en sollicitant la tolérance entre les êtres humains quoi que ce soit leur race). On cite comme exemples de discours religieux : les prêches islamiques à la mosquée, les prêches catholiques dans les églises, les émissions religieuses, les débats entre des religions différentes, etc.

III. FONDEMENTS DE LA THEORIE DE L'ANLYSE DU DISCOURS

Selon Maingueneau, le terme de l'analyse du discours est apparu pour la première fois dans l'article intitulé « *Discourse analysis* » du linguiste distributionnaliste Harris en 1952. Mais les questionnements qui sont indépendants à l'analyse du discours ne sont apparus que dans les années 1960. Parmi les lieux principaux du développement de l'analyse du discours, on cite l'Amérique, la France et l'Angleterre.

Le même auteur ajoute aussi que c'est à partir des années 1980 que l'analyse du discours a possédé un champ de recherche propre à elle et a constitué un espace véritablement mondial. En France, pour la première fois, l'analyse du discours s'est définie comme une discipline à la fois théorique et méthodologique qui se fondait sur le structuralisme.

Parallèlement, dans les années 1960, tout comme la naissance de l'analyse du discours et sous un autre toit, s'est développée une autre discipline, la linguistique textuelle, qui vise à « *dégager des régularités au-delà de la phrase, fournissait aux analystes du discours des instruments précieux pour appréhender la structuration des textes.* »¹. Et pourtant, ces deux nouvelles disciplines ne sont pas appliquées immédiatement : « *l'analyse transphrastique utilise encore les outils de l'analyse phrastique* »², cela veut dire que le développement de

¹ Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, p.12

² Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.22

l'analyse du discours nécessite plus de temps et ça dépendrait des résultats de recherches des analystes du discours qui étaient à l'origine inscrits dans d'autres disciplines (linguistique, sociologie, histoire, philosophie,...). Ces analystes se sont réunis grâce à leurs intérêts aux phénomènes langagiers dans leurs contextes.

D'après Sandré¹, le courant de cette nouvelle idée s'est inscrit dès le début dans la pluridisciplinarité et le lien avec les sciences du langage, il s'agit du langage. Les différentes disciplines qui se sont intéressées à l'analyse du discours partagent le même intérêt pour le discours la préoccupation du contexte.

A. Énonciation et émergence de l'analyse du discours

En France, dans la moitié des années 1960, l'émergence du champ de recherche de l'analyse du discours n'est pas faite à partir d'un seul fondateur ou au sein d'une discipline bien déterminée. Selon Maingueneau², Il y a trois entreprises extrêmement divergentes mais qui ont participé à la construction de la discipline de l'analyse du discours : *Jean Dubois, linguiste qui dirigeait à la fois le département de linguistique et la revue Langages, Michel Pêcheux, philosophe rattaché à un laboratoire de psychologie sociale et Michel Foucault, philosophe historien des sciences.*

Si 1966 a été l'année la plus importante dans le développement du structuralisme, 1969 a été la grande année de l'analyse du discours : c'est le moment où *Langages* a publié un numéro spécial, piloté par Dubois et Stumpf, intitulé « l'Analyse du discours », où Pêcheux a publié son *Analyse automatique du discours* et Foucault son *Archéologie du savoir*. On se contente de la présentation du travail fourni par Dubois vu qu'il était le premier à avoir évoqué cette discipline dans une telle revue.

¹ Ibid.

² Maingueneau, D. (2016). *Énonciation et analyse du discours*, *Corela* [En ligne], HS-19 | 2016, mis en ligne le 08 juin 2016, consulté le 29 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4446> ; DOI : 10.4000/corela.4446

B. Dubois et Langages N°1

Le numéro 13 de *Langages* utilisait la conception « analyse du discours » de manière indécise : *à la fois comme le titre de l'ensemble du volume et comme le titre de son article majeur*, traduction en français d'un long texte (« Discourse analysis », 37 pages) que Harris, avait publié dans *Language* en 1952.

Par ailleurs, Harris (1952) tentait de réintégrer le terme « analyse » dans son sens étymologique, celui d'une *décomposition*, pour lui « discours » désignait *une unité de taille supérieure à la phrase*. Harris s'est caractérisé par la fraction et l'étalement de la procédure d'une communication aux textes et au discours, d'une façon à dégager des convenances d'ordre social.

L'analyse distributionnelle à l'intérieur d'un seul discours, permet de fournir des données et une certaine révélation sur des corrélations entre la langue et d'autres formes de comportement. La raison en est que chaque discours suivi est forgé dans une situation de communication précise : « qu'il s'agisse d'une personne qui parle, ou d'une conversation, ou de quelqu'un qui se met de temps en temps à son bureau pendant un certain nombre de mois pour écrire un type défini de livres dans une certaine tradition, littéraire ou scientifique »¹.

En tout cas, en France, cette référence à Harris s'est avérée amplement illusoire ; jusqu'à la fin des années 70 en France, la « méthode harrisienne » n'a pas été exploitée pour diviser des textes mais pour étudier des ensembles de phrases qui avaient été retirées de textes. Dans « *Langage* » n° 13, « l'analyse du discours » a été appréhendée comme un territoire aux frontières floues et vagues dans lequel on étudiait des textes de tous genres (« non littéraires »), avec des outils empruntés à la linguistique, pour améliorer notre compréhension des relations entre les textes et les situations socio-historiques. Dans cette utilisation, le terme « analyse » a fonctionné comme un équivalent simple d'« étude ».

Jean Dubois, responsable du numéro de *Langages*, a indispensablement collaboré au développement de l'analyse du discours en France. Au niveau institutionnel, il a régularisé

¹ Harris, Z.S. (1969). *L'Analyse du discours*, trad. fr. *Langages*, n° 13, p.45.

le nouvel espace de recherche, dont le prestige était alors significatif. Il s'avère avoir aperçu dans l'analyse du discours un moyen de renouveler le travail sur les relations entre lexique et société, chemin déjà largement tracé par Matoré (1953) ou Wagner (1967-1970). Il est lui-même l'auteur d'une importante thèse sur le vocabulaire social et politique à la fin du XIXe siècle (Dubois 1962) ; le développement d'une analyse du discours s'est probablement révélé comme un moyen de rapprocher ses préoccupations en tant que linguiste de la langue et son intérêt pour l'inscription sociale de la langue.

Il a également piloté des travaux emblématiques de cette représentation de l'analyse du discours débutante : « particulièrement la thèse de Maldidier (1970) sur les journaux pendant la guerre d'Algérie et les œuvres de Provost-Chauveau (1969) sur le vocabulaire de Jean Jaurès¹ ». On estime qu'à son départ la fondation du laboratoire de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud s'affiliait à une perspective comparable.

Ce qui préoccupait, en priorité, Dubois, c'était de tirer davantage les ressources fournies par la linguistique avec un certain éclectisme. En conséquence, dans ce même numéro de *Langages*, où il donne une place centrale à l'approche distributionnaliste de Harris, sa contribution concerne les processus d'énonciation ; il distingue avec certains pré-supposés majeurs du structuralisme linguistique :

Jusqu'à maintenant l'accent avait été mis sur l'énoncé comme forme réalisée, mais à moins d'en identifier abusivement la structure avec l'énonciation, on n'a pas tout dit de l'énoncé en en disant la structure achevée. Par tâtonnements successifs on a repris l'analyse de l'énonciation, sur ce qui fait que le texte n'est pas seulement partie intégrante du monde, mais aussi partie du sujet parlant. La substitution du continu au discret dans les images qui servent de support d'analyse témoignait d'un changement dans les perspectives. Sans doute fallait-il qu'une théorie linguistique modifie entièrement les modes d'analyses en renversant certains des axiomes les mieux établis : celui des niveaux et des rangs, des unités discrètes et de la combinatoire, pour lui substituer l'ordonnancement, la suite des transformations et que place soit laissée à une continuelle intervention du sujet dans l'objet en voie de réalisation,

¹ Maingueneau, D. (2016). *Énonciation et analyse du discours*, Corela [En ligne], HS-19 | 2016, mis en ligne le 08 juin 2016, consulté le 28 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4446>

pour que l'énonciation retrouve une place fondamentale dans l'étude linguistique.¹

Le présent numéro 13 de *Langage* comprend également un article de la psychanalyste Irigaray (« L'énoncé en analyse »), qui porte autant sur l'interaction asymétrique entre les participants aux séances d'analyse et les processus d'interprétation. Ici, le « discours » prend une forme très différente, qui place l'énoncé au centre de l'énonciation. Quant au long article de Meleuc (« Structure de la maxime »), il met l'accent sur des phénomènes explicatifs tels que les déterminants, la négation, les pronoms personnels, les temps verbaux, etc., qui sont incorporés dans un but typologique. La conclusion est indicative :

Ce travail se joint donc à une perspective critique générale où, en s'appuyant sur des concepts offerts par la science linguistique et d'un certain corpus, on tente de déterminer un type de discours, à l'égard d'une typologie plus générale, et où l'on est contraint de parler d'une déclaration donnée en termes de régularité.

Le fait de désigner une sorte de discours avec des régularités énonciatives, c'est une approche qui sera plus tard largement appliquée et exploitée par l'analyse du discours francophone. La revue de *Langages* est temporairement dirigée d'une part par les *Problèmes Linguistiques Généraux* de Benveniste (1966), et d'autre part par un autre numéro spécial de *Langages* « Problèmes d'énonciation », paru un an plus tard, en mars 1970. Ainsi, malgré la présence visible de Harris, l'énonciation s'appuie sur l'analyse du discours naissante. Peu de temps après, en 1973, dans son livre sur le rapport entre l'analyse du discours et l'histoire, Robin pourrait rédiger que « *La plus importante tentative pour dépasser les limites de la linguistique de la langue est sans conteste le champ ouvert par ce qu'il est convenu d'appeler l'énonciation²* ».

¹ Dubois, J. (1969). *Énoncé et énonciation*, *Langages*, n° 13, p. 100.

² Maingueneau, D. (2016). *Énonciation et analyse du discours*, *Corela* [En ligne], HS-19 | 2016, mis en ligne le 08 juin 2016, consulté le 28 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4446> ; DOI : 10.4000/corela.4446

IV. LE CONTEXTE

Le contexte est une information qui aide à donner du sens au message d'un texte littéraire ou d'un discours oral. Qu'il s'agisse d'un roman, d'un mémoire, d'un recueil de nouvelles, d'une interview ou d'une conférence, un écrit ou un discours peuvent être interprétés de manière variable en fonction des facteurs contextuels que l'auteur fournit. Certains contextes sont évidemment énoncés et d'autres nécessitent une lecture ou une écoute attentives du corpus.

Le terme de contexte est défini le Dictionnaire de l'analyse du discours le définit comme suit :

Le contexte d'un élément X quelconque, c'est en principe tout ce qui entoure cet élément. Lorsque X est une unité linguistique (de nature et de dimension variables : phonème, morphème, mot, phrase, énoncé), l'entourage de X est à la fois de nature linguistique (environnement verbal) et non-linguistique (contexte situationnel, social, culturel).¹

Le contexte s'implique fondamentalement dans la production ainsi que dans l'interprétation des énoncés : hors contexte, un énoncé n'a qu'une signification qualificative. Le contexte de quelque chose de façon informelle est ce qui l'entoure. « *S'il s'agit d'une unité linguistique (phénomène, mot, phrase, texte), cet environnement est à la fois linguistique (environnement verbal ou linguistique) et non linguistique (environnement physique immédiat, mais aussi social ou culturel²)* ». Aujourd'hui, on a tendance à utiliser le terme contexte lorsqu'on fait référence à l'environnement non verbal.

A. Contexte / cotexte

Pour comprendre et analyser le discours, il faut l'inscrire et le placer dans son contexte. Ce contexte qui constitue l'interne et l'externe du texte, peut être concret comme il peut être abstrait, on doit le chercher avec précaution. Le discours reste un produit social, cela explique que le contexte représente l'intention du locuteur, ses convictions, ses croyances,

¹ Charaudeau, P. et MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, p.134

² Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, éditions du Seuil, Paris, p. 33

le lien entre le locuteur et son interlocuteur, etc. Kerbrat-Orecchioni¹ a distingué deux types de contexte.

1. *L'environnement discursif de l'énoncé (Le cotexte)*

Le cotexte peut être défini comme un cadre, pas forcément textuel, mais constamment discursif, dans lequel le phraséologisme est utilisé. Ce cadre ne correspond pas obligatoirement à une dimension singulière : il peut être un énoncé non phrastique, une phrase simple, complexe ou multiple, un texte court ou long pouvant atteindre la taille d'un ouvrage. Le caractère flexible de ce cadre soumet de l'ensemble des liens que le phraséologisme peut avoir avec le cotexte, et des différentes fonctions patentes de ce cadre discursif.

Maingueneau², dans son ouvrage, a essayé de définir le *cotexte* et annonce qu'il s'oppose avec le *contexte* en tant qu'environnement textuel immédiat d'une unité discursive avec son environnement non verbal. Notre interrogation est de comment faire la distinction entre ce qui est textuel et ce qui ne l'est pas. Certains ne limitent pas la notion de texte à des unités verbales mais y inscrivent les éléments d'ordre kinésique qui les suivent (gestes, expressions faciales, etc.), et même les actions des interlocuteurs pendant l'échange. Mais le plus souvent, le concept de *cotexte* est réservé à l'environnement purement verbal. Par souci de clarté, il est conseillé, au besoin, de faire la distinction entre le cotexte verbal et non-verbal.

L'opposition entre l'environnement verbal et non verbal est distinctement compliquée et problématique par le foisonnement de la publicité et le développement de nouvelles technologies qui combinent intimement l'image et la parole. En conséquence, « *la notion de texte a une double dimension : iconique et verbale*³ ».

¹ Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, p.11-12

² Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, éditions du Seuil, Paris, p. 41

³ Ibid. p. 116.

2. L'environnement extralinguistique

La plupart des spécialistes font appel au contexte et à la situation mais autrement. La situation en tant que terme exhaustif compréhensible, est employé pour intégrer et inclure à la fois *cotexte* et *contexte*. « *Mais la situation ne peut en aucun cas être synonyme de contexte linguistique ou de cotexte¹* ». La distinction principale doit être faite entre *situation de communication* ou parfois *situation de discours*, qui intéresse les textes et fait recours à tous les paramètres du *genre de discours*, et *situation d'énonciation*, conception exclusivement linguistique qui rapporte principalement aux notes référentielles et modales au niveau de la phrase.

La notion de contexte extralinguistique ou contexte situationnel est beaucoup plus vaste, on peut y faire inclure toutes les circonstances qui permettent la production du sens. Alors que le précédent a une structure *linéaire*, celui-ci fait appel à ce qui est saisi de l'environnement du discours, notamment ce qui est entendu, mais surtout ce qui est vu. Intégrant au contexte des éléments plus ou moins proches du texte, tels que le ton, les gestes, mimiques qui viennent énoncer le sens de telle phrase, voire de tel mot, et la situation d'interlocution au sens large, voire l'environnement et les connaissances communes des locuteurs.

B. Contexte étroit / contexte large

L'analyse du discours vise à établir un lien entre les énoncés et leur contexte non verbal. En principe, elle cherche à ne pas les étudier d'une façon intrinsèque et à les relier ensuite à divers paramètres "*extérieurs*" et « *situationnels* » : il lui faut au contraire appréhender le discours comme inséparable de son contexte, subvertir des représentations spontanées qui placent ce contexte en dehors du texte.

Mais le contexte peut être vu de façon étroite (le contexte immédiat de l'activité de la parole) ou large, avec des degrés différents dans l'intervalle. Le contexte étroit correspond grosso modo au type de discours qui fait l'objet de l'activité verbale. D'autre part, le contexte

¹ Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, éditions du Seuil, Paris, p. 116

large insère des unités plus ou moins étendues : « *le contexte large d'une consultation dans un hôpital en France, ce peut être aussi bien de l'Hôpital lui-même, l'ensemble du système de santé du pays, de l'ensemble d'une culture, voire l'ensemble du monde ...*¹ ». Il appartient donc à l'analyste de déterminer son échelle aux termes des objectifs de la recherche qu'il mène.

En ce qui concerne le contexte étroit, il n'existe pas de consensus sur la nature de ses composants. Hymes (1972), outre les participants, le lieu, le moment, le but, y inclut le thème, le genre de discours, le canal, la variété linguistique employée, les règles sur les tours de parole en usage dans une communauté...²

D'autres spécialistes y incluent également les savoirs des participants sur le monde, leurs connaissances correspondantes l'un sur l'autre ou sur l'arrière-plan culturel de la société d'où surgit le discours... A vrai dire, les facteurs qui sont pris en compte et envisagés dans le contexte s'appuient énormément sur le problème que l'on développe. « *Il existe néanmoins un noyau de constituants qui font l'unanimité : les participants du discours, son cadre spatio-temporel, son but, articulés de manière stable à travers le genre de discours*³ ».

En d'autres termes, le contexte reflète également toutes les représentations que les interlocuteurs en ont, et ces représentations ne sont pas forcément les mêmes chez tous les participants de l'activité de communication. Lorsque l'on émerge des *types de discours très ritualisés*, le contexte représente le produit d'une construction des interlocuteurs : en général, la nature du genre de discours, le rôle des participants, le cadre espace-temps reçoivent des commentaires, des négociations.

Au terme de l'échange verbal, le contexte se voit très différent de celui qu'il était au début, ne serait-ce que parce que les informations et le comportement introduits dans l'interaction l'ont modifié. Le discours semble être une activité conditionnée par le contexte, mais qui transforme aussi le même contexte.

¹ Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, éditions du Seuil, Paris, p. 35

² Ibid. p. 34

³ Ibid.

V. ABORDER UN CORPUS ORAL

Avant d'entamer l'analyse d'un discours oral, il est nécessaire d'appréhender l'objet d'étude. L'étude des données orales nécessite la préparation du chercheur. Depuis l'école, elle nous est habituelle l'étude des textes écrits, de sorte qu'on sait comment travailler sur cet objet fixe fini, élaboré et terminé la plupart du temps. Selon le travail fait par Sandré¹, pour analyser le discours oral, il est conseillé de rendre compte de la nature des données orales et de leurs spécificités. On va d'abord voir les caractéristiques qui définissent le discours oral, puis les particularités linguistiques de ce type de données qu'il faut comprendre et maîtriser.

A. Identification de l'oral

Le terme oral vient du latin *os, oris* et désigne « qui se fait par la bouche ». Quand on parle d'oral on se rapporte au langage articulé. Pour bien cerner cette définition, on va se référer aux différents éléments définitoires de la parole orale.

Premier point, les données orales sont des données *matérielles* : la conception d'oralité se renvoie à l'aspect physique ou sonore d'une communication linguistique. Pour analyser la parole orale, on ne peut la décomposer de la vocalité (production ou perception d'une voix), et la réalité de la voix. La voix est le résultat de la vibration des cordes vocales, avec des spécificités physiologiques singulières : chaque voix est unique à chacun et présente des nuances personnelles, perceptibles par les autres. La voix est l'objet central à travers lequel le chercheur arrive jusqu'au discours. C'est aussi l'élément qui permet d'attribuer des mots à un orateur particulier. Certaines caractéristiques physiologiques peuvent en conséquence influencer directement la perception du discours par le chercheur.

Deuxième point, les données orales sont des données *vivantes* : elles sont forgées et créées au moment où on les perçoit. Le discours oral est un discours en train de se faire.

¹ Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.58

Certainement, il y a un certain nombre de cas où le discours oral peut être fait et préparé en amont. Mais au moment où il est articulé, il se développe au fur et à mesure. Cet objet d'étude n'est pas fixe et stable, il change en fonction du contexte.

Enfin, troisième point, les données orales sont des données *complexes* : elles sont intégrées dans un ensemble de production multicanal. Ainsi, le verbal est accompagné de caractéristiques paraverbales (voix, inflexion, accent, intonation, accentuations, pauses, débit de la parole, etc.). Mais aussi non verbales (gestes, postures, mimiques, etc.). Communiquer, c'est adopter un comportement qui inclut toute une série de possibilités de communication, qui doit être analysé en synergie étroite. Cependant, tous les éléments qui composent le discours oral ne peuvent pas être pris en compte, car ils sont si nombreux, comme on peut le voir dans cette classification, faite par Sandré¹, des comportements communicatifs :

- Le comportement verbal :
 - Linguistique
 - Paralinguistique
- Le comportement kinésique :
 - Mouvements corporels y compris l'expression faciale
 - Élément provenant du système neurovégétatif comprenant la coloration de la peau, la dilatation de la pupille, l'activité viscérale, etc.
 - La posture
 - Les bruits corporels
- Le comportement tactile
- Le comportement territorial ou proxémique
- D'autres comportements communicatifs
- Comportements vestimentaires, cosmétiques, ornemental, etc.

On ne peut bien sûr prendre en compte l'intégralité de ces éléments comportementaux dans l'analyse. Après avoir saisi l'étendue des possibilités, il faut avoir des choix sur ce qu'il est possible et intéressant ou non de garder pour l'étude (cas de l'analyse du discours).

¹ Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris, p.60

B. Comprendre et interpréter un corpus et en parler

Les phases d'écoute du corpus oral ou écrit mobilisent toutes les opérations mentales liées à la compréhension de tout discours (tirer des informations, mémorisation des paroles, production d'inférences, avec la complexité particulière du discours oral). Malgré sa complexité relative en matière de construction discursive, le corpus oral, ne pose cependant pas d'obstacles insurmontables pour les apprenants. On les aperçoit d'ailleurs se débrouiller avec les retours en arrière (les feedback), et expliquer simultanément des expressions inconnues.

Pour véritablement interpréter un discours, il faut en fait mobiliser des compétences bien au-delà de la simple compréhension d'une logique d'évènements. « *Il faut accéder à d'autres mondes que le sien propre, s'ouvrir à la parole d'un autre, accepter les émotions suscitées, se projeter vers le texte pour en développer les résonances, jouer ou non avec ses ambivalences...¹* ». La lecture et l'écoute sont aussi implication et transformation du lecteur : l'interprète se construit dans son interprétation et construit à travers elle sa relation à la collectivité culturelle.

Cette interprétation vise à développer des compétences discursives qui s'élaborent au cours de l'interaction dans l'effort de restitution du discours et de négociation du sens entendu. Elle permet également d'acquérir des compétences de prise de parole et d'écoute : « *prendre sa place dans la succession des tours de parole, compléter l'énoncé précédent, le reformuler rester dans le thème, poser une question, provoquer un déplacement...²* ». Elle stimule aussi une évolution du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagières précises.

Les caractéristiques linguistiques du discours oral n'apparaissent pas en termes d'opposition langue orale/ langue écrite, mais bien en termes de continuum oral/écrit. L'organisation syntaxique perceptible, telle qu'elle apparaît à travers une transcription simple, rappelle un entassement, à des expressions inachevées, disloquées, sans linéarité

¹ Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p. 101

² Ibid. p. 102

propre au discours oral, mais en fait cette organisation montre une continuité syntaxique soit à l'intérieur d'un seul énoncé, soit sur plusieurs tours de parole.

La particularité de l'interprétation du discours oral se situe dans la relation qui existe entre les moments ; le langage parlé qui se développe autour de l'écrit, et les oraux qui sont aussi parfois « intermédiaires », en ce sens qu'ils conduisent, dans la succession des tours de paroles, à des moments d'oraux longs et monogérés (*discours clos sur lui-même*), pris en charge par un seul apprenant. L'oral a ainsi un rôle « *d'étape dans un processus global de reformulation négociée*¹ ».

VI. COMMENT CARACTERISER UN ORAL REFLEXIF ?

A. Oral réflexif : un outil pour repenser le langage dans la classe

À l'heure actuelle, les didacticiens de diverses disciplines remettent en question les pratiques langagières adaptées pour penser, négocier des significations et stabiliser les connaissances dans les contextes scolaires. Cet intérêt pour le langage est implicitement enraciné dans la perspective socio-historique de l'activité humaine, qui estime le langage comme un outil de conceptualisation. Ce point de vue résonne avec les contributions de Bakhtine sur la création verbale et son développement de la notion de genre.

L'intersection de ces approches s'est révélée indispensable pour le développement de la recherche sur l'écrit. Aujourd'hui, le rôle des pratiques d'écriture, dans la construction du savoir, et surtout des pratiques d'écriture réflexives, est reconnu : elles suscitent la transformation des pratiques antérieures, la relation au monde et au langage. C'est pourquoi l'établissement d'enseignement, bien qu'il n'attribue pas encore de statut particulier à l'écriture réflexive, la préconise néanmoins.

En revanche, peu de travaux sur l'oral s'inscrivent dans ce cadre théorique, et l'institution de l'enseignement ignore la plupart du temps l'oral réflexif. Des recherches sur les pratiques langagières en classe sont arrivées à analyser le rôle des activités langagières

¹ Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p. 103

dans l'activité de conceptualisation, nous essaierons dans cette étude de montrer comment certaines pratiques d'oral peuvent enclencher l'évolution des apprenants et outiller la construction des savoirs.

B. Pratiques langagières réflexives

Crinon cité par Chabanne et Bucheton précise que « *les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales¹* ».

C'est donc en optant pour une posture réflexive par l'intermédiaire du langage oral et écrit que l'apprenant construit sa pensée, peut s'impliquer dans l'apprentissage et se construire. Approuver une posture réflexive c'est avant tout prendre de la distance par rapport à l'expérience vécue comme l'explique Chabanne et Bucheton, « *les tout premiers pas dans la parole scolaire visent une distance à l'égard du vécu, même minimale, qui est le moyen d'entrer dans une réflexion sur les choses et sur les autres²* ».

L'intérêt actuel pour les activités langagières « réflexives » peut être expliqué dans cette perspective. En effet, la parole écrite, parce qu'elle permet *l'archivage*, la *comparaison*, la *critique*, etc., c'est-à-dire l'objectivation de contenus et de formes verbales, est connue appropriée au développement de la connaissance et des genres secondaires de discours. L'institution commence à considérer les écrits intermédiaires d'investigation, l'interprétation et les évaluations occasionnelles qui marquent les étapes de l'apprentissage comme indicateurs de la façon dont les apprenants s'inscrivent sur le plan de l'énonciation et s'attribuent les connaissances et les genres qui y sont étroitement liés.

En revanche, l'oral resterait généralement limité aux pratiques de transmission/évaluation des savoirs. Son instabilité et son caractère immédiat font que l'oral « réflexif » pour apprendre est ignoré par les enseignants. Il nous paraît cependant que certaines activités langagières jouent un rôle fondamental dans cette réorganisation des pratiques. En effet, elles permettent aux apprenant de fonder ou d'esquisser un point de vue nouveau, de nouveaux

¹ Chabanne, J-C et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p.1

² Ibid. P.5

réseaux conceptuels et un nouveau contrôle de leur activité d'apprentissage, dont sont tributaires les genres seconds.

Ainsi, « réfléchir les discours des autres » est notamment un processus de reformulation qu'elle soit orale ou écrite. Comme le soulignent Chabanne et Bucheton « *la réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer des formes discursives dans un chantier continu*¹ » et d'expliquer que les hésitations, pauses dans les discours ou que les ratures et réécritures en reflètent et déterminent la flexibilité même de ses écrits intermédiaires ouverts par rapport aux écrits normalisés que les apprenants sont le plus souvent tenus de produire durant leur formation.

Ces pratiques langagières réflexives ne reposent donc pas sur la forme mais visent à réfléchir aux objets du savoir, à construire pour l'individu un point de vue singulier. Cela sollicite pour ce dernier d'oser prendre la parole ou d'écrire avec ses propres mots, « *de prendre le risque de ne se constituer en personne*² ». Il y a donc une part exceptionnellement affective dans ce genre de pratiques qui permet de mieux comprendre pourquoi certains apprenants décident de ne rien dire ou laisser une page blanche.

Ainsi, ces activités réflexives permettent à l'apprenant de fonder une identité lui permettant d'appréhender le sens des apprentissages. Comme le constate Crinon (cité par Chabanne et Bucheton), « *c'est dans les moments collectifs d'interactions qu'on voit le plus clairement les élèves cumuler les savoirs en les reliant les uns aux autres*³ ».

C. Marqueurs de l'activité langagière réflexive

1. Indicateurs de l'activité réflexive à l'oral

Chabanne et Bucheton ont noté que la caractéristique des écrits et oraux réflexifs est leur grande flexibilité. Dans notre approche, la demande d'un texte interprétatif et analytique reste secondaire par rapport aux tentatives de stimuler des manifestations réflexives langagières. La visée principale est donc portée à la démarche intellectuelle de l'apprenant, et cela dans ses déclarations réflexives au regard de la langue employée.

¹ Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p.10

² Ibid. p.12

³ Ibid. p.11

Selon Chabanne Bucheton¹, l'hétéroglossie permettrait de dépasser le simple discours de répétition dont fait état Vygotski. Elle révélerait ainsi l'insinuation des discours les uns des autres, que ce soit celui de l'enseignant, guide de la construction de la réflexivité vers un raisonnement linguistique et grammatical, ou celui de l'apprenant.

L'utilisation des mots des autres est à recevoir comme intermédiaire cognitif, première forme d'appropriation, peu souvent pure de toute transformation. Dans cette étude des transcriptions des analyses des discours oraux en fonction de l'objectif de d'écriture considérée, c'est donc à la variété et à la quantité des indicateurs de réflexivité aperçues dans les interprétations des discours que nous nous intéresserons pour juger de la réflexivité langagière déployée.

Le caractère adaptable de l'oral que Chabanne et Bucheton l'appellent « *réflexif* » incite le développement de la posture réflexive quelles que soient les formes optées. En effet, le discours apparaît réflexif, selon ces mêmes auteurs qu'il soit écrit oralisé ou langage parlé: une réflexion orale sur un discours ou un texte écrit entre donc dans le champ de l'« oral réflexif ». Nous nous intéressons pratiquement, dans cette étude, aux indicateurs de la réflexivité langagière que nous considérons significatifs.

Lors des moments oraux de réflexion, il se trouve, selon Chemla et Dreyfus cités par Chabanne et Bucheton que les apprenants « *co-construisent des énoncés, des théories relevant d'une interlangue commune à la classe*² ». D'après les mêmes concepteurs, les tours de paroles sont construits de fragments d'énoncés qui se succèdent et se complètent au profit d'un « continuum oral/écrit ». En fait, il serait bien d'adopter cette activité de verbalisation, de « pensée collective à voix haute » justement, de par la perspective socioconstructiviste, qui permettrait d'appréhender la mise en œuvre de la réflexivité chez les apprenants, et leur appropriation du savoir.

Sur la base de notre compréhension des déclarations des chercheurs, nous pensons que ces « oraux réflexifs », étant donné qu'ils peuvent favoriser une réflexion (à voix haute) sur un support écrit, permettent aux apprenants de s'initier à l'utilisation d'une métalangue et d'adapter l'écrit « plus en douceur », par la voie/x de l'oral.

¹ Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p.10

² Ibid.

Cette transition de l'oral réflexif à la réflexivité écrite, pour laquelle la circulation collective de la parole peut être utile, est censée aider l'apprenant à réduire au minimum la réflexion qui est en question lors du passage à l'écrit. Ainsi, pour Chemla et Dreyfus cités par Chabanne et Bucheton ; « *Le passage du système de la langue parlée à celui de la langue écrite peut être plus ou moins souple, avec une interpénétration plus ou moins importante entre langage écrit et langage parlé¹* ».

2. Indicateurs de l'activité langagière réflexive à l'oral et l'écrit

Bien que certains signes de réflexivité langagière contribuent à une transformation sans à-coups vers l'écrit, d'autres signes sont observables par des comparaisons et interprétations entre les discours oraux et écrits produits par les apprenants. Cette complémentarité entre activité réflexive exprimée à l'oral et à l'écrit est illustrée par l'ensemble des auteurs que nous avons cités dans Chabanne et Bucheton (2008).

Cependant, seules Jaubert et Rebière² suggèrent l'explication suivante: l'oral stimule, de par son interactivité et sa fugacité, les « sauts de pensée » et donc la réflexivité. Pourtant, dans la démarche de la scolarisation particulièrement, il est indispensable de permettre aux apprenants de « poser les choses » et de s'attribuer, face à la solitude de la feuille, les éléments mentionnés en commun.

En d'autres termes, les pratiques d'écriture réflexive sont nécessaires pour que l'apprenant s'intègre indépendamment dans l'activité sociale, remettre sur pieds l'interaction langagière et les connaissances qu'elle rend dicibles. L'activité d'écriture se transformerait en terrain de l'appropriation individuelle des savoirs et raisonnements suscités.

¹ Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, p. 112

² Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). *Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents, une étude de cas*. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 179-180

En recourant aux écrits et aux oraux réflexifs produits, il est envisageable, selon Chabanne¹ de distinguer si l'apprenant s'intègre, s'efface, s'accoude, se dissocie ou se conforme sur/des/aux discours des autres comme à ses propres dires.

Les témoignages de la réflexivité langagière dans les différents écrits et oraux des apprenants peuvent être reformulés selon la typologie des caractéristiques verbales de la réflexivité langagière de Jaubert et Rebière². Plus nombreuses sont les manifestations de la réflexivité langagière déterminées, plus celle-ci sera soutenue selon la prise en compte ou non de la langue. Il s'agit pratiquement d'identifier:

- Les reformulations, les répétitions ou les marques de négociation du sens ;
- Les reformulations syntaxiques à visée réductrice permettant de faire sien le discours de l'autre ;
- Les reformulations lexicales (recherche du mot juste) ;
- Les reformulations floues, signes d'une réflexion en cours ;
- Les analogies ;
- Les modalisations ;
- Les précisions;
- Les éléments d'argumentation ;
- Les exemplifications de termes inconnus ou mal connus ;
- Un mouvement du particulier au général (on...), une concession généralisante ;
- Les autocorrections ;
- Les ratures ou les réécritures dans les écrits successifs ;
- Les ajouts, les surcharges, les reprises, qui sont autant de « traces et supports d'une activité cognitive qui porte sur des constructions systémiques »;
- La pure répétition, appelée « psittacisme scolaire »;
- L'emploi des mots des autres comme « médiateurs cognitifs » ;
- Les positions énonciatives de présence ou d'effacement du sujet ;
- Les présence d'enjeux sémantiques ou symboliques : indices de raisonnement, concepts illustrés, affects nommés, perceptions ;

¹ Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2008). *Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire*. Québec français, p. 29

² Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). *Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents, une étude de cas*. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 117

- Les marques de réflexivité sur la langue, également appelés « indicateurs métadiscursifs et métalinguistiques ».

