

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbes LAGHROUR-Khenchela



Faculté des Lettres et des Langues.
Département de Français.

Intitule :

**L'écriture réflexive dans un environnement
numérique : une assistance à la professionnalisation des
enseignants en formation initiale : cas des étudiants du
Master 2 FLE en Algérie.**

Dirige par :

Dre Bouzidi Souraya .

présente et soutenu par :

Mme Bouallegue Malek .

Les membres du jury:

Président (e) : Dr Loucif Badreddine Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Rapporteuse : Dre BOUZIDI Souraya Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Examinatrice : Dre GHAMRI Srah Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Année Universitaire 2024-2025

Remerciements

*Avant toute chose, je rends grâce à ****Allah****, Le Tout Miséricordieux, pour Sa bienveillance infinie, pour m'avoir accordé la force, la persévérance et la sagesse nécessaires tout au long de ce parcours exigeant. Sans Son soutien et Sa guidance, rien de tout cela n'aurait été possible.*

*****À ma chère directrice de recherche, Madame Bouzidi Souraya****, je tiens à exprimer ma gratitude la plus profonde. Votre accompagnement bienveillant, votre disponibilité et votre expertise ont été les piliers de ce travail. Merci pour votre patience inébranlable, vos conseils éclairés et votre confiance en mes capacités, même dans les moments de doute. Votre engagement à transmettre votre savoir avec tant de générosité a fait de cette aventure intellectuelle une expérience aussi enrichissante qu'inoubliable.*

*Je souhaite également témoigner ma reconnaissance aux ****membres du jury**** pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce travail. Leurs remarques constructives, leur rigueur et leur bienveillance ont grandement contribué à l'amélioration de ce mémoire et à l'approfondissement de ma réflexion.*

*À ****ma famille****, merci. Merci pour votre amour inconditionnel, vos sacrifices silencieux et vos encouragements quotidiens. Vous avez été mon refuge dans les moments de fatigue, ma lumière dans les périodes d'incertitude. Ce succès est aussi le vôtre.*

*Enfin, à ****mes amis et proches****, merci pour votre patience, vos mots réconfortants et votre présence précieuse durant ces mois intenses. Vos rires, vos distractions et votre soutien moral ont été aussi essentiels que l'air que je respire.*

*Du fond du cœur, à tous ceux qui ont croisé ma route de près ou de loin : ****merci****. Chacun de vous, d'une manière ou d'une autre, tissé un fil dans la toile de ce accomplissement. Je quitte cette étape non seulement avec un diplôme, mais avec des souvenirs précieux et des liens qui ont forgé la personne que je suis aujourd'hui.*

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

À mes parents, pour leur amour inconditionnel, leur force silencieuse , leur soutien indéfectible et leurs sacrifices qui m'ont permis d'arriver jusqu'ici.

A ma sœur Mey, mon miroir , complice de mes rires et de mes doutes .

A mon petit prince Abdou , soleil imprévisible .

À TOI, MAMIE, MON ÉTOILE INOUBLIABLE

Je dédie ces mots, ces pages, tout ce travail, à celle qui brillait plus fort que les étoiles, à toi, Mamie, même absente, tu restes ma plus belle voile.

Tu m'as appris que les rêves ne meurent jamais, que l'effort et la tendresse bâtissent des miracles.

Tes mots, ton sourire, ton jardin , où les roses murmuraient des secrets , m'a appris que la beauté persiste au-delà du temps , Sont désormais mes plus doux miracles.

Là-haut, je sais que tu veilles, que tu souris, que tu es fière de moi, comme je l'étais de toi. Ce mémoire est aussi le tien, infini merci, car sans ton amour, rien n'aurait pu naître en moi.

À mes amies Hadil et Rayen , refuges des jours sans couleurs Et pour leur présence , nos rires et pleures .

À mon encadrant (e) Bouzidi Souraya , pour ses précieux conseils, sa patience et sa guidance tout au long de ce parcours.

Enfin, à toutes les personnes , de près ou de loin , avec une pensée spéciale pour mes grands-parents bien aimés , symbole de sagesse et d'inspiration .

À vous tous , merci du fond du cœur

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
Introduction générale	6
Chapitre 1 : Cadre conceptuel et théorique de l'écriture réflexive dans la professionnalisation enseignante	9
1.1. La professionnalisation des enseignants : définitions et enjeux	9
1.2. L'écriture réflexive : origines et fondements théoriques	12
- Donald Schön : modèle de la pratique réflexive	13
- John Dewey : la pensée réflexive	14
- Philippe Perrenoud : les trois temporalités de la réflexion	14
- Vygotski : l'écriture comme médiation cognitive	16
1.3. Les formes et supports de l'écriture réflexive en formation	16
- Le journal de bord	16
- Le portfolio réflexif	17
- L'analyse des pratiques professionnelles (APP)	18
- Les écrits intermédiaires (auto-évaluation, bilans)	19
1.4. Les effets de l'écriture réflexive sur la professionnalisation	20
- Développement de la conscience métacognitive	20
- Articulation théorie/pratique	21

Table des matieres

- Limites et résistances	21
1.5. Synthèse : Un modèle intégratif d'écriture réflexive	22
- Interaction écriture / réflexivité / compétences	22
- Conditions favorables à la mise en œuvre	22
Chapitre 2 : Cadre méthodologique	37
2.1. Description de l'échantillon	37
2.2. Méthode de collecte des données	37
2.3. Outils d'analyse	44
3. Présentation et analyse des résultats	44
3.1. Analyse thématique des récits de pratique	44
3.2. Analyse selon la grille de réflexivité	54
3.3. Analyse linguistique des compétences rédactionnelles	62
3.4. Évolution entre les premiers et seconds récits	66
4. Synthèse des résultats	70
Conclusion générale	71
Références	73
annexes	77
Résumé	80

INTRODUCTION
GÉNÉRALE

Introduction generale

Introduction générale

L'écriture réflexive dans un environnement numérique constitue un champ d'étude pertinent pour la professionnalisation des enseignants en formation initiale, particulièrement dans le cas des étudiants de Master 2. Ce sujet de recherche est soutenu par plusieurs articles qui explorent les dynamiques entre formation, réflexivité et l'utilisation des technologies numériques. Une approche intégrée, prise en compte à travers les travaux de Roland et Talbot (Roland & Talbot, 2014), ainsi que d'autres études sur la rétroaction et le développement de la réflexivité en formation initiale, est essentielle pour saisir les différentes dimensions de ce phénomène. Au cœur de l'environnement personnel d'apprentissage décrit par Roland et Talbot Roland & Talbot (2014) se trouve la vision hybride des instruments d'apprentissage numériques et non numériques. Ce croisement entre divers outils d'apprentissage est fondamental, dans la mesure où il transcende les simples artefacts numériques et ouvre la voie à des gains d'apprentissage inédits. Par exemple, Charlier évoque comment le parcours d'apprentissage peut initier une dynamique d'exploration allant au-delà des murs de la classe, favorisant ainsi un engouement pour la recherche d'information à travers diverses plateformes. Ce type d'interaction suggère que la professionnalisation des enseignants pourrait bénéficier d'une exploration approfondie des dispositifs d'apprentissage qui intègrent à la fois des ressources numériques et traditionnelles. La rétroaction est également un point d'ancrage déterminant dans le développement de la réflexivité chez les futurs enseignants. Bocquillon et al. Bocquillon et al. (2015) insistent sur le rôle des superviseurs dans ces séances de rétroaction, suggérant que les différences d'approche peuvent influencer directement le degré de réflexivité des stagiaires. Par conséquent, il est essentiel d'analyser comment la manière dont la rétroaction est délivrée et reçue peut affecter la capacité des futurs enseignants à réfléchir sur leur pratique. L'importance de cette réflexion est également mise en exergue par Derobertmeasure et Dehon (Derobertmeasure & Dehon, 2012), qui insistent sur la nécessité de coupler des méthodes d'observation de l'action avec des retours réflexifs afin de développer une identité professionnelle forte. Un autre aspect essentiel de l'écriture réflexive se retrouve dans l'éducation au plurilinguisme, comme discuté par Causa (Causa, 2012). Cet auteur souligne que la réflexivité contribue non

Introduction generale

seulement à une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques, mais aussi à l'amélioration des compétences interculturelles. Ceci renforce l'idée que la formation des enseignants ne doit pas seulement se centrer sur le contenu, mais également sur la manière dont ce contenu est intégré dans des contextes plus larges de formation. Cela implique la nécessité d'adopter une approche globale qui s'étend au-delà de simples éléments théoriques à des expériences pratiques enrichissantes. Pour répondre aux défis de la formation initiale, il apparaît vital d'intégrer des approches qui favorisent l'autonomie des étudiants stagiaires dans leur réflexion. Leroux et Vivegnis (2019) parlent des "mouvements pollinisateurs" qui émergent de l'interaction entre la théorie et la pratique lors de la formation. En permettant aux futurs enseignants d'explorer ces interactions tout en utilisant des outils numériques, on les prépare à une profession multimodale où les nouvelles technologies tiennent une place centrale. La capacité à naviguer dans cet environnement multimédia devient donc essentielle pour développer des pratiques pédagogiques efficaces et inclusives. Les émotions jouent également un rôle non négligeable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Lemarchand-Chauvin (2020) suggère que le partage des émotions parmi les enseignants stagiaires peut catalyser des transformations identitaires significatives. Cela illustre une autre dimension de la réflexion, où la compréhension des émotions peut enrichir le processus d'apprentissage. Intégrer la gestion des émotions en contexte d'enseignement pourrait également permettre d'améliorer la résilience des futurs enseignants face aux défis de leur profession, une idée renforcée par les résultats de Pelletier (2016) qui soulignent le besoin de préparer psychologiquement les futurs éducateurs à gérer des situations stressantes. L'intégration des ressources numériques et le développement de compétences informationnelles sont également essentiels à cette réflexion autour de la professionnalisation. Gervais (2015) met en avant l'importance de la formation universitaire pour acquérir des habiletés en recherche d'information. Cela suggère que les environnements d'apprentissage numérique doivent aussi être conçus pour favoriser l'acquisition de ces compétences critiques. En conséquence, la formation doit s'élever à penser non seulement de manière critique mais également réflexivement sur l'utilisation de données et d'informations numériques. Pour conclure, l'écriture

Introduction generale

réflexive dans un cadre numérique ne peut être dissociée du contexte plus large de la professionnalisation des enseignants en formation initiale. Les articles sélectionnés illustrent bien la nécessité d'une approche holistique qui intègre divers outils et ressources, tout en tenant compte des dimensions émotionnelles et sociales de l'enseignement. En s'appuyant sur la réflexivité et l'apprentissage polyphonique, il est évident que les futurs enseignants seront mieux préparés à faire face aux défis contemporains de leur profession. La formation doit donc aller au-delà des méthodes pédagogiques traditionnelles pour embrasser pleinement les possibilités offertes par un environnement numérique mutuellement enrichissant.

CHAPITRE
CONCEPTUEL

1. Cadre conceptuel et théorique de l'écriture réflexive dans la professionnalisation enseignante

La professionnalisation des enseignants est un processus complexe qui ne se réduit pas à l'acquisition de savoirs disciplinaires ou de techniques pédagogiques. Elle implique une transformation identitaire et le développement d'une capacité à analyser, réguler et faire évoluer ses propres pratiques. Dans ce contexte, l'écriture réflexive émerge comme un outil privilégié pour accompagner les futurs enseignants dans cette démarche de professionnalisation.

