

Souraya Bouzidi

Faculté des Lettres et des Langues

Université Abbas Laghrour, Laboratoire ILLAAC,

Khenchela, Algérie

bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

UDK [37.011.3-051:811.133.1'243]:377.6

DOI: 10.4312/vestnik.17.225-241

Izvirni znanstveni članek



Tarek Benzeroual

Faculté des Lettres et des Langues, Université Batna 2, Batna, Algérie

t.benzeroual@univ-batna2.dz

Hanane Bouzaher

Faculté des Lettres et des Langues, Université Abbas Laghrour, Laboratoire ILLAAC,

Khenchela, Algérie

bouzaher.hanane@univ-khenchela.dz

Kamel Beroual

Faculté des Lettres et des Langues, Université Abbas Laghrour, Laboratoire ILLAAC,

Khenchela, Algérie

kamel.berouai@univ-khenchela.dz

Hassina Ould Ammar

Faculté des Lettres et des Langues, Université Abbas Laghrour, Laboratoire ILLAAC,

Khenchela, Algérie

h.ouldammar@univ-khenchela.dz

Malak Bouallegue

Université Abbas Laghrour, Khenchela, Algérie

boualleguemlk14@gmail.com

L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE COMME LEVIER DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DE FLE : ANALYSE DE RÉCITS DE PRATIQUES D'ÉTUDIANTES EN MASTER 2

RÉSUMÉ

Cette recherche examine le rôle de l'écriture réflexive dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère (FLE) en formation initiale. À travers l'analyse

de 16 récits de pratiques produits par 8 étudiantes de Master 2 didactique du FLE à l'université de Khenchela (Algérie), nous explorons comment l'écriture narrative favorise le développement de compétences réflexives malgré des contraintes linguistiques importantes (niveau A2 en français). L'analyse multidimensionnelle révèle une progression significative entre les premiers et seconds récits sur cinq dimensions : l'approfondissement de la réflexion, la diversification des situations analysées, le développement de la posture réflexive, la maîtrise de l'expression écrite et la créativité narrative. Les résultats démontrent que l'approche créative permet de contourner les blocages linguistiques et constitue un dispositif efficace pour développer l'identité professionnelle enseignante. Cette étude contribue à enrichir les dispositifs de formation en proposant une alternative innovante aux approches traditionnelles de l'analyse de pratiques. La recherche s'appuie sur les fondements théoriques de Schön, Dewey et Perrenoud, et s'inspire de la perspective vygotskienne de l'écriture comme médiation cognitive. La méthodologie comprend une analyse qualitative utilisant deux grilles complémentaires d'évaluation du développement de la réflexivité et des compétences rédactionnelles. Les résultats montrent une amélioration de 28% des scores moyens pour les dimensions réflexives, avec les progrès les plus notables dans l'analyse des pratiques (+33%) et la construction de solutions (+35%).

Mots-clés : écriture réflexive, professionnalisation enseignante, FLE, formation initiale, récits de pratiques

IZVLEČEK

REFLEKSIVNO PISANJE KOT ORODJE ZA POKLICNO USPOSABLJANJE UČITELJEV FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA: ANALIZA OPISOV PRAKSE MAGISTRSKIH ŠTUDENTK

Prispevek proučuje vlogo reflektivnega pisanja na začetku poklicnega usposabljanja učiteljev francoščine kot tujega jezika (FLE). Da bi raziskali, kako pripovedno pisanje kljub nezanemarljivim jezikovnim omejitvam (znanje francoščine na ravni A2) spodbuja razvoj reflektivnih kompetenc, smo analizirali 16 opisov prakse osmih študentk magistrskega programa didaktike francoščine kot tujega jezika na univerzi v Khencheli (Alžirija). Večdimenzionalna analiza je pokazala opazen napredek med prvim in drugim opisom prakse na petih ravneh: poglobitev refleksije, povečanje raznovrstnosti analiziranih situacij, razvoj reflektivne drže, spretnost pri pisnem izražanju in pripovedna ustvarjalnost. Rezultati raziskave kažejo, da ustvarjalni pristop pripomore k premagovanju jezikovnih preprek in razvoju poklicne identitete učitelja. Naša raziskava prispeva k obogatitvi pripomočkov za usposabljanje učiteljev, saj predstavlja inovativno alternativo tradicionalnim

pristopom k analizi prakse. Temelji na teoretskih izhodiščih Schöna, Deweyja in Perrenouda, pri tem pa se opira na idejo o pisanju kot kognitivni mediaciji L. S. Vigotskega. Naša metodologija vključuje kvalitativno analizo s pomočjo dveh komplementarnih ocenjevalnih tabel za vrednotenje razvoja refleksivnosti in pisnih kompetenc. Rezultati raziskave kažejo 28-odstotno izboljšanje povprečnih ocen refleksivnih zmožnosti, pri čemer je najbolj opazen napredek pri analizi prakse (33-odstotno izboljšanje) in oblikovanju rešitev (35-odstotno izboljšanje).