De par leur nombre, le métissage de ces différents signes de réflexivité à l'écrit peut être de bon indicateur de la réflexivité langagière engagée aux termes de la langue invoquée dans le processus de réflexion écrite, à l'oral comme à l'écrit. N'oublions pas que, dans le cadre de notre contribution, c'est aux étudiants que nous avons affaire : avec eux, la typologie définie par Jaubert et Rebière¹ sera d'un échantillon moins large sans doute, et les subtilités plus ténues du fait d'une moindre aisance d'expression par rapport à des natifs.

¹ Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). *Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents, une étude de cas*. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

CONCLUSION

Le contexte joue un rôle primordial dans l'analyse du discours que ce soit pour l'analyste ou pour une personne ordinaire qui essaie d'analyser un discours d'une manière spontanée et sans objectif, parce que dans les situations de communication quotidiennes, cette personne ordinaire n'a pas les outils nécessaires pour une analyse professionnelle et précise : elle le fait d'une manière involontaire.

L'Analyse du Discours est un résultat didactique généralement considéré comme prometteur. Cependant, pour qu'elle tienne ses promesses, il convient de la repenser et de la refonder dans le but de son intégration pratique en classe de langue. Entre autre, il s'avère de la plus haute importance de faire un choix conscient entre les modèles conceptuels de référence, relatifs aux utilisations du texte (unité transphrastique écrite ou orale) dans sa dimension sociale et énonciative.

Les modèles sélectionnés devraient avoir une valeur générale, c'est-à-dire qu'ils devraient s'appliquer à divers types de textes ou de discours. Un autre « critère d'éligibilité » devrait être bénéfique et indispensable pour la production des principes d'action didactique. Ensuite, il est temps de réexaminer et de mettre à profit l'outil de base, le CECR, afin d'identifier les connaissances métadidactiques dans le domaine de la linguistique, et principalement la linguistique du texte, analyse du discours et pragmatique indispensables aux professionnels dans l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, au niveau des pratiques en classe, il est temps de concevoir et d'inciter des techniques de contribution discursive dans le texte ou le discours pour son analyse et son appropriation. Comme approche discursive et pragmatique directement applicable dans la didactique du français langue étrangère, les chercheurs proposent les « entrées de texte » (*par situation d'énonciation, domaines lexicaux, cohérence et cohésion, thème/Rhème, périphrase/paratexte ou par programmes socio-discursifs*) et une évaluation pré-pédagogique des documents, y compris des approches discursive, textuelle et pragmatique. Cependant là encore, un travail de *didactisation* – et de popularisation parmi la gence professorale,

constitue un passage essentiel sans lequel l'introduction de l'analyse du discours en classe de français langue étrangère ou de français sur objectifs spécifiques restera un postulat et non une réalité.

PARTIE II
Cadre pratique

CHAPITRE I

Méthodologie et outils de recueil de données

« Habituellement, la logique est divisée en l'examen des idées, des jugements, des arguments et des méthodes. Les deux derniers sont généralement réduits à des jugements, c'est-à-dire que les arguments sont réduits à des jugements anodiques que de telles conclusions découlent de tels prémisses, et la méthode est réduite aux jugements qui prescrivent la procédure qui devrait être suivie dans la recherche de la vérité. »

(André Ampère)

CHAPITRE I

Méthodologie et outils de recueil de données

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous avons tenté de recueillir des données auprès d'étudiants qui s'inscrivent au deuxième cycle universitaire. Par conséquent, il serait réalisable d'adopter une méthodologie de recherche-action dans laquelle nous pouvons, en tant que chercheure, nous engager activement auprès des étudiants. L'objectif de l'étude n'était pas d'améliorer l'écriture réflexive des étudiants et leurs pratiques analytiques ou de changer les pratiques d'évaluation, mais d'examiner les liens existant entre l'analyse du discours, comme une activité qui fait appel aux théories d'apprentissage, et l'écriture réflexive.

Nous exposerons, dans ce premier chapitre de la partie pratique, la méthodologie que nous avons adoptée afin de répondre aux objectifs de notre recherche. Nous commencerons par rappeler ces objectifs pour bien placer les choix méthodologiques que nous avons optés pour étudier les effets de l'utilisation du portfolio sur les compétences réflexives et analytiques des étudiants du FLE. Ensuite, nous décrirons le type de recherche que nous avons menée, proposerons une vue d'ensemble du processus de recherche et définissons la population à l'étude, de même que l'échantillon choisi. Nous présenterons par la suite les instruments mis au point, ainsi que le processus de collecte des données. Nous poursuivrons en expliquant comment nous avons procédé pour traiter, analyser et synthétiser les données. Enfin, nous ferons état des considérations éthiques qui nous ont guidée et des limites méthodologiques de notre recherche, avant de terminer par le mode de présentation des résultats.

I. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette contribution suggère des hypothèses qui correspondent à l'approche objectiviste de la recherche. Alors que cette approche peut apparaître en désaccord avec la nature de l'écriture réflexive, elle correspond aux aspects de l'écriture réflexive et son évaluation qui

ont été dévisagés dans cette étude. Les questions de recherche s'appuient sur la définition des caractéristiques de l'écriture réflexive (et déterminer son rapport, en profondeur, à l'analyse du discours) et identifier si ce type d'écriture inclut des modèles de caractéristiques linguistiques. Afin de répondre à ces questions, il est nécessaire d'adopter une approche objective, faisant recours à des méthodes quantitatives. La disposition désignée dans cette thèse est simultanément discutée en termes d'ontologie, épistémologie, nature humaine et méthodes.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'ontologie, ce projet de recherche présuppose qu'il y a un partage, une réalité intelligible et quantifiable. Cette approche témoigne notamment qu'il est possible d'identifier un ensemble de caractéristiques en commun entre l'analyse du discours en tant qu'activité qui s'appuie sur la réflexion et l'écriture réflexive.

Par rapport à l'épistémologie, cette thèse suppose que la réflexivité, en termes d'écriture réflexive, est quelque chose d'existant et donc évaluable. Cela concorde à l'épistémologie positiviste. Le positivisme vise la mesurabilité et la prévisibilité (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Par ailleurs, la nature humaine correspond à l'utilisation des caractéristiques linguistiques communes lorsque les étudiants écrivent de manière réflexive.

En dernier lieu, les méthodes utilisées dans cette expérimentation sont considérablement quantitatives, même si certaines méthodes qualitatives aient été employées. Dans cette recherche, nous avons étudié plusieurs portfolios d'étudiants et examiné leurs écrits réflexifs dans le but d'inspirer des conclusions généralisables sur l'écriture réflexive, ses caractéristiques et sa structure linguistique. Nous pourrions donc dire que la perspective adoptée dans ce travail est nomothétique.

Au sens large, nous avons opté pour une approche de méthodes mixtes, c'est-à-dire nous ferons appel à une analyse, à la fois quantitative et qualitative, qui permet de mieux comprendre les problèmes de la recherche. Dans leur ouvrage, Creswell et Clark¹ témoignent que la recherche par méthodes mixtes peut être employée lorsqu'il est indispensable de prospecter un phénomène de manière qualitative avant de pouvoir le mesurer quantitativement. Pour ce faire, nous avons opté pour cette méthode et l'avons appliquée à notre étude. Dans la phase de développement de l'instrument, il a été nécessaire d'employer

¹ Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage, p.5

en préambule des méthodes qualitatives pour discerner des indicateurs de réflexivité qui pourraient ultérieurement être classés et mesurés pour élaborer un instrument quantitatif. Lors de l'analyse de l'écriture réflexive, des données qualitatives ont été recueillies, des méthodes quantitatives ont ensuite été adoptées afin d'analyser ces données.

Dans cette thèse, il a fallu d'abord déterminer les indicateurs et les caractéristiques de l'écriture réflexive en adoptant une approche qualitative et ensuite les classer en utilisant une approche quantitative.

II. POPULATION A L'ETUDE ET CORPUS

A. Echantillon cible

Le but de notre étude est d'examiner l'écriture réflexive dans le cadre d'une évaluation dans l'enseignement supérieur. Il est également souhaitable de mettre au point des liens entre d'autres disciplines comme nous l'avons fait avec l'analyse du discours tout en exploitant un dispositif réflexif « portfolio », afin de réussir notre visée exploratoire.

Dans la recherche que nous avons conduite, nous avons été amenée à enseigner durant deux ans, à raison de plus ou moins quarante-deux heures de cours, deux groupes d'étudiants de plus en plus restreints puisqu'ils sont passés d'une soixantaine d'étudiants à une trentaine seulement. Nous avons donc fréquenté assidument un petit nombre d'étudiants, dans des circonstances diverses : cours académiques, préparation d'exposés, observation évaluée de consignes données en cours, évaluation du travail de fin de semestre, ... à la fin de notre expérimentation, notre échantillon ayant utilisé le OneNote pour la rédaction des dissertations de réflexion, a été interrogé l'autorisation de nous confier ses portfolios dans le cadre de l'étude.

Une trentaine de participants à cette étude ont été choisis de l'université Mohamed Khider de Biskra, situé au sud-est de l'Algérie. Nous décrivons brièvement nos groupes d'étudiants de première année master en didactique du FLE de l'automne 2018/2019 afin de fournir des informations sur le contexte, les caractéristiques des étudiants et le taux de réussite dans la classe où nous avons mené notre étude.

Nous avons été chargé du module de l'oral pour deux groupes, le premier groupe se constituait de 34 étudiants et le deuxième de 37 étudiants. Vingt des 71 participants, dix

de chaque groupe, ont formé le groupe expérimental assistant à l'ensemble des phases de notre projet inclus dans la progression du programme du module de l'expression et la compréhension de l'oral.

Trois participants (deux femmes et un homme) ont déclaré avoir une certaine expérience de l'enseignement et occupé des postes d'enseignement au moment de l'étude. Les deux participantes sont des enseignantes au collège depuis plus de dix ans, et le troisième participant est à la fois étudiant en première année master en didactique du FLE et doctorant au département d'anglais, il enseigne au département d'anglais en tant qu'enseignant à temps partiel.

Toutefois, il est important de mentionner que les étudiants en première année master du département de FLE sont spécialisés dans l'une des trois options suivantes : Didactique de FLE, Sciences du langage ou Littérature et civilisation. Les étudiants en Didactique du FLE ont été choisis comme sujets d'étude dans la mesure où ils s'inscrivent à la fin du premier cycle de formation. Ce tri convient, à un certain degré, à l'objectif de notre recherche, les étudiants devraient répondre à certains critères appropriés à notre contribution.

B. Choix des corpus

1. Présentation du corpus n°1

Il s'agit d'un discours oral exposé lors d'une allocution présidentielle. Ce discours est disponible sous forme d'une vidéo sur Youtube et sous forme de transcrit disponible dans les annexes. Ce corpus a été choisi en premier lieu comme document faisant partie de notre expérimentation et a été exposé aux étudiants qui ont eu des consignes bien détaillées afin de l'analyser.

Ce corpus qui dure treize minutes de temps est exposé plusieurs fois à notre échantillon dans le cours de la compréhension de l'oral, afin qu'il puisse le comprendre et noter ce que nous lui avons demandé de faire.

a) Type d'allocution

Le premier document que nous avons choisi pour notre expérimentation est une allocution télévisée présentée par le président français Emmanuel Macron qui a été diffusée en direct le 10/12/2018 à 20h00 sur *Euronews* et se trouve sur Youtube sous le titre de « *Gilets jaunes : le discours intégral d'Emmanuel Macron* ».

Ce discours, cette allocution présidentielle est une sorte de réponse du président français suite à la crise qui s'est installée dans le territoire français, provoquée par de violentes protestations contre la hausse des taxes sur les carburants et le manque de pouvoir d'achat des citoyens. Les protagonistes de ce mouvement de colère sont nommés « les gilets jaunes ». Ce mouvement a causé de la peine et conduit à plusieurs morts et fait de nombreux blessés.

Emmanuel Macron est réputé pour sa maîtrise de l'art oratoire et son aptitude à prendre le pouvoir par le discours. Il excelle en matière de manipulation de l'opinion étant donné qu'il est un expert en l'art de la négociation. Il dispose d'une grande capacité de travail sur soi et d'une habileté remarquable.

Nous pouvons constater lors de chaque prise de parole du président qu'il s'agit bien d'un intellectuel qui a étudié la philosophie. Il a un penchant particulier pour les jeux de mots et l'utilisation des termes sophistiqués et perfectionnés de la langue française.

- **Allocution présidentielle**

En France, l'allocution présidentielle se fonde sur les formes de base des performances ritualisées. La conférence de presse, morceau d'intrépidité à l'époque du Général de Gaulle, a aujourd'hui un air désuet. De même, l'allocution présidentielle devient un exercice solitaire peu courant qui affirme seule l'annonce de décisions importantes. Au fil du temps et de façon inaudible, l'énonciation officielle cède la place à des formes d'expression moins formelles. Le studio de télévision devient alors le lieu favorisé pour s'exprimer et se révéler, de préférence au lieu où s'exerce le pouvoir. La lassitude de ce modèle formel dans la communication signifie l'achèvement d'une période de relations fortement inégales entre l'autorité politique et les citoyens. Le modèle actuel de communication politique se raccorde au médiateur, interface entre le public et l'homme politique, apporte à amplifier la gamme des registres d'allocution en ouvrant à des formes plus standardisées. Moins rigoureuse sur

Jésuites de la Providence à Amiens. Elève brillant, il est gagnant du Concours général de français à 16 ans – il s'entiché également à la musique et décroche le troisième Prix de piano du Conservatoire d'Amiens. En terminale, il intègre le lycée Henri-IV à Paris. Diplômé de Sciences Po Paris, il entreprend ensuite un cursus universitaire à Nanterre. En 1999, il est assistant du philosophe Paul Ricoeur et contribue à la rédaction de l'un de ses derniers ouvrages, *La mémoire, l'histoire, l'oubli* publié aux éditions du Seuil en 2000. Après une maîtrise de philosophie sur Machiavel, il rédige son mémoire de DEA sur *l'Intérêt général, lecture et principes de la philosophie du droit de Hegel*.

En 2002, il s'oriente vers la haute fonction publique et rejoint l'ENA, promotion Léopold Sédar Senghor, d'où il sort diplômé en 2004. Il entame sa carrière à l'Inspection des Finances, d'abord inspecteur adjoint en avril 2004, il devient inspecteur des Finances en octobre 2005. En juin 2007, il est chargé de mission auprès du chef de service de l'Inspection générale des finances. En 2008, changement de cap, la banque Rothschild l'engage à l'âge de 30 ans. Sa montée en puissance au sein de la banque d'affaires est météorique, il en devient associé-gérant en décembre 2010.

En mai 2012, il accepte la proposition de François Hollande, rencontré en 2007 lors d'un dîner chez Jacques Attali, de rejoindre l'Elysée en tant que secrétaire général adjoint de la présidence. Le 26 août 2014, il est nommé Ministre de l'Economie, de l'Industrie et du Numérique dans le deuxième gouvernement de Manuel Valls. Le 30 août 2016, Emmanuel Macron annonce sa démission du gouvernement. Quelques semaines plus tard, le 16 novembre, il annonce officiellement sa candidature à l'élection présidentielle 2017. Le 23 avril 2017, lors du premier tour de l'élection présidentielle, il arrive en tête des suffrages avec 24 % des voix. Le 7 mai 2017, il remporte l'élection présidentielle avec plus de 66% des suffrages, et devient le plus jeune Président de la République française.

Côté vie privée, Emmanuel Macron est marié depuis octobre 2007 à Brigitte Trogneux, professeure de Français de vingt-quatre ans son aînée, rencontrée en classe de première au lycée La Providence d'Amiens lors d'un atelier théâtre. Son épouse a trois enfants nés d'une précédente union.

2. Présentation du corpus n°2

a) Type d'allocution

Pour le deuxième document présenté à notre échantillon, il s'agit d'une vidéo, de dix minutes, animée par le sociologue et philosophe Edgar Morin, diffusée sur Youtube le 07/11/2014 sous le titre « Mot problème et non mot solution (E. MORIN) ». La vidéo est une sorte de conférence monologale du conférencier suivie de notes écrites qui s'affichent en parallèle tout au long de la diffusion de l'intervenant.

Cette conférence est destinée à un public bien défini, on le constate au début de la vidéo, il vise l'attention des étudiants de l'ESSEC- Business School ¹. Cette conférence a l'intention de défier et traiter des problèmes que rencontrent chaque personne, chaque entreprise, chaque société, de façon de plus en plus successive et dominante dans notre temps d'évolution accélérée, de transformations permanentes, de mondialisation sans entrave, d'incertitudes.

L'école de l'ESSEC s'est toujours soucieuse de faire dialoguer économie et humanisme. De ce fait, Morin le père de la complexité en France a décidé de collaborer avec cette école et de donner son nom et son parrainage à la chaire qui s'intéresse à la complexité.

Cité sur le site officiel de l'école ESSEC², dans l'un des derniers ouvrages d'Edgar Morin, « La Voie », la visée de la chaire est d'ouvrir les voies vers la prise en compte et la prise en charge des grands enjeux de notre monde. Indépendamment de l'âge de tout un chacun, c'est à la jeunesse de l'humanité que la chaire veut donner la parole, au sens d'une énergie tournée vers l'avenir. L'ESSEC se donne ainsi pour objectif de rendre évidents, sur les plans individuel et organisationnel, certains aspects incontournables de la complexité comme :

¹ **ESSEC** : L'École supérieure des sciences économiques et commerciales (plus couramment ESSEC) est une école de commerce française dont le campus principal est situé à Cergy. Elle possède également des implantations à La Défense, Rabat et Singapour. Fondée en 1907 par des jésuites, elle est longtemps restée indépendante de toute chambre de commerce et d'industrie avant de passer en 1981 sous le contrôle de celle de Versailles, devenue la CCI de Paris Île-de-France en 2013. L'établissement délivre des formations à la gestion dont notamment un cursus après des classes préparatoires appelé Grande École conférant le grade de master. Elle délivre également, un BBA, des mastères spécialisés, une maîtrise en administration des affaires.

² <http://chaire-edgar-morin-complexite.essec.edu/presentation/edgar-morin>

- l'interdépendance croissante entre tous les niveaux de la vie (économique, sociale, politique);
- les logiques émergentes, qui obligent les entreprises à (ré-)apprendre à fonctionner dans l'incertitude;
- les aspects éthiques propres à la complexité qui imposent dans la gestion les thématiques de l'éthique, de la RSE ou du développement durable.

b) Biographie d'Edgar Morin

Edgar Morin est un des plus grands sociologues français contemporains, né le 8 juillet 1921 à Paris. Il est également philosophe et anthropologue. Il a publié pas moins de quarante ouvrages dans sa carrière, traduits dans le monde entier.

La jeunesse d'Edgar Morin est strictement endoctrinée par la Seconde Guerre mondiale. Membre de la résistance communiste, il rencontre durant cette période François Mitterrand. Né *Edgar Nahoum*, dès lors, le jeune Edgar se fera appeler *Morin*. À la libération, il publie son premier ouvrage "L'An zéro de l'Allemagne" où il décrit la situation du peuple allemand de l'époque. Edgar Morin détient déjà ses propres positions en matière de politique : il se diverge du Parti communiste à cause de ses notions antistaliniennes. En 1955, il suggère un comité contre la guerre d'Algérie, mais conteste de signer le manifeste des 121.

En 1960, Edgar Morin part enseigner durant deux années en Amérique latine. Là-bas, il édifie les fondements de sa pensée complexe, qui sera formulée plus tard dans un ouvrage à six tomes, intitulé "La méthode". Ce livre constitue l'œuvre majeure d'Edgar Morin. Traduit en vingt-sept langues et dans 42 pays, son travail influence énormément la réflexion contemporaine. Docteur honoris causa de plusieurs universités à travers le monde, il forme, en 2012, avec son ami l'écrivain Stéphane Hessel, le collectif Roosevelt. Ils souhaitent lutter contre l'effondrement économique de la France.

En 2014, il participe au tournage du documentaire "Edgar Morin, chronique d'un regard" qui lui est consacré. L'année suivante, il donne son nom au "Lycée d'Excellence de Douai" qui devient ainsi le "Lycée d'Excellence Edgar Morin". La même année, il signe une pétition pour que la France accueille Edward Snowden et Julien Assange.

III. CONCEPTION DE LA RECHERCHE

Le projet de cette thèse est de nature exploratoire. Nous avons cherché des informations sur les caractéristiques de l'écriture réflexive à partir de la collecte et de l'analyse des données qualitatives, tout en faisant appel aux auteurs qui s'intéressent à la pratique et l'écriture réflexives (Schön, Bucheton, Chabanne, Perrenoud, Vacher, ...). Cette recherche nous a orientée à une phase quantitative où ces caractéristiques ont été classées et pondérées. Par conséquent, une stratégie exploratoire récurrente a été employée dans cette recherche. Il y a également deux phases distinctes, qui sont maintenant discutées.

Dans cette étude, en nous inspirant de la méthode de *Delphes*¹, un instrument d'évaluation de l'écriture réflexive a été développé, dans lequel des données qualitatives ont été recueillies auprès des participants. Ces données qualitatives ont ensuite été analysées et des indicateurs de réflexivité ont été constatés.

La deuxième phase de cette recherche, qui a mis en œuvre le projet de l'écriture réflexive, a également suivi une conception exploratoire séquentielle. Autrement dit, cette phase consiste en principe à collecter des données qualitatives, l'analyse des portfolios réflexifs, l'analyse des sources linguistiques dans le contenu des portfolios. L'objectif de cette phase est de repérer les niveaux de réflexivité des étudiants, à base des indicateurs de réflexivité qui seront présentés dans le chapitre suivant, et à dévisager les caractéristiques linguistiques des écrits des étudiants. Les données prélevées étaient qualitatives mais les méthodes optées pour l'analyse étaient quantitatives, c'est-à-dire une analyse de contenu suivie de tests statistiques pour déterminer le rapport entre les indicateurs de réflexivité et ressources linguistiques.

Pour que la conception de notre expérimentation soit bien discernée et interprétée, nous avons fait appel à des recherches similaires sur les instruments utilisés pour l'évaluation de l'écriture réflexive tels que les instruments basés sur les travaux de : Bloom (1956), Boud (1985), Mezirow (1991), Hatton et Smith (1995), etc. Cependant, Il a été noté que tous ces instruments étaient fondés sur des modèles bien connus trouvés dans la littérature sur la

¹ **Méthode de Delphes** : La technique de Delphes est un système de construction d'une communication en groupe. Beaucoup plus que d'être seulement un outil d'animation, il s'agit d'une technique de résolution de problèmes fondée sur le consensus qui consiste à générer des idées de façon individuelle, puis collective, en recherchant dans chacune des étapes une unanimité dans la sélection des choix faite par le groupe.

pratique réflexive. Certes ces modèles peuvent apporter un cadre solide pour l'évaluation de l'écriture réflexive, mais la phase d'utilisation de ces modèles par les éducateurs, sur le terrain, est inconnue ou ignorée. Nous avons opté pour le recueil de l'opinion des spécialistes qui ont travaillé sur l'écriture réflexive et son évaluation, et de déterminer les critères qu'ils utilisent pour évaluer l'écriture réflexive.

A. Processus de la recherche

En réalité, notre projet doctoral (2016-2020) a vu se succéder deux recherches distinctes. Dans la première (en mémoire de master), de nature exploratoire, qui a été faite en 2015-2016 avec un groupe d'étudiants (une dizaine) en deuxième année didactique du français langue étrangère, qui ont accepté de participer à notre projet qui leur demande d'analyser un corpus, il s'agissait d'un discours oral exposé lors d'une conférence, sous forme d'une vidéo disponible sur le YouTube, selon des critères que nous avons déterminés.

Le corpus a été exposé à notre échantillon plusieurs fois afin qu'il puisse le comprendre et noter ce que nous lui avons demandé de faire. L'objectif de cette recherche exploratoire sera d'étudier la capacité de notre échantillon à analyser un discours oral en français tout en exploitant ses savoirs acquis et sa compétence analytique.

A la fin de cette expérimentation, nous sommes arrivée à confirmer nos hypothèses qui présupposent que l'analyse du discours permettrait, à l'étudiant en didactique du français langue étrangère, d'exploiter et de rendre applicables ses compétences discursives et langagières, et que cette même discipline aiderait à étudier les stratégies rigoureusement argumentatives dans le discours oral par le biais des modalisateurs argumentatifs. Nous avons constaté, par le biais de cette expérimentation, que pour analyser un discours oral, il n'est pas suffisant d'avoir seulement les principes théoriques de l'analyse mais ça demande des efforts personnels et une compétence analytique voir synthétique.

Autrement dit, l'étudiant ne devrait pas se limiter à des éléments théoriques de l'analyse du discours (identification du type et du genre du discours, les stratégies discursives, les stratégies argumentatives, étudie le contexte,...), mais plutôt d'impliquer ses savoirs acquis tout au long de sa formation ; ses compétences linguistiques, son intelligence intuitive, son esprit analytique et synthétique et sa compétence discursive qui lui permettrait

de mettre en pages son interprétation analytique et de structurer son analyse critique en terme de cohérence, de style et de registre. Tous ces éléments pourraient se croiser avec les principes de l'analyse du discours pour donner un travail digne de l'étudiant et de son statut.

Dans ce cas, notre recherche est participative, dans la mesure où nous étions impliquée dans la constitution des données. Dans la seconde recherche, la recherche actuelle, elle est formative proprement dite, nous avons sollicité et accompagné, puis recueilli et interprété des traces sémiotiques hétérogènes. Le tableau qui suit tire au clair la nature de nos recherches et, partant, celle des données empiriques récoltées :

	Recherche -exploratoire (Mémoire de Master 2015-2016)	Recherche –formation (Thèse de doctorat 2016-2020)
Recherche	Analytique	Qualitative / Quantitative
Temporalité	Synchronique (2015/2016)	Diachronique (2016-2020)
Recherche	Compréhensive	Compréhensive
Posture du chercheur	Participative : corpus recueilli dans 2h	Impliquée : triple posture de formatrice, évaluatrice et chercheuse= 42 h de cours de la compréhension et de l'expression orales
Corpus	15 copies finales de l'analyse	20 portfolios constitués de deux écrits réflexifs

Tableau 7. Type de recherche et données recueillies

Cette étude ne s'appuie pas sur les choix méthodologiques qui ont été effectués mais plutôt sur les résultats produits par la prise en compte des données. Ainsi, nous voudrions évoquer plus particulièrement un axe majeur que nous avons retenu, particulièrement, la nécessité d'une posture de recherche impliquée. Au cours de notre contribution, nous tenterons inlassablement de forger des liens entre la réflexion des chercheurs qui se sont intéressés à l'écriture réflexive et l'analyse du discours et les réflexions que suscite notre propre expérience de recherche. C'est un délicat tressage qui sera opéré entre considérations générales et enseignements tirés d'une recherche empirique effective.

1. Contexte pédagogique

Comme nous l'avons noté dans notre introduction, lorsque nous avons commencé à enseigner à l'université, nous avons constaté que, pour la première fois dans notre carrière d'enseignante, nous avons dû intégrer plusieurs théories au même temps pour enseigner le module de l'oral dans la classe de première année Master en didactique du français langue étrangère. Bien que nous ayons déjà intégré l'analyse du discours en cours de compréhension et expression de l'oral donnés aux mêmes groupes d'étudiants quand ils étaient en troisième année licence, nous avons généralement trouvé que les résultats étaient décevants et nous n'étions pas sûre de nos propres capacités à enseigner la réflexivité. En même temps, nos expériences d'enseignement et le fait de suivre des cours de l'oral pour quatre semestres n'ont fait que confirmer le sentiment tenace que nous avions dans le fond de l'esprit que la réflexivité pourrait être une partie importante du processus d'analyse du discours. Nous avons bénéficié d'un stage à l'université Paris 8, durant lequel nous avons été initiée à des lignes formatrices, sous forme de rubriques, qui, selon nous, nous aideraient à définir comment adopter ce que nous attendions comme réflexion régulière et significative dans nos cours.

Selon le canevas officiel du département du français langue étrangère sur les objectifs et les finalités du cours de la compréhension et l'expression orales au moment où nous avons effectué nos recherches, la réflexion était un objectif clé du cours en filigrane :

- Les étudiants doivent illustrer qu'ils comprennent leurs propres choix rhétoriques et leurs habitudes de communication orale ;
- Les étudiants raisonneront de manière critique à la façon dont ils inventent, adaptent et stylisent leurs discours oraux qu'ils produisent ;
- Les étudiants identifieront leurs choix discursifs et stylistiques comme preuve d'une prise de décision éthique ;
- Les étudiants exposeront les questions/problèmes les plus pertinents pour leurs camarades de groupe et fourniront des preuves au profit de leur réflexion critique sur le contexte de leur présentation.

Pour tenter d'atteindre ces objectifs et ces résultats, les jours où les étudiants présentaient leurs exposés oraux durant la séance de l'expression orale, nous leur avons demandé d'écrire des essais de réflexion en classe sur les mêmes sujets de leurs exposés.

Alors que nous commentions les essais et les renvoyons aux étudiants avec nos commentaires, nous ne les avons pas évalués. Nous avons tenté de poser nos commentaires sous forme d'une conversation, ce qui admet généralement de demander aux étudiants à poser davantage de questions sur ce qu'ils ont dit et écrit et à les encourager à fournir plus d'efforts à ce sujet. Nous leur avons demandé de nous donner plus de détails sur leurs propres réflexions sur leur travail et leur processus d'analyse des documents oraux.

Au cours des quatre semestres où nous avons enseigné la compréhension et l'expression de l'oral, nous avons travaillé chaque semestre pour intégrer une réflexion plus cohérente et des pratiques de réflexion dans les séances hebdomadaires. Même les étudiants qui ont suivi les cours des quatre semestres estiment que le contenu des séances était assez pertinent et interdisciplinaire, et trouvent la notion de réflexivité compliquée au début, en partie parce que les différentes institutions ont différents formats et exigences pour l'enseignement de l'oral. Ce qui rend nos cours de l'oral plus pertinents des autres se voit dans l'intégration du portfolio numérique. Cette implication était un défi pour la plupart des étudiants, mais ils se sont habitués au fil du temps à utiliser ce dispositif réflexif.

Les étudiants pourront être résistants à analyser comment ils savent ce qu'ils savent et pourquoi ils ont écrit ce qu'ils ont écrit. En les regardant écrire leurs essais de réflexion, surtout le premier que nous leur avons assigné, nous avons vu une grande hésitation, en rayant ce qu'ils ont écrit, et nous avons reçu beaucoup de questions sur ce que nous "voulons" que les étudiants analysent, ou ce que nous entendons par certaines questions que nous posons.

Dans une tentative pour aider les étudiants à se sentir plus confiants, nous avons essayé d'inciter la réflexion et le langage dans nos discussions sur l'analyse du discours et l'écriture, et nous avons tenté de faire référence à leurs réflexions en écrivant dans ces discussions. Nous demandons régulièrement aux étudiants d'essayer d'expliquer leur façon de penser, de nous dire ce qui nourrit leurs idées et de décrire comment ils savent sur quoi baser dans leur méthode d'analyse.

Avec le temps, l'écriture réflexive confirme une meilleure compréhension de leurs processus et de leurs conversations en classe commencent à inclure un langage réflexif sans que nous ne soyons incitée à le faire. Nous allons discuter pleinement des preuves que nous avons, de certaines hésitations et des progrès que nous voyons dans les écrits réflexifs des étudiants dans le chapitre suivant de ce projet.

Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons fait recours à d'autres stratégies. L'une d'elles implique ce qu'on appelle « *l'étranger amical*¹ », qui apporte aide au chercheur solitaire en le dirigeant, en discutant ses résultats et en fournissant une perspective encourageante. Dans notre recherche, c'est le directeur de recherche qui a joué ce rôle, puisque nous lui avons soumis, à intervalles réguliers, une partie de nos résultats. Par définition, l'étranger amical n'est pas adhérent au contexte d'expérimentation comme nous en tant que chercheuse: il pourrait donc discerner, d'un œil neuf et plus neutre, le corpus à étudier. Il est dès lors nécessaire d'entrelacer les analyses afin de voir si et dans quelle mesure elles convergent. En outre, le nombre modeste de publications et de participations aux colloques scientifiques, que nous avons effectués durant l'élaboration de notre thèse, nous ont donné l'opportunité de faire état de nos recherches devant un public de chercheurs.

Par ailleurs, le mode d'analyse pourrait être un auxiliaire dans la recherche vers une plus grande objectivité. Nous pensons que l'analyse de type linguistique à laquelle nous avons recouru est de nature à « épuiser » et à « atténuer » les objets. Pourquoi ? Parce qu'elle prend en compte seulement le texte comme objet d'étude. Ce dernier est évalué au moyen d'indicateurs prédéterminés, l'objectif est de voir si tel indicateur est existant dans le texte et, dans l'affirmative, nous passons à l'étape d'observer comment le scripteur l'a négocié concrètement. L'analyse à laquelle nous avons fait appel, s'avère donc très technique et objectivante. Dans ces conditions, il n'est pas aisé d'interpréter n'importe comment les données. Un mode discursif spécifique ne se fait qu'après un long processus de mise en lien de *phénomènes relativement circonscrits*.