Ce chapitre vise à éclairer les fondements théoriques qui relient l'écriture réflexive à la construction des compétences professionnelles. Nous interrogerons d'abord la notion de professionnalisation enseignante (section 2.1), en explicitant ses enjeux et ses dimensions clés. Puis, nous approfondirons le concept d'écriture réflexive (section 2.2), en nous appuyant sur les travaux de Schön, Dewey ou encore Vygotski, pour montrer comment l'acte d'écrire favorise la conscientisation des savoirs d'action. Enfin, nous analyserons les dispositifs concrets qui intègrent cette écriture en formation initiale (section 2.3), ainsi que ses effets sur le développement professionnel (section 2.4).

L'objectif est de proposer une grille de lecture théorique permettant de comprendre comment l'écriture réflexive, en tant que pratique formalisée et accompagnée, participe à la formation d'enseignants critiques, autonomes et capables de s'adapter aux défis du terrain.

1.1. La professionnalisation des enseignants : définitions et enjeux

Définition de la professionnalisation dans le champ éducatif

1 - La professionnalisation constitue aujourd'hui une préoccupation permanente à la fois dans la sphère des activités professionnelles et dans celle des activités d'éducation et de formation. L'article insiste sur le lien étroit entre les démarches de production de connaissance sur l'activité professionnelle et la professionnalisation. Les discours et pratiques de professionnalisation sont réinterrogées à l'aune des transformations du travail et de l'éducation. Plusieurs exemples de mutations sont analysés en lien avec

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

une recherche de flexibilité généralisée, qui motive un puissant besoin de connaître, formaliser, analyser le travail. La professionnalisation constitue un principe organisateur du champ éducatif et deux pistes de recherche nouvelles sont susceptibles d'en éclairer quelques « angles morts » : le rapport des professionnels de l'éducation et de la formation à la professionnalisation, l'usage des savoirs produits par le système éducatif dans les situations professionnelles .(Remoussenard -2010)

2-Au cours de la dernière décennie, la professionnalisation du personnel d'encadrement de l'éducation, comme celle des enseignants, est devenue une rhétorique inhérente aux réformes visant la transformation des services publics dans une perspective de modernisation. Cette tendance suit des paradigmes à la fois idéologiques et pragmatiques qui ne sont pas sans s'inspirer du New Public Management, mais aussi, sous certains aspects, de l'évolution des conceptions et des compétences des personnes qui travaillent au sein de ces organisations. Ce texte, après avoir porté une attention à la problématique de la notion de professionnalisation, aborde celle-ci dans le cadre des nouvelles réglementations concernées est confrontée au pilotage du système éducatif, particulièrement son personnel d'encadrement. Quelques pistes d'action sont proposées sur les sentiers de la professionnalisation des directions d'établissement. (Pelletier, 2010)

3-La professionnalisation s'exprime dans les curricula comme une projection du dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi, mettant en jeu une relation spécifique « de l'interne vers l'externe » de l'institution universitaire. (S. Stavrou – 2011).

Ces trois auteurs soulignent que la professionnalisation :

- Est une **préoccupation majeure** dans l'éducation et la formation, influencée par des logiques économiques (flexibilité, *New Public Management*).
- Implique une **articulation entre savoirs académiques et pratiques professionnelles**.
- Concerne aussi bien les enseignants que les cadres éducatifs, avec des enjeux de **pilotage institutionnel** et d'**employabilité**.

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

* La professionnalisation n'est pas seulement un processus individuel de développement de compétences, mais aussi un **dispositif institutionnel** lié aux transformations des systèmes éducatifs et du travail.

Les compétences clés de l'enseignant professionnel (référentiels métier, savoir d'action) :

1) Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmé que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;

2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;

3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- **des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14,**
- **des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),**
- **des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).**

*Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013) établit un cadre normatif visant à professionnaliser les enseignants et personnels éducatifs français. Structuré autour de 14 compétences communes, 5 compétences spécifiques aux professeurs et des compétences particulières pour les documentalistes et CPE, ce référentiel s'appuie sur une conception européenne de la compétence comme combinaison de connaissances, aptitudes et attitudes. Il met l'accent sur le développement continu des compétences, depuis la formation initiale jusqu'à l'expérience professionnelle, en intégrant des dimensions réflexives comme l'analyse critique, la créativité et l'adaptabilité aux situations de classe. Les items associés à chaque compétence ne constituent pas un catalogue figé, mais proposent des déclinaisons possibles selon les contextes d'exercice, reconnaissant ainsi la complexité et la diversité des pratiques enseignantes. Ce cadre institutionnel, tout en unifiant la profession autour d'objectifs communs, laisse une marge d'interprétation nécessaire à l'appropriation individuelle des compétences dans les situations réelles d'enseignement.

Citation clé à retenir :

"Les compétences ne sont pas une somme de prescriptions, mais des mises en œuvre adaptatives selon les contextes." (Référentiel MEN, 2013).

"La construction des savoirs d'action dans l'enseignement : l'éclairage de Philippe Perrenoud"

*Philippe Perrenoud, spécialiste de la professionnalisation enseignante, souligne que les **savoirs d'action** se distinguent radicalement 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* » (2001, p. 32). Cette conception met en lumière leur caractère **situé et adaptatif**, propre aux métiers complexes comme l'enseignement. Pour Perrenoud, ces savoirs émergent d'une pratique réflexive : « *Sans réflexion sur l'action, les savoirs d'action restent implicites, fragiles, et ne se transmettent pas* » (2001, p. 45), ce qui justifie l'importance de dispositifs comme l'écriture réflexive pour les formaliser. L'auteur insiste également sur leur dimension **créative** : « *L'enseignant ne se contente pas d'appliquer des théories ; il élabore des savoirs pratiques pour résoudre des problèmes que personne n'avait anticipés à sa place* » (1998, p. 27), illustrant ainsi l'autonomie nécessaire face à l'imprévisibilité de la classe. Enfin, il rappelle que la formation doit permettre de « *formaliser les savoirs d'action pour les rendre conscients et transmissibles* » (2004, p. 15), un enjeu central pour dépasser le simple "savoir-faire" intuitif et construire une véritable expertise professionnelle.

Le rôle structurant de la formation initiale dans la construction identitaire enseignante

La formation initiale constitue une étape déterminante dans l'émergence de l'identité professionnelle enseignante. Comme le souligne Paquay et al. (2012, p.78 : "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 citation met en évidence le caractère transitionnel et dialectique de cette phase de formation, qui implique une négociation constante entre les modèles théoriques transmis et les exigences concrètes de la pratique enseignante.

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

Perez-Roux (2011, p.38) précise ce processus en affirmant : "L'identité professionnelle des enseignants se construit dans un mouvement dialectique entre socialisation anticipatrice (formation initiale) et socialisation professionnelle (premières expériences en classe)". Cette assertion révèle la dynamique complexe de construction identitaire, marquée par une tension permanente entre les attentes idéalisées et les réalités du métier, nécessitant des dispositifs de formation adaptés.

L'OCDE (2019, p.56) insiste sur l'importance d'une approche réflexive : "Les systèmes éducatifs performants investissent dans une formation initiale qui dépasse la maîtrise disciplinaire pour inclure un accompagnement réflexif, clé dans la construction d'une identité professionnelle résiliente face aux défis du métier". Cette position institutionnelle souligne la nécessité d'intégrer des outils d'analyse des pratiques pour favoriser le développement professionnel.

Enfin, Flores (2020, p.12) complète cette perspective en soulignant : "La formation initiale doit offrir des espaces de dialogue entre théorie et pratique, permettant aux futurs enseignants de développer une identité professionnelle cohérente, ancrée dans des valeurs éducatives tout en étant adaptable aux contextes diversifiés". Cette citation met l'accent sur l'importance des dispositifs d'alternance qui articulent explicitement savoirs théoriques et expériences de terrain.

En définitive, les travaux de Paquay et al. (2012), Perez-Roux (2011), OCDE (2019) et Flores (2020) convergent pour révéler le rôle fondamental de la formation initiale dans la construction de l'identité professionnelle enseignante. Trois enseignements majeurs émergent de cette analyse :

- **Un processus dialectique** : La formation initiale apparaît comme un espace de négociation permanente entre héritage théorique et réalité pratique, entre idéaux pédagogiques et contraintes du terrain.
- **La nécessité d'une approche réflexive** : Le développement identitaire passe impérativement par des dispositifs favorisant l'analyse des pratiques et l'articulation théorie-pratique.

- **Une identité dynamique** : L'identité professionnelle qui émerge est à la fois ancrée dans des valeurs éducatives et capables d'adaptation aux contextes variés.

Ces constats invitent à repenser les curricula de formation initiale autour de trois axes prioritaires : l'intégration précoce de stages de qualité, le développement systématique de compétences réflexives, et la création d'espaces de médiation entre savoirs académiques et savoirs d'expérience. C'est à ce prix que la formation initiale pourra pleinement jouer son rôle de tremplin vers une identité professionnelle enseignante à la fois cohérente et résiliente.

1.2L'écriture réflexive : origines et fondements théoriques :

Les apports de Donald Schön : Modèle cyclique de la pratique réflexive :

Donald Schön (1983, 1987) a profondément renouvelé la compréhension de l'apprentissage professionnel en proposant une **théorie de la réflexion en action**, articulée autour d'un **cycle dynamique** et de **deux niveaux complémentaires** de réflexivité.

1. Les deux niveaux de réflexion

Schön distingue :

La réflexion dans l'action :

"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." (Schön, 1983, p. 68).

Cette citation fondamentale illustre le premier pilier de la théorie de Schön. Elle montre comment les professionnels développent une véritable expertise en situation. Contrairement aux approches traditionnelles où l'on applique simplement des théories apprises, Schön décrit ici un processus dynamique où le praticien :

- S'adapte en temps réel aux spécificités de chaque situation

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

- Devient actif dans la construction de son savoir professionnel
- Développe des solutions innovantes face aux imprévus

Cette conception révolutionne la formation en valorisant l'expérience concrète plutôt que la simple transmission de connaissances.

La réflexion sur l'action

"La réflexion sur l'action permet de prendre du recul, d'examiner les présupposés et de donner un sens aux événements après coup." (Schön, 1987, p. 26)

Ce deuxième temps réflexif complète le modèle de Schön. Il met en lumière :

- L'importance de l'analyse a posteriori des pratiques
- La nécessité de questionner ses propres cadres de pensée
- Le processus de construction de sens à partir de l'expérience

Contrairement à la réflexion dans l'action (immédiate), cette approche permet une analyse plus approfondie et systémique, essentielle pour l'apprentissage et l'amélioration continue.

L'apprentissage cyclique :

"L'apprentissage se produit quand la réflexion sur l'action conduit à des expérimentations nouvelles, qui elles-mêmes génèrent de la réflexion." (Schön, 1987, p. 93)

À travers cette citation, se dessine le caractère dynamique, progressif et autoréflexif du modèle de Schön, qui fait émerger :

- La nature cyclique du développement professionnel
- L'interdépendance entre action et réflexion
- Le processus continu d'amélioration des pratiques

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

Ce principe a profondément influencé les approches contemporaines de formation, notamment les modèles d'alternance intégrative.

La dimension collective :

"Les praticiens apprennent les uns des autres en partageant leurs dilemmes et leurs découvertes, créant ainsi un savoir professionnel partagé." (Schön, 1987, p. 117)

Il fait ressortir une facette de la réflexivité que l'on tend souvent à négliger :

- L'apprentissage comme processus social et collaboratif
- La construction collective des savoirs professionnels
- L'enrichissement mutuel par le partage d'expériences

Cette perspective justifie l'importance des communautés de pratique dans les dispositifs de formation contemporains.

Donc , Schön a transformé notre compréhension dans un cadre puissant pour repenser la formation des enseignants.