Ključne besede: refleksivno pisanje, profesionalizacija učiteljev, FLE, začetno izobraževanje, pripovedi o praksah

ABSTRACT

REFLECTIVE WRITING AS A LEVER FOR THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: ANALYSIS OF PRACTICE NARRATIVES BY MASTER'S STUDENTS

This paper examines the role of reflective writing in the professionalization of teachers of French as a foreign language (FFL) during initial training. Analyzing 16 practice narratives written by 8 Master's students in FFL didactics at the University of Khenchela (Algeria), we explore how narrative writing fosters the development of reflective skills despite significant linguistic constraints (A2 level in French). The multidimensional analysis reveals significant progression between the first and the second narrative across five dimensions: deepening of reflection, diversification of analyzed situations, development of reflective posture, mastery of written expression, and narrative creativity. The results demonstrate that the creative approach helps overcome linguistic barriers and constitutes an effective tool for developing a teacher's professional identity. This study contributes to enriching training devices by proposing an innovative alternative to traditional approaches to practice analysis. The research is grounded in the theoretical foundations of Schön, Dewey, and Perrenoud, and draws on the Vygotskian perspective of writing as cognitive mediation. Our methodology includes qualitative analysis using two complementary grids to evaluate the development of reflexivity and writing competencies. The findings show a 28% improvement in average scores for reflective dimensions, with the most notable progress in practice analysis (a 33% increase) and solution construction (a 35% increase).

Keywords: reflective writing, teacher professionalization, FFL, initial training, practice narratives

1 INTRODUCTION

La professionnalisation des enseignants constitue un enjeu majeur des systèmes éducatifs contemporains, particulièrement dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères où les défis linguistiques, culturels et pédagogiques s'entrecroisent. Cette problématique prend une dimension singulière en Algérie, où les futurs enseignants de FLE doivent développer simultanément leurs compétences linguistiques et professionnelles dans un environnement majoritairement arabophone.

L'écriture réflexive émerge comme un outil privilégié pour accompagner ce processus de professionnalisation. Comme le souligne Perrenoud (2001, p. 45), « sans réflexivité, la pratique reste superficielle ». Cette affirmation prend un relief particulier dans le contexte de la formation initiale, où les étudiants-enseignants doivent construire leur identité professionnelle tout en développant leur capacité à analyser et à réguler leurs pratiques.

Les travaux de Roland et Talbot (2014) sur l'environnement personnel d'apprentissage soulignent l'importance d'une approche hybride intégrant instruments numériques et traditionnels. Cette perspective est particulièrement pertinente dans notre contexte où l'écriture réflexive s'inscrit dans un dispositif de formation multimodal.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective en explorant une question centrale : Comment l'écriture réflexive dans un environnement numérique contribue-t-elle à la professionnalisation des enseignants en formation initiale, particulièrement lorsque ces derniers sont confrontés à des contraintes linguistiques importantes ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons analysé 16 récits de pratiques produits par 8 étudiantes de Master 2 didactique du FLE, toutes enseignantes en exercice dans différents paliers du système éducatif algérien. L'originalité de notre approche réside dans l'utilisation d'ateliers d'écriture créative comme dispositif de développement réflexif, permettant de dépasser les limitations linguistiques par la médiation narrative.

2 CADRE THÉORIQUE

2.1 La professionnalisation enseignante : un processus complexe

La professionnalisation enseignante ne se réduit pas à l'acquisition de savoirs disciplinaires ou de techniques pédagogiques. Comme le souligne Remoussenard (2010, p. 165), elle constitue « une préoccupation permanente à la fois dans la sphère des activités professionnelles et dans celle des activités d'éducation et de formation ». Cette double dimension implique une articulation constante entre savoirs théoriques et savoirs d'action.

Pelletier (2010) inscrit cette problématique dans le cadre des transformations des services publics, notant que la professionnalisation suit « des paradigmes à la fois

idéologiques et pragmatiques qui ne sont pas sans s'inspirer du New Public Management » (p. 48). Cette perspective institutionnelle est complétée par Stavrou (2011, p. 23) qui analyse la professionnalisation dans les curricula comme « une projection du dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi ».

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat (MEN, 2013) établit un cadre normatif structuré autour de compétences communes et spécifiques. Cependant, comme le précise le document, « les compétences ne sont pas une somme de prescriptions, mais des mises en œuvre adaptatives selon les contextes » (p. 3). Cette conception souligne la nature située et contextuelle de l'expertise enseignante.