Nous avons déjà eu l'opportunité de piloter des lectures descriptives de corpus issus de notre expérimentation et notre recherche impliquée. En outre, notre recherche ne consiste pas à faire approuver le dispositif didactique que nous avons expérimenté, les phénomènes en didactique d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères étant de nature multi-causale. Nous ne cherchons donc pas dans le corpus que nous avons favorisé et accompagné les preuves existantes de la « qualité » de l'enseignement dispensé aux étudiants. Nous visons plutôt à dévoiler des modes de réflexivité singuliers, même s'il apparaît, en fin d'analyse, que certains d'entre eux sont plus ou moins intéressants que d'autres.

¹ Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*, trad. par HLADY RISPAL, M. Bruxelles : De Boeck.

2. *Disciplines visées*

Nous proposons un projet interdisciplinaire pour les étudiants en première année master en didactique du français langue étrangère. En équipe, nous allons réaliser une démarche d'écriture complète (modélisation – pratique guidée – pratique autonome) portant sur l'analyse du discours oral. Les étudiants visionneront et écouteront le modèle du discours annoté par l'enseignant, ils pourront échanger lors d'une pratique guidée et recevront les rétroactions écrites et audio de l'enseignant pour leur pratique autonome.

En tant qu'enseignante, nous demandons aux étudiants de réfléchir, faire un retour sur leur apprentissage et faire appel aux théories acquises durant leur cursus afin qu'ils puissent exercer leur esprit critique dans l'analyse du document annoté par l'enseignante, voir les liens entre les différents cours et synthétiser les informations avec leur avenir après l'université. L'écriture réflexive favorise la prise de conscience par les étudiants de leurs habitudes de pensée et les aide à développer et à consolider des façons productives et analytiques d'aborder les problèmes (à l'université et au-delà). Les étudiants sont généralement capables de décrire leurs expériences, mais ils ont besoin des conseils expérimentés de leurs enseignants pour arriver à une réflexion plus approfondie.

Pour ce faire, cette expérimentation est bâtie à partir d'éléments qui concernent le cours de l'expression et la compréhension de l'oral pour les premières années master en didactique du français langue étrangère. L'utilisation du OneNote dans une démarche d'apprentissage explicite permet de dévoiler distinctement à l'enseignant les contenus d'apprentissage et peut aussi être évalué à la fin du semestre dans le cadre de l'évaluation sommative.

3. *Déroulement de l'expérimentation*

Lorsque nous commentons et évaluons les travaux des étudiants, nous le faisons de manière approfondie, souvent ligne par ligne. Nous posons principalement des questions, et nous essayons également d'y répondre en tant que lectrice (et pas seulement en tant qu'évaluatrice), et nous décrivons aussi simplement que possible les forces et les faiblesses que nous trouvons dans le portfolio des étudiants.

Pour ce qui est de la pratique hebdomadaire en classe, nous avons essayé d'intégrer des documents oraux authentiques (interviews, épisodes d'une série, documentaires, discours politique et philosophique, ...), la discussion, un bref exposé, fiche de lecture d'un roman ou une activité qui consiste sur les "compétences" (langagières, communicatives, argumentatives, stylistiques et rhétoriques) dans chaque session de classe. Les fiches de lecture comprennent des romans en expression française que les étudiants ont le choix libre à en sélectionner le titre ou l'auteur, ainsi que divers épisodes d'une courte durée d'une série que nous leur changeons fréquemment.

Pour le plan du cours qui a eu lieu au début du semestre au cours duquel nous avons mobilisé nos recherches pour cette thèse. Tout d'abord, la première activité que nous avons proposée aux étudiants était décrire un roman auquel ils pourraient être intéressés à lire et écrire pour l'ensemble du semestre, et d'exposer brièvement pourquoi ce qu'ils l'avaient choisi et était intéressant pour eux.

Ensuite, nous avons consacré trois séances d'une heure et demi pour intégrer un nouvel angle à notre programme, il s'agit d'une introduction à l'intégration du portfolio dans l'apprentissage des langues. Nous avons commencé par une définition du portfolio, son importance et utilité pour les étudiants. L'idée a fait son chemin, les étudiants étaient bien motivés pour avoir plus d'informations sur cet outil qui donnera plus de signification à leurs cours, ils appréciaient l'itinéraire et la progression du cours de l'oral. Malgré les difficultés qu'ils ont eues pour concrétiser les consignes que nous leur avons sollicitées, ils étaient coopératifs afin de réaliser le projet du semestre.

Tout au long de l'année, nous avons discuté et négocié le contenu du cours avec les étudiants tout en respectant les finalités pédagogiques du module. Après avoir défini le portfolio à notre échantillon, nous lui avons présenté un exemple du portfolio numérique, il s'agissait d'un document OneNote que nous avons réalisé nous-même. Ce document comprend la progression de notre projet de recherche ; des documents en format PDF et des sites web, des citations tirées des ouvrages, des liens de revues scientifiques, des captures d'écrans des paragraphes, des phrases surlignées, etc. L'objectif de leur avoir montré cet exemple est de participer à stimuler leur créativité, les aider à adopter cet outil même avec les autres modules et ultérieurement dans leur vie professionnelle.

L'étape qui suit, après avoir créé un document OneNote par chaque étudiant, s'appuie sur l'analyse d'un discours politique. Au cours de la séance, nous avons équipé notre salle

de tous les outils informatiques nécessaires (un ordinateur portable, un vidéoprojecteur, des hauts parleurs), ensuite, nous avons exposé le document audiovisuel aux étudiants afin de le visionner attentivement en prenant des notes qui vont leur être utiles pour interpréter le discours oral et répondre aux consignes insérées. Le document proposé est disponible sur Youtube, mais nous leur avons projeté deux fois dans la séance pour que les étudiants apprennent à prendre des notes en un temps record, qui était l'une des finalités des cours précédents, et pour avoir l'oreille au guet pour ce genre d'activité qui nécessite une très bonne vigilance et une mémoire infallible.

Nous avons sollicité quelques étudiants de partager leur prise de notes et nous avons engagé une discussion en classe durant la même séance pour stimuler un débat entre les étudiant sur le sujet du document qui faisait l'actualité au temps de notre expérimentation. Le sujet du document a capté l'attention de nos étudiants, ils ont tous participé au débat et chacun a partagé son opinion parce que les propos du sujet faisaient un buzz dans tous médias nationaux et internationaux.

Après avoir fini le débat, nous nous sommes interrogés sur la visée argumentative et les non-dits de l'orateur avec les étudiants, et nous leur avons demandé par la suite de répondre à ces interrogations et à d'autres questionnements dans leurs interprétations. Nous leur avons tracé un certains nombres d'instructions et de consignes pour réaliser cette activité qui sera notée à la fin du semestre.

B. Le caractère impliqué de la recherche

Dans le cadre de notre recherche doctorale, il s'est agi de solliciter, d'étayer et d'analyser des écrits réflexifs produits par des étudiants, en didactique du français langue étrangère à l'université Mohamed Khider de BISKRA, assemblés dans un portfolio numérique. Ont été plus spécifiquement étudiées des traces réflexives des versions finales des travaux de fin de semestre. Le présent chapitre sera plus particulièrement consacré aux dimensions méthodologiques des travaux entrepris. En effet, si les recherches consacrées à la réflexivité se multiplient à l'heure actuelle (entre autres, Chabanne et Bucheton, 2002 ; Thyron et Dufays, 2004 ; Vanhulle, 2002), la méthodologie qui les consolide n'est pas toujours énoncée ou éclaircie. Dans d'autres travaux de ce genre de projet, les données sont quelquefois « racontées » et non expliquées ou interprétées.

Dans ce projet, nous avons adopté simultanément une posture de formatrice, d'évaluatrice et de chercheure. Plusieurs dimensions liées à cette question seront envisagées successivement :

- **Formatrice :**

- ✓ Enseigner pendant quatre semestres les deux mêmes groupes d'étudiants le module de la compréhension et de l'expression orales ;
- ✓ Former, tout au long des quatre semestres, à comprendre et analyser les documents oraux proposés pendant les séances de la compréhension orale en utilisant les facteurs linguistiques et extralinguistiques ;
- ✓ Former les étudiants à utiliser le matériel informatique tel que l'ordinateur pour préparer les exposés, traiter les textes écrits, enregistrer les connaissances acquises dans le portfolio numérique ;
- ✓ Initier les étudiants à utiliser le portfolio numérique (le OneNote) pour la prises des notes et l'enregistrement de toutes les informations qui concernent les travaux demandés aux étudiants.

- **Evaluatrice :**

- ✓ Evaluer le développement et l'amélioration des compétences langagières, linguistiques, discursives voir communicationnelles des étudiants ;
- ✓ Evaluer le niveau de la compréhension des consignes transcrites ;
- ✓ Evaluer la perception de l'intégration des TICE pendant les séances ;
- ✓ Evaluer les postures et écrits réflexifs des étudiants.

- **Chercheure :**

- ✓ Inciter l'interdisciplinarité de différentes disciplines afin de les mettre au service de la didactique de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère ;
- ✓ S'inspirer des autres travaux de recherches inscrits dans d'autres champs scientifiques pour mener à bien un tel projet doctoral ;
- ✓ Inciter l'autoréflexivité dans l'apprentissage des langues étrangères ;
- ✓ Donner de l'importance à l'intégration des TICE et nouvelles méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères ;
- ✓ Adapter l'écriture réflexive comme pratique pédagogique, qui permet au scripteur d'apercevoir son habitus, ses pensées et sa réflexion.

IV. PRESENTATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

A. Introduire le OneNote en tant que e-portfolio

1. Présentation du OneNote

Dans cette expérimentation, nous avons opté pour le OneNote pour le proposer aux étudiants afin de réaliser ce projet. Il s'agit d'un programme informatique de prise de notes, c'est-à-dire un bloc-notes numérique qui propose une méthode unique pour placer toute sorte de note et d'information : toutes ces choses à ne pas oublier et à gérer dans la vie scolaire ou professionnelle. Lors de sa parution, il était un programme indépendant de Microsoft Office, mais au fur et à mesure des versions, il devient un des composants de la suite logicielle, au point que « *OneNote est intégré à toutes les versions de Microsoft Office 2013 lors de sa sortie. La version la plus récente est OneNote 2016. Depuis le 13 février 2015, OneNote est entièrement gratuit¹* ».

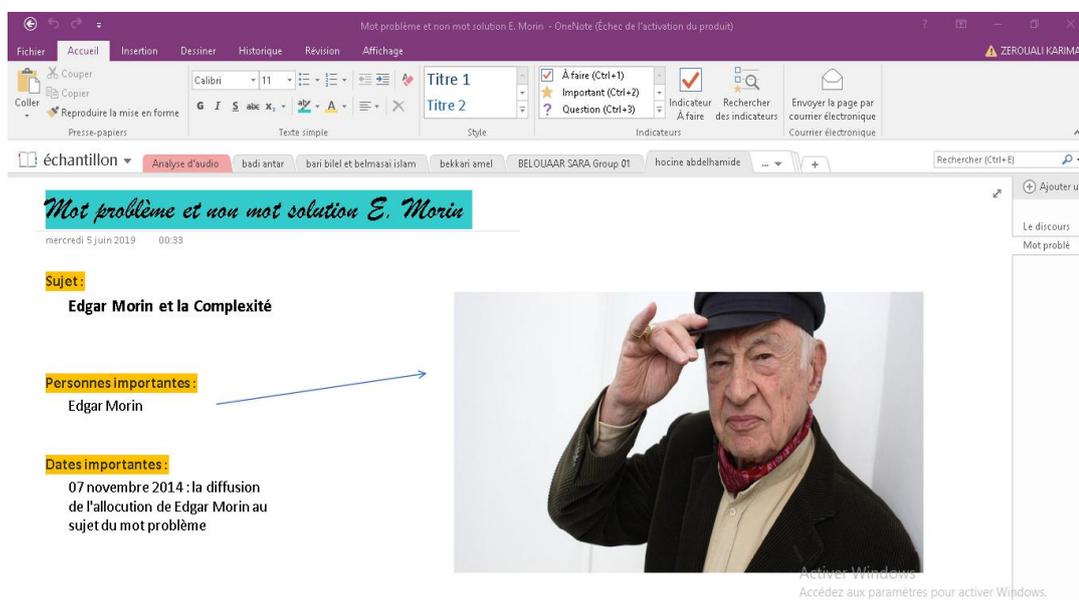


Figure 3. Vue de l'interface d'une page de OneNote

¹ Microsoft Office OneNote. (2014). Microsoft, consulté le 10 décembre 2019.

Le OneNote est un logiciel puissant tout en demeurant primitif à utiliser. Son utilisateur n'est jamais à court de papier avec les blocs-notes. Sa manipulation est pratique et facile à réorganiser, à imprimer et à partager, et il est doté d'une fonctionnalité de recherche rapide qui permet de rappeler son employeur de tout instantanément.

2. Fonctions du OneNote

La gestion du journal est aussi simple que la création d'un nouveau cahier de classe. Le document OneNote sollicite l'adresse électronique de chaque étudiant, et une fois que cette information est installée, le système crée automatiquement un cahier par étudiant avec un nombre prédéterminé de sections, qui peuvent également être configurées dans le cadre du processus (pour cette étude, deux sections sont utilisées). Le journal de chaque étudiant n'est accessible que par l'étudiant et la chercheuse.

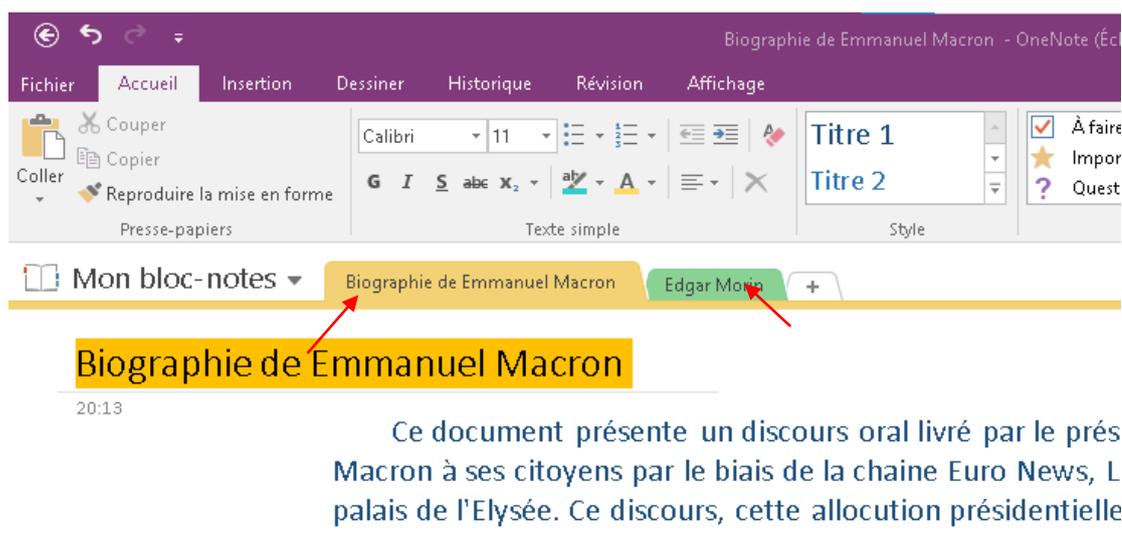


Figure 4. Exemple de sections

Les outils d'apprentissage tel le OneNote sont fascinants et pertinents à la fois. Il s'agit d'un complément pour Microsoft OneNote qui contient un lecteur immersif et une fonction de dictée. Nous pensons qu'il est impossible de ne pas admirer le OneNote. Lorsque vous utilisez cet outil d'apprentissage, vous pouvez prendre n'importe quel texte et être capable de changer la police, de mettre en évidence différentes parties de la langue (noms, verbes, etc.), et de modifier la taille de la police pour la rendre plus accessible aux étudiants. Nous venons de commencer à jouer avec cet outil pour notre expérimentation, mais il nous a aussi

fait réfléchir un peu différemment sur la façon dont nous aidons les étudiants à interpréter les textes qui leur sont donnés lors des tâches d'évaluation.

Il est intéressant de savoir qu'on peut créer plusieurs blocs-notes personnalisés avec le OneNote et qu'on peut sauvegarder et enregistrer sur son poste de travail, mais aussi sur un réseau ou encore sur le web, pour y avoir accès de n'importe quel endroit. Il peut aussi être téléchargé sur son smartphone.

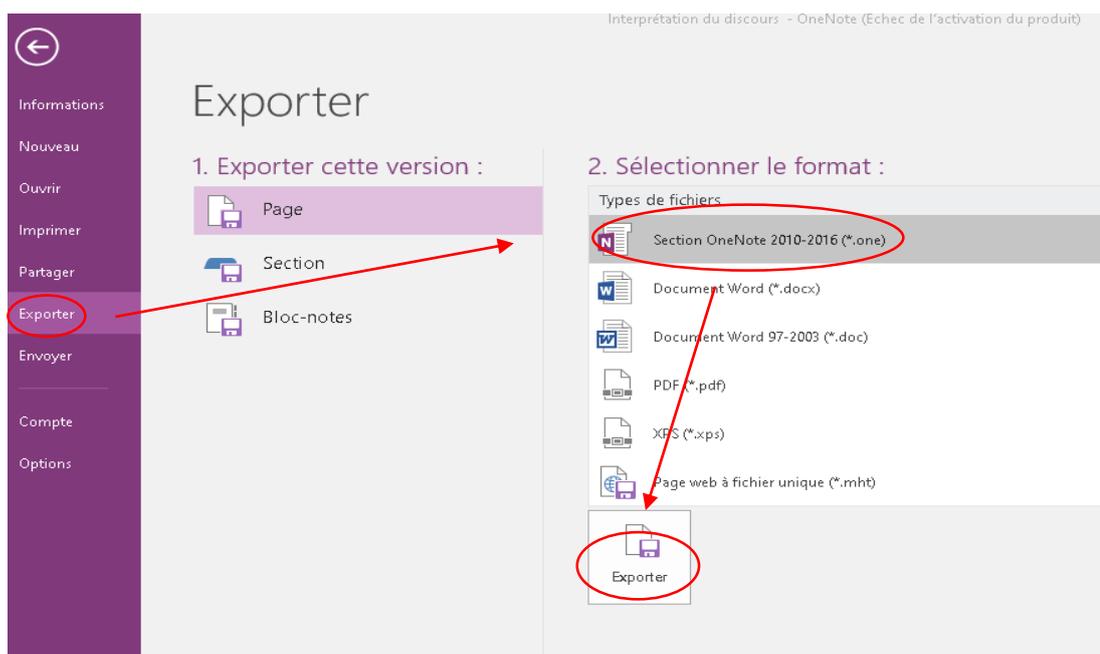


Figure 5. Comment sauvegarder une page, une section et ou un bloc-notes

Il se distingue par ses nombreuses fonctionnalités fort intéressantes, il permet :

- Prendre des notes directement sur une page web ;
- Saisir, organiser et utiliser des notes prises à tout moment ;
- Envoyer des notes par courrier_électronique ;
- Stocker les informations en ligne ;
- Insérer des vidéos dans une note ;
- Accéder aux notes en tout lieu ;
- Enregistrer les notes en temps réel ;
- Capturer du contenu sur le web avec Clipper ;
- Capturer des images sur téléphone avec Office Lens.

Mes points de vue :

- La locution tant attendue de Macron à son peuple a été bien étudiée.
 - A l'entendre, on sent que c'est un homme responsable, compréhensif et patient.
 - Il s'est adressé à ces manifestants avec diplomatie sans signe de colère.
 - Sa voix était pleine de confiance, ce qui l'écouterent ressentent qu'il a de la compassion pour eux.
 - Il a fini par leur promettre de tout résoudre avec les maires de toute la France pour bâtir le socle d'un nouveau contrat d'une meilleure voie pour tous les Français.
 - En l'occurrence les manifestants qui ont commis des violences c'est normal qu'ils ne bénéficient d'aucune indulgence.
- Quand la violence ce se déchaîne la liberté cesse.
- Vive la sagesse.

[Gilets jaunes : le discours intégral d'Emmanuel Macron](#)
euronews (en français)



Figure 6. Possibilité d'insérer des vidéos

B. Le dispositif et ses buts

1. Dispositif réflexif

Des logiciels tels que OneNote, et d'autres encore en cours de développement, sont conçus pour permettre une plus grande variabilité dans l'environnement de l'écriture informatique en rééditant certaines des caractéristiques flexibles et des journaux écrits à la main avec des notes autocollantes électroniques et la visualisation de plusieurs pages. Toutefois, ces programmes dévoilent certaines des mêmes limites que le traitement de texte : il y a une courbe d'apprentissage et un confinement au bureau de l'ordinateur. L'utilisation de l'ordinateur pour la rédaction du journal, quel que soit le logiciel, peut avoir un effet sur le moment où les entrées de journal sont faites et sur la forme de ces entrées. Ce sont là des caractéristiques importantes à prendre en compte pour choisir entre les entrées de journal dactylographiées et manuscrites.

Lorsque nous avons évoqué pour la première fois l'idée d'utiliser un e-portfolio pour les cours de l'oral, nous étions un peu inquiète. Est-ce que ça marcherait ? Les étudiants auraient-ils des difficultés à l'utiliser ? Comment seraient la perception des étudiants ? Ce

que nous avons appris après le premier semestre, c'est que les 71 étudiants de l'année universitaire se sont tous très bien débrouillés.

Il a été prouvé que la pratique réflexive est une idée difficile à saisir au départ pour les étudiants. À moins d'être naturellement réflexif, il n'était pas aisé au début de structurer et manipuler ses pensées de manière à pouvoir analyser pleinement ses expériences d'apprentissage, voir les documents oraux proposés lors du cours. L'idée d'intégrer ce logiciel à notre projet est venue du fait que le OneNote répond parfaitement aux instructions interdisciplinaires.

C. Efficacité et probabilité de OneNote

La rédaction fréquente d'un journal est recommandée pour développer des habitudes de réflexivité et d'esprit critique. Comme toute habitude qui se développe, plus elle est fréquente, plus elle fait partie de la vie quotidienne. Par conséquent, l'étudiant qui débute dans la rédaction d'un journal doit être prêt à écrire à tout moment. La tenue d'un journal permanent est plus susceptible de se produire s'il est facilement accessible et pratique à utiliser dans des situations quotidiennes.

Aujourd'hui, pour de nombreux enseignants et étudiants, le travail et l'écriture sur ordinateur font partie de la routine quotidienne et la rédaction d'un journal est plus concevable de se faire dans la souplesse de l'ordinateur. Le OneNote peut être un meilleur choix lorsque la rédaction du journal peut se faire au bureau, à l'université, à la maison ou dans un café.

Nous savons que le OneNote est très utile pour organiser les ressources en cahiers d'exercices, en sections et en pages. Il est clair que nous pouvons utiliser cette structure pour organiser les preuves de progrès et de réussite de nos étudiants d'une manière qui montre que ces étudiants sont des apprenants réflexifs qui se servent de leur retour d'information et l'évaluation par les pairs ainsi que leurs propres réalisations. Nous savons que c'est une compétence utile pour les étudiants de pouvoir développer et maintenir un e-portfolio qui leur permettra de les aider à acquérir des compétences en matière d'autorégulation, leur

permettre de devenir des apprenants autonomes, les doter de compétences leur permettant de réfléchir sur leurs pratiques et leurs réalisations en matière d'apprentissage.

V. COLLECTE DES DONNEES

Notre ensemble de données se composait de deux éléments : l'ensemble des portfolios et les copies de dissertations analytiques des étudiants dont nous avons la charge en 2018/2019. Parce que nous enseignions en même temps que nous étions dans le cadre de nos recherches, notre processus de collecte et d'analyse des données est involontairement récursif. C'est-à-dire que nous avons écouté, lu, répondu et, dans certains cas, évalué des écrits réflexifs en temps utile pour remettre les devoirs aux étudiants.

En d'autres termes, parce que les réalités de l'enseignement et de la recherche (l'exécution de l'expérimentation) ont concurremment fait que notre collecte et analyse des données ont quelquefois été un peu désordonnées et irréfléchies, il s'agit de la façon dont nous avons dirigé et expliqué le désordre qu'a subis cette phase de la collecte et de l'analyse des données.

Nous donnons un aperçu du processus, suivi d'une description plus détaillée de chaque élément de données dans le chapitre suivant. Après avoir écouté les présentations orales, commenté et évalué les écrits réflexifs des étudiants, nous avons scanné l'ensemble des écrits en papier avant de les rendre aux étudiants et nous avons enregistré une copie de leurs portfolios dans un fichier protégé par un mot de passe sur notre ordinateur personnel.

Pour que notre expérimentation et nos résultats soient crédibles, nous avons procédé à la comptabilisation et au suivi des données, l'analyse des données et le travail que nous avons exécuté en qualité d'enseignante, nous avons tenu un journal de terrain qui a permis d'observer et d'évaluer les étudiants, les discussions et les activités en classe. Nous nous sommes en conséquence servie des portfolios pour suivre les écrits des étudiants que nous voulions revoir dans le contexte de ce projet de recherche.

Tout d'abord, nous avons lu tous les écrits rédigés par nos étudiants. Comme nous ne savions pas encore qui allait en définitive s'intéresser à participer à l'étude, nous avons jeté

un large filet. En lisant ces écrits, nous avons pris des notes de terrain sur des points liés à nos instructions et questions de recherche qui semblaient se faire jour. Nous avons par ailleurs pris des notes sur les étudiants qui avaient achevé leurs travaux, ainsi que sur la profondeur relative et la complexité de leurs réponses.

Sur les trente-sept étudiants, nous en avons sélectionné vingt, dix de chaque groupe. Il y a trois facteurs qui nous ont orientée à sélectionner ces étudiants en particulier. En premier lieu, lorsque nous avons étudié les présentations orales des fiches de lecture, que nous avons préparées au début de semestre, nous avons constaté que les présentations de certains étudiants étaient particulièrement pertinentes pour nos questions de recherche. Nous avons, par la suite, établi une liste de ces des étudiants particuliers (il y avait 20 étudiants sur cette liste initiale).

En deuxième lieu, comme nous ne pouvions pas effectuer d'évaluation avant la fin du semestre au cours duquel nous avons recueilli nos données, certains étudiants n'étaient plus disponibles et/ou disposés pour participer à l'expérimentation, ni à l'évaluation semestrielle du module. En dernier lieu, les vingt étudiants que nous avons triés se caractérisent à la fois par la variété (d'âge, de sexe, de niveau intellectuel, de compétences langagières, de capacité d'écriture, de réflexivité, etc.). Nous avons eu l'impression qu'ils représentent un éventail d'expériences, d'intérêts, de capacités d'écriture et de milieux socioculturels.

En raison de la restriction de notre échantillon, une analyse descriptive de base du contenu sera utilisée ainsi que certains éléments de l'analyse logique. Des fonctions et des objectifs distincts ont été déterminés pour chaque entrée de portfolio afin d'examiner la compréhension des consignes par les étudiants en se concentrant sur la méthode d'exposition, et la classification. Des techniques d'analyse des écrits des étudiants ont été utilisées pour identifier les phrases et concepts clés qui illustrent la réflexivité chez l'étudiant, la compréhension de la méthode ainsi que la capacité des étudiants à intégrer et appliquer convenablement des concepts à des contextes différents.

Ce faisant, les informations appropriées pour l'objectif de notre contribution pourraient être extraites. Les données recueillies ont été analysée pour dévoiler ce qui se passe pendant la conceptualisation du contenu et les processus entre la réception des données et l'application écrite des processus enseignés. Les portfolios ont été rassemblées afin de désigner le lien entre la compréhension et l'application par les étudiants.

Dans la plupart des cas, les échelles ont été établies en fonction de l'interprétation des réflexions des étudiants. L'analyse du contenu étant moins uniformisée, il n'existe pas de lignes directrices élémentaires pour l'analyse des données ou pour juger des variations les plus appropriées à la recherche. Il s'avérerait nécessaire d'avoir un délai supplémentaire pour l'analyse des données qui a été quelque peu entravée par la durée du deuxième semestre, ce dernier a connu des perturbations à causes de la grève nationale (Mars 2019) des universités algériennes.

A. Type de données

Toutes les activités que nous avons développées pour les cours de l'oral s'appuyaient sur des documents oraux et authentiques qui sont déterminants pour le cours. Ces documents, un documentaire histoire, quelques épisodes d'une série policière, une déclaration présidentielle et une réflexion philosophique, renseignent sur le déroulement du cours structuré, les activités que nous donnons et la façon dont nous évaluons le travail des étudiants. Du fait que ces documents contribuent à la conception de nos cours et, par conséquent, dans le travail que les étudiants ont fait pour la classe, nous commençons notre analyse des données par un examen exhaustif de la langue de ces documents.

Mis à part les expositions orales et les séances d'écoute des documents sonores lors des séances de la compréhension orale, les artefacts de notre échantillon impliquent aussi des activités d'écriture formelles (évaluées) et informelles (non évaluées) que tous les apprenants devraient effectuer hors de la classe : les dissertations de réflexion qu'ils ont rédigées en classe sur les activités séquentielle, ainsi que les dissertations de réflexion sur les documents de recherche (que nous avons sélectionnés pour notre expérimentation) que les étudiants ont rédigés chez eux.

Notre échantillon devrait accomplir une sorte d'activité d'écriture réflexive associée à chaque activité de compréhension orale. C'est-à-dire, après avoir exposé un document sonore lors de la séance de compréhension orale, nous demandons aux étudiants d'écrire des dissertations analysant le contenu du document tout en faisant recours aux connaissances qu'ils ont déjà eue dans les autres modules. Nous avons sollicité nos étudiants à rédiger deux types d'écriture réflexive : d'abord, des dissertations "informelles" auxquelles nous

avons répondu, mais que nous n'avons pas notées, et qui ont été réalisées en classe, et deuxièmement, une rédaction plus formelle que les étudiants ont rédigée à la fin du semestre et à laquelle nous avons répondu, et que nous avons évaluée.

L'approche optée de l'attribution des activités d'écriture réflexive "informelle" nécessitait les réponses des étudiants, par écrit, à une série de questions que nous avons élaborées et qui fondaient sur la grille d'évaluation inspirée de la méthode *Delphes* pour évaluer les interrogations. Voici quelques exemples de questions que nous avons prescrites:

- Décrivez ce que vous avez compris de ce document et aidez votre lecteur à comprendre le sujet sur lequel vous écrivez.
- Comment vous identifiez le type d'allocution du discours exposé et comment vous évaluez le raisonnement du locuteur désigné ? Et décrivez le public visé.
- Expliquez quelles stratégies discursives et rhétoriques adoptées par l'orateur dans son discours. Citez-en des exemples, pour justifier leur utilisation.
- Décrivez comment vous parvenez à analyser un tel document sonore et sur quel élément vous avez focalisé votre réflexion.

Il y a trois raisons pour lesquelles nous demandons aux étudiants d'effectuer la majorité de ces activités en classe. Premièrement, nous voulons qu'ils aient une certaine distance par rapport au devoir lui-même. En d'autres termes nous voulons que les apprenants veillent à achever le travail de réflexion après avoir écrit le devoir, ils ne seront pas supervisés, c'est-à-dire plus expérimentés pour répondre formellement aux consignes prescrites.

Deuxièmement, il s'avère que les étudiants se voient toujours pressés de parachever leurs activités juste avant le début des cours, et nous ne voudrions pas que les activités de réflexion soient passées sous silence parce que les étudiants se concentrent sur les réponses qu'ils fixent comme tâche « principale ».

Troisièmement, et enfin il faut exiger des étudiants l'accomplissement des activités de réflexion en classe en leur donnant l'occasion d'apprendre à rédiger dans des contraintes de temps. Même si nous accordons aux étudiants autant de temps qu'ils en ont besoin pour parachever leurs dissertations, le fait que la séance soit terminée à un certain moment réduit le volume horaire dont ils disposent. Ces écrits de réflexion informels que les étudiants rédigent en classe nous ont collaboré à l'analyse des données formelles de cette étude.

Par ailleurs, nous ne sommes intéressée qu'aux deux activités finales et formelles, de fin de semestre, d'écriture réflexive. Il s'agit d'une analyse réflexive plus longue que les étudiants doivent remettre après avoir écouté et interprété les deux documents de recherche que nous leur avons choisis, et ces dissertations seront évaluées afin de répondre à nos hypothèses et notées pour évaluer l'étudiant à la fin du semestre.

B. Procédures d'analyse des données

En analysant les données orales et écrites des étudiants (exposés et analyse discursive), nous nous sommes intéressée à la façon dont ils utilisaient le langage pour adopter les identités socialement situées. Comme le note Gee (2014), nous utilisons le langage pour dire, faire des choses, et nous le faisons « *à des moments et des lieux différents pour des objectifs différents¹* ». Parce que nous voulions comprendre l'écriture réflexive des étudiants à partir de leurs écrits réflexifs produits de leur analyse des discours, le modèle d'analyse du discours de Gee (2005, 2014) était le plus approprié pour l'analyse des données que nous avons recueillies, et cela nous a encouragé à envisager comment nous ferions mieux d'aider les étudiants à « *libérer leur sens du pouvoir en tant que utilisateurs et producteurs de langues²* ». Au cinquième chapitre, nous développerons la façon dont nous avons utilisé l'analyse du discours pour analyser les données que nous avons recueillies.

1. Rôle de l'enseignant-chercheur

Comme nous avons mené cette étude dans notre propre classe, il est déterminant que nous avons pris en compte notre propre rôle dans cette recherche, ainsi que les subjectivités que nous apportons en classe. En tant qu'enseignante vacataire, nous occupons une position quelque peu inhabituelle dans le département où nous travaillons à l'université de Biskra. Le nombre des enseignants qui prennent en charge le module de l'oral varie d'un semestre à l'autre et les enseignants vacataires, souvent doctorants, reçoivent la progression du module de la part du chargé de module au début du semestre. Le chargé de module est celui qui trace

¹ Gee, J.P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 4^{ème} éd. Londres: Routledge, p.3

² Ibid, p.220

le plan de la progression du module pendant les deux semestres si le module est annuel. Nous intégrons le plan de la progression du module de l'oral, que l'on nous a communiqué au début de semestre. Le tableau 8 présente la progression du module de la compréhension et expression orales de première année master.