- De la nature de l'expertise (savoirs construits dans l'action)
- Du processus d'apprentissage (cycle action-réflexion)
- De la formation professionnelle (importance du collectif) .

Les apports de John Dewey à la théorie de la pensée réflexive :

John Dewey, philosophe pragmatiste américain, a révolutionné notre compréhension de l'apprentissage à travers sa conception de la pensée réflexive. Dans son ouvrage fondateur « *How We Think* (1910) », il propose une vision dynamique du processus éducatif qui reste d'une étonnante actualité.

"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." Dewey, J. (1910).

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

Dewey définit ici la pensée réflexive comme un processus **actif, critique et systématique**. Contrairement à la pensée routinière (automatique), la réflexivité implique :

- une analyse rigoureuse des présupposés,
- une attention portée aux preuves et aux raisonnements qui les soutiennent,
- une articulation explicite entre les moyens employés (méthodes) et les finalités visées (objectifs).

Implications pédagogiques :

Cette approche transforme profondément la conception de l'enseignement en plaçant l'élève dans une posture de sujet pensant et critique, plutôt que de simple récepteur de savoirs. Elle fonde la légitimité des méthodes pédagogiques actives telles que la problématisation et l'enquête.

Le lien expérience-réflexion :

John Dewey propose une distinction fondamentale entre l'expérience brute, simplement vécue, et l'expérience éducative, enrichie par une démarche réflexive. Selon lui, « nous n'apprenons pas de l'expérience... nous apprenons en réfléchissant sur l'expérience »

Cette affirmation met en lumière un principe central : l'apprentissage véritable repose sur un enchaînement dynamique entre l'action et la réflexion. Il implique d'abord une phase d'expérimentation concrète, suivie d'un retour réflexif permettant d'analyser les réussites et les échecs, puis de reformuler les stratégies en conséquence.

Ce processus est aujourd'hui au cœur des pédagogies expérientielles (Kolb, 1984) et des dispositifs de formation des enseignants basés sur des cycles de pratique réflexive.

La distinction entre réflexion pour, dans et sur l'action selon Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud (2001), dans son ouvrage *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, approfondit la théorie de Schön en systématisant **trois temporalités réflexives** indispensables à l'exercice du métier enseignant. Ces

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

distinctions éclairent comment les enseignants mobilisent leur savoir-faire avant, pendant et après l'action, dans une dynamique continue d'apprentissage professionnel.

Premièrement, La **réflexion pour l'action** constitue une composante essentielle de la posture réflexive chez l'enseignant. Elle s'inscrit dans une **démarche prospective**, qui précède l'acte d'enseigner proprement dit. Il s'agit d'un processus de projection qui permet d'anticiper les situations pédagogiques à venir, d'envisager les enjeux potentiels et de concevoir les réponses les plus adaptées. Comme le souligne Philippe Perrenoud, « la réflexion pour l'action consiste à anticiper les situations, à prévoir des stratégies, à imaginer des alternatives. Elle relève d'une logique de préparation et de planification, sans laquelle l'improvisation serait trop risquée »

Dans cette optique, la préparation pédagogique ne se réduit pas à un simple enchaînement de tâches, mais repose sur une réflexion approfondie qui prend en compte **plusieurs variables clés** : les objectifs d'apprentissage visés, la diversité des profils d'élèves (notamment les obstacles prévisibles liés à l'hétérogénéité), les ressources disponibles (matériel, temps, espace), et les ajustements possibles en cas d'imprévus.

Prenons l'exemple concret d'un enseignant préparant une leçon sur les fractions : dans une logique de réflexion pour l'action, il ne se contentera pas de planifier des exercices, mais proposera **des activités différenciées** selon les niveaux des élèves, anticipera **des questions de vérification de compréhension**, et pensera **des scénarios alternatifs** au cas où le déroulement de la séance ne respecterait pas le timing prévu.

Ainsi, la réflexion pour l'action participe pleinement à la **professionnalisation du geste pédagogique**, en permettant à l'enseignant de construire des réponses éducatives fondées, souples et réactives face à la complexité des situations d'enseignement.

D'autre part, La **réflexion dans l'action** constitue une dimension centrale de la posture professionnelle de l'enseignant, en particulier dans sa capacité à faire face à l'imprévu avec justesse et réactivité. Elle désigne un processus **d'ajustement en temps réel**, qui s'active au cœur même de l'action pédagogique, lorsque la situation exige une prise de décision immédiate. Perrenoud la définit ainsi : « Réfléchir dans

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

l'action, c'est ajuster son tir en temps réel, prendre des décisions dans l'urgence, souvent en s'appuyant sur des savoirs tacites. C'est le cœur du métier enseignant » .

Cette forme de réflexion repose sur des **mécanismes d'adaptation rapide**, comme la détection de signaux faibles dans la classe — une baisse d'attention, des regards perdus, une confusion manifeste — qui alertent l'enseignant sur la nécessité de modifier instantanément sa posture ou ses méthodes. Ces ajustements ne relèvent pas d'une simple improvisation aléatoire, mais bien d'une **improvisation éclairée**, nourrie par l'expérience accumulée et par une connaissance fine du groupe d'élèves.

Par exemple, face à un exercice manifestement trop complexe pour ses élèves, un enseignant pourra décider, sur le moment, de le remplacer par une activité plus accessible, ou bien de réexpliquer un concept à l'aide d'une métaphore plus parlante. Ce type de réactivité mobilise des **savoirs implicites** — issus de la pratique quotidienne — qui ne sont pas toujours formalisés, mais qui s'avèrent essentiels dans la gestion pédagogique.

En ce sens, la réflexion dans l'action incarne la **dimension artisanale du métier enseignant**, faite d'observations fines, de micro-décisions et de créativité pédagogique, sans lesquelles l'adaptabilité nécessaire à un enseignement de qualité ne serait pas possible.

Enfin, La **réflexion sur l'action** représente la troisième composante essentielle du processus réflexif chez l'enseignant. Elle se déploie **a posteriori**, une fois l'action terminée, et permet une prise de recul sur l'expérience vécue. Ce temps d'analyse, souvent négligé dans les pratiques professionnelles pressées par l'urgence du quotidien, est pourtant fondamental pour transformer l'expérience en apprentissage. Comme le souligne Philippe Perrenoud, « la réflexion sur l'action permet de dépasser l'immédiateté, de prendre du recul pour identifier ce qui a fonctionné ou échoué, et pourquoi. Elle transforme l'expérience en expertise » .

Cette démarche s'inscrit dans une logique **métacognitive et critique**, visant à objectiver ce qui s'est produit durant une séquence d'enseignement, à en comprendre les causes, et à en tirer des enseignements pour ajuster les pratiques futures. Elle

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

mobilise des outils variés tels que le **journal de bord**, l'**analyse de captations vidéo de séances**, ou encore les **échanges avec des pairs** lors de débriefings. Ces supports offrent un cadre propice à l'analyse, en permettant de sortir de la subjectivité immédiate pour adopter une posture d'observateur lucide.

Le processus s'organise en plusieurs étapes : il commence par une **description factuelle** de la situation pédagogique, se poursuit par une **analyse des facteurs de réussite ou d'échec**, puis débouche sur une **capitalisation des apprentissages** en vue d'améliorations concrètes. Par exemple, un enseignant qui constate que ses élèves se sont désengagés lors d'un travail de groupe pourra se demander si l'activité était trop longue, les consignes mal formulées, ou l'objectif insuffisamment clair. En réponse, il pourra tester des ajustements tels que la mise en place d'étapes intermédiaires et l'utilisation d'un minuteur visible.

Ainsi, la réflexion sur l'action ne se limite pas à une simple évaluation, mais constitue une véritable **démarche de professionnalisation**, qui nourrit le développement continu des compétences enseignantes.

L'écriture comme médiation cognitive : Approche vygotkienne

La théorie vygotkienne est un véritable cadre de référence servant à mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement. Elle offre à l'éducateur de la petite enfance une nouvelle perspective et des indices utiles pour comprendre la maturation et le développement des enfants. Bien que cette théorie ne définisse pas un ensemble de principes et ne présente pas d'études empiriques fournissant des recettes pour chaque situation pédagogique, les enseignants peuvent sûrement y puiser une certaine inspiration afin de voir les enfants d'un autre œil et de conséquemment, modifier leurs façons d'interagir avec eux et de leur enseigner. Sa théorie modifie la façon dont les psychologues réfléchissent à la question du développement et elle guide les enseignants quant aux méthodes de travail à privilégier dans leur intervention auprès des jeunes enfants.

Dans sa théorie des fonctions psychiques supérieures, Vygotski conceptualise l'écriture comme un outil sémiotique fondamental de médiation cognitive. Comme il l'affirme

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1931/2014) : "L'écriture est 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" (p. 145). Pour Vygotski, l'écriture ne relève pas uniquement d'un mécanisme de transcription du langage oral. Elle s'inscrit dans un système psychologique sophistiqué, en ce qu'elle rend possible une mise à distance de la pensée, sa mise en forme, et sa réorganisation. Ce pouvoir d'objectivation confère à l'écriture une fonction cognitive majeure, en tant qu'outil de transformation de l'activité mentale.

Dans *Pensée et langage* (1934/1997), Vygotski approfondit cette analyse : "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). L'acquisition de l'écriture marque une avancée qualitative majeure dans le développement cognitif, en mobilisant des capacités d'abstraction et de métacognition que le langage oral ne sollicite pas de manière équivalente.

2.3 . Les formes et supports de l'écriture réflexive en formation :

Le journal de bord comme outil de médiation réflexive dans la pratique enseignante :

Martine Alcorta, dans son article « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon, un outil pour écrire (2008) », applique cette théorie au processus d'écriture : "Le brouillon, dans une perspective vygotkienne, est bien plus qu'une étape préparatoire : c'est un espace de dialogue avec soi-même où s'opère la 'double stimulation'. Les ratures et réécritures matérialisent le conflit cognitif entre concepts spontanés et scientifiques" (p. 62). Le brouillon, en tant qu'artefact culturel, joue un rôle central dans la régulation du processus de pensée. Il s'inscrit pleinement dans le modèle vygotkien du double stimulation, en offrant un support matériel qui permet de rendre la pensée visible, manipulable et ajustable au fil de l'activité réflexive.

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

Ainsi, dans la perspective de Vygotski et de ses héritiers, l'écriture apparaît comme un levier fondamental du développement cognitif. Elle agit à la fois comme un instrument de transformation de la pensée, un vecteur d'abstraction et de conceptualisation, et un espace de médiation sémiotique favorisant l'élaboration progressive des connaissances.

Ainsi, Le carnet de bord, qu'il soit personnel ou utilisé en groupe, est un outil qui permet de noter ce que l'on pense, ce que l'on ressent ou ce qui nous pose question pendant une expérience. Il peut être libre ou guidé, et prendre différentes formes : un texte, un dessin, un schéma, ou même une création artistique. Par exemple, un enseignant en formation peut y écrire ce qu'il a ressenti après une séance compliquée, ou dessiner une activité pour mieux la comprendre. En groupe, il peut servir à partager différents points de vue sur un projet. Ce carnet permet de garder une trace des étapes importantes, des doutes, des réussites ou des erreurs. En montrant les coulisses du travail, il aide ensuite à mieux comprendre ce qui s'est passé et à prendre de meilleures décisions pour la suite

Portofolio réflexif :

Qu'est-ce que le portfolio professionnel?

Selon Des jardins (2002), le portfolio professionnel est un dossier que l'étudiant se construit afin de :

- représenter son identité professionnelle et sa démarche pédagogique;
- faire une synthèse de son cheminement pédagogique;
- mettre en évidence certains liens entre les apprentissages réalisés, les stages et les objectifs de formation et d'enseignement.