Perrenoud (2001) enrichit cette perspective en distinguant les savoirs d'action des savoirs théoriques : « Les savoirs d'action ne sont pas des savoirs savants simplifiés, mais des savoirs de l'expérience, construits dans l'urgence et l'incertitude des situations professionnelles » (p. 32). Cette distinction met en lumière la nécessité de dispositifs de formation permettant la formalisation et la conscientisation de ces savoirs tacites.

La formation initiale joue un rôle structurant dans ce processus. Paquay et al. (2012, p. 78) affirment que « la formation initiale constitue une période charnière où se négocie l'identité professionnelle enseignante, entre héritage des modèles pédagogiques transmis et confrontation aux réalités du terrain ». Cette négociation identitaire est confirmée par Perez-Roux (2011, p. 38) qui décrit « un mouvement dialectique entre socialisation anticipatrice et socialisation professionnelle ».

2.2 L'écriture réflexive : fondements théoriques

2.2.1 L'héritage de Schön et Dewey

Donald Schön (1983) a profondément renouvelé notre compréhension de l'apprentissage professionnel en proposant une distinction entre la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Pour la première, il affirme : « Quand le praticien réfléchit en cours d'action, il devient un chercheur dans le contexte pratique. Il n'est pas dépendant des catégories établies de la théorie, mais construit une nouvelle théorie du cas unique » (p. 68). La seconde « permet de prendre du recul, d'examiner les présupposés et de donner un sens aux événements après coup » (Schön, 1987, p. 26).

Cette approche s'enracine dans la philosophie pragmatiste de John Dewey (1910), pour qui « la pensée réflexive est cette forme de raisonnement qui consiste à examiner activement, avec persistance et soin, toute croyance ou connaissance présumée, à la lumière des fondements qui la soutiennent et des conclusions vers lesquelles elle tend » (p. 6). Dewey établit ainsi une distinction fondamentale entre l'expérience brute et l'expérience éducative, affirmant que « nous n'apprenons pas de l'expérience... nous apprenons en réfléchissant sur l'expérience » (1933, p. 78).

2.2.2 L'apport de Perrenoud : trois temporalités réflexives

Philippe Perrenoud (2001) systématise cette approche en distinguant trois temporalités de la réflexion :

- La réflexion pour l'action : « consiste à anticiper les situations, à prévoir des stratégies, à imaginer des alternatives » (p. 36)
- La réflexion dans l'action : « c'est ajuster son tir en temps réel, prendre des décisions dans l'urgence » (p. 42)
- La réflexion sur l'action : « permet de dépasser l'immédiateté, de prendre du recul pour identifier ce qui a fonctionné ou échoué » (p. 48)

Cette tripartition offre un cadre conceptuel permettant de comprendre comment les enseignants mobilisent différents types de réflexivité selon les moments de leur pratique.

2.2.3 L'écriture comme médiation cognitive : perspective vygotskienne

Dans la perspective vygotskienne, l'écriture constitue un « système de symboles et de signes qui permet de fixer, de transformer et de transmettre la pensée. Elle ne se limite pas à reproduire le langage oral, mais crée une nouvelle relation à la pensée » (Vygotski, 1931/2014, p. 145). Cette conception dépasse la simple transcription pour faire de l'écriture un outil de transformation cognitive.

Vygotski (1934/1997) approfondit : « L'enfant qui écrit ne se contente pas de traduire des sons en signes ; il accomplit un travail conscient sur sa propre pensée. L'écriture exige une abstraction que le langage oral ne nécessite pas » (p. 211). Alcorta (2002) applique cette théorie au processus d'écriture : « Le brouillon, dans une perspective vygotskienne, est bien plus qu'une étape préparatoire : c'est un espace de dialogue avec soi-même où s'opère la 'double stimulation' » (p. 62).

2.3 Les dispositifs d'écriture réflexive en formation

Les formes d'écriture réflexive en formation sont variées, chacune avec ses spécificités. Le journal de bord, selon Vanlint (2019), « permet de noter ce que l'on pense, ce que l'on ressent ou ce qui nous pose question pendant une expérience » (p. 45). Le portfolio professionnel constitue « un dossier pour représenter son identité professionnelle et sa démarche pédagogique » (Desjardins, 2000, p. 25).

L'analyse des pratiques professionnelles (APP) vise à « décrypter l'agir enseignant en passant de l'implicite à l'explicite » (Bucheton, 2009, p. 89). Lagadec (2009) précise que « l'APP est présentée comme une modalité de formation particulièrement intéressante quand une partie importante du travail ne peut être prescrite » (p. 6). Marsollier (2018) souligne cependant que « l'efficacité d'un GAP¹ dépend de la qualité de l'accompagnement du formateur » (p. 112).