Progression du module « Compréhension et expression orales (C.E /O) »	
Semestre 1	Semestre 2
Introduction : situations de communication 1. Elaboration d'un résumé oral : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Biographie de l'auteur ▪ Résumé du texte ▪ Avis personnel 2. Elaboration d'une synthèse orale de documents 3. Evaluation : élaboration d'un projet : « soutenance de fin de cycle »	1. Elaboration d'un commentaire oral : <ul style="list-style-type: none"> - D'un film - D'une conférence - D'un album (chanteur) - D'une toile artistique 2. Elaboration d'une dissertation orale : plaider pour une cause 3. Evaluation : élaboration d'un projet « présentation d'une conférence »

Tableau 8. Progression du module de la compréhension et expression orales de première année master

Aussi vigoureusement engagée que nous le sommes envers les étudiants et l'enseignement, il y a des moments où nous nous sentons détachée à la fois du département et du programme pour lequel nous travaillons en raison de l'objectif de notre projet et aussi pour atteindre les finalités voulues de ce module, car notre charge d'enseignement peut varier énormément et changer à tout moment selon le contexte. En même temps, nous sommes consciente que notre maintien dans l'emploi dépend des évaluations des étudiants, de nos performances en classe, telles qu'observées par l'un de nos supérieurs, et d'une forte inscription en classe.

L'activité que nous avons demandée aux étudiants leur était difficile à réaliser, et pour la plupart, les consignes de l'activité apparaissent peu familières tant dans leur structure que dans leur but. Parfois, nous traitons la tension ressentie entre le besoin de représenter

l'objectif du projet et de maintenir notre identité d'enseignant de l'oral dans la classe. Nous avons également pris conscience qu'en demandant aux étudiants de répondre à des questions assez spécifiques dans leur analyse réflexive, nous guidons et terminons, dans une certaine mesure, leurs réponses. Pendant ce temps, comme nous sommes tenue d'évaluer, bien qu'à des degrés divers, les réflexions de nos étudiants, nous pensons qu'il est indispensable de leur communiquer quelques lignes directrices concernant ce qui est attendu d'eux.

En plus de notre rôle dans la classe et dans le département en général, nous avons gardé des notes de terrain détaillées qui incluent les performances de certains étudiants dans leurs travaux, les questions et les commentaires des étudiants sur les travaux, ainsi que nos propres défis et succès, tant dans les cours que dans les travaux, et nous nous sommes souvent référée à ces notes lorsque nous effectuions l'analyse de nos données.

CONCLUSION

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche et fait valoir que, pour répondre aux questions de recherche, la méthodologie objective est l'approche la plus appropriée. En termes d'ontologie, notre projet de recherche adopte un point de vue réaliste, dans la mesure où elle déduit qu'il est envisageable d'élaborer un ensemble de critères d'évaluation de l'écriture réflexive communs et conventionnels. D'un point de vue épistémologique, le développement de notre thèse suppose que l'écriture réflexive est quelque chose de tangible et peut donc être évaluée. La représentation de la nature humaine impliquée dans cette thèse est déterministe, car elle présuppose qu'il peut y avoir des modèles déterminables de caractéristiques linguistiques dans l'écriture réflexive des étudiants.

En termes de méthodes, une approche de méthodes mixtes (qualitative et quantitative) a été adoptée, où de multiples portfolios ont été collectionnés et étudiés afin d'assimiler des conclusions généralisables. Un plan de recherche exploratoire a été indiqué ; une méthode qualitative a été utilisée pour explorer un phénomène qui a ultérieurement été interprété en recourant à une méthode quantitative.

Le premier palier de la recherche visait à élaborer un instrument d'évaluation de l'écriture réflexive. Cet instrument, qui se constitue de douze indicateurs, est inspiré de la méthode Delphes qui est la méthode la plus adéquate pour identifier les critères employés par les évaluateurs lors de l'examen de l'écriture réflexive. Ensuite, une méthode quantitative a été utilisée pour classer ces indicateurs en fonction de la profondeur de réflexivité qu'ils représentent et les mettre en rapport avec l'analyse des discours exposés lors de l'expérimentation.

Ce même instrument qui a été formulé dans la première phase de la recherche a été employé dans une deuxième phase pour analyser les journaux réflexifs (Portfolios) des étudiants. Une analyse de contenu a été choisie comme étant la méthode la plus appropriée à cette fin. Une analyse quantitative a été effectuée pour déterminer les niveaux de réflexivité dans les écrits des étudiants, qui se rassemblent dans les vingt portfolios obtenus, le nombre de ressources linguistiques utilisées et le lien entre les ressources linguistiques et les indicateurs de réflexivité.

CHAPITRE II

Discussion et évaluation des résultats

« L'homme de science ne vise pas un résultat immédiat. Il ne s'attend pas à ce que les idées qu'il avance soient facilement acceptées. Son travail est comme celui d'un cultivateur, pour l'avenir. Son devoir est de jeter les bases pour ceux qui sont à venir et de montrer la voie. Il vit, travail et espère. »

(Nikola Tesla)

CHAPITRE II

Discussion et évaluation des résultats

INTRODUCTION

Ce chapitre traite de la mise en œuvre de l'évaluation de l'écriture réflexive. Il y a eu deux phases : une analyse du contenu et une analyse linguistique des deux discours proposés aux étudiants.

Une analyse de contenu a été faite, dans le cadre de laquelle l'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive a été utilisé pour évaluer l'écriture réflexive dans vingt (20) journaux. Les niveaux de réflexivité dans les écrits des étudiants ont été définis par rapport à chacun des indicateurs de réflexivité. Ce chapitre présente ces résultats.

L'analyse du contenu s'appuie sur les douze (12) indicateurs de réflexivité reconnus dans l'étude de *Delphes*. Des preuves de ces indicateurs ont été recherchées dans les textes recueillis de vingt (20) portfolios. Ce chapitre décrit le processus d'interprétation adaptée, des exemples de textes analysés se rapportant à chaque indicateur de réflexivité et l'utilisation de notes analytiques pour aider à la prise de décision.

Après l'analyse du contenu, un échantillon de trois (3) portfolios a été sélectionné (Voir les annexes) pour une analyse linguistique. Cette analyse a porté sur dix types de ressources linguistiques sur le modèle proposé par Ryan (2011). Ce chapitre décrit les ressources linguistiques et présente des exemples de chaque ressource des documents OneNote examinées.

I. CONTEXTE ET OBJECTIF

Nos notes de terrain des deux semestres, au cours desquels nous avons recueilli la plupart de nos données pour ce projet de recherche, regorgent de questions sur le fait de savoir si nos étudiants s'adaptent ou non à l'écriture réflexive. Nous avons constaté que dans la plupart de leurs essais d'analyse du discours, les étudiants utilisent le langage du cours, mais ils n'ont pas vraiment mis en avant ou expliqué comment ou pourquoi ils ont utilisé les concepts derrière les mots.

A un moment donné, nous décrivons notre frustration face au fait que, bien que nous ne sachions pas comment évaluer les analyses et interprétations des étudiants, nous étions sûre que nous l'exécuterions. Pour nous, ces notes démontrent qu'au cours de notre troisième semestre d'enseignement à l'université de Biskra, nous avons toujours tenté de comprendre le programme d'études, et essayé de comprendre ce que le département des langues attend de nous et de nos étudiants.

L'un des résultats les plus importants du cours, d'après les différents documents que nous avons utilisés pour guider la planification de notre classe, est que les étudiants apprennent à comprendre et analyser les discours oraux avec leurs visées distinctives, mais nous n'étions pas sûre d'aider nos étudiants à accéder à ce résultat. Dans ce chapitre, nous abordons nos tentatives pour comprendre si l'analyse du discours a amélioré l'apprentissage de l'écriture réflexive par les étudiants.

Pour interpréter les écrits de nos étudiants, nous avons appliqué les questions d'analyse du discours de Gee (2014) sur l'importance, les identités et les relations à la description du cours de l'oral. Nous avons suggéré que, puisque notre expérimentation décrit le programme du module de la compréhension et expression orales, il est important d'observer comment ce planning articule ce qui est attendu des étudiants qui suivent la classe.

Dans notre propre expérience en classe, cependant, l'analyse du discours est une conception que les étudiants ont souvent du mal à comprendre. Au fil des deux semestres, nous avons constaté que même des étudiants qui sont de « bons écrivains », confiants et accomplis, et qui obtiennent facilement de bonnes notes dans les modules d'écriture et de rédaction ont du mal à parler et à identifier les discours.

Et si, comme le suggèrent les spécialistes de la réflexivité (par exemple, Schön, 1983, 1987, 1999), le processus de réflexivité aide les étudiants à devenir de plus en plus habiles à interpréter les discours oraux et les textes, ces résultats devraient ensuite être confirmés dans leur écriture. Mais ce que nous avons eu tendance à voir dans les écrits de la majorité des étudiants était l'utilisation par cœur de la terminologie de la classe, et de vagues références à l'écriture *formelle*.

En fin de compte, l'enseignement de la compréhension et de l'expression orales a posé deux défis qui nous ont amenée à développer notre troisième série de questions de recherche. Premièrement, nous avons eu l'impression de voir un décalage entre ce que les étudiants étaient censés apprendre sur l'interprétation des documents oraux et ce qu'ils semblaient apprendre (ou ne pas apprendre) en réalité.

Deuxièmement, il n'était pas clair pour nous que l'écriture réflexive facilite la connaissance de l'analyse du discours par les étudiants. Il semble que beaucoup d'étudiants se sentent en confiance sur la compréhension des discours oraux, mais en réalité ils étaient beaucoup moins confiants dans leurs capacités à les interpréter.

La série de questions de recherche suivante représente notre tentative de comprendre ces déconnexions : De quelle manière l'écriture réflexive aide-t-elle les étudiants à développer une maîtrise du langage de l'écriture académique ? Comment l'écriture réflexive permet-elle aux étudiants de montrer leur capacité croissante d'analyse du discours oral au fil du temps ?

Dans ce chapitre, nous appliquons les questions d'analyse du discours de Gee (2014) sur l'importance et les systèmes de signes et de connaissances aux écrits de réflexion des étudiants et aux transcriptions des interprétations que nous avons menés avec les étudiants. Tout d'abord, nous passons brièvement en revue de la littérature sur l'analyse du discours pour démontrer les difficultés à essayer de définir cette discipline, et pour situer notre propre enseignement et nos recherches dans le cadre du projet sur le sujet.

Nous discutons ensuite de la manière dont, sur la base de notre interprétation de leurs écrits, les étudiants conceptualisent le discours universitaire. Nous concluons par quelques suggestions sur la façon dont l'écriture réflexive pourrait être mieux utilisée pour faciliter la connaissance et le confort des étudiants avec la compréhension des discours.

A. Explorer les perceptions des étudiants sur les écrits réflexifs

Dans cette section, nous examinons de près les tendances qui se dégagent de l'écriture des étudiants dans la période de collecte des données, et cela est également ressorti des entretiens que nous avons menés après que les étudiants aient terminé le cours. Nous avons sélectionné les données à analyser après avoir lu initialement tous les travaux écrits des étudiants dans deux classes produites au cours du semestre d'automne 2018/2019 (environ 71 d'exemple d'écriture). Notre deuxième passage a été celui des analyses du discours des trois étudiants dont nous parlons dans ce chapitre.

Nous avons utilisé deux des tâches de construction de Gee (2014), ce qui nous a amené à identifier trois thèmes qui représentent la façon dont les étudiants perçoivent l'écriture. La première tâche à laquelle nous avons eu recours a consisté à donner de l'importance aux ressources linguistiques, ou à déterminer comment elles peuvent être utilisées pour rendre les choses significatives ou en diminuer la signification. La deuxième tâche de construction que nous avons utilisée était les indicateurs de réflexivité.

Gee¹ écrit que « nous pouvons utiliser le langage pour rendre certains systèmes de signes et certaines formes de connaissances et de croyances pertinentes ou privilégiées, ou non, dans des situations » ; c'est-à-dire que nous pouvons utiliser le langage pour établir un privilège ou un prestige pour un système de signes ou une façon de savoir plus qu'un autre. Dans l'analyse qui suit, nous allons montrer de quelle manière les étudiants ont utilisé la langue, dans l'analyse des corpus pour montrer comment ils comprennent les moyens de s'engager dans l'analyse du discours.

Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur leur écriture, nous leur avons demandé "comment définiriez-vous l'écriture réflexive ? Les mots et les phrases qui sont apparus lors de notre première visite, nous avons eu des réponses comme celles-ci : « écriture avec réflexion », « utilisation des verbes d'opinion », « professionnelle », « narration », « philosophique », « écriture de recherche », etc. La plupart ont déclaré que l'analyse du discours impliquerait « l'utilisation de grands mots » et « posséder l'esprit analytique et critique ».

¹ Gee, J.P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 4^{ème} éd., Londres: Routledge.

Nous avons classé la plupart des données dont nous discutons ici en tableaux, de manière à ce que le lecteur puisse facilement se référer aux réponses des étudiants et les relier aux indices de réflexivité que nous avons posés et identifiés. Certains écrits n'ont pas répondu à certaines consignes, ou ne l'ont pas fait de manière à convenir avec un thème.

En outre, il y a eu, bien sûr, un certain chevauchement de réponses des étudiants entre les tableaux, c'est-à-dire que certaines réponses ont été placées dans deux tableaux différents. Par exemple, certaines réponses sont classées comme étant deux ressources linguistiques différentes ou deux indicateurs de réflexivité différents. Dans les sections suivantes, nous nous concentrons sur les ressources linguistiques et les indicateurs de réflexivité identifiés et les abordons en termes d'apprentissage du discours et de l'écriture réflexive par les étudiants.

B. Réflexion sur notre échantillon

Les critiques de l'écriture réflexive font souvent recours aux interprétations des travaux des étudiants pour suggérer qu'il est finalement impossible pour les étudiants de se soustraire au regard autoritaire de l'institution, et que, par conséquent, les pièces de réflexivité ne deviennent pour ainsi dire plus que des « *dispositifs disciplinaires qui améliorent le fonctionnement de l'enseignement dominant*¹ ». En analysant les portfolios de nos étudiants, nous avons souvent eu l'impression qu'il s'agissait de réponses superficielles et insignifiantes à nos questions qui ne servaient certainement pas à *l'intégration continue des connaissances, de l'expérience et de l'action* que les universitaires citent fréquemment comme objectif des pratiques réflexives.

Du point de vue de notre échantillon, cependant, l'écriture réflexive peut offrir la possibilité d'intensifier et de revoir les relations entre eux et avec leurs enseignants-lecteurs. Les étudiants dont nous parlons dans ce chapitre suggèrent que leurs textes réflexifs ne sont pas entièrement des documents statiques créés pour répondre aux exigences du cours et de l'enseignant ou pour obtenir de bonnes notes.

¹ Jensen, K. (2010). *The panoptic portfolio: Reassessing power in process-oriented writing instruction*: Un journal de rhétorique, d'écriture, de culture et de politique. p.98

Même une des étudiants participants, qui admet essentiellement ne s'engager dans cette expérimentation que pour obtenir la note évaluative du module, suggère que l'écriture réflexive lui a permis d'exprimer plus significativement sa pensée : « *J'ai fait cela surtout parce que je voulais faire valoir ce point* ». Ils peuvent, grâce aux pièces de réflexion, assumer une relation dynamique avec leurs enseignants.

En analysant les données orales (présentations des analyses des deux discours) et écrites des étudiants (écrits réflexifs sur le OneNote), nous nous sommes intéressée à la façon dont ils utilisaient le langage pour adopter les identités socialement situées. Comme le note Gee (2014), nous utilisons le langage pour dire, faire, et être des choses, et nous le faisons « *à des moments et des lieux différents pour des objectifs différents* ¹ ».

II. ANALYSE DES NIVEAUX DE REFLEXIVITE

A l'issue du processus de codage, les niveaux de réflexivité repérés dans les documents OneNote ont été analysés. La fréquence de codage de chaque indicateur de réflexivité a été évaluée et la quantité globale de réflexivité décelée a été examinée.

En outre, l'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive a été utilisé pour accorder une note de réflexivité à chaque journal en fonction de la quantité de réflexivité qu'il contient. Cela a été fait en examinant la fréquence de chaque indicateur de réflexivité dans un journal et le poids attribué à ces indicateurs lors de l'analyse des réponses de l'étude *Delphes*. La méthode complète adaptée pour cerner le score de la réflexivité d'un journal réflexif et les résultats en relation avec les niveaux de réflexivité seront développée dans ce chapitre présent.

¹ Jensen, K. (2010). *The panoptic portfolio: Reassessing power in process-oriented writing instruction*: Un journal de rhétorique, d'écriture, de culture et de politique. p.33

■ Analyse de la structure linguistique

Afin d'analyser le contenu des écrits réflexifs, et évaluer les niveaux de réflexivité, une analyse supplémentaire a été effectuée pour examiner la structure linguistique de l'écriture réflexive des étudiants. À cette fin, une sous-unité de trois journaux a été triée. Dans ces journaux, dix types de ressources linguistiques ont été programmés sur la base du modèle proposé par Ryan (2011). La sélection de l'échantillon et les ressources linguistiques ont été discutées.

1. Echantillonnage

Parmi les études connexes qui ont examiné la structure de l'écriture réflexive des journaux de bords, nous allons citer une étude qui n'a utilisé qu'un très petit échantillon de journaux réflexifs, celle de Shaheed et Dong¹ (2006). Ils ont étudié le langage utilisé dans les blogs écrits par des étudiants en design. Leur objectif aîné était de déterminer si le style d'écriture des étudiants en *design* convenait à l'approche qu'ils adoptent en matière de *design*. Ils se sont intéressés à la fonction du langage dans le processus de conception et ont donc procédé leur analyse dans un cadre linguistique systémique-fonctionnelle. Comme décrit leur ouvrage, le système de transitivité se produit lorsque les étudiants véhiculent un sens expérientiel dans un texte. Shaheed et Dong ont examiné cinq types de processus différents dans le système de transitivité : matériel, mental, comportemental, relationnel et existentiel. Dans leur étude, ils ont analysé un échantillon de quatre blogs (bien qu'ils notent que celui-ci se composait de plusieurs centaines de lignes de texte) en cherchant des exemples de ces processus de transitivité.

Les résultats de l'analyse de ces processus ont identifié deux styles d'écriture distincts. Shaheed et Dong expliquent que les étudiants écrivant dans un style que les auteurs ont appelé le style analytique, ont eu tendance à placer un objet dans le rôle d'acteur dans leurs articles ; par exemple, « *Les meilleures interactions sur un site web sont les boutons* ² ». Dans l'autre style, que Shaheed et Dong qualifient de réflexif, les étudiants se placent en tant qu'acteur des clauses utilisées dans leurs écrits (par exemple: « *Je pense qu'il devrait y avoir*

¹ Shaheed, N. & Dong, A. (2006). *Reflection and Analysis in Design Student Blogs*, dans les actes de la 9^{ème} conférence sur le design, Dubrovnik, 15-18 Mai.

² Ibid.

un titre¹ ». Les auteurs certifient que si les blogueurs analytiques se concentrent sur le produit (c'est-à-dire le travail de conception), les blogueurs réflexifs ont tendance à se focaliser sur le processus et sur eux-mêmes. Les chercheurs soulignent que l'écriture à la première personne est un aspect important de la pratique réflexive car elle incite les étudiants à développer des récits qui décrivent leurs expériences d'apprentissage.

Au fil de notre étude, nous sommes tombée sur l'un des modèles le plus exhaustif de ressources utilisées dans la rédaction de réflexions académiques a été mis en avant par Ryan (2011). Ryan a également pris des mesures afin d'instaurer une correspondance entre les ressources linguistiques et un cadre de réflexivité. Néanmoins, cet état des lieux est effectué de manière vague ; le modèle n'a pas encore été testé dans une analyse de l'écriture réflexive, et aucune tentative n'est faite pour connecter les ressources linguistiques à des niveaux de réflexion basés sur des preuves statistiques.

La conception de Ryan s'exprime en vue de développer un modèle de ressources linguistiques qui servirait à instruire l'écriture réflexive aux étudiants. Elle suggère que si l'on enseigne explicitement aux étudiants des éléments structurels clés, ils seront plus appropriés et susceptibles de pouvoir réfléchir de manière critique sur le contexte d'apprentissage ou professionnel.

Le modèle de Ryan adopte une approche systémique de linguistique fonctionnelle et répertorie dix types de ressources linguistiques. Ces ressources sont formulées dans le tableau ci-dessous. Ce modèle comprend cinq étapes :

- Rappporter (l'étudiant décrit la situation) ;
- Répondre (l'étudiant réagit à un problème) ;
- Établir des liens (des liens sont établis avec l'expérience ou la pratique) ;
- Raisonner (des explications sont données) ;
- Reconstruire (des conclusions sont tirées, la pratique future est recadrée).

Le modèle de Ryan suggère étant donné que les étudiants passent par ces étapes du cadre de réflexivité, différentes ressources linguistiques dans leur écriture. Les dix ressources reconnues dans ce modèle sont maintenant attribuées et comparées à celles examinées dans d'autres études sur la structure de l'écriture réflexive.

¹ Shaheed, N. & Dong, A. (2006). *Reflection and Analysis in Design Student Blogs*, dans les actes de la 9^{ème} conférence sur le design, Dubrovnik, 15-18 Mai.

Structure du texte	Ressources linguistiques
<p>Macrothème (idée clé)</p> <p>Présenter le problème et relater un incident critique ; utiliser la théorie pertinente pour expliquer pourquoi il est important ; donner un aperçu des thèmes clés de cet article de réflexion.</p> <p>Signaler et répondre</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Voix à la première personne ; utilisation du « je et nous ». - les verbes d'opinion, par exemple je crois, je sens, je questionne, je comprends, je considère, ... - Nominalisation - transformer les verbes en noms pour dire plus ou moins de mots, par exemple en mettant en place des routines vocales explicites.
<p>Hyperthèmes (preuves à l'appui)</p> <p>Utiliser un nouveau paragraphe pour chaque nouvelle idée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se rapporter - à la pratique personnelle et professionnelle ; à d'autres incidents ou expériences similaires. - Raison - utiliser une théorie pertinente pour expliquer comment et pourquoi l'incident s'est produit ; évaluer ce qui s'est passé ; et introduire de multiples perspectives. <p style="text-align: center;">↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Noms techniques/denses et groupes de noms, par exemple : Utiliser le jargon disciplinaire et professionnel et des termes abstraits tels que pédagogie, potentiel, cadre d'apprentissage négocié par l'étudiant, les mesures préventives. - Langue de comparaison/contraste, par exemple de la même manière, à la différence, tout comme..., à la différence de... - Raisonnement causal et explication, par exemple à la suite de..., les conséquences de..., en raison de..., donc, parce que, ...
<p>Renforcer le macro-thème (résumé et plan)</p> <p>Reconstruire - émettre des hypothèses sur les différentes réponses/actions possibles ; recadrer la pratique future et montrer de nouvelles compréhensions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les groupes adjectifs pour évaluer et montrer les preuves, par exemple la classe bien disciplinée et très motivée était la preuve de... - Les liens temporels, par exemple après avoir considéré... - Des verbes au futur pour projeter l'avenir pratique, par exemple j'ai l'intention de..., je veillerai à...

	- Des groupes publicitaires à considérer différents les impacts ou les possibilités, par exemple dans le cadre de ces conditions...
--	---

Tableau 9. Le modèle académique de l'écriture réflexive (tiré de Ryan 2011)

Comme indiqué précédemment, l'écriture réflexive a souvent tendance à utiliser la voix à la première personne. Ryan fait remarquer que cela va souvent de pair avec la pensée et la perception des verbes, par exemple je crois, je ressens. Ce dernier souligne que, bien que toute forme d'écriture réflexive puisse inclure des exemples d'écriture à la première personne et de verbes d'opinion, la réflexion académique utilise également un langage spécifique à la discipline.

Les troisièmes et quatrièmes types de ressources linguistiques sont approximatifs du langage technique, spécifique à une discipline, qui apparaît dans les écrits réflexifs académiques. Les nominalisations et les noms/groupes de noms sont employés pour permettre d'exprimer des idées abstraites de manière concise.

La recherche sur la structure linguistique de l'écriture réflexive en est à ses débuts. Nous avons constaté que seule une poignée d'auteurs s'occupent de ce sujet. Un modèle plus complet des caractéristiques de la réflexivité a été présenté par Ryan (2011), mais ce modèle n'a pas encore été expérimenté dans le cadre d'une analyse de l'écriture réflexive. Néanmoins, les ressources linguistiques découvertes dans le modèle de Ryan (2011) de la réflexivité académique servent d'excellent point de départ pour les travaux dans ce domaine.

2. Ressources linguistiques

Les ressources linguistiques examinées dans cette étude sont basées sur un modèle d'évaluation proposé par Ryan (2011), qui a été discuté précédemment. Dans son cadre, Ryan présente dix caractéristiques de l'écriture réflexive académique. Ces ressources linguistiques sont exposées dans le tableau précédent.

Pour les besoins de cette analyse, les ressources « adjectifs pour évaluer et étaler les preuves » et « groupes adverbiaux pour montrer la raison » ont été rassemblées en un seul groupe. Il a été consigné que lorsque les étudiants « évaluaient », c'est-à-dire qu'ils écrivaient sur leur évaluation d'un sujet particulier, ils faisaient appel à la fois à des adjectifs et des adverbes ; ils n'utilisaient pas seulement des groupes adjectifs pour l'évaluation, mais aussi des groupes adverbiaux. Il en a été de même pour le raisonnement, les groupes adjectifs et adverbiaux ont été utilisés. Par conséquent, ces ressources ont été regroupées et discutées ensemble.

Comme guide pour l'analyse linguistique, les exemples donnés par Ryan ont été étendus et des listes de mots se référant à chaque ressource linguistique ont été identifiées. Bien que ces listes ne soient pas intégrales, elles ont néanmoins été bénéfiques et pratiques à la fois en tant que référence lors de l'analyse linguistique.

3. *Echantillonnage de chaque type de ressources*

Des échantillons de chaque ressource linguistique, tirés des journaux OneNote, sont présentés ici à des fins illustratives. Dans chaque exemple, nous avons essayé de repérer plusieurs types de ressources linguistiques. La partie du texte qui se rapporte à la ressource en question est mise en évidence à chaque fois.

a) Voix à la première personne

Le premier type de ressource linguistique examiné était l'utilisation de la voix à la première personne au singulier ou au pluriel (je et nous). Ces extraits montrent le type de texte qui a été codé pour cette ressource :

*Exemple 1 : **Mes** points de vues :*

J'ai aimé la structure des phrases, il sait bien poser chaque mot à sa place.

J'aime bien son caractère, au mois les français ont président qu'il peut s'exprimer, c'est pas comme notre cas en Algérie.

Il a réussi à contrôler la situation juste avec un petit discours de 12 minutes, là où **on** comprend la puissance des mots.

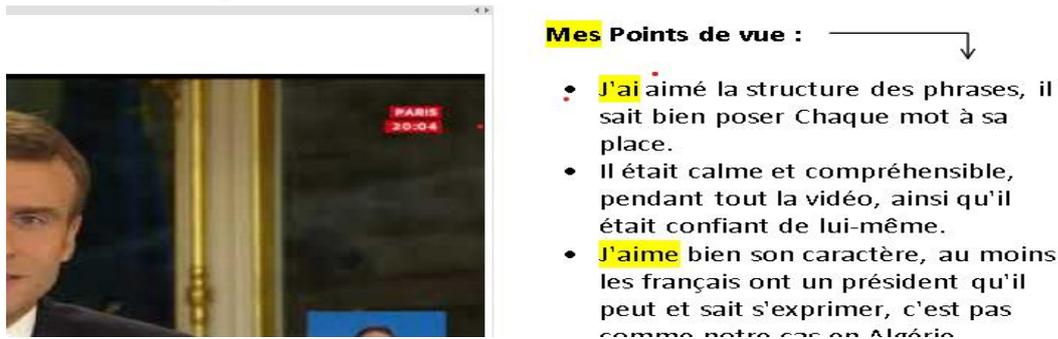


Figure 7. Capture d'écran tirée de l'échantillon n°1

Exemple 2 :

Nous pouvons constater lors de chaque discours (prise de parole) de monsieur Macro, qu'il s'agit bien d'un intellectuel qui a étudié la philosophie. Il a un penchant particulier pour les jeux de mots et l'emploi des mots compliqués de la langue française.

Emmanuel Macron est un super beau parleur, lui qui a vécu dans le luxe toute sa vie, **on** peut se douter de sa véritable compassion ou même compréhension de ce que peuvent vivre tous les jours ces pauvres gens et mêmes les autres. Lui qui a vécu materné toute sa vie, par sa mère en premier lieu puis son épouse en second lieu. Dans un reportage **je** l'ai vu qui était anxieux de ne pas voir Brigitte à ses côtés juste avant une apparition télévisée... il disait "Mais où est Brigitte? Ou est-elle?"

A mon humble avis, il n'aurait pas dû commencer son discours par des condamnations et des réprimandes, et surtout pas s'arrêter sur la question de ISF, ce n'était pas l'occasion d'en parler là, il aurait pu garder ce sujet de l'ISF comme point de négociation sous sa manche.

Figure 4. Capture d'écran tirée de l'échantillon n°2

Exemple 3 :

A **mon** avis c'est un sujet un peu compliqué il est trop difficile de définir le mot "complexité" c'est un sujet philosophique.

Vraiment c'est une question très intelligent parce que de toutes les choses parfois toutes les situations ou les positions. Sa **nous** arrive des trucs malgré elle est très simple mais ça pose un problème et c'est une complexité d'une manière indirecte.

b) Verbes d'opinion

En ce qui concerne le deuxième type de ressources linguistiques (verbes d'opinion et de perception), des verbes tels que "croire", "penser" et "savoir" ont été codés ci-dessous :

Exemple 1 :

*Cette vidéo de treize minutes présente une allocution du président qui n'est pas transmise en direct comme **nous** pourrions le **croire**, mais un enregistrement diffusé en différé.*

Exemple 2 :

***Nous** pouvons **constater** lors de chaque discours (prise de parole) de monsieur Macron, qu'il s'agit bien d'un intellectuel qui a étudié la philosophie. Il a un penchant particulier pour les jeux de mots et l'emploi des mots compliqués de la langue française.*

Exemple 3 :

*Je ne peux pas expliquer, je **constate** que s'échappe à ma conception habituelle; c'est un mot a en quelque sorte trahis notre confusion et trahis d'autre impossibilité de percevoir clairement de quel s'agit.*

c) Nominalisation

Les nominalisations se produisent lorsqu'un verbe est transformé en un nom ; Ryan (2011) certifie que les étudiants font cela pour dire plus ou moins de mots, ce qui, selon elle, est une exigence de la rédaction académique. Les nominalisations permettent à l'étudiant de formuler des concepts abstraits de manière concise (Ryan, 2011). Voici quelques exemples de ce type de ressources linguistiques :

Exemple 1 :

Au début de la vidéo, dans toutes les premières minutes de son discours, Emmanuel Macron dénonce les scènes de guerre et ordonne les violences

inadmissibles mêlées aux **revendications** légitimes, en usant d'un ton exagérant calme.

Exemple 2 :

Emmanuel Macron est connu de sa **réputation** par sa maîtrise de l'art oratoire et son aptitude à prendre le pouvoir par le discours. Il excelle en matière de **manipulation** de l'opinion étant donné que c'est un expert en l'art de la **négociation**. Il dispose d'une grande capacité de travail sur soi et d'une habilité remarquable.

d) Groupes de noms

Une autre caractéristique de l'écriture réflexive académique est l'utilisation de noms (ou groupes de noms) spécifiques à une discipline. Quelques exemples de ce type de ressources linguistiques sont présentés ci-dessous. Nous signalons que la discipline des étudiants dont les journaux ont été examinés dans cette étude est respectivement le français langue étrangère FLE (en particulier la didactique du FLE).

Exemple 1 :

Nous pouvons constater lors de chaque discours (prise de parole) de monsieur Macron, qu'il s'agit bien d'un intellectuel qui a étudié la philosophie. Il a un penchant particulier pour les jeux de mots et **l'emploi des mots compliqués** de la langue française.

Exemple 2 :

Cette vidéo de treize minutes présente une allocution du président qui n'est pas transmise en direct comme nous pourrions le croire, mais un **enregistrement diffusé en différé**. La gestuelle du président semble, calculée au millimètre près. Il ne paraît pas naturel, spontané, son regard est distant, de toute évidence ses yeux sont fixés sur son prompteur.