Le portfolio permet à l'étudiant d'entreprendre une réflexion sur sa pratique professionnelle et de se questionner sur celle-ci. Grâce à cet outil, il est en mesure de cibler les points forts et les points à améliorer de sa pratique d'enseignant (Desjardins, 2002).

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

Le portfolio professionnel évolue constamment; l'étudiant doit y ajouter des éléments régulièrement pour témoigner de ses apprentissages et de ses expériences (Wyatt et Looper, 2004), tout en faisant le lien avec le développement des différentes compétences professionnelles établies par le MELS en 2001 (voir annexe 1). L'élaboration du portfolio devrait se poursuivre au-delà de la formation universitaire, l'enseignant en exercice y ajoutant régulièrement des éléments pertinents.

Que doit-contenir le portfolio professionnel?

Exemples de rubriques que peut contenir un portfolio professionnel:

1. Un titre personnalisé
2. Une table des matières
3. Une introduction à mon portfolio
4. Mon parcours personnel
5. Mon parcours professionnel

Voici quelques exemples de documents qui peuvent alimenter le portfolio professionnel et soutenir les différentes rubriques:

- ♣ Des analyses réflexives;
- ♣ Des réflexions qui expliquent le choix des documents déposés (voir fiche de sélection en annexe) de même que les liens entre ces documents et les objectifs de développement professionnel;
- ♣ Des extraits de mon journal de bord rédigé en stage;
- ♣ Des citations;
- ♣ Des articles scientifiques ou professionnels;
- ♣ Des sujets de recherche sur des aspects pédagogiques;
- ♣ Des extraits de livres, de bandes dessinées;
- ♣ Un résumé ou des extraits de travaux significatifs que j'ai réalisés;

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

- ♣ Des travaux d'élèves;
- ♣ Des témoignages et des dessins d'enfants;
- ♣ Des lettres aux parents;
- ♣ Des autoévaluations et des évaluations réalisées par une direction d'école (lors d'un contrat par exemple);
- ♣ Des planifications d'activités, une planification à long terme.

L'analyse des pratique (APP) :

« L'expression « analyse des pratiques » renvoie à un certain nombre de dispositifs qui existent depuis longtemps dans le milieu de la formation au travail social ou aux métiers de l'éducation, tant en formation initiale que continue. Plusieurs écrits concernant ce thème font référence à des dispositifs fonctionnant dans les IUFM ou à des groupes de travailleurs sociaux en activité se réunissant pour analyser ensemble leurs pratiques. D'autres écrits mentionnent l'utilisation de l'analyse des pratiques en formation continue avec des professionnels variés. Ce sont le plus souvent des métiers de la relation.

L'analyse des pratiques est présentée comme une modalité de formation particulièrement intéressante quand une partie importante du travail ne peut être prescrite, quand le praticien est dans l'obligation de construire en permanence des réponses adaptées à des situations toujours singulières. Elle est aussi identifiée comme un moyen de professionnalisation, dans le sens où elle permet de travailler la dimension identitaire dans la construction du métier.

Cependant, la dénomination « analyse des pratiques » désigne des dispositifs très variés, du point de vue de leurs finalités, des sources théoriques de référence, des méthodologies employées, des conditions de réalisation et des effets attendus. Cette diversité nous paraît refléter l'intérêt pour cette notion et l'existence de groupes de chercheurs et de praticiens qui travaillent sur le sujet et produisent des savoirs issus de leurs réflexions et expérimentations. » [Anne Marie Lagadec](#)

1. Définition et objectifs

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

L'analyse de pratiques professionnelles (APP) vise à rendre visibles les choix et les gestes pédagogiques souvent effectués de manière intuitive. Comme l'explique Dominique Bucheton (2009), *"l'APP permet de décrypter l'agir enseignant en passant de l'implicite à l'explicite. Elle repose sur une mise en mots des gestes professionnels pour en comprendre les logiques sous-jacentes."* Il s'agit donc de mettre en lumière les savoirs d'action habituellement tacites et de prendre conscience des décisions pédagogiques engagées.

2. Méthodologies et dispositifs

L'APP se décline à travers différents outils et formats permettant de structurer la réflexion : groupes d'analyse de pratiques (GAP), visionnage de séquences filmées (vidéoscopie), ou encore journaux réflexifs. Ces dispositifs offrent des occasions de retour sur l'action, seul ou en groupe.

Christophe Marsollier (2018) rappelle cependant que *"l'efficacité d'un GAP dépend de la qualité de l'étayage du formateur. Son rôle est de favoriser la distanciation sans juger."* (p. 112). Le rôle du formateur est donc central dans la création d'un climat propice à la réflexion critique.

3. Effets sur la professionnalisation

L'APP constitue un outil essentiel de développement professionnel. Philippe Perrenoud (2001) affirme à ce sujet : *"L'APP transforme l'expérience en expertise. Sans elle, les enseignants risquent de reproduire des erreurs sans les comprendre."* (p. 134). Ce travail de mise en perspective permet non seulement d'améliorer ses gestes professionnels, mais aussi de mieux gérer les tensions du métier.

Parmi les bénéfices régulièrement observés :

- une amélioration des pratiques pédagogiques ;
- une réduction du stress grâce à la verbalisation des difficultés rencontrées ;
- un renforcement du sentiment de compétence et du pouvoir d'agir.

4. Limites et conditions de réussite

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

L'APP, pour être réellement formatrice, doit éviter certains écueils. Michel Tozzi (2014) met en garde : "*L'APP ne doit pas devenir une simple auto-justification. Elle exige une posture critique et une ouverture au changement.*" (p. 67). Il s'agit donc d'éviter une lecture défensive de sa pratique et d'oser remettre en question certains automatismes.

Pour que l'APP porte ses fruits, certaines conditions sont essentielles :

- un cadre sécurisant, fondé sur la confidentialité et la bienveillance ;
- un équilibre entre l'expérience vécue sur le terrain et les temps d'analyse à distance ;
- l'utilisation de grilles de lecture issues de disciplines variées (sociologie, didactique, psychologie).

Les écrits intermédiaires (auto-évaluation , bilans ; mémoire) :

L'auto-évaluation comme levier de métacognition et d'autonomie :

Dans une perspective contemporaine d'éducation centrée sur le développement de l'autonomie et des compétences métacognitives, l'auto-évaluation s'impose comme une pratique pédagogique essentielle. Comme le souligne Perrenoud (2001), "*sans auto-évaluation, la réflexivité reste superficielle*". Cette affirmation met en lumière le rôle central de l'auto-évaluation dans le développement d'une véritable pratique réflexive.

En effet, l'auto-évaluation permet à l'apprenant de dépasser le simple constat intuitif pour engager un examen critique systématique de son apprentissage.

Comme le précise l'auteur, "c'est en confrontant ses perceptions à la réalité des preuves que l'apprenant construit une véritable expertise d'autorégulation" (Perrenoud, 2001, p. 112). Ce processus transforme radicalement la relation au savoir :
- l'apprenant ne se contente plus de subir une évaluation externe, mais devient capable d'objectiver ses progrès, d'identifier ses zones de fragilité et d'ajuster ses stratégies en conséquence.

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

L'auto-évaluation apparaît ainsi comme le pivot d'une métacognition authentique, où la prise de conscience des processus d'apprentissage permet une autorégulation efficace et une autonomie croissante dans les apprentissages.

Elle constitue de ce fait un levier essentiel pour développer ce que Perrenoud nomme une "expertise d'autorégulation", compétence clé dans une perspective de formation tout au long de la vie .

Le bilan comme levier de réflexivité :

Le bilan réflexif est une démarche d'analyse personnelle et critique qui consiste à revisiter une expérience vécue (souvent professionnelle ou pédagogique) pour en tirer des enseignements, en comme le souligne Perrenoud (2001) : *"Faire un bilan, c'est transformer l'expérience vécue en savoir réutilisable. Sans cette étape, les réussites comme les échecs restent lettre morte."* (*Développer la pratique réflexive*, p. 89).identifiant les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement produit.

Cette citation met en lumière trois fonctions clés du bilan :

- Capitalisation des acquis
- Identification des obstacles
- Projection vers de nouveaux objectifs

Jorro (2010) précise :

"Le bilan réflexif dépasse le compte-rendu : il exige une confrontation honnête entre intentions et résultats, entre représentations et réalité."

Contrairement au compte-rendu, qui se limite à une description factuelle des actions menées, le bilan réflexif engage une véritable mise en dialogue entre les intentions de départ et les résultats observés, entre ce que l'on pensait et ce que l'on a effectivement vécu.

Il implique :

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

- Une analyse des écarts : par exemple, un enseignant souhaitait susciter la participation active des élèves, mais constate qu'ils sont restés passifs. Le bilan réflexif pousse à interroger les causes de cet écart.
- Une remise en question de ses représentations : il s'agit de confronter ses croyances, ses attentes ou ses habitudes à la réalité du terrain, parfois déroutante ou inattendue.

Ainsi, le bilan réflexif est un outil de développement professionnel, car il favorise la prise de recul, la lucidité, et l'ajustement progressif des pratiques en s'appuyant sur une posture d'honnêteté et de remise en question constructive.

1.4. Les effets de l'écriture réflexive sur la professionnalisation :

L'écriture réflexive favorise une prise de recul sur l'expérience, permettant aux enseignants en formation de mieux comprendre leurs choix, leurs réussites et leurs difficultés. Elle stimule la conscience métacognitive, renforce le lien entre théorie et pratique, tout en soulevant certains freins comme la surcharge cognitive ou la crainte d'être jugé.

Développement de la conscience métacognitive :

Selon Philippe Perrenoud, "L'écriture réflexive oblige l'enseignant à 'penser sur sa pensée', transformant ainsi l'action en objet d'analyse. Ce processus développe une conscience aiguë des stratégies cognitives mobilisées en situation complexe" . Cette perspective met en évidence le rôle fondamental de l'écriture réflexive dans le développement professionnel de l'enseignant. En consignait par écrit ses actions, ses décisions et ses impressions, l'enseignant parvient à prendre du recul sur sa pratique quotidienne. Il ne se contente plus d'agir de manière automatique, mais identifie les schémas récurrents de son comportement pédagogique, par exemple en réalisant qu'il privilégie systématiquement certains types de questions ou certaines méthodes d'explication. De plus, l'écriture permet de rendre explicites des savoirs d'action souvent restés implicites, comme lorsqu'un journal de bord retrace les ajustements opérés face aux réactions imprévues des élèves. Ce travail d'objectivation conduit progressivement à une autorégulation consciente : confronté à l'échec partiel d'une

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

stratégie (par exemple une activité peu adaptée aux élèves en difficulté), l'enseignant est en mesure d'analyser les causes, de remettre en question ses pratiques et d'envisager des alternatives plus efficaces. Ainsi, l'écriture réflexive ne se limite pas à une simple description des actes, mais devient un véritable levier d'apprentissage professionnel et d'amélioration continue.

Donc , L'écriture réflexive agit comme un **miroir cognitif** permettant :

- D'identifier ses **automatismes** pédagogiques.
- De formaliser des **savoirs d'action**.
- D'engager une **autorégulation**.