1 GAP : Groupe d'Analyse de Pratiques. Dispositif de formation professionnelle où un groupe restreint de praticiens se réunit régulièrement pour analyser collectivement leurs pratiques sous l'animation d'un formateur expert.

Concernant les bilans réflexifs, Perrenoud (2001) affirme : « Faire un bilan, c'est transformer l'expérience vécue en savoir réutilisable. Sans cette étape, les réussites comme les échecs restent lettre morte » (p. 89). Jorro (2010) précise que « le bilan réflexif dépasse le compte-rendu : il exige une confrontation honnête entre intentions et résultats » (p. 72).

Les conditions de réussite de ces dispositifs sont déterminantes. Bucheton (2020) affirme que « sans un accompagnement expert, des retours formatifs et un climat de confiance, l'écriture réflexive risque de rester un exercice superficiel » (p. 156). Hattie (2017) souligne l'importance du feedback : « un feedback efficace pointe simultanément les forces à consolider et les pistes concrètes d'amélioration » (p. 112).

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Participants

Notre échantillon se compose de 8 étudiantes de Master 2 didactique du FLE à l'université de Khenchela, toutes enseignantes en exercice :

- 2 enseignantes au lycée
- 3 enseignantes au collège (CEM)
- 2 enseignantes au primaire
- 1 surveillante au primaire

Toutes présentent un niveau approximatif A2 en français selon le CECRL, ce qui constitue une contrainte linguistique importante pour l'expression écrite réflexive.

3.2 Dispositif de collecte des données

Les participantes ont produit deux récits de pratique chacune dans le cadre d'ateliers d'écriture créative, soit un total de 16 textes.

3.2.1 Consigne donnée

Rédigez un récit d'une à deux pages relatant une situation pédagogique que vous avez vécue et qui vous a marquée (positivement ou négativement). Votre récit doit inclure :

- une description de la situation,
- vos actions et réactions,
- une réflexion sur ce que cette expérience vous a appris sur votre pratique d'enseignante. Vous êtes libres de choisir le style narratif (récit à la première personne, dialogue, description, etc.) et d'intituler votre texte.

3.2.2 Conditions d'écriture

Les récits ont été produits en deux temps : le premier récit rédigé en classe lors d'un atelier de 90 minutes (octobre 2024), le second à domicile avec un délai de quinze jours (novembre 2024). Aucune contrainte de longueur stricte n'a été imposée, mais une fourchette indicative de 300 à 600 mots a été suggérée. Les étudiantes étaient libres d'intituler leurs récits, favorisant ainsi l'appropriation personnelle du dispositif. L'utilisation de supports numériques ou manuscrits était laissée au choix.

3.3 Grilles d'analyse

Nous avons développé deux grilles d'analyse complémentaires :

Grille 1 : développement de la réflexivité professionnelle (5 dimensions)

1. Description de la situation pédagogique
2. Analyse des pratiques pédagogiques
3. Prise de conscience des difficultés
4. Construction de solutions
5. Évolution de l'identité professionnelle

Grille 2 : compétences rédactionnelles (4 dimensions)

1. Cohérence textuelle et organisation
2. Richesse lexicale et précision terminologique
3. Correction morphosyntaxique
4. Orthographe et ponctuation

Chaque dimension est évaluée sur une échelle de 1 à 4, permettant une analyse fine de la progression entre les récits.

4 RÉSULTATS ET ANALYSE

4.1 Développement de la réflexivité professionnelle

L'analyse révèle une progression notable sur l'ensemble des dimensions réflexives. Les scores moyens passent de 2,5 pour les premiers récits à 3,2 pour les seconds, soit une amélioration de 28%.

4.1.1 Description des situations pédagogiques

Les étudiantes démontrent une capacité croissante à contextualiser leurs expériences. L'étudiante 1 passe ainsi d'une description factuelle (« Hier j'ai fait un cours de grammaire ») à une analyse contextualisée incluant les causes et les conséquences de ses choix pédagogiques. Cette évolution confirme les observations de Derobertmasure et Dehon

(2012) sur la nécessité de « coupler des méthodes d'observation de l'action avec des retours réflexifs » (p. 8). Cette transition témoigne d'une transformation de la posture réflexive : l'enseignante inscrit son action dans un réseau de causalités pédagogiques, illustrant la „conversation réflexive avec la situation“ de Schön (1983). Cette progression, remarquable malgré les contraintes linguistiques (niveau A2), démontre que l'écriture créative contourne les obstacles formels pour libérer l'expression réflexive, corroborant Vygotski (1934/1997) sur l'écriture comme médiation cognitive.