Exemple3 :

*Il adopte une **étrange position dépourvue de naturel** (d'authenticité) son corps est crispé, ses mains sont fixées sur la table, il cherche à garder le control de ses réactions. De plus, il met beaucoup d'énergie dans son jeu facial, il sait user d'empathie et joues avec les sentiments de son auditoire.*

e) *Comparaison et contraste*

Ce type de ressource linguistique contemplé dans cette analyse est l'usage de la langue pour comparer et contraster. Il s'agit de mots tels que "similaire", "semblable" et "différent", comme nous l'avons expliqué au tableau précédent. Quelques exemples de ce type de ressources sont présentés ci-dessous :

Exemple 1 :

*Macron utilise un raisonnement concessif dont il admire la colère de public **contre** les taxes et les changements économiques pour la nouvelle année, **mais** il maintient son point de vue des réformes.*

Exemple 2 :

*Emmanuel Macron dans cette allocution vient prendre des mesures radicales fortes pour rééquilibrer la situation **d'une part** et pour relancer l'activité économique **d'une autre part**.*

Exemple 3 :

*En effet, dans un style bien d'être rébarbatif ni pédant il a su se faire accessible à tous. **Malgré** les effets néfastes de l'âge l'empêchait d'afficher un message facial qui puisse consolider son message vocal, ses gestes manuels étaient avenants et aident l'auditeur/ spectateur à se concentrer ce qu'on essayait de lui inculquer.*

f) Liens de causalité

Faire appel à des liens de causalité est le sixième type de ressource linguistique à être étudié. Ryan (2011) signale que les étudiants se servent des liens de causalité dans leurs dissertations pour approvisionner des explications. Quelques exemples de liens de causalité sont présentés ci-dessous :

Exemple 1 :

*Il excelle en matière de manipulation de l'opinion **étant donné que** c'est un expert en l'art de la négociation. Il dispose d'une grande capacité de travail sur soi et d'une habilité remarquable.*

Exemple 2 :

*(...) Quand nous rencontrons un obstacle, on fait la pause **parce que** nous ne pouvons pas dépasser **à cause de** notre habitude on voit que cette situation est complexe, mais on ne cherche pas à la solution (...).*

Exemple 3 :

*Ce qu'il vient de dire c'est que la définition de ce mot n'est pas déterminé elle est relié à la situation ou le problème concerné, et que dans chaque problème il y a des complexités pour déchiffrer la situation, **c'est pour cela il dit que** c'est le mot problème qui domine toujours et non pas "solution"*

g) Adjectifs d'évaluation et adverbes de raisonnement

Ryan, dans son modèle « *Academic Reflective Writing* », souligne le point de l'utilisation de « groupes adjectifs pour évaluer et montrer des preuves » et de « groupes adverbiaux pour montrer la raison » (Ryan, 2011, p.105). Pour les besoins de cette analyse, ces ressources linguistiques ont été regroupées en un seul groupe.

Il a été constaté que lorsque les étudiants « évaluaient », c'est-à-dire qu'ils écrivaient sur leur évaluation d'un sujet particulier, ils utilisaient des adjectifs et des adverbes si nécessaires ; ils n'utilisaient pas seulement des adjectifs pour l'évaluation, comme le suggère

Ryan (2011), mais aussi des adverbes. Il a été constaté qu'il en allait de même pour le raisonnement ; des adjectifs ont été utilisés, ainsi que des adverbes.

Dans les trois journaux qui ont été examinés linguistiquement, nous avons constaté que les étudiants, lorsqu'ils évaluaient un sujet particulier, faisaient généralement des commentaires non seulement sur leurs réflexes à un sujet mais aussi sur la mesure dans laquelle ils réagissaient. Par exemple, dans l'extrait qui suit, l'étudiant déclare que « *la colère est **extrêmement** forte et puissante elle est fondée sur un sentiment d'injustice **extrêmement** puissant matiné d'une difficulté à pouvoir vivre* ». Comme aucune distinction claire n'a été établie entre l'utilisation d'adjectifs pour l'évaluation et d'adverbes pour le raisonnement, ces ressources ont été combinées et examinées ensemble. On trouvera ci-dessous des exemples de ressources d'évaluation et de raisonnement (qui contiennent à la fois des adjectifs et des adverbes).

Exemple 1 :

*Il adopte une **étrange** position dépourvue de naturel (d'authenticité) son corps est crispé, ses mains sont fixées sur la table, il cherche à garder le control de ses réactions. De plus, il met **beaucoup** d'énergie dans son jeu facial, il sait user d'empathie et joues avec les sentiments de son auditoire.*

Exemple 2 :

*Son discours est rythmé, sa technique de rhétorique est palpable, il intensifie sa voix à la fin de chaque idée détaillée, mais encore il a une prosodie, un débit, des intonations **très intéressantes**.*

Exemple 3 :

*« On dirait qu'il fait tout son possible pour montrer à travers son expression qu'il avait été **profondément** secoué par la crise que son pays traverse. Mais la question qui se pose: " Les français ont-ils été convaincus pour autant? »*

h) Connecteurs temporels

Le huitième type de ressource linguistique examiné est l'emploi des connecteurs temporels. L'utilisation de ces connecteurs par les étudiants dans leurs rédactions a uniquement pour objectif d'indiquer le passage du temps. Les exemples ci-dessous montrent le type de texte qui a été codé comme exemple de ce type de ressource.

Exemple 1 :

*Cet homme pratique le théâtre depuis sa plus tendre jeunesse, sans compter que son ancienne professeure est **aujourd'hui** à ses côtés en tant qu'épouse et coach personnel.*

Exemple 2 :

*Cette vidéo est un discours oral scientifique présenté par Edgar Morin, **pendant** toute la vidéo, il insiste sur les deux mots de la complexité et problème, par la répétition de ces mots, ainsi par l'intensité orale et les gestes de ses mains et sa tête, (...).*

Exemple 3 :

*Côté vie privée, Emmanuel Macron est marié **depuis octobre 2007** à Brigitte Trogneux, professeur de français de **vingt-quatre ans** son aînée, rencontrée en classe de première au lycée La Providence d'Amiens lors d'un atelier théâtre.*

i) Les verbes au futur

L'utilisation des verbes au futur a aussi été discutée dans le cadre de notre analyse linguistique. Quelques exemples de ce type de ressources sont présentés ci-dessous.

Exemple 1 :

*Emmanuel Macron a expliqué que les violences ne mèneront à aucune solution positive, aucune indulgence ne leur **sera accordée**.*

Exemple 2 :

*Ainsi, le Président répond par exemple qu'il n'y **aura** pas de hausse des tarifs de l'électricité et du gaz pendant l'hiver.*

Exemple 3 :

*Nous y **mettrons** tous les moyens car rien ne se **construira** de durable tant qu'on **aura** des craintes pour la paix civile.*

j) *Adverbes intensificateurs*

La dernière ressource linguistique à examiner est l'implication des groupes adverbiaux pour examiner les différents impacts ou possibilités dans les textes. Ce type de ressource est utilisé pour décrire les conditions dans lesquelles quelque chose pourrait être faite, et ainsi pour donner plus d'impact à son discours. Quelques exemples de ce type de ressources sont présentés ci-dessous :

Exemple 1 :

*La stratégie utilisé par Macron c'est qu'il vise les émotions et les sentiments, il parle comme s'il est en train de parler avec des membres de sa famille et que tout ça est faux et mal pour la nation, il utilise des expression bien structuré ainsi bien étudié dont il évite **le plus possible** les phrases qui posent des nouveaux questions ou qui donne l'impression de doute.*

Exemple 2 :

*Ce discours n'est pas d'une baguette magique qui va soulever le problème **immédiatement**, mais l'intelligence et la manière de parler que Macron l'a utilisé pendant son allocution, donnent une grande pousse son public pour voir la situation d'une vision active et positive...*

■ Analyse des niveaux de réflexivité

Au terme du processus d'analyse, les niveaux de réflexivité identifiés dans les journaux ont été examinés. La fréquence de chaque indicateur de réflexivité a été discutée et la quantité globale de réflexivité trouvée a été également analysée.

En outre, l'évaluation de l'écriture réflexive a été exploitée pour attribuer une note de réflexivité à chaque journal en fonction de la quantité de réflexivité qu'il contient. Il s'agit d'en insérer la fréquence de chaque indicateur de réflexivité dans un journal et les pondérations attribuées à ces indicateurs lors de l'analyse des réponses.

1. Elaboration d'un système d'interprétation

Les douze indicateurs de réflexivité constituent la base d'un instrument qui peut être utilisé pour évaluer la profondeur de la réflexivité dans le texte des journaux d'apprentissage manuscrits. La mise en œuvre et le test de cet instrument seront abordés dans ce chapitre présent. Cette section expose en détail comment un ensemble de lignes directrices a été élaboré pour fournir des informations complémentaires sur les indicateurs de réflexivité.

a) Description claire du contexte

Bien que la « rédaction descriptive » soit souvent reconnue comme négative dans la pratique réflexive, elle est néanmoins un élément primordial d'un journal réflexif. Les chercheurs discutent de l'importance d'une description claire pour transmettre un contexte à toute réflexion qui a lieu. Nous notons que les étudiants décrivent souvent l'événement tel qu'il s'est produit dans les deux corpus fournis (l'allocution présidentielle de Macron et le discours de Morin) sans discerner et souligner les problèmes particuliers. Nous ajoutons que, dans certains cas, la description contributive par l'étudiant peut aller jusqu'à identifier les points où la réflexivité pourrait avoir lieu. L'étudiant peut également rassembler des idées par leur signification plutôt que de les décrire séquentiellement.

Un certain nombre de critères sont identifiés ci-dessous par rapport au premier indicateur « Description claire du contexte ». Ces critères sont dérivés à la fois des réponses de l'étude *Delphes* et de la littérature sur l'écriture réflexive.

- **Description claire du contexte :**

- La description formule le contexte et l'arrière-plan pour l'écriture réflexive.
- L'étudiant contribue à une description d'un événement ou d'un sujet.
- La description effectuée indique les points où la réflexivité pourrait avoir lieu.

b) Identification des problèmes

L'étude *Delphes* a insisté sur l'importance de la capacité des étudiants à identifier correctement les questions relatives à leur domaine d'études. Comme dans notre expérimentation, les étudiants sont arrivés à discerner les questions liées à l'interprétation des discours fournis lors des cours, voici quelques exemples de réponses :

Cette vidéo de treize minutes présente une allocution du président qui n'est pas transmise en direct comme nous pourrions le croire, mais un enregistrement diffusé en différé. La gestuelle du président semble, calculée au millimètre près. Il ne paraît pas naturel, spontané, son regard est distant, de toute évidence ses yeux sont fixés sur son prompteur.

Il adopte une étrange position dépourvu de (d'authenticité) son corps est crispé, ses mains sont fixées sur la table, il cherche à garder le contrôle de ses réactions. De plus, il met beaucoup d'énergie dans son jeu facial, il sait user d'empathie et joue avec les sentiments de son auditoire.

Son discours est rythmé, sa technique de rhétorique est palpable, il intensifie sa voix à la fin de chaque idée détaillée, mais encore il a une prosodie, un débit, des intonations très intéressantes.

Nous notons qu'au niveau de la réflexion descriptive, l'étudiant peut être conscient que certaines questions nécessitent une attention particulière. Au niveau de la réflexion

Dialogique, l'étudiant identifie les problèmes et en discute plus en détail. Les critères suivants ont été définis en relation avec l'indicateur « l'identification des problèmes » :

- ***Les problèmes correctement identifiés***

- l'étudiant témoigne qu'il est conscient que certaines questions doivent être examinées.

- l'étudiant cerne les problèmes et en discute plus en détail.

c) Analyse : une évidence

Pour évaluer les écrits réflexifs des étudiants, l'élément le plus essentiel à examiner lors de l'évaluation est l'analyse de l'étudiant déclarée dans ses écrits réflexifs. Les critères définis ci-dessous en relation avec l'indicateur "L'analyse est évidente" reflètent les attentes décrites ci-dessus, à savoir que l'étudiant examine l'événement ou le sujet d'une manière interrogative et analytique.

- ***L'analyse est évidente***

- L'étudiant pose des questions en rapport avec l'événement ou le sujet.

Exemple 1 :

On remarque qu'il ne cite à aucun moment l'expression "gilets jaunes". C'est à se poser la question suivante: " est ce qu'il les écoute ou les entend-il seulement ?"

- Il existe des preuves d'analyse, par exemple l'étudiant compare/contraste.

Exemple 2:

Ce discours n'est pas d'une baguette magique qui va soulever le problème immédiatement, mais l'intelligence et la manière de parler que Macron l'a utilisé pendant son allocution, donnent une grande pousse son public pour voir la situation d'une vision active et positive, parce que quand on analyse son discours on peut détecter la méthode, son vouloir, la vision cachée et le fait qu'il n'accepte pas tout ce que les gilets jaunes veulent, mais avec des paroles bien sculpté il

essaye d'accepter ce qu'il rend le public en colère et de le résoudre .. Sans laisser le sujet ouvert à des critiques ou des additions

d) Synthèse créative

La synthèse est considérée comme le cinquième niveau de la taxonomie de Bloom (Bloom, 1956). Elle implique la combinaison de deux ou plusieurs perspectives alternatives d'une manière nouvelle (et peut-être inattendue). Autrement dit, il s'agit de créer un nouveau sens et tirer des fils ensemble à partir d'un éventail de sources pour créer une nouvelle image propre à l'étudiant dans le cas de l'écriture réflexive.

Sur la base de ces observations, nous définissons les critères de l'indicateur « la synthèse créative » :

- ***La synthèse créative***

- L'étudiant associe deux ou plusieurs perspectives différentes mais de manière créative.
- L'étudiant établit des liens imprévisibles entre des perspectives alternatives.

e) Implication des actions envisagées

Le cadre générique de Moon (2004) pour l'écriture réflexive retrace la réflexivité au niveau du dialogue, témoignant que « *l'intérêt d'explorer les motifs ou les raisons d'un comportement est reconnu*¹ ». Nous signalons également que lorsque nous évaluons les écrits réflexifs de notre échantillon, nous nous attendions à ce que l'étudiant prenne en compte les implications de ses actions tout en les repérant en filigrane.

- ***Les implications des actions***

- L'étudiant réfléchit aux implications de ses propres actions.
- L'étudiant analyse ses propres actions par rapport à celles des autres.

¹ MOON, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, Londres: Routledge-Falmer.

f) Examiner de multiples perspectives

Dans les écrits réflexifs des étudiants, nous indiquons qu'au niveau de la réflexion *descriptive*, l'étudiant peut se référer à des points de vue ou des attitudes différentes. Au niveau de la réflexion *dialogique*, nous avons constaté des preuves d'informations externes.

A partir de ces premiers indicateurs, nous confirmons que l'analyse multiples points de vue est un élément que nous nous attendions à apercevoir dans une écriture réflexive.

Les observations que nous avons faites ont été intégrées dans les critères identifiés par Moon¹ (2004) énoncés ci-dessous :

- *De multiples perspectives examinées*

- L'étudiant se rapporte à des points de vue alternatifs.
- L'étudiant évoque une ou plusieurs perspectives externes consciemment ou sans en être conscient (par exemple, littérature moderne, la rhétorique, l'argumentation, ...).
- Des idées extrinsèques sont présentes et ces points de vue sont déjà réflexifs, c'est-à-dire que l'étudiant en a pensé auparavant.

g) Liens avec des structures sociales

Ce que nous avons examiné dans les écrits réflexifs, que les étudiants ont fait preuve d'une conscience des structures sociales plus ou moins larges. Nous affirmons qu'ils peuvent remettre les événements abordés dans les deux corpus dans un contexte historique ou éthique.

Dans les écrits réflexifs généralement, l'apprenant est censé établir des liens entre leurs pratiques quotidiennes et des structures et forces sociales plus larges, par exemple la justice, l'égalité, etc. Comme nous l'avons observé dans la majorité des écrits examinés, les étudiants ont tenté de comparé, dans l'analyse du premier corpus, la situation politique en Algérie avec

¹ MOON, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, Londres: Routledge-Falmer, p.125

ce qui se passe en France sans s'en rendre compte, ils le font inconsciemment pour illustrer au lecteur l'injustice sociale et politique que le pays est en train de vivre.

L'explication de la situation sociale peut également comprendre l'engagement avec les facteurs contextuels qui influencent le changement ou traitent de l'importance ; cela peut inclure des facteurs sociaux, contextes culturels, influences politiques, etc. Sur la base de ces observations, les critères suivants ont été définis pour cet indicateur :

- ***Etablir des liens avec des structures sociales plus larges***

- l'étudiant place le sujet traité dans le corpus dans un contexte historique.
- L'étudiant rapporte l'événement à un contexte social.

h) L'apprentissage est évident

En examinant les documents OneNote, nous avons cherché des preuves de l'apprentissage lorsque nous évaluons les écrits réflexifs des étudiants. Nous attendions à voir l'étudiant corriger les mauvaises interprétations et à ce que les nouveaux savoirs acquis et déjà vus dans les autres modules (sociolinguistique, rhétorique, argumentation, sémantique, etc.) soient intégrés aux connaissances existantes dans l'analyse des deux discours :

Nous confirmons qu'au niveau de la réflexion descriptive, l'étudiant admet qu'il y a une potentialité d'apprentissage, mais il ne la suit pas nécessairement. En conséquence, nous admettons qu'au niveau de la réflexion dialogique, il est évident qu'un apprentissage a eu lieu. Voici des critères qui peuvent définir l'indicateur de l'apprentissage dans les écrits réflexifs :

- ***L'apprentissage est évident***

- l'étudiant illustre des preuves d'apprentissage.
- L'étudiant corrige les malentendus antérieurs.
- L'étudiant exploite des connaissances acquises.

i) Une compréhension perspicace

Lors de notre expérimentation, nous nous attendions à ce que les écrits analytiques des étudiants fassent preuve de perspicacité, prouvant que l'étudiant a atteint une compréhension profonde du sujet discuté.

Nous avons évalué les capacités de jugement des étudiants afin de déterminer leur compréhension d'un sujet. Cet aspect a été inclus dans les critères décrits ci-dessous pour l'indicateur « une compréhension perspicace est évidente ».

- ***La compréhension perspicace est évidente***

- l'étudiant démontre une compréhension perspicace des deux sujets abordés dans les deux corpus, particulièrement le discours présidentiel de Emmanuel Macron. La plupart des écrits ont fait preuve d'une discussion approfondie sur les manifestations des « gilets jaunes », le sujet a bouleversé les médias du monde entier.

- l'étudiant témoigne une opinion ou un jugement sur l'événement ou le sujet donné qui démontre une compréhension de cet événement ou de ce sujet.

j) Les changements de conviction ou de compréhension

En dehors de la recherche des preuves d'une compréhension perspicace dans les écrits analytiques des étudiants, nous cherchons également à voir des changements dans cette compréhension au fil du temps. Nous notons que la discussion sur les changements de conviction a été absente dans les écrits que nous avons examinés, cela explique que les sujets des corpus choisis n'ont pas atteint les croyances des étudiants, parce que les événements traités dans les discours ont abordé deux thèmes différents, celui de la politique et de la philosophie.

Au sujet du changement de la compréhension, nous avons constaté que les étudiants ont eu de nouvelles visions et que ce discours leur a apporté des éclaircissements considérables, ils ont saisi la visée argumentative de Edgar Morin dans son discours, qu'il essaye de convaincre son public visé par sa formulation de la conception de la « complexité ». Cette explication comprend des détails sur les croyances et/ou la

compréhension antérieures, la présentation des facteurs motivant le changement et la signification du changement.

Notre explication se traduit dans les critères décrits ci-dessous, c'est-à-dire qu'il est stipulé que l'étudiant doit discuter de ces changements dans ses convictions ou sa compréhension.

- ***Les changements dans les convictions ou la compréhension***

- L'étudiant discute des changements dans ses convictions.

- L'étudiant discute des changements dans sa compréhension.

k) Les révisions de la pratique future

En s'appuyant sur l'indicateur précédent, celui du changement des convictions et compréhension, « les révisions de la pratique future » est un indicateur qui suggère que l'étudiant a acquis une nouvelle compréhension qui l'a amené à reconsidérer et à réviser ses pratiques. Il diffère de l'indicateur précédent, car à ce stade, l'étudiant doit exprimer son intention d'agir et prévoir des révisions de sa pratique future.

Lorsque nous avons examiné les écrits réflexifs des étudiants, nous avons constaté ce qui suit :

Certains étudiants ont commencé à exploiter le OneNote lors de la deuxième interprétation, ils ont compris comment rendre leurs écrits significatifs et bien structurés pour que le lecteur puisse examiner leurs journaux, en d'autres termes, ils ont trouvé le moyen favorisant de s'engager dans l'écriture réflexive.

Ces observations se reflètent dans les critères définis ici pour l'indicateur « révisions des pratiques futures ».

- ***Les révisions des pratiques futures***

- L'étudiant se penche sur une nouvelle compréhension qui l'a amené à envisager la révision de ses pratiques futures.

- L'étudiant avise son intention de faire quelque chose de différent à l'avenir.

l) Conscience de soi

Dans le processus de la réflexivité, la conscience de soi est une partie primordiale du processus. Pour l'écriture réflexive, nous avons examiné l'idée de conscience de soi et indiquons que, à un stade précoce, l'étudiant peut transcrire ses réactions émotionnelles vis-à-vis les sujets abordés dans les deux discours. Il peut par la suite évaluer l'influence de ces réactions. Au niveau de l'analyse critique des corpus, l'étudiant accède à un niveau métacognitif, et, est conscient de son propre processus de pensée.

L'examen des copies des documents OneNote comprenant des écrits réflexifs et les observations des présentations orales des étudiants ont tous deux servi de base aux critères définis ici pour l'indicateur « La conscience de soi ».

- ***La conscience de soi est évidente***

- L'étudiant exprime ses réactions émotionnelles par rapport aux événements abordés.
- L'étudiant autoévalue l'influence de ses réactions émotionnelles.
- L'étudiant explore les motifs ou les raisons de son comportement.
- L'étudiant argumente ses propres processus de pensée ou de processus d'apprentissage.

III. FEUILLE DE RESULTATS D'EVALUATION DE L'ECRITURE REFLEXIVE

A. Corrélation entre les indicateurs de réflexivité et les ressources linguistiques

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'examiner les corrélations significatives entre les indicateurs de réflexivité et les ressources linguistiques. Les résultats que nous avons constatés lors de notre évaluation ont des implications pour l'évaluation de l'écriture réflexive, car ces résultats ont fourni des informations sur le type de ressources linguistiques que nous nous attendions à voir dans l'écriture d'un étudiant par rapport à chaque indicateur de réflexivité.

Pour ce faire, nous avons élaboré une feuille de résultats qui implique tous les aspects de l'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive développé dans cette thèse. Cela inclut les indicateurs de réflexivité et les ressources linguistiques attendues en relation avec chaque indicateur. Cette fiche de résultats est présentée ci-après dans cette section.

Sous chaque indicateur de réflexivité, les critères d'évaluation, qui ont été développés plus haut, sont énumérés. Les ressources linguistiques considérées sont inscrites pour chaque indicateur de réflexivité.

Indicateur 1 : Description claire du contexte	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant fournit une description d'un événement ou d'un sujet. - La description fournie identifie les points sur lesquels une réflexion pourrait être menée. - La description fournit le contexte et le contexte de l'écriture réflexive. 	<ul style="list-style-type: none"> - comparaison (temporelle, causalité, évaluation,)

Indicateur 2: Identifier les problèmes	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant témoigne qu'il est conscient qu'il y a des problèmes dans les discours qui exigent de l'attention. - L'étudiant constate et cerne les problèmes et en discute plus en détail - L'étudiant donne un exemple pertinent lié à l'événement ou au sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ères personnes (« nous », « je » et des fois « on »), réflexion, comparaison, causalité, évaluation, temporalité.

Indicateur 3: l'évidence de l'analyse	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant pose des questions par rapport à l'événement discuté ou le sujet du discours à analyser. - Il existe des preuves d'analyse dans les écrits réflexifs, par exemple l'étudiant compare/contraste 	<ul style="list-style-type: none"> - Causalité, comparaison, évaluation,

Indicateur 4: une synthèse créative	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> -L'étudiant associe deux ou plusieurs perspectives différentes de manière innovante. - L'étudiant crée des liens inattendus entre des théories alternatives (analyse du discours, argumentation, sociolinguistique, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison en partie temporelle.

Indicateur 5: implications des actions	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> -L'étudiant examine les répercussions de ses propres actions. - L'étudiant analyse et compare ses propres actions aux celles des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ère personne, réflexion, nominalisation, causalité, influence.

Indicateur 6: examiner de multiples perspectives	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> -L'étudiant se réfère à des théories déjà acquises. - L'étudiant se réfère à une ou plusieurs perspectives externes (par exemple, littérature connexe, approches ou attitudes alternatives des autres) - Des idées extrinsèques et apparentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison, causalité, nominalisation, les noms professionnels, évaluation.

Indicateur 7: établir des liens avec des structures sociales	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant situe le sujet du discours analysé dans un contexte social et éthique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Causalité, nominalisation, les noms professionnels, verbes au futur, évaluation.

Indicateur 8: l'apprentissage est évident	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant montre qu'il a tiré de nouvelles connaissances. - L'étudiant proclame des preuves d'apprentissage. - L'étudiant révisé les malentendus antérieurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ère personne, temporalité.

Indicateur 9: une compréhension perspicace	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant démontre une compréhension perspicace des sujets abordés dans les deux discours, par exemple l'analyse sur l'événement traité dans le discours présidentiel montre une compréhension approfondie de cet événement. - L'étudiant exprime dans ses analyses une opinion et un jugement sur l'événement ce qui prouve une compréhension de cet événement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Causalité, nominalisation, les noms professionnels, verbes au futur, évaluation.

Indicateur 10: Des changements de convictions et de compréhension	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant présente des changements de convictions dans ses analyses. -L'étudiant dévoile des changements dans sa compréhension du sujet vers la fin de son interprétation analytique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion (à la première personne, au futur).

Indicateur 11: Des Révision de la pratique future	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant discute d'une nouvelle compréhension qui l'a amené à envisager la révision des pratiques futures - L'étudiant déclare son intention de faire quelque chose de différent à l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion au futur (certains verbes d'opinion, adverbes d'influence).

Indicateur 12: Une conscience de soi	
<i>Critères</i>	<i>Ressources linguistiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant discute de ses propres processus de pensée ou d'apprentissage. - L'étudiant exprime ses réactions émotionnelles vis à vis de l'événement traité lors de son analyse. - L'étudiant explore les motifs ou les raisons de son comportement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion au futur (à la première personne, adverbes d'influence)

Tableau 10. Feuille de résultats de l'évaluation de l'écriture réflexive

L'évaluation des écrits réflexifs de notre échantillon a été adaptée afin de refléter les résultats sur les ressources linguistiques que l'on peut attendre par rapport à chaque indicateur de réflexivité.

Après avoir examiné les écrits des étudiants, nous avons constaté une forte corrélation négative entre la couverture textuelle et la pondération des indicateurs, autrement dit, la multiplicité des écrits rédigés par les étudiants ont tendance à être descriptifs plutôt qu'analytiques.

Les exemples de réflexivité tirés des écrits en revanche, sont beaucoup moins mentionnés en termes de quantité de texte se référant à ces indicateurs. Ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs, mais ils sont néanmoins intéressants.

En plus de notre objectif principal d'ajouter la valeur de l'écriture réflexive et son lien avec l'analyse du discours, les conclusions sur la structure de l'écriture réflexive ont des implications sur l'intégration de la technologie dans le processus de réflexivité: en particulier, dans les domaines de l'évaluation automatisée de l'écriture. La section suivante examine l'impact de l'intégration du portfolio, précisément le OneNote, dans le processus d'écriture réflexive et d'évaluation des écrits analytiques des étudiants.

B. Impact de l'intégration du Portfolio (OneNote)

Dans cette section, l'utilisation du portfolio (OneNote) pour l'écriture réflexive et son évaluation ont été examinées. Le troisième chapitre résume les différences entre les portfolios numériques et en papier et examine les avantages et les inconvénients de l'intégration des portfolios dans les pratiques réflexives. Nous avons choisi un modèle qui est présenté dans le quatrième chapitre qui fournit des recommandations pour l'utilisation de ce logiciel de Microsoft comme outil d'écriture réflexive. Ensuite, nous avons examiné les implications des résultats de l'analyse linguistique.

1. L'utilisation des portfolios pour l'écriture réflexive

Dans les résultats de l'analyse de contenu, il a été constaté que les portfolios contenaient beaucoup plus de textes descriptifs et réflexifs de niveau faible ou moyen de ce qui est attendu des étudiants. Alors même que les écrits des étudiants contenaient des quantités plus ou moins considérables d'indicateurs de réflexivité, aucun des deux groupes n'a montré d'amélioration au fil du semestre.

Après avoir examiné les analyses des deux corpus, nous pouvons confirmer que les deux groupes n'ont pas montré de diminution de la réflexion entre l'analyse du premier et du deuxième discours. Cela peut démontrer que l'usage régulier du portfolio peut encourager les étudiants à maintenir leur niveau de motivation tout au long d'un travail d'écriture réflexive. Il a été constaté qu'il existe une forte corrélation entre les indicateurs de réflexivité reçus par un étudiant et le degré d'amélioration de sa note au fil du semestre.

Pour s'assurer que les étudiants écrivent de manière réflexive au niveau le plus élevé possible, il est raisonnable de leur dispenser des lignes directrices et de s'assurer qu'ils ont la possibilité de pratiquer ce type d'écriture de manière régulière. Toutefois, une fois ces supports mis en place, les portfolios numériques offrent un certain nombre d'avantages par rapport aux journaux manuscrits.

2. Perception des apports du dispositif

L'objectif de notre étude n'est pas d'évaluer quantitativement les conséquences du dispositif en termes d'apprentissage, mais plutôt d'analyser la perception qu'ont les étudiants de la valeur extrinsèque de l'expérience. Pour cette raison, nous nous sommes appuyée formellement sur le contenu des entretiens.

Certains étudiants rappellent d'abord des apprentissages en termes de connaissances, acquis au niveau des activités effectuées qu'à la rédaction des comptes rendus. Il est désormais intéressant de mentionner que, lorsqu'ils sont interrogés sur l'apport que la participation au dispositif a pu avoir pour le reste de leur formation, les étudiants s'en tiennent pour la plupart à signaler ces connaissances apprises qui ont pu leur préparer l'accès à certaines matières d'autres cours.

Cependant, il serait inapproprié de penser que les étudiants ne reçoivent du dispositif que des apports en termes de connaissances, très repérés et à certains moments mobilisables

dans d'autres modules. Ils perçoivent évidemment une évolution dans leur façon d'aborder à la fois les objets culturels et leur projet d'études. Cette évolution porte, d'après les étudiants, sur l'acquisition d'un regard différent sur leur apprentissage.

C. 3. Trois temps de perception du dispositif

Les entretiens, que nous avons menés après avoir fini notre expérimentation, ont révélé le fait que la perception qu'ont les étudiants du dispositif d'e-Portfolio progresse en trois étapes, au fur et à mesure de son assimilation :

Premièrement, lors de la présentation de notre projet de recherche, les étudiants ont entièrement accueilli l'idée avec entrain : nous leur avons expliqué le nouveau dispositif qu'il soit intégré à leur séance d'apprentissage afin de faciliter leur écriture réflexive et pour que nous puissions les évaluer à la fin de chaque semestre.

Deuxièmement, après avoir accompli la première activité lors du premier semestre et avoir interprété le discours oral prescrit, cet enthousiasme s'est transformé en un découragement à l'égard de l'importance du travail de rédaction attendue pour l'évaluation sommative de fin de semestre. L'impression est alors que l'intérêt et la découverte ne compensent pas le poids du dispositif. Il est cependant apparent ici que les consignes imposées de cette première activité entre en action dans cette perte de motivation.

Troisièmement, la majorité des étudiants font part ensuite d'un regain d'intérêt pour le portfolio après l'exécution de la deuxième activité, au départ d'une activité choisie. Il paraît qu'ils saisissent alors finalement l'intérêt d'effectuer un compte rendu extensif, analytique, critique et réflexif au départ de l'activité vécue.

D. 4. Assimilation des exigences universitaires

Les portfolios (particulièrement le OneNote) permettent aux enseignants de fournir facilement aux étudiants un retour d'information régulier et formateur. Nous avons distingué dans cette contribution que la fourniture d'un retour réflexif d'information peut avoir un impact sur le degré d'amélioration de l'écriture réflexive des étudiants au fil du temps.

Les portfolios peuvent être notamment indispensables pour maintenir les interactions entre les apprenants à distance ou les étudiants en stage et leurs tuteurs. Nous affirmons que

le OneNote permet aux étudiants de recevoir un retour d'information et un soutien de leur enseignant lorsque des événements critiques se produisent, pendant qu'ils sont en stage ou en dehors de leur université.

Ce troisième temps, dans lequel les étudiants penchent sur l'intérêt et l'utilité de l'expérience pour leur formation, nous semble devoir être compris à la fois comme une assimilation progressive des attentes de l'enseignement universitaire par les étudiants et comme une prise de conscience de la valeur d'apprentissage du dispositif.

Leurs témoignages nous annoncent en effet une sorte d'acceptation du dispositif du fait de la légitimité de certaines exigences dans le cadre académique. Ceci se déclare notamment à travers des tournures impersonnelles (« *oui, c'est vraiment important pour notre écriture réflexive et réflexion critique dans la rédaction du compte rendu* ») dans lesquelles ils articulent l'importance de développer un « *regard critique* » et de « *tout analyser et interpréter* » ...

Visiblement, au cours de leur première année master, les étudiants assimilent donc progressivement les contraintes du dispositif, assemblée à une identification progressive des attentes et des critères de validité académiques.

IV. DISCUSSION ET IMPLICATION THEORIQUE ET PEDAGOGIQUE

A. Dans quelle mesure l'écriture était-elle réflexive?

Le degré de réflexivité des étudiants est désormais pris en compte. Les références aux indicateurs de réflexivité ont été rassemblées en quatre catégories afin de faciliter la comparaison avec des études connexes : description, réflexion de bas niveau, réflexion de moyen niveau et réflexion de haut niveau.

Tous les écrits que nous avons examinés (20 portfolios) impliquaient au moins une référence à l'indicateur 1 (description claire du contexte), ce qui signifie que 100 % des étudiants ont atteint ce niveau. 65% représente les 13 portfolios qui n'ont fait appel qu'aux indicateurs 2 à 4 ce qui explique que ces portfolios sont classés de bas niveau de réflexivité. Les indicateurs de réflexivité de niveau moyen (indicateurs 5 à 7) représentaient 25% (5

portfolios) du total, tandis que des preuves de réflexion de haut niveau ont été identifiées dans 10% des journaux examinés (2 journaux).