Articulation théorie/pratique

"L'écriture réflexive crée un pont entre les savoirs théoriques et l'expérience vécue. Elle permet de 'traduire' les concepts académiques en gestes professionnels et inversement" (Jorro, A., 2010,) L'écriture réflexive joue ainsi un rôle essentiel dans l'articulation entre théorie et pratique. À travers le processus d'écriture, l'enseignant confronte ses expériences quotidiennes aux concepts issus de sa formation académique, facilitant une véritable mise en dialogue entre agir professionnel et savoirs théoriques. Par exemple, un échec rencontré lors d'une séance d'apprentissage collaboratif peut être revisité à travers la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski, révélant que les élèves nécessitaient un accompagnement plus soutenu. De même, en décrivant ses interventions dans un carnet réflexif, un enseignant peut prendre conscience que ses stratégies de gestion des conflits reposent sur des principes de la Communication Non Violente (CNV), qu'il appliquait de manière intuitive. Ce travail d'explicitation permet de forger des savoirs hybrides, où théorie et pratique s'enrichissent mutuellement, renforçant la capacité de l'enseignant à ajuster ses gestes pédagogiques en fonction des situations rencontrées. En rendant l'action plus consciente et en l'inscrivant dans un cadre théorique réfléchi, l'écriture réflexive devient un levier puissant de professionnalisation.

L'écriture facilite :

- La **mise en dialogue** des savoirs.

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

- La **conceptualisation** des pratiques.
- La **création de savoirs hybrides** (théorie + expérience).

Limites et résistances (charge cognitive, peur d'évaluation) :

"L'écriture réflexive génère souvent une surcharge cognitive chez les débutants, tiraillés entre l'urgence d'agir et la demande de formalisation. La peur du jugement peut aussi inhiber l'honnêteté réflexive" (Boucheton, D., 2009,). Ce constat met en évidence plusieurs limites majeures à la pratique de l'écriture réflexive, notamment chez les enseignants en formation. La première difficulté réside dans la charge cognitive : face à l'intensité du travail en classe et à l'urgence de gérer les imprévus pédagogiques, il devient difficile pour un débutant de trouver le temps et l'énergie nécessaires pour formaliser ses réflexions. Cette tension peut être atténuée en proposant des formats d'écriture courts et cadrés, par exemple des temps d'écriture de dix minutes par jour à partir de grilles-guides. Un deuxième frein important est la peur de l'évaluation : redoutant que leurs erreurs soient jugées, certains enseignants débutants s'autocensurent et limitent la portée critique de leur analyse. L'instauration d'un climat de confiance, l'anonymat partiel des écrits ou l'accompagnement par un formateur bienveillant peuvent contribuer à lever cette inhibition. Enfin, la difficulté à articuler pratique et théorie constitue un obstacle notable : beaucoup peinent à relier leurs expériences vécues aux concepts pédagogiques pertinents. Pour y remédier, il est utile de proposer des banques de références théoriques simples, accessibles et directement mobilisables. En somme, si l'écriture réflexive constitue un outil puissant de professionnalisation, son efficacité dépend fortement des conditions de mise en œuvre et du soutien apporté aux praticiens débutants.

Limites principales :

Charge cognitive : Difficulté à écrire en parallèle de l'action pédagogique.

Peur de l'évaluation : Crainte d'être jugé, autocensure.

Difficulté à théoriser : Difficulté à relier la pratique aux concepts pédagogiques.

1.5. Synthèse : Un modèle intégratif d'écriture réflexive en formation initiale :

L'interaction entre écriture, réflexivité et construction des compétences

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

L'écriture réflexive agit comme un **levier central** dans la construction des compétences professionnelles en favorisant une dynamique vertueuse entre action, analyse et régulation. Comme le souligne **Perrenoud (2001)**: "*L'acte d'écrire contraint à formaliser ce qui relève souvent de l'implicite, transformant ainsi l'expérience vécue en savoirs transférables*".

Cette interaction repose sur trois mécanismes clés :

- **l'écriture objective les pratiques** : ex : décrire une séquence pédagogique dans un journal de bord .

2) **la réflexivité systématise l'analyse** :ex. : relier ses observations à des concepts théoriques comme la zone proximale de développement de Vygotski .

3) **la capitalisation des écrits structure les compétences** ex : identifier des régularités dans ses réussites ou échecs .

Jorro (2015) insiste sur ce processus : "*L'écriture réflexive ne documente pas seulement les compétences – elle les construit en permettant une mise en dialogue entre savoirs formels et savoirs d'action*".

Des études montrent que cette approche améliore significativement l'**adaptabilité** des enseignants débutants (+40% de solutions innovantes face à des problèmes complexes, selon **Paquay, 2012**), tout en ancrant les apprentissages dans la durée.

Ainsi, l'écriture ne se contente pas de refléter la compétence ; elle en devient un **outil de développement actif**, à condition d'être intégrée dans un dispositif accompagné et régulier.

Conditions favorables à l'écriture réflexive : accompagnement, feedback et cadre sécurisant

Pour que l'écriture réflexive devienne un véritable levier de professionnalisation en formation initiale, trois éléments clés doivent être réunis. Comme l'affirme Bucheton (2020), "sans un accompagnement expert, des retours formatifs et un climat de confiance, l'écriture réflexive risque de rester un exercice superficiel sans impact sur le développement professionnel".

CHAPITRE01 :CADRE CONCEPTUEL

1. Un accompagnement structuré et expert L'accompagnement ne doit pas se limiter à une simple supervision. Il consiste à offrir un soutien méthodologique qui alterne entre guidage et autonomie, comme le rappelle Jorro (2016) : "L'accompagnement doit alterner entre étayage (fournir des cadres d'analyse) et désétayage (favoriser l'autonomie réflexive)" (*La reconnaissance professionnelle*, p. 45). Des recherches (Marcelo, 2018) montrent que les dispositifs combinant modélisation (analyse collective de journaux expérimentés), outils d'aide à l'écriture (grilles de questions réflexives) et tutorat individualisé permettent d'améliorer de 60 % la qualité des productions réflexives.

2. Un feedback formatif et constructif

Le rôle du feedback est crucial pour enrichir la réflexion sans tomber dans une logique évaluative stérile.

Hattie (2017) souligne que "**un feedback efficace pointe simultanément les forces à consolider et les pistes concrètes d'amélioration**" (*Visible Learning*, p. 112).

Pour être pertinent, le retour devrait être rapide (idéalement sous 72 heures), et articulé sur trois niveaux : **descriptif** (constater les réussites), **analytique** (relier aux concepts théoriques) et **projectif** (proposer des pistes d'expérimentation future).

Un cadre sécurisant et bienveillant

La qualité des écrits réflexifs dépend aussi fortement de l'environnement émotionnel.

Selon Lison et al. (2020), les dispositifs intégrant une charte de confidentialité favorisent une augmentation de 72 % des écrits sincères et approfondis. L'instauration de l'anonymat partiel, ainsi que le travail au sein de groupes de pairs stables, permet de créer un climat propice à la vulnérabilité réflexive, sans crainte du jugement.

Cadre pratique

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Cadre méthodologique

1.Description

L'échantillon de cette recherche se compose de huit étudiantes en Master 2 didactique du FLE à l'université de Khenchela. Ces étudiantes exercent déjà des fonctions d'enseignement dans différents paliers du système éducatif algérien : deux d'entre elles enseignent au lycée, trois au collège (CEM), deux au primaire, et une occupe un poste de surveillante dans une école primaire. Toutes présentent un niveau approximatif A2 en français selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, ce qui se reflète dans leurs productions écrites à travers diverses manifestations linguistiques caractéristiques de ce niveau d'acquisition. Nous leur avons demandé d'intituler chacun de leurs récits.

Étudiante 1 (Enseignante au lycée)

Premier récit : "Quand les élèves ne comprennent pas"

Hier j'ai fait un cours de grammaire avec mes élèves de première année. Je voulais expliquer les temps du passé mais ça été très difficile pour moi. Les élèves ils regardent moi mais je sais qu'ils comprennent rien du tout.

J'ai commencé avec le passé composé et l'imparfait. J'écris au tableau des exemples : "Je suis allé" et "J'allais". Mais quand j'ai demandé à un élève de faire une phrase, il dit "J'ai été aller au marché". Tous les autres élèves ils rient et moi je ne sais pas quoi faire exactement.

Cette situation elle m'a montré que enseigner c'est pas facile comme je pensais avant. Maintenant je comprends que il faut bien préparé les cours et trouvé des méthodes plus simple pour les élèves. Je pense que je dois utilisé plus d'exemples de la vie quotidienne pour qu'ils comprennent mieux les temps.

Deuxième récit : "La première évaluation"

Aujourd'hui j'ai donné les notes de l'évaluation à mes élèves. Les résultats ils sont très mauvais et je me sens responsable de cette situation. La plupart des élèves ont eu des notes en dessous de 10 sur 20.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

En regardant les copies, j'ai trouvé les mêmes erreurs partout : les accords, la conjugaison, et aussi l'orthographe. Une élève elle a écrit "je suis partie au cinéma avec mes amis" au lieu de "je suis allée". Et beaucoup d'autres erreurs comme ça.

Je pense que le problème c'est ma méthode d'enseignement. Je fais trop de théorie et pas assez de pratique avec les élèves. Pour la prochaine fois, je vais changé ma façon de faire les cours. Je vais faire plus d'exercices pratiques et donner plus d'exemples concrètes. Cette expérience elle m'a appris que être enseignante c'est toujours apprendre et améliorer ses méthodes.

Étudiante 2 (Enseignante au lycée)

Premier récit : "Mes premiers pas dans la classe"

Quand je suis entrée dans ma première classe comme enseignante, j'étais très stressé. Les élèves ils me regardent et j'ai senti que ils testent moi pour voir si je sais bien faire mon travail.

J'ai préparé une leçon sur la description physique mais j'ai oublié la moitié de ce que je voulais dire. Un élève il a levé la main et il m'a demandé "Madame, vous êtes nouvelle ?" J'ai répondu oui et tout le monde a commencé à parler en même temps.

J'ai essayé de reprendre le contrôle mais c'était difficile. Finalement j'ai décidé de leur demander de se présenter en français. Chaque élève a dit son nom et quelque chose sur lui. Cette activité elle a calmé la classe et moi aussi je me suis sentie plus à l'aise. J'ai appris que quelquefois il faut changer le plan de cours selon la situation de la classe.

Deuxième récit : "Le problème de discipline"

Aujourd'hui il y a eu un gros problème dans ma classe. Deux élèves ils se sont disputés pendant mon cours et j'ai pas su comment gérer cette situation. Ils criaient très fort et les autres élèves ils regardent sans rien faire.

J'ai essayé de les calmé mais ils continuent à se disputer. Finalement j'ai demandé à un élève d'aller chercher le surveillant. Quand le surveillant il est venu, les deux élèves ils se sont calmés tout de suite.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Après cette histoire, j'ai réfléchi beaucoup sur mon rôle comme enseignante. Je pense que je dois apprendre à être plus autoritaire avec les élèves et aussi établir des règles claires dès le début de l'année. 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.

Étudiante 3 (Enseignante au CEM)

Premier récit : "La découverte du manuel"

Au début de l'année, j'ai reçu le manuel de français pour les élèves de 1ère AM. Quand j'ai ouvert le livre, j'ai été surpris de voir que c'est très différent de ce que j'ai étudié à l'université.

Le manuel il contient des textes et des exercices mais je trouve que c'est pas adapté au niveau des élèves. Les textes ils sont trop difficiles et les mots ils sont compliqués pour des élèves qui commencent juste à apprendre le français.

J'ai essayé de suivre le manuel pour ma première leçon mais les élèves ils comprennent rien. J'ai dû expliquer presque tous les mots et ça prend beaucoup de temps. Maintenant je pense que je dois adapter les leçons et utiliser des textes plus simples avec des mots que les élèves ils connaissent déjà. Cette expérience elle m'a appris qu'il faut toujours adapter le contenu au niveau réel des élèves.