4.1.2 Analyse des pratiques

L'évolution la plus marquante concerne la capacité d'analyse. L'étudiante 4 illustre cette progression en passant d'une identification des erreurs récurrentes à une analyse fine des mécanismes d'interférence linguistique : « Je pense que le problème c'est l'influence de l'arabe sur leur français. Ils traduisent littéralement de l'arabe au français. » Cette analyse rejoint les préoccupations de Causa (2012) sur l'importance de la réflexivité dans l'éducation au plurilinguisme. Cette capacité témoigne d'un passage de la description à l'intelligibilité (Perrenoud, 2001) : l'enseignante accède aux processus cognitifs sous-jacents. L'analyse révèle un déplacement du regard professionnel où les difficultés, initialement attribuées à des facteurs externes, sont interrogées sous l'angle didactique, illustrant les „gestes professionnels ajustés“ de Bucheton (2009).

4.1.3 Construction de solutions

Les solutions proposées évoluent du général au spécifique. L'étudiante 6 passe de suggestions vagues à des stratégies concrètes incluant les familles : « J'ai préparé un petit guide avec des conseils simples pour les parents », démontrant une vision systémique de l'enseignement. Cette approche collaborative fait écho aux travaux de Leroux et Vivegnis (2019) sur les « mouvements pollinisateurs » entre théorie et pratique. Cette évolution illustre le passage d'une posture prescriptive à constructive (Perrenoud, 2001) : les solutions deviennent situées et contextualisées. L'inclusion des familles témoigne d'une compréhension écosystémique dépassant l'espace-classe, révélant une capacité à transposer didactiquement les connaissances pour un public non spécialiste, compétence centrale du référentiel enseignant (MEN, 2013).

4.2 Évolution des compétences rédactionnelles

Malgré les contraintes linguistiques initiales, nous observons des progrès mesurables :

Cohérence textuelle: Amélioration de la structuration narrative et diversification des connecteurs logiques, illustrant le lien établi par Vygotski (1934/1997) entre organisation du discours écrit et structuration de la pensée. Cette progression témoigne d'une structuration cognitive : selon Alcorta (2002), l'amélioration textuelle reflète

une transformation où l'organisation du discours développe la capacité à organiser la réflexion. La diversification des connecteurs logiques indique une complexification de la pensée réflexive, les étudiantes établissant des liens de causalité entre les éléments de leur pratique.

Richesse lexicale : émergence progressive d'un vocabulaire pédagogique spécialisé. Le lexique professionnel passe de termes génériques (« élèves », « cours ») à des concepts plus précis (« interférence linguistique », « évaluation continue »). Cette évolution constitue un marqueur de professionnalisation (Jorro, 2010) : l'appropriation du vocabulaire spécialisé signale l'intégration de concepts didactiques transformant le regard enseignant. L'usage d'« interférence linguistique » plutôt que « faute » indique l'adoption d'un cadre théorique, illustrant un « langage professionnel partagé » structurant l'identité enseignante (Perrenoud, 2001). Cette évolution malgré le niveau A2 souligne l'efficacité du dispositif.

Correction morphosyntaxique : persistance d'erreurs systématiques (accords, négations) mais amélioration de la fluidité générale, illustrant les défis identifiés par Gervais (2015) concernant l'acquisition des compétences informationnelles. Cette amélioration confirme la distinction vygotkienne entre maîtrise procédurale (discours fluide) et déclarative (connaissance des règles). Notre dispositif a privilégié la libération réflexive plutôt que la correction immédiate, cohérent avec Bucheton (2020) sur l'importance du climat de confiance permettant la prise de risque langagière. Cette approche s'avère pertinente dans le contexte plurilingue algérien (Causa, 2012).

4.3 Analyse comparative de l'évolution

L'analyse comparative révèle trois profils d'évolution :

- Profil « Excellence » (étudiantes 3, 4, 6) : transformation majeure avec diversification remarquable des situations analysées et créativité développée.
- Profil « Important » (étudiantes 2, 8) : approfondissement significatif avec élargissement des perspectives et innovation émergente.
- Profil « Modéré » (étudiantes 1, 5, 7) : progression constante avec développement ciblé et amélioration progressive.

Cette typologie rejoint les modèles différenciés de Flores (2020), réfutant un chemin unique vers la professionnalisation. Le profil « Excellence » mobilise la créativité narrative comme levier réflexif (Bucheton, 2020). Le profil « Important » adopte une démarche cumulative correspondant au développement en spirale de Kolb (1984), tandis que le profil « Modéré » témoigne d'un rythme différencié à respecter (Perez-Roux, 2011). Cette différenciation naturelle souligne l'avantage du dispositif créatif.