Niveaux de réflexivité identifiés	
<i>Niveau de réflexivité</i>	<i>Moyenne</i>
Description (indicateur 1)	100%
Niveau faible de réflexivité (indicateur 2 à 4)	65%
Niveau moyen de réflexivité (indicateur 5 à 7)	25%
Haut niveau de réflexivité (indicateur 8 à 12)	10%

Tableau 11. Résumé de niveaux de réflexivité identifiés

B. Interprétation des résultats

L'un des objectifs de cette étude était de démontrer les différentes étapes de la réflexivité à partir des rapports d'analyse des discours des étudiants que nous avons triés et de décrire leurs perceptions quant à l'intégration du portfolio numérique dans laquelle elle stimule la participation active et l'appropriation personnelle de l'apprentissage, la pensée analytique et critique, la compréhension de leur propre apprentissage, la facilitation de l'expérience d'apprentissage et la valorisation de l'observation et des connaissances.

Les conclusions du tableau 2 sont compatibles à l'analyse des résultats selon laquelle les étudiants ont généralement des compétences variables en matière de capacité de réflexion et d'analyse. En d'autres termes, même si la majorité de notre échantillon a une perception globale positive du portfolio (OneNote), tous n'ont pas trouvé aisé d'exprimer leurs idées et leurs opinions sur leur expérience par le biais de cet instrument.

Étant donné que près de 60 % des étudiants n'avaient pas d'expérience préalable en matière du OneNote, notre échantillon a trouvé compliqué d'analyser un discours à partir d'un portfolio réflexif et l'autre moitié l'a trouvé intéressant vu les avantages qu'il a au sujet de la réflexivité.

Une minorité est restée indéterminée, c'est-à-dire qu'elle a opté pour une position neutre quant à sa perception du portfolio et de l'analyse du corpus. La plupart de ceux qui

ont fait part de leurs difficultés d'analyser les deux corpus que nous leur avons proposés ont prouvé leur manque d'expérience et ne savaient pas trop quoi écrire. Par exemple, pour analyser les deux discours, ils ont fait recours aux biographies des deux conférenciers et la présentation des deux sujets abordés seulement. Nous avons eu du mal à interpréter leur réflexion, ils ne se focalisaient pas sur cette activité comme prévu même si leur travail serait évalué et noté.

En général, cette expérimentation est considérée comme une opportunité d'exploiter des théories acquises et une connaissance de soi, mais il paraît que les réponses neutres des étudiants aux consignes, sont dues au manque d'expérience en matière d'analyse du discours et d'écriture réflexive dans le cadre de leurs activités d'apprentissage. La majorité semble être d'accord pour dire que le fait de ne pas avoir assez de temps pour s'habituer à écrire dans leur journal n'est pas une limite dans cette étude. Ils ont eu uniquement deux corpus à analyser, un discours à interpréter dans chaque semestre. Une minorité d'entre eux ont pu achever leurs écrits et tirer avantage de l'intégration du portfolio pendant cette période.

Les résultats tendent à soutenir les preuves statistiques de Ryan (2011) en faveur d'un apprentissage amélioré grâce à l'implication de l'écriture réflexive. Notre étude a démontré que l'analyse du discours oral peut reconsidérer de manière mesurable et tangible l'apprentissage du contenu au niveau des connaissances.

En outre, la même étude a témoigné que l'intégration de l'analyse du discours comme module autonome ou une activité insérée dans un autre module (compréhension de l'oral, expression de l'écrit, la rhétorique, etc.) pourrait améliorer à la fois les capacités d'analyse, de réflexivité et d'écriture. L'utilisation de l'écriture réflexive comme activité d'apprentissage peut avoir des implications importantes dans la pédagogie ou la mise en œuvre des programmes des cours, en particulier pour stimuler la réflexion analytique, la pensée critique et explorer sa propre façon de penser l'apprentissage.

De plus, même si la majorité des étudiants ne pensent pas que leurs compétences en écriture se sont améliorées grâce à l'utilisation du portfolio, la majorité semble être d'accord pour dire que cette dernière leur offre une opportunité de développer et de renforcer cette compétence. De même, la majorité a estimé qu'il s'agissait d'une expérience utile et qu'elle devait être soutenue ou poursuivie.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les exemples de ressources linguistiques révèlent la capacité des étudiants à interpréter un discours oral, commenter sur le contenu de

ce discours, exprimer leurs points de vue et ce qu'ils pensaient de leur apprentissage. Leur principale préoccupation était en fait les exigences rigoureuses de leurs études. Le contenu de leur écriture réflexive concernait principalement le respect des consignes de l'évaluation de leur module.

Par ailleurs, après avoir examiné les écrits des étudiants, il semblait qu'il ne suffisait pas de leur adresser des directives pour les susciter à écrire dans leur journal réflexif (OneNote), en particulier pour ceux qui l'utilisaient pour la première fois. De même, il était peu envisageable qu'ils puissent réfléchir à un niveau supérieur étant donné leur expérience étroite de l'analyse du discours et l'écriture réflexive au cours de leur formation.

Nous suggérons, par le biais de cette contribution, que des approches approfondies de l'apprentissage peuvent être procédées par des types d'écriture particuliers qui donnent aux apprenants la possibilité de relier la théorie et la pratique. Par ailleurs, bien que les résultats de notre étude ne soient pas concluants quant au soutien de ce corps de recherche, nous déclarons qu'il existe un potentiel énorme pour le développement des capacités d'écriture des étudiants dans sa formation en particulier les langues étrangères.

Les étudiants en français langue étrangère ont du mal à faire le lien entre les théories acquises dans l'ensemble des modules et la pratique ou à appliquer ce qu'ils ont appris dans une autre situation ou dans d'autres circonstances. À la lumière de ces conclusions, l'intégration de l'analyse du discours pourrait bien être une approche pratique pour offrir aux étudiants des possibilités d'écriture réflexive qui, à leur tour, pourraient les aider à développer, non seulement les compétences en matière d'écriture, mais aussi une compréhension plus approfondie de leur apprentissage.

Le caractère impliqué de notre recherche a engendré pas mal de privilèges vis-à-vis de cette contribution. Nous avons pu concrétiser et exploiter un dispositif de formation et de recherche qui n'a fait l'objet d'aucune conciliation. Notre intervention auprès de nos étudiants était catégoriquement naturelle : elle a été accordée d'un point de vue institutionnel. Il n'y a eu aucun intermédiaire entre les sujets et nous. Nous nous sommes occupée de tous les gestes de la recherche : sollicitation, recueil, interprétation des données... nous avons pu prélever un très grand nombre de données hétérogènes, ensuite hiérarchisées, elles ont pu fournir d'intéressants contre-points à l'analyse.

CONCLUSION

Cette étude dévoile une méthode fiable d'évaluation des revues réflexives. Le fait de rester proche de la théorie qui s'appuie sur le processus réflexif présente un mécanisme par lequel plusieurs éléments d'un certain nombre de cadres théoriques sur la pratique réflexive peuvent être utilisés pour évaluer la rédaction des journaux réflexifs. Elle favorise une méthode permettant de déterminer si, et à quel niveau, les étudiants montrent des signes de réflexivité dans leurs écrits et, par conséquent, permet aux enseignants universitaires de déterminer plus efficacement où commencer à faciliter le processus réflexif chez leurs étudiants.

L'objectif de ce chapitre était d'illustrer les différentes étapes de la réflexivité à partir de l'analyse et l'interprétation des documents OneNote des étudiants et de décrire leurs perceptions quant à la mesure dans laquelle elle favorise la participation active et l'appropriation personnelle de l'apprentissage, la pensée critique, la compréhension des deux corpus oraux et leur propre apprentissage, la collaboration de l'expérience d'apprentissage et l'exploitation de l'observation et des connaissances personnelles.

Cette contribution préalable présente une méthode fiable d'évaluation des écrits réflexifs. Le fait de rester proche de la théorie qui s'inspire du processus de réflexivité crée un mécanisme par lequel plusieurs éléments d'un certain nombre de cadres théoriques sur la pratique réflexive peuvent être utilisés pour évaluer la rédaction de journaux réflexifs.

La facilitation des différents éléments de réflexivité peut être employée pour maintenir le processus de la réflexivité et améliorer les compétences des étudiants en matière de pensée analytique et critique. Enfin, cette méthode d'évaluation propose un mécanisme permettant aux instructeurs d'évaluer la compétence analytique et linguistique dans le processus de réflexivité sans juger le contenu ou le sujet personnel des réflexions de l'étudiant. Elle dissocie le produit du processus, ce qui permet d'examiner la compétence sans remettre en cause la liberté de pensée.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Cette étude est née de nos tentatives pour mieux concevoir le rôle de l'écriture réflexive dans la vie universitaire des étudiants. Notre problématique de recherche à laquelle nous avons voulu répondre était la suivante : « *Tous ces questionnements que nous nous sommes posés convergent vers notre principale problématique qui s'intrigue et met en souci la capacité et la conscience de stimuler les acquis intériorisés de l'étudiant en analysant un discours par le biais d'une écriture réflexive* ».

Comme nous l'avons expliqué dans les deux derniers chapitres, nos premières tentatives pour trouver des réponses à cette question ont abouti à des réponses d'étudiants qui nous ont orientée vers un ensemble de questions entièrement différentes. Ces questions concernaient les constructions qui décrivent le plus précisément les caractéristiques d'une écriture réflexive et sa structure linguistique.

Pour tenter de comprendre les implications de certaines de ces perceptions, nous avons analysé et examiné des écrits de notre échantillon de la première année master en didactique du FLE à l'université de Biskra, ainsi que la description de l'utilisation du portfolio lors de la rédaction des analyses des discours, car ce dispositif constitue la base sur laquelle les résultats sont construits.

Après avoir examiné les écrits témoins, nous sommes arrivée à tirer des conclusions que dans une culture d'évaluation, les étudiants considèrent que chaque type d'écriture qu'on leur demande de faire est un enjeu important. Nous suggérons que la majorité des documents institutionnels qui construisent les programmes d'études peut se constater comme des programmes qui limitent l'apprentissage des étudiants et produisent des conditions dans lesquelles les étudiants bien préparés réussissent tandis que les étudiants moins bien préparés luttent au mieux, ou échouent au pire.

I. BILAN

Cette section résume les conclusions et les résultats de cette étude présente ; de l'analyse du contenu et de l'analyse linguistique des deux discours proposés dans le contexte de trois questions de recherche qui ont été définies au début de la thèse. Il s'agissait de :

- Quelles constructions décrivent le plus précisément les caractéristiques d'une écriture réflexive ?
- Quel est l'impact probable de l'intégration de la technologie dans le processus d'écriture réflexive et d'évaluation ?
- Comment l'écriture réflexive incite-t-elle à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans l'analyse des discours?

A. Conclusions et résultats

Cette section présente les principales conclusions et résultats de cette recherche dans le contexte des questions de recherche qui ont été posées dans l'introduction générale. Tout d'abord, le dispositif d'évaluation de l'écriture réflexive est examiné et les résultats de sa mise en œuvre dans l'analyse de contenu sont résumés.

1. *Instrument d'évaluation d'écriture réflexive*

La première question de recherche posée :

- « *Quelles constructions décrivent le plus précisément les caractéristiques d'une écriture réflexive ?* »

Cette étude a été menée avec un groupe de vingt étudiants afin de déterminer les critères qu'ils utilisent pour analyser les discours d'une manière réflexive. Le premier stade de l'étude a abouti à 12 indicateurs de réflexivité ; où ils ont été classés en fonction de la profondeur de réflexivité qu'ils représentent.

D'autres instruments d'évaluation de l'écriture réflexive fondent leurs critères d'évaluation sur des modèles de réflexivité décrits dans la littérature. En revanche, les indicateurs de réflexivité étendus dans cette thèse ont été obtenus indépendamment des modèles existants. Néanmoins, le contexte de l'écriture réflexive a également été examiné par la suite, confirmant que tous les aspects de l'écriture réflexive sont représentés dans l'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive.

L'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive a été exécuté dans une analyse de contenu de 20 journaux réflexifs. Il a été constaté qu'une grande partie de l'écriture effectuée par les étudiants était *descriptive*. La plus grande majorité des étudiants ont fait preuve d'un faible niveau de réflexivité, tandis qu'un niveau moyen de réflexivité a été observé dans un nombre plus restreint de journaux. Les exemples de réflexivité de haut niveau étaient les moins fréquents. Nous pourrions donc déclarer que cet instrument récompense la qualité, plutôt que la quantité, de l'écriture réflexive.

2. Ressources linguistiques de l'écriture réflexive

La deuxième question de recherche posée :

- « *L'écriture réflexive a-t-elle une structure linguistique prévisible ?* »

Afin de répondre à cette question, nous avons effectué une analyse linguistique supplémentaire sur 3 des 20 portfolios réflexifs. Dix types de ressources linguistiques ont été étudiés, sur la base du modèle proposé par Ryan (2011). Il a été constaté qu'il existe une corrélation moyenne entre le nombre total des ressources linguistiques utilisées par les étudiants et leurs indicateurs de réflexivité, ce qui signifie que les étudiants qui utilisent une langue assez considérable sur le plan linguistique ont également tendance à faire preuve de réflexivité dans leurs écrits.

Cette constatation élargit également l'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive en fournissant assez d'informations sur le type du langage auquel on peut s'attendre par rapport à chaque indicateur de réflexivité. Une feuille de résultats a été raffinée qui assimile les ressources linguistiques attendues avec les 12 indicateurs de réflexivité.

3. *Utilisation du portfolio dans le processus de l'écriture réflexive*

La troisième question de recherche posée :

- « *Quel est l'impact probable de l'intégration de la technologie dans le processus d'écriture réflexive et d'évaluation ?* »

Pour répondre à cette question, l'intégration du portfolio a été envisagée. Tout d'abord, l'utilisation du portfolio comme outil de soutien à l'écriture réflexive a été examinée. Ensuite, le OneNote, singulièrement, qui pourrait aider à l'évaluation de l'écriture réflexive a été étudié. Enfin, ce modèle, qui a été choisi, propose la meilleure façon d'intégrer la technologie dans le processus de réflexivité.

Il s'avère que l'intérêt majeur de ce dispositif du portfolio se trouve dans son encouragement, sa valorisation et son exploitation d'activités effectuées hors du cadre du module de la compréhension et l'expression de l'oral. En l'occurrence, le OneNote a incité les étudiants à devenir des analystes critiques, en intégrant dans une formation universitaire la confrontation approfondie à des objets culturels instaurés auparavant.

Le portfolio apparaît être ainsi un outil précieux pour les formateurs cherchant à introduire dans un curriculum plus théorique un rapport à des objets hors cadre. Il nous semble que cet avantage peut ainsi être apparenté à l'efficacité d'autres pratiques d'écriture réflexive se servant des activités procédées par les apprenants hors du cadre scolaire, par exemple le cas des écrits réflexifs touchant aux expériences de lecture.

D'autre part, le OneNote parvient à relever le défi de l'autoformation des étudiants, en fondant une structure d'apprentissage composée et un suivi individuel conséquent, qui permettent aux étudiants de tirer pleinement parti d'un rapport différent aux objets étudiés.

Enfin, les comptes rendus d'activités, comme le dévoilent les écrits réflexifs des étudiants sur ceux-ci, s'avèrent absolument satisfaisants pour stimuler et encourager les étudiants à acquérir et à développer peu à peu une posture analytique, critique et approfondie, face aux contenus de leurs études. En revanche, l'exercice de l'« écriture réflexive » semble en effet difficile à saisir et à assumer par les étudiants.

B. Synthèse des résultats

Après ce bref bilan destiné à notre expérimentation, nous pouvons confirmer que l'intégration de l'analyse du discours oraux/ écrits dans les activités d'écriture réflexive est une opportunité à saisir, voire même une exigence si l'on veut rendre l'enseignement apprentissage du français langue étrangère plus performant voire interdisciplinaire.

Il est apparent que la tâche n'a pas été aussi aisée qu'on pouvait le prévoir. Mais les résultats obtenus nous réconfortent dans nos hypothèses de départ, selon lesquelles la réussite de l'intégration et l'exploitation de la théorie de l'analyse du discours dans les activités d'écriture réflexive est désormais possible. Pour cela, il faudrait convertir les contraintes pédagogiques, et autres, en ressources productrices authentiques pour atteindre les objectifs.

Les résultats de notre expérimentation ont montré que les étudiants étaient dans l'incapacité d'analyser et interpréter des documents oraux authentiques, mais en proposant d'intégrer le portfolio afin de structurer leurs écrits réflexifs, ils étaient motivés et enthousiastes. Le fait d'introduire de nouvelles conditions d'apprentissage (activité d'écriture réflexive), de nouveaux dispositifs (le OneNote) et de nouvelles activités d'apprentissage (interprétation des discours oraux), leur a permis de multiplier les efforts, il s'agit, pour nos apprenants, d'être à la hauteur des instructions et exigences de notre expérimentation.

Comme le montrent les résultats des écrits réflexifs des étudiants, il leur faudra plus de temps pour commencer à maîtriser l'interprétation des discours authentiques et la rédaction des textes réflexifs en faisant appel aux savoirs intérieurs avec une certaine conscience et confiance. Il leur faudra aussi plusieurs occasions d'analyser les différents types de discours (oraux, écrits, politiques, sociaux, philosophiques, etc.) dans une série d'activités d'écriture à enjeux relativement constructives.

II. CONTRIBUTION A LA RECHERCHE

A. Contribution méthodologique

Les données recueillies suggèrent que l'apprentissage de l'écriture réflexive prendra du temps et de la pratique, et que l'analyse des discours écrits ou oraux peut fournir ces deux éléments si elle est enseignée avec intention et soin. En outre, les données que nous avons analysées ont montré des exemples de la manière dont le portfolio permettait aux étudiants à la fois d'explorer leur compréhension et interprétation des discours, et de pratiquer l'écriture réflexive.

Depuis que nous avons mené l'étude, au cours de l'année universitaire 2018-2019, sur laquelle porte cette thèse, nous avons expérimenté différents types de documents oraux et authentiques afin de les interpréter et les analyser, et nous n'avons pas cessé de demander à nos étudiants de faire des comptes rendus sur ces documents pendant un certain temps. Il nous semble très clair que nous revenons toujours à l'écriture réflexive, car elle nous donne l'occasion d'en apprendre plus sur nos étudiants. Par exemple, ils décrivent la façon dont leurs expériences et leurs connaissances ont contribué à produire un apprentissage. Nous pouvons saisir à partir de leurs écrits ce qui est particulièrement difficile pour eux, ou ce qu'ils ont trouvé facile, tout en interprétant leur langage utilisé, les termes employés, l'incohérence des idées, ...

Dans le cadre de cette étude, nous avons passé beaucoup de temps à réfléchir sur nos propres pratiques pédagogiques et nous avons analysé ce que les étudiants font en réponse à notre pratique d'enseignement. En retour, nous avons beaucoup appris sur la façon dont certaines des stratégies que nous devrions utiliser pour enseigner le module d'écriture. Après quatre semestres d'enseignement du programme de l'expression et compréhension de l'oral que nous avons décrit dans cette thèse, nous avons fini par reconnaître que même si les façons et les résultats dont les étudiants démontrent de leur apprentissage ne correspondent pas toujours aux rubriques que nous sommes censés employer, ils continuent d'apprendre.

Nous avons réalisé que même si la plupart des étudiants n'ont pas réussi à interpréter les discours animés en totalité lorsqu'ils termineront les cours de la compréhension de l'oral, ils seront au moins plus disposés à essayer le discours académique et plus confiants dans leurs approches pour le faire.

B. Contribution théorique

Cette étude décrit les rapports des étudiants sur les différentes étapes de la réflexivité en interprétant et analysant des corpus oraux. Les résultats obtenus peuvent se justifier par le manque d'expérience exploratoire de la majorité des étudiants en matière d'analyse. En conséquence, la plupart des étudiants étaient moins habiles dans leur capacité à analyser et à réfléchir de manière critique et interprétative sur le contenu des discours et à la remettre dans une perspective plus étendue.

La majorité des étudiants avaient une perception positive de l'écriture réflexive dans tous ces domaines. Toutefois, si leurs perceptions en termes d'acquisition de la connaissance de soi par le biais du portfolio étaient moins décisives, ils ont découvert que c'était un moyen de comprendre leur propre apprentissage et que cela leur permettait de décrire ce qu'ils comprenaient réellement. De même, la majorité des étudiants ont perçu l'écriture réflexive comme une activité nécessaire qui devrait être incitée.

Malgré les limites reconnues dans cette étude, l'écriture réflexive a un énorme potentiel de développement en tant que stratégie d'enseignement pratique pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants en général et, plus particulièrement, elle peut également fournir des opportunités d'explorer des concepts ou des théories qui met un lien la théorie et la pratique des cours de l'analyse des discours.

Les recherches effectuées dans le cadre de cette thèse apportent également une contribution à la connaissance. Elle s'ajoute au corpus des recherches publiées sur l'utilisation des technologies du Web 2.0 dans l'éducation, où la recherche empirique fait défaut à cet égard. Elle participe en conséquence à la compréhension de la structure de l'écriture réflexive et son rapport avec l'analyse du discours. Ces recherches ont également décrit les perceptions des étudiants au sujet de l'écriture réflexive en ce qui concerne l'appropriation active et personnelle de l'apprentissage, la pensée critique, la compréhension de son propre apprentissage, la facilitation de l'expérience d'apprentissage et la valorisation de l'observation et des connaissances personnelles.

L'instrument d'évaluation de l'écriture réflexive développé dans cette étude met en corrélation les ressources linguistiques avec des éléments de réflexivité spécifiques basés sur des preuves analytiques. Cette contribution enrichit le corpus de connaissances sur la

structure de l'écriture réflexive et a des implications pour les domaines de l'évaluation de l'analyse du discours.

III. LIMITES DE L'ÉCRITURE REFLEXIVE

Cette étude a étudié l'écriture réflexive, y compris son style, c'est-à-dire les caractéristiques linguistiques de l'écriture, comment elle a été rédigée et son contenu (sur quoi étayait l'écriture). Par ailleurs, les écrits analysés dans cette étude étaient des interprétations des discours présentées comme preuve de réflexivité à des fins d'évaluation. Cependant, il est évident que l'écriture n'est pas le seul moyen d'exprimer la réflexivité. Les preuves de réflexivité exprimées par d'autres chercheurs n'ont pas été étudiées dans cette thèse.

Cependant, le degré de réflexivité d'un étudiant dans ses écrits n'est pas forcément indicateur de son degré de réflexivité en tant que personne. Il existe bel et bien des facteurs sociolinguistiques peuvent influencer la façon dont un étudiant utilise la langue (par exemple, l'âge, l'origine, la classe sociale, etc.) ; ces facteurs n'ont pas été inclus dans cette étude.

L'écriture réflexive d'un étudiant peut également changer lorsqu'il écrit dans une langue autre que sa langue maternelle. L'arabe est la première langue de tous les étudiants dont les écrits ont été étudiés dans le cadre de cette étude. La langue française, dans cette contribution, est considérée comme une langue de spécialité, mais son statut de langue étrangère peut entraîner des difficultés d'expression. Il s'ensuit que les écrits analytiques de ces étudiants peuvent dévoiler moins de signes de réflexivité ; cependant, cette différence pourrait être attribuée à la barrière linguistique et ne signifie pas que les étudiants eux-mêmes sont moins réflexifs.

Nous avons mis l'accent sur le travail écrit uniquement des étudiants comme preuve de l'apprentissage mais il pourrait être une lacune du système didactique dans son ensemble, plutôt qu'une simple limite de cette étude. Les étudiants sont, le plus souvent, évalués sur la base de leurs écrits qu'ils soumettent pour évaluation, qu'il s'agisse d'un journal réflexif, d'un examen ou d'un compte rendu d'une lecture. Par conséquent, la note d'un étudiant dépend

souvent non seulement de sa connaissance d'un sujet donné, mais aussi de ses compétences linguistiques, analytiques et de sa capacité à exprimer correctement ses acquis par l'écrit.

Premièrement, l'écriture n'est pas instinctivement génératrice de réflexivité, mais plutôt un support pour celle-ci. Le dispositif d'écriture utilisé ne suffit donc pas à engendrer une démarche réflexive. Celle-ci doit s'appuyer sur la confrontation à l'altérité ; soit par l'échange verbal avec l'autre, soit par la mise en confrontation d'un état de connaissance avec une nouvelle pratique et vérité.

Deuxièmement, l'évaluation de l'écriture réflexive, tout en se disant formative, examinerait la conformité du produit réflexif à une norme externe de validité, paraît entraîner de façon répétitive une double contrainte, qui cherche à faire oublier à l'apprenant l'enjeu formatif de l'exercice pour s'intéresser en priorité à adhérer aux attentes de l'évaluateur.

En rapport avec ce problème, la restriction des instructions d'écriture à une posture et un contenu spécifiques tend également à formater l'écriture réflexive et à la transformer en un nouveau genre discursif à assimiler par l'étudiant, plutôt que comme un outil d'auto-apprentissage. C'est pourquoi il nous semble que l'écriture réflexive explicitement encadrée, au double sens d'« *orientation normative* » par un évaluateur, dans un format rigide, par des instructions fermées, n'est pas systématiquement propice au développement réflexif des sujets.

Cette contribution mérite d'être approfondie, des recherches supplémentaires dans ce domaine pourraient étudier la relation entre les niveaux de réflexivité évidents dans les écrits d'un étudiant et le degré de sa réflexion en général ; ce qui pourrait être mieux identifié en utilisant des modes de recherche qualitatifs.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga, Bruxelles.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris.
- Belair, L. (2002). *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences*, *Questions vives, Evaluation et formation*, Etats de la recherche en éducation.
- Berchier, F. (2016). *Le portfolio : un outil d'apprentissage en grande section de maternelle*, Education.
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le français dans le monde*, Recherches et Applications, CLE, France.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, RETZ, Paris.
- Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2016). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage.
- 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.
- Detrie, C., & al. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours, Une approche praxématique*, Honoré Champion, Paris.
- Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V., & Mathy, PH. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Gee, J.P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 4^{ème} éd. Londres: Routledge.
- Godinet, H. (2002). *Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire*, Pratiques.
- Gombert, J.E. (1991). *Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite, Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*.
- Goupil G., & Lusignan G. (2006), *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2011), *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, chapitre VI, Université de Québec à Montréal.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*, Armand Colin, Paris.
- Kohonen, V. (2002). *The european language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning*, Quo vadis, foreign language education.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, Les Editions Logiques.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*, éd Dunod.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, éditions du Seuil, Paris, P. 33
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin.
- Paulson, L. (1996). *Portfolio de Mathématiques à l'École Primaire : Mode d'emploi, Pratiques 96.201* [adaptation française de Portfolio guidelines in primary math, Portland, Multnomah Education Service District Press.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris.
- Sarfati, G-E. (2009). *Eléments d'analyse du discours*, Armand Colin, Paris.
- Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Armand Colin, Paris.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY Basic Books (Le praticien réflexif, Montréal, Editions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot, Arena.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive, comprendre et agir*, De Boeck, Paris.
- Vanhulle, S. et Deum, M. (2006). *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*, Langage et Pratiques, Paris.
- Wittorski, R., (2004), *Analyse du travail et production de compétences collectives, (1997)*, in IVERNOIS (D') J.F., GAGNAYRE R., *Apprendre à éduquer le patient Approche pédagogique*, Paris, Maloine, 2e éd.

ARTICLES

- Baron, G-L. & Bruillard, E. (2003). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques*, Revue Française de Pédagogie, n° 145.
- Bibauw, S. & Dufays, J-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg.
- Bibauw, S. (2010). *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
<http://journals.openedition.org/ripes/358>
- Bousquet, G. (2006). *Le portfolio électronique, un outil pour favoriser l'intégration*.
<http://www.profweb.qc.ca/> .
- Cerisier, J-F. *Le portfolio d'élève : pour qui et pour quoi ?*. Medialog, n° 57, mars 2006.
- COBBY, F, *Discours politique*. <http://www.analyse-du-discours.com/discours-politique>
- Conseil de l'Europe, (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris:Didier.[http://culture.coe.int/portfolio\[>Documentation](http://culture.coe.int/portfolio[>Documentation)
- Conseil de l'Europe, Février 2006, *Portfolio européen des langues : Textes de référence essentiels*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Deve, V., Gagnayre, R. & D'ivernois, J-F. (2009), *Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens*, Education du Patient et Enjeux de Santé, Vol. 27, n°1.
- Dubois, J. (1969). *Énoncé et énonciation*, Langages, n° 13.
- Eyssautier-Bavay, C., *Le portfolio en éducation; concepts et usages*. <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf>
- Gajewska, E. (2011). *L'analyse du discours et l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques*, université pédagogique Cracovie.
- Gauthier, P.-D. (2008, 5-7 mai). *Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique*. Communication présentée au colloque "ePortfolio & Digital Identity", Montréal.
- Guespin, L. (1971). *Problématique des travaux sur le discours politique*, Langages, N°23.

- Harris, Z.S. (1969). *L'Analyse du discours*, trad. fr. Langages, n° 13.
- Jalbert, P. (1997). *Le " portfolio scolaire " : une autre façon d'évaluer les apprentissages*. Vie pédagogique, N° 103.
- Lafortune, L. & Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*, Ste-Foy : Presses de l'Université de Québec
- Maingueneau, D. (2016). *Énonciation et analyse du discours*.
<http://journals.openedition.org/corela/4446>
- Milles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*, trad. par HLADY RISPAL, M. Bruxelles : De Boeck.
- Pouma, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire*:
https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/17302/1/A1085_Portfolio_Poumay_M.pdf
- Plumelle, B. (2006). « *Le portfolio ou portefeuille de compétences* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://ries.revues.org/253>
- Ringuet, S. & Parent, S. (2015). *Portfolio numérique*.
<http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>
- Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, Dans F. Pons et P.-A. Doudin (Éds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roulet, E. (1991). *Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive*, in ELA, n°83.
- Roux, A. (2001). *Le portfolio en salle de classe*.
http://educ.csmv.qc.ca/recit_langues/ress/documents/portfolios.pdf
- Terminologie officielle. Commission générale de terminologie et de néologie (France), J.O n° 14 du 18 janvier 2005. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do
- Vanhulle, S., & Deum, M. (2006). *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*. Langage et pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés.
- Wolf, K.P. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography*, Washington (DC), Office of Educational Research and Improvement.

DICTIONNAIRES

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, asdfle, CLE international, Paris.
- Dubois, J. & al., (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Robert, P, (2005). *Dictionnaire du Grand Robert*, version électronique, version 2.0.
- Robert, J.P, (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, France.
- Vanhulle, S. (2008). *Réflexivité des enseignants*, in A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Puf.

MEMOIRES ET THESES

- Birney, R. (2012). *Reflective Writing: Quantitative Assessment and Identification of Linguistic Features*, Mémoire soumis à WIT pour le Prix de Docteur en philosophie, Waterford Institut de Technologie.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Sciences de l'éducation option psychopédagogie, faculté des études supérieures, université de Montréal.
- L. Steel, M. (2015). *Talking back: a qualitative study of reflective writing in a first-year college composition classroom*, these de doctorat en science de l'éducation (langue, littérature et culture, Université of Iowa.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un enjeu de formation et de développement professionnel*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université Claude Bernard Lyon1, Lyon.
- Scheepers, C. (2010). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Liège / Université Paris VIII, Liège / Paris.

- Tyrvainen, R, (2013). *Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande*, Mémoire de Maîtrise, Université de Tampere.

SITOGRAPHIE

- <http://chaire-edgar-morin-complexite.essec.edu/presentation/edgar-morin>
- <http://www.etymonline.com/index.php?term=portfolio>
- [https://www.gala.fr/stars_et_gotha/emmanuel_macron20/03/2019 à 18:45](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/emmanuel_macron20/03/2019_à_18:45)
- Microsoft Office OneNote , [archive du 4 juin 2014], Microsoft (consulté le 10 décembre 2019)
- Gilets jaunes : le discours intégral d'Emmanuel Macron :
https://www.youtube.com/watch?v=2RV3_7Dz56o&t=19s
- Ministère de l'Éducation du Québec , (2002). *Portfolio sur support numérique*.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>
- Mot problème et non mot solution : Edgar MORIN ;
<https://www.youtube.com/watch?v=P2PQ5lSO1qI&t=16s>

ANNEXES

ANNEXE A

DISCOURS PRESIDENTIEL D'EMMANUEL MACRON

Publié le 10 décembre 2018 à 20h52

Source : https://www.lemonde.fr/politique/article/2018/12/10/le-verbatim-de-l-allocation-televisee-du-president-de-la-republique_5395523_823448.html

Durée de la vidéo : 4 min 15

Les gilets jaunes

« Françaises, Français, nous voilà ensemble au rendez-vous de notre pays et de notre avenir. Les événements de ces dernières semaines dans l'Hexagone et outremer ont profondément troublé la Nation. Ils ont mêlé des revendications légitimes et un enchaînement de violences inadmissibles et je veux vous le dire d'emblée : ces violences ne bénéficieront d'aucune indulgence.

Nous avons tous vu le jeu des opportunistes qui ont essayé de profiter des colères sincères pour les dévoyer. Nous avons tous vu les irresponsables politiques dont le seul projet était de bousculer la République, cherchant le désordre et l'anarchie. Aucune colère ne justifie qu'on s'attaque à un policier, à un gendarme, qu'on dégrade un commerce ou des bâtiments publics. Notre liberté n'existe que parce que chacun peut exprimer ses opinions, que d'autres peuvent ne pas les partager sans que personne n'ait à avoir peur de ces désaccords.

Quand la violence se déchaîne, la liberté cesse. C'est donc désormais le calme et l'ordre républicain qui doivent régner. Nous y mettrons tous les moyens car rien ne se construira de durable tant qu'on aura des craintes pour la paix civile. J'ai donné en ce sens au gouvernement les instructions les plus rigoureuses.

Mais au début de tout cela, je n'oublie pas qu'il y a une colère, une indignation et cette indignation, beaucoup d'entre nous, beaucoup de Français peuvent la partager et celle-là, je ne veux pas la réduire aux comportements inacceptables que je viens de dénoncer.

Ce fut d'abord la colère contre une taxe et le Premier ministre a apporté une réponse en annulant et en supprimant toutes les augmentations prévues pour le début d'année prochaine mais cette colère est plus profonde, je la ressens comme juste à bien des égards. Elle peut être notre chance.