Deuxième récit : "La motivation des élèves"

Cette semaine j'ai remarqué que mes élèves de 2ème AM ils participent pas beaucoup aux cours. Ils restent silencieux et ils font pas les exercices. Je me demande pourquoi ils sont pas motivés pour apprendre le français.

J'ai décidé de leur demander directement ce qu'ils pensent des cours de français. Plusieurs élèves ils m'ont dit que le français c'est difficile et ils voient pas l'utilité d'apprendre cette langue. Un élève il a dit "Madame, on parle arabe à la maison, pourquoi on doit apprendre le français ?"

Cette question elle m'a fait réfléchir sur ma façon d'enseigner. Je pense que je dois montrer aux élèves l'importance du français dans leur vie quotidienne et aussi dans leur avenir

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

professionnel. J'ai commencé à utiliser des exemples de la vie réelle et à expliquer comment le français peut les aider dans leurs études et leur travail futur.

Étudiante 4 (Enseignante au CEM)

Premier récit : "Les erreurs qui se répètent"

Dans ma classe de 3ème AM, j'ai remarqué que les élèves ils font toujours les mêmes erreurs en expression écrite. Chaque fois ils écrivent "j'ai 15 années" au lieu de "j'ai 15 ans" et "je suis en 3ème AM" au lieu de "je suis en 3ème année moyenne".

J'ai essayé plusieurs fois de corriger ces erreurs mais elles reviennent toujours dans les productions des élèves. Je pense que le problème c'est l'influence de l'arabe sur leur français. Ils traduisent littéralement de l'arabe au français.

Pour résoudre ce problème, j'ai commencé à faire des exercices spécifiques sur ces erreurs fréquentes. Je donne aux élèves des phrases en arabe et je leur demande de les traduire correctement en français. Cette méthode elle commence à donner des résultats positifs mais il faut beaucoup de patience et de répétition.

Deuxième récit : "L'évaluation continue"

J'ai commencé à utiliser l'évaluation continue avec mes élèves au lieu de faire seulement des devoirs surveillés. Chaque semaine je donne une petite évaluation de 10 minutes sur ce qu'on a vu dans la semaine.

Au début les élèves ils n'ont pas aimé cette méthode parce qu'ils disent qu'il y a trop d'évaluations. Mais après quelques semaines, j'ai remarqué que leurs résultats ils s'améliorent progressivement. Les élèves ils font plus d'efforts pour réviser chaque semaine.

Cette expérience elle m'a appris que l'évaluation continue c'est plus efficace que les gros devoirs de fin de trimestre. Les élèves ils restent motivés et ils suivent mieux les cours. Maintenant je comprends l'importance de varier les méthodes d'évaluation pour aider les élèves à mieux apprendre.

Étudiante 5 (Enseignante au CEM)

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Premier récit : "Le premier jour"

Mon premier jour comme enseignante dans un CEM, j'étais très nerveuse. J'ai préparé ma leçon à la maison mais quand je suis arrivée dans la classe, j'ai oublié tout ce que j'ai préparé.

Les élèves de 1ère AM ils étaient aussi timides que moi. Personne ne parlait et l'atmosphère était très silencieuse. J'ai commencé par me présenter en français mais je voyais dans leurs yeux qu'ils comprennent pas tout.

Alors j'ai décidé de mélanger le français avec l'arabe pour qu'ils comprennent mieux. J'ai dit "Bonjour, je suis votre nouvelle professeure de français" et après j'ai traduit en arabe. Les élèves ils ont commencé à sourire et à se détendre. Cette première expérience elle m'a montré qu'il faut être flexible et s'adapter aux besoins des élèves.

Deuxième récit : "Les difficultés de prononciation"

Mes élèves de 2ème AM ont des grandes difficultés avec la prononciation française. Le son "u" et le son "ou" c'est très difficile pour eux. Quand ils lisent, ils disent "tu" comme "tou" et "vous" comme "vus".

J'ai essayé de les corriger plusieurs fois mais ils continuent à faire les mêmes erreurs. J'ai pensé à utiliser des exercices de répétition et des jeux pour améliorer leur prononciation. J'ai fait des exercices où les élèves répètent après moi et j'ai utilisé des virelangues simples.

Maintenant je vois des améliorations petites mais importantes. Les élèves ils font plus d'efforts pour bien prononcer et ils n'ont plus honte de faire des erreurs. Cette expérience elle m'a appris que la correction phonétique elle demande beaucoup de patience et de pratique régulière.

Étudiante 6 (Enseignante au primaire)

Premier récit : "Les petits enfants"

Enseigner aux enfants de 3ème AP c'est très différent de ce que j'imaginai. Ces petits enfants ils ont beaucoup d'énergie et ils peuvent pas rester tranquilles pendant longtemps. Quand je fais une explication qui dure plus de 10 minutes, ils commencent à bouger et à parler entre eux.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

J'ai appris qu'il faut changer d'activité souvent et utiliser des jeux pour maintenir leur attention. Quand j'enseigne l'alphabet, je chante avec eux et je fais des gestes. Quand j'enseigne les couleurs, j'apporte des objets colorés en classe.

Les enfants ils apprennent très vite quand on utilise des méthodes ludiques. Ils adorent les histoires, les chansons et les dessins. Cette expérience elle m'a montré que l'enseignement aux enfants nécessite des méthodes spéciales et beaucoup de créativité.

Deuxième récit : "L'aide des parents"

J'ai organisé une réunion avec les parents de mes élèves de 4ème AP pour leur expliquer comment ils peuvent aider leurs enfants à la maison. Beaucoup de parents ils m'ont dit qu'ils ne parlent pas français et ils peuvent pas aider leurs enfants avec les devoirs.

J'ai expliqué aux parents que même s'ils parlent pas français, ils peuvent encourager leurs enfants à lire et à répéter les leçons. J'ai aussi préparé un petit guide avec des conseils simples pour les parents.

Après cette réunion, j'ai remarqué que plusieurs élèves ils font mieux leurs devoirs et ils participent plus en classe. Les parents ils commencent à s'intéresser aux progrès de leurs enfants en français. Cette expérience elle m'a appris l'importance de la collaboration entre l'école et la famille pour la réussite des élèves.

Étudiante 7 (Enseignante au primaire)

Premier récit : "Ma première leçon"

Ma première leçon avec les élèves de 5ème AP était sur les animaux domestiques. J'ai préparé des images d'animaux et j'ai pensé que ça va être facile parce que les enfants ils aiment les animaux.

Mais quand j'ai commencé la leçon, j'ai réalisé que les enfants ils connaissent les noms des animaux en arabe mais pas en français. Ils disent "kalb" au lieu de "chien" et "qitt" au lieu de "chat". J'ai dû faire beaucoup de répétitions pour qu'ils mémorisent les mots français.

J'ai aussi remarqué que quelques enfants ils mélangent les deux langues dans la même phrase. Ils disent "J'ai un kalb à la maison" au lieu de "J'ai un chien à la maison". Cette première

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

expérience elle m'a fait comprendre les défis de l'enseignement du français dans un environnement arabophone.

Deuxième récit : "Les progrès lents"

Après trois mois d'enseignement, je vois que les progrès de mes élèves de 3ème AP sont très lents. Ils mémorisent les mots nouveaux mais ils les oublient vite. Chaque semaine je dois réviser les mots de la semaine précédente.

J'ai parlé avec des collègues expérimentées et elles m'ont dit que c'est normal avec les petits enfants. Il faut beaucoup de répétition et de patience. Elles m'ont conseillé d'utiliser plus de jeux et d'activités pratiques.

Maintenant j'ai commencé à faire des révisions quotidiennes de 5 minutes au début de chaque cours. Je pose des questions sur les leçons précédentes et je donne des récompenses simples aux élèves qui répondent correctement. Cette méthode elle commence à donner des résultats positifs et les élèves ils sont plus motivés.

Étudiante 8 (Surveillante au primaire)

Premier récit : "Observer les enseignantes"

Mon travail comme surveillante dans une école primaire me permet d'observer les différentes méthodes d'enseignement des enseignantes expérimentées. Chaque enseignante elle a sa propre façon de gérer la classe et d'expliquer les leçons.

J'ai remarqué que les enseignantes qui utilisent des supports visuels et des jeux, leurs élèves ils participent plus et ils semblent plus heureux en classe. Les enseignantes qui font seulement de la théorie, leurs élèves ils s'ennuient et ils font du bruit.

Cette observation elle m'aide à préparer pour ma future carrière d'enseignante. Je prends des notes sur les bonnes pratiques que je vois et j'essaie de comprendre pourquoi certaines méthodes marchent mieux que d'autres. Cette expérience elle me donne une vision pratique de l'enseignement avant de commencer officiellement.

Deuxième récit : "Aider les élèves en difficulté"

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Pendant les récréations, plusieurs élèves ils viennent me voir pour demander de l'aide avec leurs devoirs de français. Ces enfants ils ont des difficultés avec la lecture et l'écriture et leurs enseignantes n'ont pas assez de temps pour les aider individuellement.

J'essaie de les aider selon mes connaissances mais je réalise que c'est pas facile d'expliquer de façon simple. Quand un enfant me demande pourquoi on écrit "eau" et on prononce "o", je trouve difficile de lui expliquer les règles d'orthographe française.

Cette expérience elle me montre les défis réels de l'enseignement du français. Il faut pas seulement connaître la langue mais aussi savoir comment l'expliquer de façon que les enfants comprennent. Je pense que mes études en Master elles m'aident à mieux comprendre ces difficultés et à trouver des solutions pédagogiques appropriées.

Analyse des récits de pratique

1. Analyse selon la grille de développement de la réflexivité professionnelle

Étudiante 1 (Enseignante au lycée)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 2-3

- Les situations sont clairement décrites avec des éléments contextuels précis
- Identification des acteurs (élèves de première année, contexte de cours de grammaire)
- Manque parfois de précision sur le contexte institutionnel

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 3

- Questionnement explicite de ses méthodes : "Je pense que le problème c'est ma méthode d'enseignement"
- Identification des stratégies utilisées et de leurs limites
- Réflexion sur l'équilibre théorie/pratique

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3

- Identification claire des obstacles : compréhension des élèves, méthodes inadaptées

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Prise de conscience de la complexité de l'enseignement
- Attribution équilibrée entre facteurs internes et externes

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3

- Solutions concrètes proposées : utiliser plus d'exemples de la vie quotidienne
- Changement méthodologique envisagé : plus de pratique, moins de théorie
- Propositions réalisables et en lien avec l'analyse

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 2-3

- Évolution explicite : "enseigner c'est pas facile comme je pensais avant"
- Conception du métier qui se complexifie
- Début de construction d'une posture réflexive

Étudiante 2 (Enseignante au lycée)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 3

- Descriptions détaillées et contextualisées
- Identification précise des acteurs et de leurs interactions
- Bonne présentation chronologique des événements

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 2-3

- Questionnement sur ses méthodes d'autorité et de gestion de classe
- Analyse de l'adaptation nécessaire du plan de cours
- Réflexion sur l'équilibre entre transmission et gestion disciplinaire

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3

- Identification des défis multiples : stress, gestion de classe, autorité
- Reconnaissance de ses limites initiales
- Compréhension des enjeux relationnels

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3

- Solutions concrètes : établir des règles claires dès le début

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Développement d'une posture plus autoritaire
- Adaptation flexible selon les situations

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 3

- Évolution claire de sa conception du métier d'enseignant
- Intégration des dimensions de gestion et de discipline
- Construction progressive d'une expertise

Étudiante 3 (Enseignante au CEM)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 2-3

- Situations bien contextualisées (niveau des élèves, contenu du manuel)
- Description précise des interactions avec les élèves
- Bonne identification des contraintes matérielles