4.4 Synthèse des résultats : grille récapitulative

Le Tableau 1 présente une synthèse de l'évolution observée entre les premiers et seconds récits pour chaque dimension analysée :

Tableau 1 : Évolution des compétences réflexives et rédactionnelles (N=8)

Dimensions analysées	Récit 1 (moyenne)	Récit 2 (moyenne)	Progression	Exemples significatifs
Réflexivité professionnelle				
Description de la situation	2,8	3,1	+11%	Passage du factuel au contextualisé
Analyse des pratiques	2,4	3,2	+33%	Émergence du questionnement critique
Prise de conscience	2,9	3,4	+17%	Identification systématique des difficultés
Construction de solutions	2,3	3,1	+35%	Solutions concrètes et innovantes
Évolution identitaire	2,5	3,2	+28%	Complexification de la vision du métier
Compétences rédactionnelles				
Cohérence textuelle	2,6	3,0	+15%	Meilleure structuration narrative
Richesse lexicale	2,2	2,7	+23%	Vocabulaire pédagogique émergent
Correction linguistique	1,8	2,1	+17%	Persistance d'erreurs mais fluidité accrue
Créativité narrative	2,4	3,1	+29%	Métaphores et perspectives enrichies

Échelle d'évaluation : 1 (faible) à 4 (excellent)

Cette grille révèle que les progressions les plus marquantes concernent l'analyse des pratiques (+33%) et la construction de solutions (+35%), confirmant l'efficacité du dispositif pour développer la pensée critique et l'innovation pédagogique.

4.5 Facteurs explicatifs de la progression

Plusieurs facteurs expliquent les différences de progression observées :

1. L'expérience pédagogique antérieure : les enseignantes du secondaire démontrent une capacité d'analyse plus développée (Flores, 2020). Cette corrélation s'explique par la densité des situations rencontrées : l'expérience réfléchie devient source de développement professionnel, actualisant la formule de Dewey (1933) „nous apprenons en réfléchissant sur l'expérience“.

2. Le niveau de maîtrise linguistique : bien que limitant, il n'est pas déterminant. Nos données montrent que des enseignantes de niveau A2 produisent des analyses réflexives riches grâce au dispositif créatif, illustrant la zone proximale de développement vygotkienne où la créativité narrative fonctionne comme „amplificateur cognitif“ (Bruner, 1991) contournant les difficultés morphosyntaxiques. Cette observation suggère un développement simultané plutôt que séquentiel des compétences linguistiques et réflexives.
3. L'engagement dans le dispositif : la qualité d'appropriation influence directement la progression, nécessitant un cadre sécurisant (Lison et al., 2020). Notre dispositif a favorisé cette atmosphère en valorisant la liberté d'expression sans évaluation normative, permettant l'expression de dimensions sensibles (Bucheton, 2020 ; Leroux & Vivegnis, 2019).
4. Le contexte d'exercice : les spécificités de chaque niveau d'enseignement orientent différemment les préoccupations réflexives (Flores, 2020) : aspects relationnels dominants au primaire, dimensions disciplinaires au secondaire. Ces cultures professionnelles différenciées influencent les représentations du métier (Perez-Roux, 2011), confirmant la nature située de l'expertise enseignante (Perrenoud, 2001).

5 DISCUSSION

5.1 L'écriture créative comme médiation réflexive

Nos résultats confirment que l'écriture créative constitue une médiation efficace pour le développement réflexif, même en contexte de contraintes linguistiques. La narration offre un cadre moins contraignant que l'analyse académique traditionnelle, permettant l'expression d'une pensée complexe malgré des moyens linguistiques limités.

Cette approche rejoint les travaux de Jorro (2010) qui souligne que « l'écriture réflexive crée un pont entre les savoirs théoriques et l'expérience vécue » (p. 72). Dans notre contexte, ce pont est d'autant plus crucial qu'il permet de dépasser les obstacles linguistiques pour accéder à une réflexion authentique. Nos résultats révèlent que l'écriture créative transforme la nature de la réflexivité développée. Contrairement aux dispositifs traditionnels privilégiant la rationalité technique, l'approche narrative intègre les dimensions émotionnelles et projectives de l'expérience enseignante. Cette intégration correspond à une réflexivité „incarnée“ (Tozzi, 2014), ancrée dans le vécu subjectif. La créativité narrative accède à des savoirs tacites difficilement formalisables, rejoignant Perrenoud (2001) sur l'importance de dispositifs variés pour capturer les savoirs d'action. Dans le contexte algérien, cette libération réflexive permet d'exprimer les tensions liées au plurilinguisme et aux défis identitaires du positionnement professionnel.