C'est celle du couple de salariés qui ne finit pas le mois et se lève chaque jour tôt et revient tard pour aller travailler loin.

C'est celle de la mère de famille célibataire, veuve ou divorcée, qui ne vit même plus, qui n'a pas les moyens de faire garder les enfants et d'améliorer ses fins de mois et n'a plus d'espoir. Je les ai vues, ces femmes de courage pour la première fois disant cette détresse sur tant de ronds-points !

C'est celle des retraités modestes qui ont contribué toute leur vie et souvent aident à la fois parents et enfants et ne s'en sortent pas.

C'est celle des plus fragiles, des personnes en situation de handicap dont la place dans la société n'est pas encore assez reconnue. Leur détresse ne date pas d'hier mais nous avons fini lâchement par nous y habituer et au fond, tout se passait comme s'ils étaient oubliés, effacés.

Ce sont quarante années de malaise qui resurgissent : malaise des travailleurs qui ne s'y retrouvent plus ; malaise des territoires, villages comme quartiers où on voit les services publics se réduire et le cadre de vie disparaître ; malaise démocratique où se développe le sentiment de ne pas être entendu ; malaise face aux changements de notre société, à une laïcité bousculée et devant des modes de vie qui créent des barrières, de la distance.

Cela vient de très loin mais c'est là maintenant.

Sans doute n'avons-nous pas su depuis un an et demi y apporter une réponse suffisamment rapide et forte. Je prends ma part de cette responsabilité. Il a pu m'arriver de vous donner le sentiment que ce n'était pas mon souci, que j'avais d'autres priorités. Je sais aussi qu'il m'est arrivé de blesser certains d'entre vous par mes propos. Je veux ce soir être très clair avec vous. Si je me suis battu pour bousculer le système politique en place, les habitudes, les hypocrisies, c'est précisément parce que je crois plus que tout dans notre pays et que je

l'aime et ma légitimité, je ne la tire d'aucun titre, d'aucun parti, d'aucune coterie ; je ne la tire que de vous, de nul autre.

Nombre d'autres pays traversent ce mal vivre qui est le nôtre mais je crois profondément que nous pouvons trouver une voie pour en sortir tous ensemble. Je le veux pour la France parce que c'est notre vocation au travers de l'Histoire d'ouvrir ainsi des chemins jamais explorés pour nous-mêmes et pour le monde.

Je le veux pour nous tous Français parce qu'un peuple qui se divise à ce point, qui ne respecte plus ses lois et l'amitié qui doit l'unir est un peuple qui court à sa perte.

Je le veux aussi parce que c'est en pressentant cette crise que je me suis présenté à votre suffrage pour réconcilier et entraîner et que je n'ai pas oublié cet engagement et cette nécessité.

C'est d'abord l'état d'urgence économique et sociale que je veux décréter aujourd'hui. Nous voulons bâtir une France du mérite, du travail, une France où nos enfants vivront mieux que nous. Cela ne peut se faire que par une meilleure école, des universités, de l'apprentissage et des formations qui apprennent aux plus jeunes et aux moins jeunes ce qu'il faut pour vivre libre et travailler.

L'investissement dans la Nation, dans l'école et la formation est inédit et je le confirme.

Nous voulons une France où l'on peut vivre dignement de son travail ? Sur ce point, nous sommes allés trop lentement. Je veux intervenir vite et concrètement sur ce sujet. Je demande au gouvernement et au Parlement de faire le nécessaire afin qu'on puisse vivre mieux de son travail dès le début de l'année prochaine. Le salaire d'un travailleur au SMIC augmentera de 100 euros par mois dès 2019 sans qu'il en coûte un euros de plus pour l'employeur.

Je veux renouer avec une idée juste : que le surcroît de travail accepté constitue un surcroît de revenu ; les heures supplémentaires seront versées sans impôts ni charges dès 2019. Et je veux qu'une vraie amélioration soit tout de suite perceptible ; c'est pourquoi je demanderai à tous les employeurs qui le peuvent, de verser une prime de fin d'année à leurs employés et cette prime n'aura à acquitter ni impôt ni charge.

Les retraités constituent une partie précieuse de notre Nation. Pour ceux qui touchent moins de 2.000 euros par mois, nous annulerons en 2019 la hausse de CSG subie cette année ; l'effort qui leur a été demandé, était trop important et il n'était pas juste. Dès demain, le Premier ministre présentera l'ensemble de ces décisions aux parlementaires.

Mais nous ne devons pas nous arrêter là. J'ai besoin que nos grandes entreprises, nos concitoyens les plus fortunés, aident la Nation à réussir ; je les réunirai et prendrai des décisions en ce sens dès cette semaine. Je sais que certains voudraient dans ce contexte que je revienne sur la réforme de l'impôt sur la fortune mais pendant près de 40 ans, il a existé ; vivions-nous mieux durant cette période ? Les plus riches partaient et notre pays s'affaiblissait. Conformément aux engagements pris devant vous, cet impôt a été supprimé pour ceux qui investissent dans notre économie et donc aident à créer des emplois ; et il a été maintenu au contraire pour ceux qui ont une fortune immobilière.

Revenir en arrière nous affaiblirait alors même que nous sommes en train de recréer des emplois dans tous les secteurs. Cependant, le gouvernement et le Parlement devront aller plus loin pour mettre fin aux avantages indus et aux évasions fiscales. Le dirigeant d'une entreprise française doit payer ses impôts en France et les grandes entreprises qui y font des profits doivent y payer l'impôt, c'est la simple justice.

Vous le voyez, nous répondrons à l'urgence économique et sociale par des mesures fortes, par des baisses d'impôts plus rapides, par une meilleure maîtrise des dépenses plutôt que par des reculs.

J'entends que le gouvernement poursuive l'ambition des transformations de notre pays que le peuple a choisie il y a maintenant 18 mois ; nous avons devant nous à conduire une réforme profonde de l'Etat, de l'indemnisation du chômage et des retraites. Elles sont indispensables. Nous voulons des règles plus justes, plus simples, plus claires et qui récompensent ceux qui travaillent.

Mais aujourd'hui, c'est aussi avec notre projet collectif que nous devons renouer. Pour la France et pour l'Europe. C'est pourquoi le débat national annoncé doit être beaucoup plus large. Pour cela, nous devons avant toute chose, assumer tous ensemble tous nos devoirs. Le devoir de produire pour pouvoir redistribuer, le devoir d'apprendre pour être un citoyen

libre, le devoir de changer pour tenir compte de l'urgence de notre dette climatique et budgétaire.

Pour réussir, nous devons nous rassembler et aborder ensemble toutes les questions essentielles à la Nation. Je veux que soient posées les questions qui touchent à la représentation ; la possibilité de voir les courants d'opinion mieux entendus dans leur diversité, une loi électorale plus juste, la prise en compte du vote blanc et même que soient admis à participer au débat des citoyens n'appartenant pas à des partis. Je veux que soit posée la question de l'équilibre de notre fiscalité pour qu'elle permette à la fois la justice et l'efficacité du pays. Je veux que soit posée la question de notre quotidien pour faire face aux changements climatiques : se loger, se déplacer, se chauffer. Et les bonnes solutions émergeront aussi du terrain.

Je veux que soit posée la question de l'organisation de l'Etat, de la manière dont il est gouverné et administré depuis Paris, sans doute trop centralisé depuis des décennies. Et la question du service public dans tous nos territoires.

Je veux aussi que nous mettions d'accord la Nation avec elle-même sur ce qu'est son identité profonde, que nous abordions la question de l'immigration. Il nous faut l'affronter.

Ces changements de fond qui demandent une réflexion profonde et partagée, imposent un débat sans précédent. Il devra se dérouler au niveau national dans nos institutions, chacun y aura sa part : gouvernement, assemblées, partenaires sociaux et associatifs ; vous y aurez votre part. Je veux en assurer moi-même la coordination, en recevoir les avis, prendre ainsi le pouls vivant de notre pays.

Mais un tel débat n'est pas seulement affaire de représentants institutionnels ; il doit se dérouler aussi partout sur le terrain et il est des interlocuteurs naturels, des citoyens qui doivent en recevoir les demandes et s'en faire les relais : ce sont les maires ; ils portent la République sur le terrain. C'est pourquoi je rencontrerai moi-même les maires de France, région par région, pour bâtir le socle de notre nouveau contrat pour la Nation.

Nous ne reprendrons pas le cours normal de nos vies, comme trop souvent par le passé dans des crises semblables, sans que rien n'ait été vraiment compris et sans que rien n'ait changé. Nous sommes à un moment historique pour notre pays : par le dialogue, le respect, l'engagement, nous réussirons.

Nous sommes à la tâche et je reviendrai m'exprimer devant vous pour vous rendre compte.

Mon seul souci, c'est vous ; mon seul combat, c'est pour vous.

Notre seule bataille, c'est pour la France.

Vive la République, vive la France. »

ANNEXE B

CONFERENCE SUR LE NET PAR EDGAR MORIN

Publiée le 07 novembre 2014

Source de la transcription : <https://fr.coursera.org/lecture/lavenir-de-la-decision/mot-probleme-et-non-mot-solution-SVoe0>

Durée de la vidéo : 10 min 38

Mot problème et non mot solution

« C'est complexe, c'est très complexe. Ce mot revient de plus en plus souvent pour définir la situation économique, la situation politique, le problème de définir un individu, une personne, c'est un personnage complexe, et ce mot est utilisé de plus en plus fréquemment et dans le fond, cette utilisation ne signifie pas un progrès dans la connaissance, elle signifie plutôt au contraire une régression, parce que quand vous dites c'est complexe, qu'est-ce que vous voulez dire? Vous voulez dire que c'est pas simple, c'est pas si simple. Mais en même temps, vous voulez dire, eh bien, moi je ne peux pas décrire, je ne peux pas expliquer, je constate que ça échappe à ma conception habituelle. C'est un mot qui en quelques sortes, trahit notre confusion et trahit notre impossibilité de percevoir clairement de quoi il s'agit, c'est un mot, disons, bouche-trou. Et dans le fond, si nous employons sans arrêt ce mot, et si nous le considérons comme un bouche-trou, eh bien, nous avons beaucoup de trous que nous bouchons de cette façon-là, et ce qui favorise les zones aveugles dans notre connaissance et dans notre action dans le monde. Et alors, pourquoi est-ce que nous n'arrivons pas à déchiffrer, à décrypter, à reconnaître ce que c'est qu'une chose complexe? C'est parce que nous avons été formés par notre éducation à ne reconnaître que les choses simplifiées, ce qu'on appelle les idées claires et distinctes selon la formule de Descartes, ça veut dire distinctes, c'est-à-dire bien compartimentées, et malheureusement, quand c'est bien

compartimenté, vous oubliez le contexte du texte, c'est souvent une erreur involontaire ou volontaire que l'on commet, quand on extrait une phrase d'un contexte, et on peut faire dire le contraire de ce qu'a voulu une personne. Donc, si vous voulez, nous sommes habitués à éliminer le contexte c'est-à-dire la relation, la liaison entre la chose et son contexte. Ça, nous sommes habitués à ça, et nous sommes habitués quand nous voyons un objet composé de différents éléments à essayer de voir un peu quelle est la façon de voir son caractère simple. Alors nous voyons le tout sans voir qu'il est composé de parties diverses ou bien nous voyons que la base des parties, et nous ne voyons pas le tout. Donc, voilà la situation et ça veut dire que la complexité est un défi à la connaissance, ce n'est pas un mot solution, c'est un mot problème. Et alors, le problème, il est où? Le problème, il est que dans une même réalité, vous avez des traits différents et même apparemment contraires qui se trouvent liés. Par exemple, bonté et méchanceté. Bon. Vous avez une personne, vous pouvez dire le Dalai-lama il est très bon et vous pouvez vous dire ce criminel il est très méchant. Mais en réalité nous avons affaire à des êtres justement multiples, qui peuvent avoir des bontés pour les leurs, pour leurs familiers, pour les gens qu'ils aiment et des duretés, être impitoyables, à l'extérieur, cela est extrêmement fréquent. Quand nous allons au cinéma, nous voyons par exemple des personnages comme le Parrain, incarné par Marlon Brando, ou par Al Pacino. Bon, nous voyons effectivement un gangster, un être impitoyable, capable de tuer. Mais nous voyons aussi un être qui aime les siens, qui est amoureux, qui aime sa famille, qui est généreux, tout en pouvant être monstrueux. Bon, c'est le cas extrême mais dans le fond, nous avons en fait cette complexité humaine. D'ailleurs nous-mêmes, quand nous sommes dans la salle de cinéma, nous sentons que ce vagabond, ce gangster, ce criminel, ont des aspects humains qui nous touchent, qui nous émeuvent. Mais une fois que nous sortons de la salle de cinéma, eh bien, nous considérons que le gangster est un criminel, que le vagabond est quelqu'un qu'on ne va pas regarder, alors qu'on l'aime quand il est incarné par Chaplin, c'est-à-dire que dans le fond, nous sommes beaucoup plus complexes au cinéma ou quand nous lisons un roman comme Crimes et châtiments, ou quand nous sommes au théâtre et que nous voyons les pièces de Shakespeare, nous sommes beaucoup plus complexes que dans la vie quotidienne où, à ce moment-là, nos habitudes mentales, nos préjugés, dictent notre vision, notre opinion, et notre comportement. Alors, voici donc quelque chose d'important et je vais prendre un autre type d'exemple, qui est celui de l'Ukraine au moment où je vous parle, c'est-à-dire à la mi-mai 2014. Bon. Prenons l'Ukraine. Qu'est-ce qu'il y a de complexe? Eh bien, c'est une nation, mais on a découvert que cette nation, elle est double. Elle est double linguistiquement, elle est double, je ne dirais pas ethniquement parce qu'ils

sont Slaves les uns et les autres, mais de par l'histoire culturelle, puisqu'une partie de l'Ukraine a vécu dans le cadre polonais et l'autre partie dans le cadre russe, cette dualité dans l'unité a été secouée par les événements que vous savez et aujourd'hui, nous avons affaire effectivement à un conflit qui même a pris un côté armé ou insurrectionnel de la part de l'est ukrainien. Mais en réalité, ce n'est pas un conflit en vase clos, ce conflit lui-même il a été peut-être suscité et alimenté par deux tentations, ou deux poussées si vous voulez : la poussée, disons, qui venant de la Russie d'aujourd'hui qui ne veut pas que l'Ukraine échappe à sa tutelle, plutôt qui ne veut pas que l'Ukraine entre dans le cadre de l'Union européenne, et la poussée de l'Union européenne, qui elle effectivement veut intégrer l'Ukraine. D'un côté, il y a ce que l'Union européenne offre comme perspectives économiques, comme perspectives de liberté, et de l'autre côté, il y a l'Union soviétique qui offre effectivement une communauté patriotique aux russophones d'Ukraine, mais surtout qui fait peser sa menace, sa pression. Donc voilà une situation complexe qui s'aggrave, disons, avec cette guerre civile et qui a besoin d'une solution elle-même complexe, c'est-à-dire d'un État fédéral qui respecte les droits des deux ethnies, des deux parties, la russophone et l'ukrainophone, y compris d'autres minorités qui s'y trouvent, et non seulement et qui puisse servir à ce moment-là dans une sorte de neutralité par rapport aussi bien à la Russie que l'Union européenne de pont entre l'ouest européen et son est européen qui est russe. Voici une solution, la meilleure, qui serait complexe, et la situation simple, ça tranche, ça coupe en deux, et ça provoque une guerre. Laquelle, du reste, va ajouter à la complexité des relations internationales entre l'est et l'ouest, c'est-à-dire une autre complexité va chasser la première. Voilà un peu le problème, voilà quel est l'actuel, mais on peut le prendre aussi dans de nombreux autres domaines. Et si vous voulez, on voit que la complexité est un défi à la pensée binaire. Il faut faire un effort de réflexion, il faut faire un effort de contextualisation, il faut en quelques sortes donc, être prêt à quitter la vision compartimentée, la vision schématique et la vision simplifiée pour aborder un peu une réalité dont la complexité, du reste, n'est pas excessive, parce que nous avons d'autres complexités beaucoup plus importantes ».

ANNEXE C

Colloque international sur :

« Enseigner et évaluer dans le cadre du projet d'établissement, repenser les méthodes et privilégier une approche curriculaire ». Les 15 et 16 avril 2020 (Tiaret)

Titre de la communication :

« Le portfolio pour faire de l'évaluation une nouvelle culture d'apprentissage en langues ».

Résumé :

La fonction de l'évaluation formative ne se contente pas uniquement du simple diagnostic ou un état des lieux assez restreint des niveaux évalués, mais elle vise à installer un schéma de forces et de faiblesses en vue d'une amélioration progressive de la performance de l'apprenant. Ce type d'évaluation doit relever d'un travail d'implication et être intimement lié à la prise d'information.

S'inscrivant dans les nouvelles perspectives de l'évaluation formative, notre contribution mettra le focus sur l'usage du portfolio comme un dispositif d'*assessment as learning*. Le portfolio permet à l'apprenant d'apercevoir non seulement ses apprentissages mais aussi son positionnement vis-à-vis des attentes institutionnelles déterminées à son égard. Selon Springer, les finalités didactiques du portfolio, en cohérence avec ses objectifs, accèdent à l'autonomisation de l'apprenant, c'est un outil d'accompagnement à la construction d'une posture d'un apprenant réflexif, basée sur le développement de compétences auto évaluatives et métacognitives.

La problématique centrale de cette contribution sera de savoir comment faire de l'évaluation des compétences scolaires un processus d'apprentissage pleinement intégré à une perspective d'évaluation formative ? Comment évaluer avec le portfolio ? La discussion s'ouvrira sur l'intégration du portfolio qui sera exposé comme un outil potentiellement numérique, finalisé et organisé à des fins d'évaluation formative.

Mots clés : Portfolio, évaluation formative, compétences, langues.

ANNEXE D

Colloque international sur :

« Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante ». Le 30 avril et le 01 mai 2019 (Montréal).

Titre de communication :

« Formation à/par la recherche : Du concept d'habitus réflexif aux compétences réflexives. »

Résumé :

L'université paraît le lieu typique de la réflexion et de la pensée critique. Dans cette optique, on peut donc dire que former les enseignants selon ce paradigme est une fonction « naturelle » des universités.

Bien que la pratique réflexive soit maintenant une compétence clé dans la plupart des programmes de formation des enseignants, la démarche théorique demeure problématique et les approches empiriques sont diverses. L'avènement d'une figure du *praticien réflexif* dirige les débats contemporains sur l'identité enseignante, tout en contribuant au mouvement continu d'adaptation de la formation professionnelle dans le cadre d'une alternance entre théorie et pratique. De ce fait, les stagiaires en formation apprennent à s'impliquer et s'inscrire dans des démarches réflexives, à partir de leurs activités d'enseignement, de manière à développer de nouvelles compétences.

Dans la littérature traitant de la formation des enseignants de langues étrangères, de nombreuses références sont faites au concept de l'enseignement réflexif et les enseignants sont encouragés à s'engager dans des pratiques réflexives. La présente communication fait cependant valoir que, dans notre tentative d'habiliter les enseignants à devenir des praticiens plus efficaces, nous avons perdu de vue certaines considérations pratiques et théoriques importantes. Historiquement et théoriquement, la réflexion a été influencée par de nombreuses tendances qui rendent le terme réflexion ouverte à différentes interprétations. De plus, les points de vue réflexifs actuels n'ont pas de dimension critique puisque l'accent a surtout été mis sur les aspects rationnels du terme.

La formation à/par la recherche, en particulier aux filières universitaires de 2^e et 3^e cycles, ne mène pas forcément à la pratique réflexive. On doit regarder les choses en face : lorsqu'ils enseignent, les chercheurs peuvent ennuyer leurs étudiants par leurs monologues obscurs et les évaluations archaïques et terrifier les étudiants par leur niveau d'abstraction ou leur peu d'empathie ou de sens de dialogue. Selon Perrenoud (2001, P.190), Il ne s'agit donc pas seulement de transformer le processus de formation appelant des maîtrises en sciences de l'éducation, mais de concevoir de toutes pièces des parcours de formation nouveaux, que l'on peut absolument imaginer dans les facultés, sans en faire des « *écoles dans l'université* », sans renoncer à former à la recherche dans toute filière méritant de ce nom de transition vers le 3^e cycle et le doctorat.

Même si l'université est potentiellement le meilleur endroit pour former les enseignants aux pratiques réflexives, le doute méthodique s'impose. Comment réaliser ce potentiel et faire preuve de sa compétence ? Quel est le rôle de l'université dans la formation des enseignants ? Serait-il aisé, pour les formateurs, de s'impliquer dans les pratiques réflexives ? Dans le but de faire progresser notre compréhension des limites de la pratique réflexive dans la formation initiale des enseignants, cette communication a pour objectif d'élargir la conception de la recherche et de la formation à/par la recherche, avant tout, en sciences humaines. L'intervalle entre cette formation et le développement d'une posture réflexive dépend de cette extension.

Mots clés : Formation, praticien réflexif, compétences réflexives, travail sur l'habitus.

ANNEXE E

ECHANTILLON 1 : Analyse du corpus 1

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilal et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 hocine abdelhamide Rechercher (Ctrl+E)

Le discours d'Emmanuel Macron face aux « gilets jaunes »

dimanche 17 février 2019 21:14

Sujet :
Emmanuel Macron et les gilets jaunes

Personnes importantes :
Emmanuel Macron

Dates importantes :
Lundi 10 décembre 2018 :
l'allocution du président de la république française au sujet des gilets jaunes.



Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilal et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 hocine abdelhamide Rechercher (Ctrl+E)

Cette vidéo est un discours oral politique présenté par le Président de la République française Emmanuel Macron dont il parle sur le problème des violences provoqués par les gilets jaunes, c'est une allocution argumentative dont il essaye de donner des solutions et des nouveaux règlements, ainsi de convaincre son public que la France est pour eux, alors que toute cette anarchie va se terminer par des nouveaux problèmes.

Macron utilise un raisonnement concessif dont il admire la colère de public contre les taxes et les changements économiques pour la nouvelle année, mais il maintient son point de vue des réformes.

La stratégie utilisée par Macron c'est qu'il vise les émotions et les sentiments, il parle comme s'il est en train de parler avec des membres de sa famille et que tout ça est faux et mal pour la nation, il utilise des expressions bien structurées ainsi bien étudiées dont il évite le plus possible les phrases qui posent des nouvelles questions ou qui donnent l'impression de doute.

Sa visée c'est de faire un point final à cette anarchie et d'avoir une France paisible.

Emmanuel Macron dans cette allocution vient prendre des mesures radicales fortes pour rééquilibrer la situation d'une part et pour relancer l'activité économique d'une autre part.

Ce discours n'est pas d'une baguette magique qui va soulever le problème immédiatement, mais l'intelligence et la manière de parler que Macron l'a utilisé pendant son allocution, donnent une grande confiance à son public pour voir la situation d'une vision active et positive, parce que quand on analyse son discours on peut détecter la méthode, son vouloir, la vision cachée et le fait qu'il n'accepte pas tout ce que les gilets jaunes veulent, mais avec des

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 hocine abdelhamide Rechercher (Ctrl+E)

Ajouter une Le discours Mot problé

Les mots thématiques de ses vœux pour 2019 selon ses expressions sont : «vérité», «dignité» et «espoir»
 Il utilise beaucoup le verbe " vouloir " presque plus de 16 fois pendant son discours, cela veut dire qu'il veut appliquer sa volonté, son énergie à obtenir quelque chose.
 Sans oublier qu'il est en train de parler devant des millions en colère .. alors sans doute il a utilisé des mots d'une communauté comme :
 France, pays, nation, ensemble, gouvernement
 Il avait mentionné le mot «colère» plus fréquemment qu'il ne l'a jamais fait après son élection, là où on découvre la puissance de ce problème et l'importance d'avoir une solution pour cette anarchie.

Quand on regarde la vidéo, on remarque qu'il dispose ses mains à plat devant lui. Il s'appuie sur elles lorsqu'il souligne certains de ses mots plus précisément les mots essentiels d'une grande importance et qui touche l'enquête, et ça c'est pour les rendre plus forts, ainsi ça lui permet de garder la maîtrise de son corps et de ses mouvements. il maîtrise bien le rythme de chaque expression, il essaye de donner un discours solide et parfait comme un point final à ce problème.

Emmanuel Macron a expliqué que les violences ne mèneront à aucune solution positive, aucune indulgence ne leur sera accordée
 Parmi ces provocateurs de violence il y'avait même des irresponsables politique qui ont voulu faire basculer vers le désordre.

Il a fait comprendre que la liberté est le fait que chacun doit respecter l'avis de l'autre et que s'attaquer à des

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 hocine abdelhamide Rechercher (Ctrl+E)

Ajouter une Le discours Mot problé

"Le salaire d'un travailleur au smic augmentera de 100 euros par mois dès 2019 sans qu'il en coûte un euro de plus pour l'employeur".

"Les heures supplémentaires seront versées sans impôts ni charges dès 2019".

"Pour ceux qui touchent moins de 2.000 euros par mois, nous annulerons en 2019 la hausse de CSG subie cette année".

"Il demande à tous les employeurs qui le peuvent de verser une prime de fin d'année à leurs employés".

Biographie :

Emmanuel Macron, né le 21 décembre 1977 à Amiens, est un haut fonctionnaire et homme d'État français, président de la République française depuis le 14 mai 2017.

Sorti de l'École nationale d'administration (ENA) en 2004, il devient inspecteur des finances. En 2007, il est nommé rapporteur adjoint de la commission pour la libération de la croissance française (« commission Attali »). L'année suivante, il rejoint la banque d'affaires Rothschild & Cie, dont il devient associé-gérant en 2010.

En 2016, il fonde son propre mouvement politique, baptisé En marche, et démissionne du gouvernement. Il adopte un positionnement hostile au clivage gauche-droite et se présente à l'élection présidentielle de 2017. Il l'emporte au second tour face à la candidate du Front



Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 hocine abdelhamide Rechercher (Ctrl+E)

Ajouter une Le discours Mot problé

L'allocation :

[Gilets jaunes: le discours intégral d'Emmanuel Macron](#)
 euronews (en français)



Mes Points de vue :

- J'ai aimé la structure des phrases, il sait bien poser Chaque mot à sa place.
- Il était calme et compréhensible, pendant tout la vidéo, ainsi qu'il était confiant de lui-même.
- J'aime bien son caractère, au moins les français ont un président qu'il peut et sait s'exprimer, c'est pas comme notre cas en Algérie.
- Il a réussi à contrôler la situation juste avec un petit discours de 12 minutes, là où on comprend la puissance des mots.

ECHANTILLON 1 : Analyse du corpus 2

Mot problème et son mot solution E. Morin

mercredi 5 juin 2019 00:33

Sujet :

Edgar Morin et la Complexité

Personnes importantes :

Edgar Morin

Dates importantes :

07 novembre 2014 : la diffusion de l'allocution de Edgar Morin au sujet du mot problème



Interprétation:

Cette vidéo est un discours oral scientifique présenté par Edgar Morin, pendant toute la

Interprétation:

Cette vidéo est un discours oral scientifique présenté par Edgar Morin, pendant toute la vidéo, il insiste sur les deux mots de la complexité et problème, par la répétition de ces mots, ainsi par l'intensité orale et les gestes de ses mains et sa tête, ce qui nous donne une aperçu sur ce qu'on va recevoir de son discours, donc Morin essaye d'expliquer la valeur et la place du mot complexité on relie ça à l'économie et les affaires.

Ce qu'il vient de dire c'est que la définition de ce mot n'est pas déterminé elle est relié à la situation ou le problème concerné, et que dans chaque problème il y a des complexités pour déchiffrer la situation, c'est pour cela il dit que c'est le mot problème qui domine toujours et non pas "solution".

Morin utilise un raisonnement fluide dans les premières minutes, il commence par une présentation du sujet abordé, et des différents aspects disponibles après il passe à une explication à l'accord des théories bien précis, il rassure ses paroles par des exemples réels, à la fin il laisse le sujet ouvert.

Le public visé se sont les étudiants surtout dans le domaine de les affaires ainsi les hommes d'affaires et les politiciens.

Edgar Morin utilise des méthodes et des expressions bien étudié, il a le caractère fort et la sagesse bien apparue sur son visage et ses gestes, dont il essaye par sa visé de convaincre et changer la vision des locuteurs par cette vidéo.

Biographie :

Ajouter un

Le discours

Mot problé

Biographie :

Edgar **Nahoum**, dit Edgar Morin, né le 8 juillet 1921 à [Paris](#), un [sociologue](#), [médiologue](#) et [philosophe français](#).

Penseur de la [complexité](#), il définit sa façon de penser comme « [constructiviste](#) »¹ en précisant : « c'est-à-dire que je parle de la collaboration du monde extérieur et de notre esprit pour construire la réalité ».

Ses parents sont des [Juifs originaires de Salonique](#) de lointaine ascendance italienne³. Il grandit dans un environnement non pratiquant, sa famille étant « moderne et laïcisée depuis trois générations »³. Fils unique, il perd sa mère à dix ans, son père est commerçant.



Edgar Morin durant un colloque à [Rio de Janeiro](#) (1972).

En 1936, pendant la [guerre d'Espagne](#), son premier acte politique est d'intégrer une organisation [libertaire](#), « [Solidarité internationale antifasciste](#) », pour préparer des colis à destination



Edgar Morin durant un colloque à [Rio de Janeiro](#) (1972).

En 1936, pendant la [guerre d'Espagne](#), son premier acte politique est d'intégrer une organisation [libertaire](#), « [Solidarité internationale antifasciste](#) », pour préparer des colis à destination de l'[Espagne républicaine](#)^{4,5}. En 1938, il rejoint les rangs du [Parti frontiste](#), petite formation de la gauche [pacifiste](#) et [antifasciste](#). Il obtient une licence en histoire et géographie et une [licence en droit](#) (1942), et entre alors dans la [Résistance](#) communiste, en 1942, au sein des « forces unies de la jeunesse patriotique ». Il intègre ensuite le mouvement de [Michel Cailliau](#), le MRPGD (Mouvement de résistance des prisonniers de guerre et déportés). En 1943, il est commandant dans les [Forces françaises combattantes](#) et est homologué comme lieutenant⁶. Son mouvement fusionne avec celui de [François Mitterrand](#), il devient le MNPGD (Mouvement National des Prisonniers de Guerre et Déportés). Il adopte alors le [pseudonyme](#) de Morin (l'anecdote - confirmée par Edgar Morin lui-même lors d'une émission sur France Inter⁷ - veut que, lors d'une réunion de résistants à Toulouse, le jeune Edgar **Nahoum** se présenta sous le nom d'Edgar Manin, en référence au personnage de Malraux dans "La condition humaine". Mais un camarade comprit "Morin" et il ne chercha pas à rectifier⁸). Il devient attaché à l'état-major de la 1re Armée française en Allemagne (1945), puis chef du bureau « Propagande » au Gouvernement militaire français (1946). À la [Libération](#), il écrit L'An zéro de l'Allemagne où il dresse un état des lieux de l'Allemagne, insistant sur l'état mental du peuple vaincu, en état de "sommambulisme", en proie à la faim et aux rumeurs. Ce livre arrive au moment du tournant communiste, où après la stigmatisation de la culpabilité allemande, Staline déclare qu'Hitler passe et que le peuple allemand reste. [Maurice Thorez](#) l'invite à écrire dans l'hebdomadaire [Les Lettres françaises](#). Membre du [Parti communiste français](#) depuis 1941, il s'en éloigne à partir de 1949 et en est exclu en 1951, pour avoir écrit un article dans le journal France Observateur. "Ce fut comme un

ANNEXE F

ECHANTILLON 2 : Corpus 1

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

Mon bloc-notes Biographie de Emmanuel Macron Edgar Morin Notes rapides + Rechercher (Ctrl+E)

Biographie de Emmanuel Macron

20:13

Ce document présente un discours oral livré par le président de la république française Emmanuel Macron à ses citoyens par le biais de la chaîne Euro News, Lundi 10 décembre 2018 à 20h depuis le palais de l'Élysée. Ce discours, cette allocution présidentielle est une sorte de réponse du président français qui s'adresse à la nation suite à la crise qui s'est installée sur le territoire, provoquée par les violentes protestations contre la hausse des taxes sur les carburants et le manque du pouvoir d'achat des citoyens.

Les protagonistes de ce mouvement de colère sont nommés "**les gilets jaunes**".

Emmanuel Macron est né le 21 décembre à "Amiens" dans le nord de la France. Ses parents sont tous deux médecins et il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants.



Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.

Il effectue sa scolarité à la providence, un établissement privé d'Amiens, puis il termine ses

Mon bloc-notes Biographie de Emmanuel Macron Edgar Morin Notes rapides + Rechercher (Ctrl+E)

Il effectue sa scolarité à la providence, un établissement privé d'Amiens, puis il termine ses études secondaires à Paris au lycée Henri IV, où ses parents l'envoie pour l'éloigner de son professeur de théâtre Brigitte Trogneux, qu'il épousera plus tard en 2007.



Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.

Il obtient son baccalauréat scientifique avec la mention "très bien" en 1995. Il intègre ensuite l'institut scientifique de Paris en 1998 dont il en ressort diplômé en 2001. En 2004, à l'issue de ses études à l'ENA, il intègre le corps général des finances (IGF) et il en démissionnera en 2016. En 2014, il est nommé le ministre de l'économie et du numérique. Il sera élu 8ème président de la 5ème République française en Mai 2017, c'est alors le plus jeune président français de l'histoire et un des plus jeunes dirigeants d'un pays au monde.

Au moment de cette diffusion Emmanuel Macron est au centre de cette contestation des Gilets jaunes qui a débuté de façon spontanée après l'annonce par l'exécutif d'une augmentation des taxes sur le prix des carburants au 1er janvier 2019. Le mouvement a conduit à plusieurs morts et fait de nombreux blessés.