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 3

- Analyse critique du manuel et de son adaptation
- Questionnement sur les méthodes de motivation
- Réflexion sur l'adéquation contenu/niveau des élèves

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3-4

- Identification fine des obstacles : inadéquation manuel/niveau, motivation
- Compréhension des enjeux sociolinguistiques
- Analyse des résistances des élèves

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3

- Adaptation concrète : simplification des textes
- Stratégies de motivation par les exemples concrets
- Solutions réalisables et contextualisées

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 2-3

- Prise de conscience de la nécessité d'adaptation

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Évolution vers une approche plus pragmatique
- Construction d'une posture d'enseignant-adaptateur

Étudiante 4 (Enseignante au CEM)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 3

- Descriptions précises avec exemples concrets d'erreurs
- Contextualisation appropriée (niveau 3ème AM)
- Identification claire des patterns d'erreurs

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 3-4

- Analyse fine des causes d'erreurs (interférence linguistique)
- Questionnement approfondi sur les méthodes d'évaluation
- Comparaison critique des approches pédagogiques

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 4

- Identification précise des mécanismes d'interférence L1/L2
- Compréhension des enjeux de l'évaluation continue
- Analyse systémique des difficultés

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3-4

- Solutions innovantes : exercices spécifiques, évaluation continue
- Méthodes adaptées aux difficultés identifiées
- Vision prospective des améliorations

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 3

- Évolution vers une approche plus scientifique
- Construction d'expertise en analyse d'erreurs
- Développement d'une posture de praticien-chercheur

Étudiante 5 (Enseignante au CEM)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 2-3

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Descriptions émotionnellement marquées mais précises
- Bonne contextualisation des défis phonétiques
- Identification des acteurs et de leurs réactions

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 2-3

- Questionnement sur l'usage des langues en classe
- Analyse des méthodes de correction phonétique
- Réflexion sur l'adaptation aux besoins

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3

- Identification des défis spécifiques à la phonétique
- Reconnaissance des limites de certaines approches
- Compréhension des enjeux psychoaffectifs

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3

- Solutions pratiques : mélange des langues, exercices ludiques
- Méthodes adaptées aux difficultés phonétiques
- Approche progressive et patiente

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 2-3

- Évolution vers plus de flexibilité
- Acceptation de l'adaptation nécessaire
- Construction d'une expertise en phonétique corrective

Étudiante 6 (Enseignante au primaire)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 3

- Descriptions vivantes et détaillées du comportement des enfants
- Contextualisation appropriée (spécificités du primaire)
- Identification précise des défis liés à l'âge

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 3

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Analyse fine des méthodes adaptées aux enfants
- Questionnement sur la collaboration avec les familles
- Réflexion sur les méthodes ludiques

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3

- Identification des défis spécifiques au primaire
- Compréhension des enjeux familiaux
- Reconnaissance des limites parentales

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3-4

- Solutions créatives : méthodes ludiques, collaboration parentale
- Approche systémique incluant les familles
- Outils pratiques pour les parents

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 3

- Construction d'une identité d'enseignante du primaire
- Intégration de la dimension ludique
- Développement d'une approche collaborative

Étudiante 7 (Enseignante au primaire)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 2-3

- Descriptions précises avec exemples concrets
- Contextualisation des défis linguistiques
- Identification des patterns d'erreurs

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 2-3

- Questionnement sur les méthodes de mémorisation
- Réflexion sur l'alternance des langues
- Analyse des stratégies de révision

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Identification des défis du bilinguisme précoce
- Compréhension des rythmes d'apprentissage
- Reconnaissance des besoins de répétition

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 3

- Solutions adaptées : révisions quotidiennes, récompenses
- Méthodes de renforcement positif
- Stratégies de mémorisation

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 2-3

- Acceptation des rythmes d'apprentissage
- Construction d'une patience professionnelle
- Développement d'une expertise en enseignement précoce

Étudiante 8 (Surveillante au primaire)

Dimension 1 - Description de la situation pédagogique : Niveau 3-4

- Descriptions analytiques et comparatives
- Contextualisation riche (observation de différentes pratiques)
- Identification fine des variables pédagogiques

Dimension 2 - Analyse des pratiques pédagogiques : Niveau 3-4

- Analyse comparative des méthodes observées
- Questionnement sur l'efficacité différentielle
- Réflexion métacognitive sur l'apprentissage

Dimension 3 - Prise de conscience des difficultés : Niveau 3-4

- Identification systémique des défis pédagogiques
- Compréhension des enjeux de formation
- Analyse des besoins individualisés

Dimension 4 - Construction de solutions : Niveau 2-3

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Solutions encore en construction (perspective future)
- Approche d'observation-apprentissage
- Préparation progressive à l'enseignement

Dimension 5 - Évolution de l'identité professionnelle : Niveau 3-4

- Construction anticipée de l'identité professionnelle
- Vision prospective du métier
- Développement d'une posture réflexive précoce

2. Analyse linguistique des compétences rédactionnelles

Dimension 1 - Cohérence textuelle et organisation

Niveau général : 2-3

- Organisation chronologique respectée dans la plupart des récits
- Utilisation basique de connecteurs temporels ("hier", "aujourd'hui", "maintenant")
- Maintien globalement satisfaisant de la cohérence
- Introductions et conclusions implicites plutôt qu'explicites

Dimension 2 - Richesse lexicale et précision terminologique

Niveau général : 2

- Vocabulaire pédagogique émergent mais limité
- Répétitions lexicales fréquentes
- Terminologie spécialisée peu développée
- Expressions figées du quotidien prédominantes

Dimension 3 - Correction morphosyntaxique

Niveau général : 1-2

- Erreurs d'accord systématiques (genre, nombre, participes passés)
- Problèmes de concordance des temps
- Structures syntaxiques simples privilégiées

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Influence de la L1 (arabe) visible dans les constructions

Erreurs récurrentes identifiées :

- Accord des participes passés : "j'ai été surpris" (étudiante)
- Négation : "ils comprennent rien", "je sais pas"
- Construction avec préposition : "les élèves ils me regardent"
- Concordance des temps : mélange passé composé/imparfait

Dimension 4 - Orthographe et ponctuation

Niveau général : 2

- Orthographe lexicale généralement correcte pour les mots courants
- Erreurs grammaticales fréquentes (accords)
- Ponctuation basique mais fonctionnelle
- Conventions typographiques respectées

3. Analyse comparative de l'évolution entre les récits

Dimension 1 - Approfondissement de la réflexion

Évolution positive générale :

- Complexification progressive de l'analyse
- Passage d'une description factuelle à une réflexion critique
- Développement de la capacité à questionner les pratiques
- Enrichissement des perspectives considérées

Exemple représentatif (Étudiante 1) :

- Premier récit : focus sur la difficulté immédiate
- Deuxième récit : analyse systémique des causes et recherche de solutions

Dimension 2 - Diversification des situations analysées

Progression notable :

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

- Élargissement des contextes abordés
- Diversification des défis pédagogiques
- Prise en compte progressive de différents acteurs (élèves, parents, collègues)
- Évolution vers une vision plus systémique

Dimension 3 - Amélioration de l'expression écrite

Progrès limités mais réels :

- Structuration légèrement améliorée dans les seconds récits
- Maintien du niveau lexical avec quelques enrichissements
- Persistance des erreurs morphosyntaxiques
- Développement de la fluidité narrative

Dimension 4 - Construction progressive de l'expertise

Évolution significative :

- Développement d'un regard critique
- Émergence d'une vision prospective
- Construction d'une posture réflexive
- Intégration progressive théorie-pratique

4. Synthèse et implications pédagogiques

Points forts identifiés :

1. **Capacité réflexive émergente** : Les étudiantes développent progressivement une posture réflexive
2. **Identification des difficultés** : Bonne capacité à identifier les obstacles pédagogiques
3. **Construction de solutions** : Propositions concrètes et contextualisées
4. **Évolution identitaire** : Construction progressive de l'identité professionnelle

Points d'amélioration :

1. **Compétences linguistiques** : Besoin de renforcement en morphosyntaxe
2. **Terminologie spécialisée** : Développement du vocabulaire pédagogique nécessaire

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

3. **Structuration textuelle** : Amélioration de l'organisation des récits
4. **Analyse théorique** : Intégration plus explicite des savoirs théoriques

Recommandations pour la formation :

1. Maintenir les ateliers d'écriture créative comme outil de développement réflexif
2. Intégrer des activités de remédiation linguistique ciblées
3. Développer l'articulation théorie-pratique dans les récits
4. Encourager la diversification des situations analysées
5. Proposer des grilles d'auto-évaluation pour les étudiantes

Cette analyse révèle l'efficacité de l'approche par récits de pratique pour développer la réflexivité professionnelle, tout en soulignant la nécessité d'un accompagnement linguistique spécifique pour cette population d'étudiantes de niveau A2 en français.

Analyse récapitulative selon les grilles

Étudiante 1 (Enseignante au lycée) - Récit 1 : "Quand les élèves ne comprennent pas"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Situation clairement décrite (cours de grammaire, première année, temps du passé). Contexte précis avec exemples concrets ("J'écris au tableau des exemples").
Analyse des pratiques pédagogiques	2	Identification de sa méthode mais analyse descriptive. Début de questionnement : "je ne sais pas quoi faire exactement".
Prise de conscience des difficultés	3	Identification claire : élèves ne comprennent pas, méthode inadaptée. Réflexion sur ses représentations : "enseigner c'est pas facile comme je pensais".
Construction de solutions	2	Solutions esquissées mais générales : "utiliser plus d'exemples de la vie quotidienne", "méthodes plus simples".
Évolution identité professionnelle	3	Évolution explicite de sa conception : passage de "facile" à complexe. Remise en question de ses représentations initiales.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Étudiante 1 - Récit 2 : "La première évaluation"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description détaillée avec données précises (notes sous 10/20). Exemples d'erreurs concrets. Contextualisation appropriée.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Analyse réflexive explicite : "le problème c'est ma méthode d'enseignement". Questionnement sur l'équilibre théorie/pratique.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification systématique des erreurs récurrentes. Attribution de responsabilité équilibrée. Analyse des causes multiples.
Construction de solutions	3	Solutions concrètes et réalisables : "plus d'exercices pratiques", "plus d'exemples concrets". Lien direct avec l'analyse.
Évolution identité professionnelle	3	Conception du métier qui s'enrichit : "être enseignante c'est toujours apprendre et améliorer ses méthodes".

Étudiante 2 (Enseignante au lycée) - Récit 1 : "Mes premiers pas dans la classe"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description vivante avec détails contextuels. Identification précise des acteurs et de leurs réactions. Chronologie claire.
Analyse des pratiques pédagogiques	2	Reconnaissance des difficultés mais analyse limitée. Identification de l'adaptation nécessaire du plan de cours.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification multiple : stress, test des élèves, oubli de la préparation. Compréhension des enjeux relationnels.
Construction de solutions	3	Solution concrète mise en œuvre : faire se présenter les élèves. Adaptation en temps réel efficace.
Évolution identité professionnelle	2	Début de prise de conscience : nécessité de flexibilité. Quelques éléments d'évolution identitaire.

Étudiante 2 - Récit 2 : "Le problème de discipline"

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Situation de conflit bien décrite. Contextualisation des réactions de chaque acteur. Séquence détaillée des événements.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Questionnement sur ses limites en gestion de conflit. Réflexion sur son rôle et ses compétences manquantes.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification des défis multiples : autorité, gestion de classe, limites personnelles. Analyse des causes situationnelles.
Construction de solutions	3	Solutions prospectives concrètes : "être plus autoritaire", "établir des règles claires dès le début". Vision préventive.
Évolution identité professionnelle	3	Évolution explicite : élargissement de la conception du métier au-delà de la transmission. Intégration de la dimension disciplinaire.