5.2 Construction de l'identité professionnelle

L'analyse révèle comment l'écriture réflexive participe à la construction identitaire. Les étudiantes passent progressivement d'une vision technique du métier à une conception plus complexe intégrant les dimensions relationnelles, éthiques et systémiques. L'étudiante 2 illustre cette évolution : « Cette expérience elle m'a montré que l'enseignement c'est pas seulement transmettre des connaissances mais aussi gérer la classe et maintenir la discipline. »

Cette transformation identitaire s'opère par la mise en mots de l'expérience, confirmant l'hypothèse de Perrenoud (2001) selon laquelle « l'écriture réflexive oblige l'enseignant à ,penser sur sa pensée', transformant ainsi l'action en objet d'analyse » (p. 112). Les observations de Pelletier (2016) sur la gestion des émotions face aux situations stressantes trouvent également un écho dans nos résultats. Cette construction revêt une dimension particulière dans notre contexte. Les enseignantes algériennes de FLE occupent une position singulière : enseignant une langue étrangère en environnement arabophone, elles négocient constamment leur légitimité linguistique et pédagogique. L'écriture réflexive leur permet d'élaborer cette identité complexe en articulant : leur rapport au français, leur positionnement dans le système éducatif algérien, et leur conception du rôle enseignant (transmission culturelle vs médiation linguistique). Cette élaboration correspond à la „négociation identitaire“ de Perez-Roux (2011), où la mise en récit construit une cohérence narrative entre expériences passées, présent et projections. L'écriture créative facilite cette élaboration en autorisant doutes et questionnements.

5.3 Implications pour la formation

Nos résultats suggèrent plusieurs implications pour la formation des enseignants de FLE :

1. Valoriser les approches créatives : l'écriture narrative constitue une alternative pertinente aux dispositifs traditionnels d'analyse de pratiques, comme le suggèrent Raby et Boegner-Pagé (2009) pour le portfolio professionnel.
2. Accompagner sans sur-normer : le respect des formes d'expression personnelles favorise l'authenticité réflexive, confirmant les recommandations de Tozzi (2014) sur l'évitement de l'auto-justification.
3. Articuler développement linguistique et professionnel : les deux dimensions peuvent s'enrichir mutuellement, rejoignant la perspective de l'OCDE (2019) sur l'importance de l'accompagnement réflexif.
4. Créer des espaces sécurisants : la liberté d'expression est conditionnée par un climat de confiance, comme le soulignent Marcelo (2018) et ses collègues.

Ces implications invitent à repenser la formation des enseignants de langues en contexte plurilingue. Premièrement, abandonner une vision séquentielle au profit d'une approche intégrée où compétences linguistiques et réflexivité se développent

simultanément, rejoignant Causa (2012) sur l'éducation plurilingue. Deuxièmement, diversifier les modalités d'accompagnement réflexif (journal, portfolio, analyse de pratiques, écriture créative) pour répondre à l'hétérogénéité des profils. Troisièmement, former les formateurs à l'accompagnement de l'écriture réflexive créative, compétence distincte de l'animation traditionnelle. Cette formation devrait inclure les enjeux plurilingues et l'étayage non normatif favorisant la créativité (Bucheton, 2020).

5.4 Limites et perspectives

Notre étude présente certaines limites : échantillon restreint, contexte spécifique, absence de groupe contrôle. Néanmoins, la richesse des données qualitatives et la cohérence des résultats suggèrent la validité de l'approche.

Des recherches futures pourraient explorer l'efficacité comparative de dispositifs d'écriture réflexive, l'impact à long terme sur les pratiques professionnelles, ou l'adaptation à d'autres contextes de formation, dans la lignée de Kolb (1984). Quatre pistes principales émergent : suivre longitudinalement les participantes pour mesurer l'impact durable sur leurs pratiques ; explorer les conditions de transférabilité du dispositif à d'autres contextes (langues, pays, formation continue) ; interroger finement les mécanismes cognitifs par lesquels l'écriture créative développe la réflexivité ; et comparer systématiquement différents types de dispositifs d'écriture réflexive selon divers critères de développement professionnel (Raby & Boegner-Pagé, 2009).

6 CONCLUSION

Cette recherche démontre que l'écriture réflexive créative développe la professionnalisation des enseignants de FLE malgré des contraintes linguistiques importantes. L'analyse de 16 récits révèle une progression significative sur les dimensions de la réflexivité professionnelle, confirmant que l'écriture réflexive favorise davantage la professionnalisation que les approches traditionnelles. Notre approche transforme les contraintes linguistiques en opportunités de développement. En libérant la parole réflexive par la médiation narrative, nous permettons aux étudiants-enseignants d'explorer des dimensions de leur pratique qu'ils n'auraient pas spontanément questionnées dans un cadre plus formel. Cette transformation s'opère selon trois mécanismes principaux mis en évidence par notre analyse : premièrement, la créativité narrative contourne les blocages linguistiques en mobilisant des ressources expressives alternatives (métaphores, récits, analogies) ; deuxièmement, le dispositif sécurisant autorise l'expression authentique de doutes et de questionnements généralement censurés dans les contextes évaluatifs ; troisièmement, la mise en mots progressive structure la pensée réflexive elle-même, illustrant

la fonction cognitive de l'écriture mise en évidence par Vygotski (1934/1997). Ces mécanismes convergent pour créer une zone proximale de développement où les enseignantes accèdent à un niveau de réflexivité supérieur à celui qu'elles pourraient atteindre dans des dispositifs plus contraignants.