Interprétation du discours

Au début de la vidéo, dans toutes les premières minutes de son discours, Emmanuel Macron dénonce les scènes de guerre et ordonne les violences inadmissibles mêlées aux revendications légitimes, en usant d'un ton exagérant calme.

Il d'emblée employé des expressions bien ciblées avec fermeté pour coordonner les enchainements de violence inadmissibles qui ont profondément troublé la nation, et qui "ne bénéficieront d'aucune indulgence".



Sur un ton ferme et confiant, il établit un constat des faits tout en dénonçant (en pointant le doigt) les opportunistes, il essaie de mettre les téléspectateurs à témoin.

Puis sur un ton accusateur, il réprimande les violences et leurs répercussions sur les libertés et

Sur un ton ferme et confiant, il établit un constat des faits tout en dénonçant (en pointant le doigt) les opportunistes, il essaie de mettre les téléspectateurs à témoin.

Puis sur un ton accusateur, il réprimande les violences et leurs répercussions sur les libertés et affirme l'établissement prochain de l'ordre républicain.

Il a par ailleurs dénoncé les responsables politiques dont le seul but était de fragiliser la république. "Quand la violence se déchaîne, la liberté cesse" a déclaré Emmanuel Macron avec un accent lyrique.

Il poursuit en affirmant qu'il comprend la colère du mouvement des gilets jaunes. " je n'oublie pas qu'il y a une colère, une indignation. Je ne veux pas la réduire aux comportements, inacceptables que je viens des mentionner" a-t-il ensuite tempéré.



Mais encore sur une prise de position plus intime, plus fraternelle, plus tolérante, évoquant les couples en difficultés, les mères célibataires, les retraités, les handicapés, etc. Il décrit leur détresse, leur accablement avec une extrême compassion.

Il va jusqu'à s'engager en faisant allusion à quarante années de malaise, à la détérioration du niveau de vie en l'attribuant à la politique menée par ses prédécesseurs lors des dernières quarante années " cette colère, je la ressens comme juste à bien des égards, leur détresse ne date pas d'hier" mais " nous avons fini lâchement par nous u habituer et au fond tout se passait comme s'ils étaient oubliés, effacés". "Ce sont 40 années de malaise qui ressurgissent "

Emmanuel Macron reconnaît sa part de responsabilité sur un ton feutré (discret), il souligne qu'il voulait changer l'état des chose par le biais des réformes réalisées durant les 18 mois de son mandat. Il admet qu'il a été soit disant en défaillance. " sans doute n'y avons pas su répondre en un an et demi" a-t-il toutefois admis.

" je reprends ma part de responsabilité, je sais qu'il m'est arrivé de blesser certains d'entre vous par mes propos", " il a pu m'arriver de donner le sentiment que ce n'était pas mon souci que j'avais d'autres priorités". " Ma légitimité, je ne la trie que de vous, de nul autre".

Ensuite arrive le moment où il annonce des mesures sociales, il décrète " l'état d'urgence économique et sociale", il veut "intervenir vite", " je demande au gouvernement et au Parlement de faire le nécessaire afin qu'on puisse vivre mieux de son travail dès le début d'années prochaines". Puis, sur un ton plus solennel, il présente des mesures concrètes en gage de bonne volonté, telles que la revalorisation nette du salaire minimum de 100 euros par mois, des permis de fin d'année aux employés, l'annulation de la hausse de CSG etc.

Il justifie au passage son refus de remettre l'impôt sur la fortune (ISF) demandé par de nombreux

je reprends ma part de responsabilité, je sais qu'il m'est arrivé de blesser certains d'entre vous par mes propos", " il a pu m'arriver de donner le sentiment que ce n'était pas mon souci que j'avais d'autres priorités". Ma légitimité, je ne la trie que de vous, de nul autre".

Ensuite arrive le moment où il annonce des mesures sociales, il décrète " l'état d'urgence économique et sociale", il veut "intervenir vite", " je demande au gouvernement et au Parlement de faire le nécessaire afin qu'on puisse vivre mieux de son travail dès le début d'années prochaines". Puis, sur un ton plus solennel, il présente des mesures concrètes en gage de bonne volonté, telles que la revalorisation nette du salaire minimum de 100 euros par mois, des permis de fin d'année aux employés, l'annulation de la hausse de CSG etc.

Il justifie au passage son refus de remettre l'impôt sur la fortune (ISF) demandé par de nombreux "gilets jaunes" car selon lui "revenir en arrière nous affaiblit".

Dans un dernier temps, il essaie de reprendre la main et regagner un posture de président, " j'entends que le gouvernement poursuivre les ambitions de transformations profondes du pays". Autrement dit, et même si habilement il n'emploie pas les termes qu'il emploie régulièrement, il maintient le cap.

" J'ai besoin que nos grandes entreprises, nos citoyens les plus fortunés, aident la nation à réussir. Je les réunirai et prendrai des décisions en ce sens dès cette semaine", a-t-il dit. Quant au grand débat national qui débutera prochainement " il doit être beaucoup plus large" a-t-il affirmé, en outre il propose de "bâtir" un nouveau contrat pour la nation" et rencontrer pour ce faire les maires de France en personne "sur le terrain", " région par région".

Finalement, il conclut en s'adressant d'un manière quasi individuelle à ses concitoyens, il n'emploie pas le mot "peuple" mais le pronom personnel "vous" de sorte qu'il en compose une anaphore qui sonne bien. " je reviendrai m'exprimer devant vous pour vous rendre compte, mon seul soucis c'est vous, mon seul combat c'est pour vous...".

Les stratégies discursives

Emmanuel Macron est réputé par sa maîtrise de l'art oratoire et son aptitude à prendre le pouvoir par le discours. Il excelle en matière de manipulation de l'opinion étant donné que c'est un expert en l'art de la négociation. Il dispose d'une grande capacité de travail sur soi et d'une habilité remarquable.

Cet homme pratique le théâtre depuis sa plus tendre jeunesse, sans compter que son ancienne professeur est aujourd'hui à ses côtés en tant qu'épouse et coach personnel.

Nous pouvons constater lors de chaque discours (prise de parole) de monsieur Macron, qu'il s'agit bien d'un intellectuel qui a étudié la philosophie. Il a un penchant particulier pour les jeux de mots et l'emploi des mots compliqués de la langue française.

Cette vidéo de treize minutes présente une allocution du président qui n'est pas transmise en direct comme nous pourrions le croire, mais un enregistrement diffusé en différé. La gestuelle du président semble, calculée au millimètre près. Il ne paraît pas naturel, spontané, son regard est distant, de toute évidence ses yeux sont fixés sur son prompteur.

Il adopte une étrange position dépourvue de naturel (d'authenticité) son corps est crispé, ses mains sont fixées sur la table, il cherche à garder le contrôle de ses réactions. De plus, il met beaucoup d'énergie dans son jeu facial, il sait user d'empathie et joue avec les sentiments de son auditoire.

Son discours est rythmé, sa technique de rhétorique est palpable, il intensifie sa voix à la fin de chaque idée détaillée, mais encore il a une prosodie, un débit, des intonations très intéressantes.

" on dirait qu'il fait tout son possible pour montrer à travers son expression qu'il avait été profondément secoué par la crise que son pays traverse. Mais la question qui se pose: " Les français ont-ils été convaincus pour autant? "

La visée argumentative

La visée argumentative dans le discours d'Emmanuel Macron et son objectif sont de calculer le mouvement des "gilets jaunes" et de les remettre à l'ordre. Cela passe par une certaine humilité, par l'affect, par une volonté de se montrer touché par le sort des français " je les ai vues ces femmes de courage... rond points" etc. puis cela passe aussi par des mesures qui sont présentées en gage de sa bonne volonté.

Apaiser les français et au même temps retrouver sa stature présidentielle... les deux ne vont pas forcément ensemble. On remarque qu'il ne cite à aucun moment l'expression "gilets jaunes". c'est à se poser la question suivante: " est ce qu'il les écoute ou les entend-il seulement ? "

Pourtant il affirme ne pas confondre entre les casseurs et les concitoyens qui veulent faire passer un message....

Emmanuel Macron est un super beau parleur, lui qui a vécu dans le luxe toute sa vie, on peut se douter de sa véritable compassion ou même compréhension de ce que peuvent vivre tous les jours ces pauvres gens et mêmes les autres. Lui qui a vécu materné toute sa vie, par sa mère en premier lieu puis son épouse en second lieu. Dans un reportage je l'ai vu qui était anxieux de ne pas voir Brigitte à ses côtés juste avant une apparition télévisée... il disait "Mais où est Brigitte? Ou est-elle?

A mon humble avis, il n'aurait pas dû commencer son discours par des condamnations et des réprimandes, et surtout pas s'arrêter sur la question de ISF, ce n'était pas l'occasion d'en parler là, il aurait pu garder ce sujet de l'ISF comme point de négociation sous sa manche.

Les gilets jaunes n'ont pas envie d'arrêter si facilement leu mouvement et ce n'est pas un discours de cet ordre qui va les inciter à faire marche arrière.

ECHANTILLON 2 : Corpus 2

ichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

Mon bloc-notes Biographie de Emmanuel Macron Edgar Morin Notes rapides + Rechercher (Ctrl+E)

Ajouter une
Analyse de l'

Ce document est une intervention apparemment **monologal** mais en fait destinée à un public bien défini composé par les étudiants de l'ESSEC: Ecole Supérieure des Sciences et Economiques et Commerciales en France.. L'orateur est André Morin, penseur français d'origine juive mais se disant agnostique. **Indépendamment** du sujet traité, la prestation de ce conférencier est **remarquable**.



En effet, dans un style bien d'être rébarbatif ni pédant il a su se faire accessible à tous. **Malgré** les effets néfastes de l'âge l'empêchait d'afficher un message facial qui puisse consolider son message vocal, ses **gestes manuels** étaient avenants et aident l'auditeur/ spectateur à se concentrer ce qu'on essayait de lui inculquer. Accédez aux paramètres pour activer Windows.

En effet, dans un style bien d'être rébarbatif ni pédant il a su se faire accessible à tous. **Malgré** les effets néfastes de l'âge l'empêchait d'afficher un message facial qui puisse consolider son message vocal, ses **gestes manuels** étaient avenants et aident l'auditeur/ spectateur à se concentrer ce qu'on essayait de lui inculquer.

Morin nous invitait ici à retrousser et à élever notre sens critique et à dépasser certains concepts "bouche trous" que nous utilisons en derrière lesquels nous cachons notre incapacité à atteindre un plus haut niveau cogitatif.

Cet éminent philosophe aurait cependant dû **d'une part** prendre garde à l'effet désastreux qu'auraient eu sur son audience ses déglutitions sèches, difficiles et répétées. **d'autre part**, l'on est eu droit de se poser une question: se peut-il qu'un homme d'un tel niveau et d'une telle valeur ait la main droite et une troisième à la main gauche? **Une seule** n'aurait- elle pas suffire à satisfaire son coquetterie ou sa nécessité matrimoniale? Accédez aux paramètres pour activer Windows.

ANNEXE G

ECHANTILLON 3 : Corpus 1

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 Emmanuel Macron et le... Rechercher (Ctrl+E)

Emmanuel Macron et les gilets jaunes

mardi 12 février 2019 21:46

La locution d'Emmanuel Macron est due aux troubles et violences provoqués par les gilets jaunes.

D'un côté, il a reconnu que les revendications des gilets jaunes, étaient légitimes et d'un autre il y'avait des opportunistes qui ont profités pour semer la pagaille

Emmanuel Macron a expliqué que les violences ne mèneront à aucune solution positive, aucune indulgence ne leur sera accordée

Parmi ces provocateurs de violence il y'avait même des irresponsables politique qui ont voulu faire basculer vers le désordre.

Il a fait comprendre que la liberté est le fait que chacun doit respecter l'avis de l'autre et que s'attaquer à des agents de l'ordre ou aux biens d'autres ne fera qu'augmenter l'anarchie.

Il n'y'a que le calme et l'ordre qui doivent régner

Il a expliqué qu'il a donné l'ordre à ses ministres de se rétracter sur les taxes qui ont provoquées ces violences.

Il a reconnu qu'il y'a effectivement des couples qui n'arrivent plus à terminer leur mois, qu'il y'avait aussi des mères de familles qui n'arrivent plus à rejoindre les deux bouts

Il a expliqué qu'il a donné l'ordre à ses ministres de se rétracter sur les taxes qui ont provoquées ces violences.

Il a reconnu qu'il y'a effectivement des couples qui n'arrivent plus à terminer leur mois, qu'il y'avait aussi des mères de familles qui n'arrivent plus à rejoindre les deux bouts.

Un vrai malaise social. Dans tout ça, il a reconnu qu'il avait une part de responsabilité et qu'il fera tout pour pouvoir sortir de l'impasse. Son souhait est de voir une France sereine et épanouie. Une France bien bâtie sur des bases solides.

Il a donné des directives concernant l'augmentation du SMIC de 100 Euros.

Cela pour pouvoir vivre dignement.

Aussi les heures supplémentaires serrant escortées des taxes.

Il a même demandé aux employeurs de verser des primes de fin d'année à leurs employés.

Les personnes touchant moins de deux milles euro, serrant épargnés des taxes. Tous ces directives seront appliquées en 2019, le dialogue, le respect et l'engagement c'est la seule solution clé de tous les problèmes.

Cette vidéo est un discours oral politique présenté de la part d'Emmanuel Macron sur le sujet des gilets jaunes. C'est une allocution argumentative ou on rencontre Macron dans cette vidéo live dont il essaye de convaincre son public d'arrêter la violence.

Biographie :

Emmanuel Macron, né le 21 décembre 1977 à Amiens, est un haut fonctionnaire et homme d'État français, président de la République française depuis le 14 mai 2017.

Sorti de l'École nationale d'administration (ENA) en 2004, il devient inspecteur des finances. En 2007, il est nommé rapporteur adjoint de la commission pour la libération de la croissance française (« commission Attali »). L'année suivante, il rejoint la banque d'affaires Rothschild & Cie, dont il devient associé-gérant en 2010.

Macron utilise un raisonnement critique dont il refuse totalement ce que le public fait.

Il est émotionnel, il utilise une stratégie qui touche les sentiments et une manière de parler fluide et bien structuré dont il insiste sur la relation de son public et le gouvernement.



Reception des boulangers-pâtisseries pour la galette de l'Épiphanie Paris, Vendredi 11 janvier 2019

Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.

Emmanuel
Edgar Morin

Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkari amel BELOUAAR SARA Group 01 Emmanuel Macron et le... Rechercher (Ctrl+E)

Biographie :

Emmanuel Macron, né le 21 décembre 1977 à Amiens, est un haut fonctionnaire et homme d'État français, président de la République française depuis le 14 mai 2017.

Sorti de l'École nationale d'administration (ENA) en 2004, il devient inspecteur des finances. En 2007, il est nommé rapporteur adjoint de la commission pour la libération de la croissance française (« commission Attali »). L'année suivante, il rejoint la banque d'affaires Rothschild & Cie, dont il devient associé-gérant en 2010.

Macron utilise un raisonnement critique dont il refuse totalement ce que le public fait.

Il est émotionnel, il utilise une stratégie qui touche les sentiments et une manière de parler fluide et bien structuré dont il insiste sur la relation de son public et le gouvernement.

[Gilets jaunes : le discours intégral d'Emmanuel Macron](#)

Mes points de vue :

- La locution tant attendue de Macron à son peuple a été bien étudiée.
 - A l'entendre, on sent que c'est un homme responsable, compréhensif et patient.
 - Il s'est adressé à ces manifestants avec diplomatie sans signe de colère.
 - Sa voix était pleine de confiance, ce qui l'écouteront ressentent qu'il a de la compassion pour eux.
 - Il a fini par leur promettre de tout résoudre avec les maires de toute la France pour bâtir le socle d'un nouveau contrat d'une meilleure voie pour tous les Français.
 - En l'occurrence les manifestants qui ont commis des violences c'est normal qu'ils ne bénéficient d'aucune indulgence.
- Quand la violence ce se déchaîne la liberté cesse.
- Vive la sagesse.

[France: le discours inaugural d'Emmanuel Macron](#)
euronews (en français)



Accédez aux paramètres pour activer Windows.

ECHANTILLON 3 : Corpus 2

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkani amel BELOUAAR SARA Group 01 Emmanuel Macron et le... Rechercher (Ctrl+E)

Edgar Morin et la Complexité

l'analyse du discours d'Edgar Morin sous le titre: Complexité1 : Mot problème et non mot solution

1/ Présentation:

Ce document est une sorte de vidéo argumentatif présenté par edgar morin sur la vérité de complexité est que une mot problème? Ou bien mot solution? Morin lancé dans son document audio visuel le 11.05.2018 sur la compréhension de complexité ou il a essayé de nos convaincre avec leur idées que la vision du monde et des instructions oblige à repenser nos actions et nos solutions. Aussi propose en plusieurs étapes sa compréhension.

c'est qui Edqar Morin:

De son vrai nom Edar Nahoum dit Edgar Morin né le 8 juillet 1924 à Paris est un sociologue et philosophe français et penseur de la complexité. Il définit sa façon de penser comme conservatrice en présisant. c'est-à-dire que je parle de ma collaboration du monde extérieur et de notre esprit construire la réalité.

Activer Windows

Fichier Accueil Insertion Dessiner Historique Révision Affichage ZEROUALI KARIMA

échantillon Analyse d'audio badi antar bari bilel et belmasai islam bekkani amel BELOUAAR SARA Group 01 Emmanuel Macron et le... Rechercher (Ctrl+E)

Description:

Lors de son discours edgar morin il essaye de nos montré avec une simple explication que la complexité presque elle touche partout. Et non seulement mot problème ou non mot solution parce que déjà la solution peut être un problème Ex: il a cité " complexe est un mot bouche trou et pourquoi les zones aveugles dans notre connaissance et notre actions? Après il a repondé par oui : parce que nous avons été formé à nous recontacter que les idées claires et discrètes bien contripartiment dans une même réalité des trois différents. Aussi la liaison entre al chose et son contexte. Voilà nous sommes habitués de éliminer le contexte la liaison ntre la chose et son contexte.

est tissé ensemble, les constituons sont très différents mais il faut voir comme dans une vrai tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème de réforme de pensée. c'est que nous avons bien appris à séparer.

Conclusion:

Ce qui concerne le sujet abordée par edgar morin sur la complexité mot solution et non mot problème. Vraiment c'est une question très intelligent parce que de toutes les choses parfois toutes les situations ou les positions. Sa nous arrive des trucs malgré elle est très simple mais ça pose un problème et c'est une complexité d'une manière indirecte.

Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.

The screenshot shows a software interface with a purple header bar containing menu items: Fichier, Accueil, Insertion, Dessiner, Historique, Révision, Affichage. The user name ZEROUALI KARIMA is visible in the top right. Below the header, there are several tabs: échantillon, Analyse d'audio, badi antar, bari bilel et belmasai islam, bekkari amel, BELOUAAR SARA Group 01, Emmanuel Macron et le... A search bar on the right contains the text 'Rechercher (Ctrl+E)'. The main content area displays the text: 'éliminer le contexte la laison ntre la chose et son contexte.' Below this, there is a section titled 'l'analyse :' in a blue box, followed by the question 'c'est quoi la complexité de la pensée humaine?' in orange. The text below discusses Morin's theory of complexity, mentioning terms like 'informant', 'cybernétique', and 'systèmes'. A right-hand sidebar contains a search function with the text 'Ajouter une' and a list of names: Emmanuel, Edgar Morin.

ANNEXE H

PROFIL DEMOGRAPHIQUE DES REpondANTS

Profil	Nombre	Fréquence
Genre		
- Homme	7	35 %
- Femme	13	65 %
Age		
- 22-23	12	60 %
- 24-28	5	25 %
- 35-44	3	15 %
Année d'étude		
- Master 1	20	100 %
Evaluation de l'attitude d'écriture réflexive :		
- Bas niveau de réflexivité	13	65 %
- Niveau moyen de réflexivité	5	25 %
- Haut niveau de réflexivité	2	10 %

ANNEXE I

1. Perceptions des étudiants quant à l'intégration du journal réflexif dans leur apprentissage

Entretien 1	Fréquence de réponse (Oui)
- La rédaction d'un journal réflexif m'a aidé à parler de mes expériences et mes savoirs acquis.	16 (80%)
- La rédaction d'un journal réflexif m'a aidé à exprimer mes idées et mes opinions.	12 (60%)
- Le portfolio m'a aidé à répondre à mes pensées et à mes sentiments.	11 (55%)
- Le portfolio a été l'occasion d'acquérir une connaissance de soi.	16 (80%)
- La rédaction d'un journal réflexif a stimulé mon esprit critique.	15 (75%)
- La rédaction d'un journal de bord réflexif était une façon de réfléchir pour explorer mon apprentissage	19 (95%)
- Je n'avais pas assez de temps pour écrire dans mon journal.	3 (15%)

2. Perceptions des étudiants quant à la facilitation de l'expérience d'apprentissage

Entretien 2	Fréquence de réponse (Oui)
- L'écriture réflexive m'a aidé à comprendre ce que j'apprends et ce que j'ai acquis dans les autres modules.	17 (85%)
- L'écriture réflexive m'a permis de décrire ce que je comprenais.	16 (80%)
- La rédaction d'un journal réflexif m'a donné la chance de développer et de renforcer mes compétences en matière d'écriture.	16 (80%)
- La rédaction d'un journal réflexif a amélioré mes compétences en matière de communication.	17 (85%)

- L'utilisation fréquente du portfolio a accru ma créativité. Je trouve qu'il est facile d'écrire dans mon journal.	16 (80%)
- Je n'ai PAS compris ce que je suis censé écrire dans mon portfolio.	3 (15%)

TABLE DES MATIERES

TABLES DES MATIERES

REMERCIEMENTS	
DEDICACE	
RESUME	
ABSTRACT	
SOMMAIRE	
LISTE DES TABLEAUX	
LISTE DES FIGURES	
INTRODUCTION GENERALE	2

Partie I : Partie théorique

CHAPITRE I : *Développer la réflexivité et l'écriture réflexive*

<u>INTRODUCTION</u>	13
<u>I. PRATIQUE REFLEXIVE : UNE NOTION A DEFINIR ET A DISCUTER</u>	14
<u>A. Réflexivité : Une notion polysémique</u>	14
<u>1. Définitions</u>	14
a) <i>Réflexivité vs réflexion</i>	14
b) <i>Réflexivité et Métacognition</i>	15
<u>2. Approche socioconstructiviste</u>	17
<u>3. Réflexivité et sciences de l'éducation</u>	18
<u>B. Construire et développer une pratique réflexive</u>	19
<u>C. Origine d'apparition du concept de la pratique réflexive</u>	19
<u>D. De la réflexion à la réflexivité : l'implication de l'écriture</u>	21
<u>II. OBJECTIFS DU DEVELOPEMENT DE LA PRATIQUE REFLEXIVE</u>	22

A.	<u>De la réflexion occasionnelle à la pratique réflexive</u>	23
B.	<u>Dispositifs de développement de la pratique réflexive</u>	25
1.	<u>La médiation de la réflexion par l'écrit</u>	25
2.	<u>L'entretien</u>	26
3.	<u>L'analyse de pratiques en groupe</u>	27
C.	<u>Temporalité des pratiques réflexives</u>	28
1.	<u>Pratiques longitudinales et ponctuelles</u>	29
2.	<u>Pratiques systématiques ou occasionnelles</u>	30
III.	<u>QUEL PRINCIPE POUR LE TRAVAIL DIDACTIQUE ?</u>	30
A.	<u>L'enseignement de l'écriture en didactique du français langue étrangère</u>	30
B.	<u>Le degré de difficulté des tâches</u>	32
C.	<u>Didactique de l'écriture et nouvelles technologies</u>	33
D.	<u>L'écriture telle qu'elle s'enseigne</u>	33
E.	<u>De la production de l'écrit réflexif à l'élaboration de pistes d'interventions didactiques</u>	34
IV.	<u>VERBALISATION ET FORME LANGAGIERE DE LA REFLEXIVITE</u>	36
A.	<u>Médiation langagière</u>	36
B.	<u>Entre oralité et écriture</u>	37
C.	<u>Entre écriture de la distance et écriture de l'immédiat</u>	39
V.	<u>L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS LES ECRITS INTERMIDIARES</u>	40
A.	<u>Plaidoyer pour les écrits réflexifs et intermédiaires</u>	40
B.	<u>Écriture réflexive et développement autonome d'étudiants</u>	42
C.	<u>Quelles pratiques d'écriture réflexive à l'entrée à l'université ?</u>	44
	<u>CONCLUSION</u>	46

CHAPITRE II : *Le portfolio : Un outil et un processus réflexif*

<u>INTRODUCTION</u>	48
<u>I. LE PORTFOLIO DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION</u>	49
<u>A. Etymologie et définition</u>	49
1. <i>Dans le domaine de l'art</i>	50
2. <i>En classe</i>	50
<u>B. Portfolio d'apprenant</u>	52
1. <i>Définition</i>	52
2. <i>Contenu et structure d'un portfolio de l'apprenant</i>	53
a) <i>Contenu</i>	53
b) <i>Structure</i>	54
3. <i>Difficultés liées au portfolio de l'apprenant</i>	54
<u>C. Portfolio de l'enseignant</u>	56
1. <i>Définition</i>	56
2. <i>Format et structure</i>	57
3. <i>Difficultés liées au portfolio de l'enseignant</i>	58
<u>II. LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES (PEL)</u>	59
<u>A. Définitions</u>	59
<u>B. Contenu et structure du PEL</u>	62
- <i>Passeport des langues</i>	62
- <i>Biographie langagière</i>	63
- <i>Dossier</i>	64
<u>C. Objectifs du PEL</u>	65
<u>D. L'utilisation du Portfolio Européen de Langues dans le cadre de classe</u>	66

III. <u>LES TYPES DE PORTFOLIO</u>	66
A. <u>Le portfolio de présentation</u>	66
B. <u>Le portfolio d'apprentissage</u>	67
C. <u>Le portfolio d'évaluation</u>	68
IV. <u>LE PORTFOLIO ELECTRONIQUE</u>	70
A. <u>Définition</u>	70
B. <u>Avantages et inconvénients du portfolio électronique</u>	71
V. <u>PRINCIPALES FONCTIONS DU PORTFOLIO</u>	73
A. <u>Le portfolio : un outil de réflexivité</u>	73
B. <u>Le portfolio : un moyen d'évaluation</u>	75
VI. <u>IMPACT DE L'UTILISATION DU PORTFOLIO SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES</u>	79
VII. <u>L'IMPLANTATION ET LA MISE EN ŒUVRE DU PORTFOLIO EN CLASSE</u>	81
<u>CONCLUSION</u>	84

CHAPITRE III : *Notion de « discours » et activités langagières réflexives*

<u>INTRODUCTION</u>	86
I. <u>NOTION DE « DISCOURS »</u>	87
A. <u>« Discours » en linguistique</u>	88
B. <u>« Discours » en rhétorique</u>	88
C. <u>« Discours » en didactique des langues étrangères</u>	89
D. <u>Oppositions classiques du discours</u>	89
1. <u>Discours/texte</u>	89
2. <u>Discours/langue</u>	90
3. <u>Discours/ énoncé</u>	91

E.	<u>Discours direct/discours indirect</u>	91
II.	<u>GENRES ET TYPES DE DISCOURS</u>	92
A.	<u>Types de discours</u>	92
1.	<u>Discours oral/Discours écrit</u>	92
2.	<u>Discours monologal vs discours dialogal</u>	94
a)	<u>Discours monologal</u>	94
b)	<u>Discours dialogal</u>	94
3.	<u>Discours en situation formelle et en situation non formelle</u>	95
B.	<u>Genres de discours</u>	96
1.	<u>Discours politique</u>	97
2.	<u>Discours social</u>	98
3.	<u>Discours religieux</u>	98
III.	<u>FONDEMENTS DE LA THEORIE DE L'ANLYSE DU DISCOURS</u>	99
A.	<u>Enonciation et émergence de l'analyse du discours</u>	100
B.	<u>Dubois et Langages N°1</u>	101
IV.	<u>LE CONTEXTE</u>	104
A.	<u>Contexte / cotexte</u>	104
1.	<u>L'environnement discursif de l'énoncé (Le cotexte)</u>	105
2.	<u>L'environnement extralinguistique</u>	106
B.	<u>Contexte étroit / contexte large</u>	106
V.	<u>ABORDER UN CORPUS ORAL</u>	108
A.	<u>Identification de l'oral</u>	108
B.	<u>Comprendre et interpréter un corpus et en parler</u>	110
VI.	<u>COMMENT CARACTERISER UN ORAL REFLEXIF ?</u>	111
A.	<u>Oral réflexif : un outil pour repenser le langage dans la classe</u>	111
B.	<u>Pratiques langagières réflexives</u>	112
C.	<u>Marqueurs de l'activité langagière réflexive</u>	113

1. <i>Indicateurs de l'activité réflexive à l'oral</i>	113
2. <i>Indicateurs de l'activité langagière réflexive à l'oral et l'écrit</i>	115
<u>CONCLUSION</u>	118

PARTIE II : Partie pratique

CHAPITRE I : Méthodologie et outils de recueil de données

<u>INTRODUCTION</u>	122
<u>I. METHODOLOGIE DE RECHERCHE</u>	123
<u>II. POPULATION A L'ETUDE ET CORPUS</u>	124
<u>A. Echantillon cible</u>	124
<u>B. Choix des corpus</u>	125
1. <i>Présentation du corpus n°1</i>	125
a) <i>Type d'allocution</i>	126
b) <i>Biographie d'Emmanuel Macron</i>	128
2. <i>Présentation du corpus n°2</i>	129
a) <i>Type d'allocution</i>	129
b) <i>Biographie d'Edgar Morin</i>	130
<u>III. CONCEPTION DE LA RECHERCHE</u>	131
<u>A. Processus de la recherche</u>	132
1. <i>Contexte pédagogique</i>	134
2. <i>Disciplines visées</i>	137
3. <i>Déroulement de l'expérimentation</i>	138
<u>B. Le caractère impliqué de la recherche</u>	140
<u>IV. PRESENTATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</u>	141
<u>A. Introduire le OneNote en tant que e-portfolio</u>	141
1. <i>Présentation du OneNote</i>	141
2. <i>Fonctions du OneNote</i>	142

<u>B.</u> <u>Le dispositif et ses buts</u>	145
<u>C.</u> <u>Efficacité et probabilité de OneNote</u>	146
<u>V.</u> <u>COLLECTE DES DONNEES</u>	147
<u>A.</u> <u>Type de données</u>	149
<u>B.</u> <u>Procédures d'analyse des données</u>	151
<u>1.</u> <u>Rôle de l'enseignant-chercheur</u>	151
 <u>CONCLUSION</u>	 154

CHAPITRE II : *Discussion et évaluation des résultats*

<u>INTRODUCTION</u>	156
<u>I.</u> <u>CONTEXTE ET OBJECTIF</u>	157
<u>A.</u> <u>Explorer les perceptions des étudiants sur les écrits réflexifs</u>	159
<u>B.</u> <u>Réflexion sur notre échantillon</u>	160
<u>II.</u> <u>ANALYSE DES NIVEAUX DE REFLEXIVITE</u>	159
<u>A.</u> <u>Analyse de la structure linguistique</u>	162
<u>1.</u> <u>Echantillonnage</u>	162
<u>2.</u> <u>Ressources linguistiques</u>	165
<u>3.</u> <u>Echantillonnage de chaque type de ressources</u>	166
<u>a)</u> <u>Voix à la première personne</u>	166
<u>b)</u> <u>Verbes d'opinion</u>	168
<u>c)</u> <u>Nominalisation</u>	168
<u>d)</u> <u>Groupes de noms</u>	169
<u>e)</u> <u>Comparaison et contraste</u>	170
<u>f)</u> <u>Liens de causalité</u>	171
<u>g)</u> <u>Adjectifs d'évaluation et adverbes de raisonnement</u>	171
<u>h)</u> <u>Connecteurs temporels</u>	173

i) <i>Les verbes au futur</i>	173
j) <i>Adverbes intensificateurs</i>	174
B. <u>Analyse des niveaux de réflexivité</u>	175
<u>1. <i>Elaboration d'un système d'interprétation</i></u>	175
a) <i>Description claire du contexte</i>	175
b) <i>Identification des problèmes</i>	176
c) <i>Analyse: une évidence</i>	177
d) <i>Synthèse créative</i>	178
e) <i>Implication des actions</i>	178
f) <i>Examiner de multiples perspectives</i>	179
g) <i>Liens avec des structures sociales</i>	179
h) <i>L'apprentissage est évident</i>	180
i) <i>Une compréhension perspicace</i>	181
j) <i>Les changements de conviction ou de compréhension</i>	181
k) <i>Les révisions de la pratique future</i>	182
III. <u>FEUILLE DE RESULTATS D'EVALUATION DE L'ECRITURE REFLEXIVE</u>	183
A. <u>Corrélation entre les indicateurs de réflexivité et les ressources linguistiques</u>	183
B. <u>Impact de l'intégration du Portfolio (OneNote)</u>	188
1. <u><i>L'utilisation des portfolios pour l'écriture réflexive</i></u>	189
2. <u><i>Perception des apports du dispositif</i></u>	189
3. <u><i>Trois temps de perception du dispositif</i></u>	190
4. <u><i>Assimilation des exigences universitaires</i></u>	190
IV. <u>DISCUSSION ET IMPLICATION THEORIQUE ET PEDAGOGIQUE</u>	191
A. <u>Dans quelle mesure l'écriture était-elle réflexive?</u>	191
B. <u>Interprétation des résultats</u>	192
<u>CONCLUSION</u>	195
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	197
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	207
<u>LISTE DES ANNEXES</u>	213

- ANNEXE A.....	214
- ANNEXE B.....	220
- ANNEXE C.....	223
- ANNEXE D.....	224
- ANNEXE E.....	226
- ANNEXE F.....	230
- ANNEXE G.....	234
- ANNEXE H.....	237
- ANNEXE I.....	238
TABLE DES MATIERES.....	241