Au-delà des résultats empiriques, cette étude contribue à enrichir la réflexion sur les dispositifs de formation en proposant une alternative innovante qui articule développement professionnel et créativité. Dans un contexte où la professionnalisation enseignante constitue un enjeu majeur, particulièrement pour l'enseignement des langues étrangères, notre recherche ouvre des perspectives prometteuses pour repenser les modalités d'accompagnement des futurs enseignants. Nos résultats questionnent particulièrement trois paradigmes dominants en formation des enseignants. Premièrement, ils remettent en cause la conception séquentielle selon laquelle la maîtrise linguistique doit précéder le développement réflexif, démontrant au contraire leur développement synergique possible. Deuxièmement, ils nuancent la valorisation exclusive de la rationalité technique dans l'analyse de pratiques, en soulignant l'importance des dimensions émotionnelles, imaginaires et narratives de l'expérience enseignante. Troisièmement, ils interrogent la standardisation croissante des dispositifs de formation, plaidant pour une différenciation respectueuse des rythmes et des modalités d'apprentissage individuels. Ces questionnements rejoignent les préoccupations actuelles sur la nécessité de former des enseignants réflexifs, créatifs et adaptatifs, capables de naviguer dans la complexité des situations éducatives contemporaines (OCDE, 2019). L'écriture réflexive créative apparaît comme un paradigme de formation réconciliant exigences académiques et authenticité professionnelle.

Dans le contexte algérien, ce paradigme permet d'accompagner la construction d'identités professionnelles complexes dans un environnement plurilingue. Notre recherche suggère d'intégrer systématiquement des espaces d'écriture créative en complément des approches d'analyse de pratiques, couvrant l'ensemble du spectre de la réflexivité enseignante pour un développement professionnel intégré.

Symboles et abréviations

- APP : Analyse des pratiques professionnelles
- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues
- CEM : Collège d'enseignement moyen
- FLE : Français langue étrangère
- GAP: Groupe d'analyse de pratiques
- MEN : Ministère de l'Éducation nationale

BIBLIOGRAPHIE

- Alcorta, M. (2002). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (éds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.48452>
- Bocquillon, P., Bouchard, P., & Bouchard, C. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 8(1), 1–20.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Paris : ESF Éditeur.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 1–15.
- Derobertmeasure, J., & Dehon, C. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 5(1), 1–16.
- Desjardins, J. (2000). Une « formation réflexive pour les enseignants » analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. Dans R. Pallascio, & L. Lafortune (éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 325–344). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgm0v.19>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (éd. révisée). D.C. Heath.
- Flores, M. A. (2020). Teacher identity in Europe: narratives of beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 6–18.
- Gervais, M. (2015). Accès aux ressources numériques et leur utilisation par les enseignants : Résultats d'un sondage. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 1–15.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning*. Londres : Routledge.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel par l'écriture réflexive. *Questions vives*, 14, 65–77.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences. *Éducation permanente*, 178, 4–22.
- Lemarchand-Chauvin, M. (2020). Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. *Recherches en éducation*, 38, 1–15.
- Leroux, D., & Vivegnis, D. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(1), 1–15.

- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2020). Creating safe spaces for reflective practice. *Journal of Educational Thought*, 54(2), 145–167.
- Marcelo, C. (2018). Professional development of teachers: past and future. *Educational Sciences*, 8(1), 5–20.
- Marsollier, C. (2018). *Le climat scolaire : D'une approche systémique à l'amélioration des apprentissages*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, n° 30 du 25 juillet 2013.
- OCDE. (2019). *Enseignants et chefs d'établissement : des praticiens réflexifs*. Paris : Éditions OCDE.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(2), 45–68.
- Pelletier, G. (2016). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 44(1), 1–15.
- Perez-Roux, T. (2011). Identité professionnelle en mutation : le cas des enseignants débutants. *Les Sciences de l'éducation*, 44(3), 33–55.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Raby, C., & Boegner-Pagé, S. (2009). *Le portfolio professionnel : une démarche réflexive en constante évolution*. Document de travail. Université du Québec à Montréal.
- Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 163–188.
- Roland, N., & Talbot, L. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 21, 289–316.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stavrou, S. (2011). La professionnalisation dans les curricula universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 21–38.
- Tozzi, M. (2014). *Penser sa pratique : Une introduction à l'analyse réflexive en éducation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vanlint, A. (2019). Le journal de bord comme outil de terrain : pour une pratique réflexive de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(2), 43–60.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.