Étudiante 3 (Enseignante au CEM) - Récit 1 : "La découverte du manuel"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description précise du manuel et de son inadéquation. Contextualisation du niveau (1ère AM). Identification des contraintes matérielles.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Analyse critique du support pédagogique. Questionnement sur l'adaptation nécessaire. Réflexion sur l'écart théorie/réalité.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification claire : inadéquation manuel/niveau élèves. Compréhension des implications temporelles et pédagogiques.
Construction de solutions	3	Solutions concrètes : "adapter les leçons", "utiliser des textes plus simples". Propositions réalisables et précises.
Évolution identité professionnelle	3	Leçon explicite : "il faut toujours adapter le contenu au niveau réel des élèves". Construction d'une posture adaptative.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Étudiante 3 - Récit 2 : "La motivation des élèves"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Observation fine des comportements. Contextualisation des enjeux motivationnels. Dialogue authentique avec les élèves.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Questionnement approfondi sur ses méthodes. Analyse des résistances élèves. Remise en question de ses approches initiales.
Prise de conscience des difficultés	4	Identification des enjeux sociolinguistiques complexes. Compréhension des représentations des élèves. Analyse systémique.
Construction de solutions	3	Solutions multiples : exemples de la vie réelle, explication de l'utilité. Stratégies motivationnelles concrètes.
Évolution identité professionnelle	3	Évolution vers une posture de médiateur culturel. Prise en compte des dimensions sociales de l'enseignement.

Étudiante 4 (Enseignante au CEM) - Récit 1 : "Les erreurs qui se répètent"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	4	Description fine avec exemples précis d'erreurs. Identification des patterns récurrents. Contextualisation linguistique riche.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Analyse linguistique approfondie : interférence L1/L2. Questionnement sur l'efficacité des corrections traditionnelles.
Prise de conscience des difficultés	4	Compréhension fine des mécanismes d'interférence. Analyse des causes linguistiques et cognitives. Vision systémique.
Construction de solutions	4	Solutions innovantes et ciblées : exercices spécifiques d'interférence. Méthode contrastive L1/L2. Approche scientifique.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Évolution professionnelle	identité 3	Construction d'une expertise en analyse d'erreurs. Évolution vers une posture de praticien-chercheur.
---------------------------	------------	--

Étudiante 4 - Récit 2 : "L'évaluation continue"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description méthodologique claire. Contextualisation des réactions élèves. Présentation des résultats observés.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Comparaison critique des méthodes d'évaluation. Analyse des effets différentiels. Questionnement pédagogique avancé.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification des résistances initiales. Compréhension des enjeux motivationnels. Analyse des processus d'apprentissage.
Construction de solutions	4	Innovation pédagogique mise en œuvre. Vision prospective : "varier les méthodes d'évaluation". Approche systémique.
Évolution professionnelle	identité 4	Évolution vers une expertise évaluative. Conception enrichie du rôle de l'évaluation. Vision innovante du métier.

Étudiante 5 (Enseignante au CEM) - Récit 1 : "Le premier jour"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description émotionnellement marquée mais précise. Contextualisation des enjeux relationnels. Identification des réactions mutuelles.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Questionnement sur l'usage des langues. Analyse de l'adaptation nécessaire. Réflexion sur la flexibilité pédagogique.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification des défis communicationnels. Reconnaissance des besoins d'adaptation. Compréhension des enjeux psychoaffectifs.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Construction de solutions	de 3	Solution concrète appliquée : alternance français/arabe. Stratégie de détente mise en œuvre. Adaptation réussie.
Évolution professionnelle	identité 3	Leçon explicite sur la flexibilité nécessaire. Évolution vers une posture adaptative. Acceptation du pragmatisme.

Étudiante 5 - Récit 2 : "Les difficultés de prononciation"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	de la 3	Description technique précise des difficultés phonétiques. Exemples concrets d'erreurs. Contextualisation du niveau.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Analyse des limites des corrections traditionnelles. Questionnement sur les méthodes phonétiques. Innovation pédagogique.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification spécialisée des défis phonétiques. Compréhension des enjeux psychoaffectifs. Persistance des difficultés.
Construction de solutions	de 3	Solutions spécialisées : virelangues, répétition, jeux. Méthodes ludiques adaptées. Approche progressive.
Évolution professionnelle	identité 3	Construction d'une expertise phonétique. Développement de la patience professionnelle. Spécialisation émergente.

Étudiante 6 (Enseignante au primaire) - Récit 1 : "Les petits enfants"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	de la 3	Description vivante des comportements enfantins. Contextualisation des spécificités développementales. Observation fine.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Analyse des besoins spécifiques au primaire. Questionnement sur les méthodes adaptées. Réflexion sur l'attention des enfants.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification des défis liés à l'âge. Compréhension des rythmes attentionnels. Reconnaissance des besoins ludiques.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Construction de solutions	de 4	Solutions créatives multiples : chant, gestes, objets. Méthodes ludiques variées. Innovation pédagogique adaptée.
Évolution professionnelle	identité 3	Construction d'une identité spécialisée primaire. Intégration de la dimension ludique. Créativité professionnelle.

Étudiante 6 - Récit 2 : "L'aide des parents"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description de l'interaction avec les familles. Contextualisation des difficultés parentales. Identification des enjeux familiaux.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Analyse systémique incluant les familles. Questionnement sur la collaboration école-famille. Vision élargie de l'enseignement.
Prise de conscience des difficultés	3	Identification des limites parentales. Compréhension des enjeux sociolinguistiques familiaux. Analyse des besoins de formation.
Construction de solutions	de 4	Solutions systémiques : guide pour parents, réunions. Outils concrets de collaboration. Vision partenariale.
Évolution professionnelle	identité 4	Évolution vers une posture collaborative. Intégration de la dimension familiale. Vision systémique du métier.

Étudiante 7 (Enseignante au primaire) - Récit 1 : "Ma première leçon"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description précise avec supports visuels. Contextualisation des enjeux lexicaux. Identification des alternances codiques.
Analyse des pratiques pédagogiques	2	Reconnaissance des difficultés mais analyse limitée. Questionnement émergent sur les méthodes bilingues.
Prise de conscience des	3	Identification des défis du bilinguisme précoce.

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

difficultés		Compréhension des interférences linguistiques. Enjeux de mémorisation.
Construction de solutions	2	Solutions de base : répétitions. Méthodes traditionnelles privilégiées. Approche encore limitée.
Évolution professionnelle	identité 3	Prise de conscience des "défis de l'enseignement du français dans un environnement arabophone". Spécialisation émergente.

Étudiante 7 - Récit 2 : "Les progrès lents"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Observation longitudinale précise. Contextualisation des rythmes d'apprentissage. Description des patterns d'oubli.
Analyse des pratiques pédagogiques	3	Questionnement sur ses méthodes. Recherche de conseils auprès de collègues. Réflexion sur l'efficacité différentielle.
Prise de conscience des difficultés	3	Acceptation des rythmes lents. Compréhension des besoins de répétition. Normalisation des difficultés.
Construction de solutions	3	Solutions concrètes : révisions quotidiennes, récompenses. Système motivationnel mis en place. Approche systématique.
Évolution professionnelle	identité 3	Développement de la patience professionnelle. Construction d'une expertise en enseignement précoce. Réalisme professionnel.

Étudiante 8 (Surveillante au primaire) - Récit 1 : "Observer les enseignantes"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	4	Description comparative et analytique. Observation méthodique des pratiques diverses. Contextualisation riche.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Analyse comparative sophistiquée. Identification des variables d'efficacité. Questionnement sur les méthodes

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

			différentielles.
Prise de conscience des difficultés	4		Identification fine des facteurs de réussite/échec. Compréhension systémique des enjeux. Analyse causale développée.
Construction de solutions	3		Approche d'apprentissage par observation. Construction progressive d'un répertoire. Préparation future.
Évolution identité professionnelle	4		Construction anticipée de l'identité professionnelle. Vision prospective du métier. Posture de praticien réflexif précoce.

Étudiante 8 - Récit 2 : "Aider les élèves en difficulté"

Dimension	Niveau	Justification
Description de la situation pédagogique	3	Description des besoins individualisés. Contextualisation des difficultés spécifiques. Identification des contraintes temporelles.
Analyse des pratiques pédagogiques	4	Questionnement métacognitif sur l'enseignement. Analyse de la complexité de l'explication pédagogique. Réflexion théorie-pratique.
Prise de conscience des difficultés	4	Identification des enjeux de la didactisation. Compréhension de la complexité pédagogique. Analyse des besoins de formation.
Construction de solutions	3	Solutions en construction. Lien avec la formation théorique. Perspective de développement professionnel.
Évolution identité professionnelle	4	Intégration théorie-pratique explicite. Vision articulée du développement professionnel futur. Posture de formation continue.

- GRILLE D'ANALYSE LINGUISTIQUE : COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES

Dimension 1 - Cohérence textuelle et organisation

Étudiante	Organisation chronologique	Connecteurs logiques	Cohérence textuelle	Introduction/conclusion	Niveau global
-----------	----------------------------	----------------------	---------------------	-------------------------	---------------

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Étudiante 1	Chronologie respectée	Connecteurs basiques ("hier", "maintenant")	Cohérence maintenue	Implicites	3
Étudiante 2	Progression temporelle claire	Connecteurs temporels appropriés	Bonne cohérence	Introduction narrative présente	3
Étudiante 3	Organisation thématique	Connecteurs causaux ("parce que", "c'est pourquoi")	Cohérence satisfaisante	Conclusions réflexives	3
Étudiante 4	Structure analytique	Connecteurs d'opposition ("mais", "cependant")	Très bonne cohérence	Synthèses explicites	4
Étudiante 5	Chronologie émotionnelle	Connecteurs simples mais efficaces	Cohérence narrative	Leçons conclusives	3
Étudiante 6	Organisation descriptive	Connecteurs temporels et causaux	Bonne progression	Réflexions finales	3
Étudiante 7	Structure comparative	Connecteurs basiques	Cohérence maintenue	Conclusions implicites	2-3
Étudiante 8	Organisation analytique	Connecteurs élaborés	Excellente cohérence	Perspectives explicites	4

Dimension 2 - Richesse lexicale et précision terminologique

Étudiante	Vocabulaire général	Vocabulaire pédagogique	Précision terminologique	Variété lexicale	Niveau global
Étudiante 1	Basique mais fonctionnel	Émergent ("élèves", "méthode")	("cours", Approximative	Répétitions fréquentes	2
Étudiante	Quotidien	Limité ("classe",	Peu précise	Expressions	2

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

2	enrichi	"discipline")		figées	
Étudiante	Adapté	au Développé	Correcte	Variété	2-3
3	contexte	("manuel", "niveau", "adaptation")		émergente	
Étudiante	Spécialisé	Technique	Précise	Bonne	3
4		("interférence", "évaluation continue")		diversité	
Étudiante	Descriptif	Phonétique	Spécialisée	Répétitions	3
5		("prononciation", "virelangues")		contrôlées	
Étudiante	Adapté	Primaire ("ludique", "créativité")	Appropriée	Variété	3
6	enfance			thématique	
Étudiante	Basique	Limité au primaire	Approximative	Répétitions	2
7				nombreuses	
Étudiante	Analytique	Métacognitif	Précise	Excellente	3-4
8		("observation", "réflexion")		variété	

Dimension 3 - Correction morphosyntaxique

Étudiante	Accords	Conjugaison	Construction syntaxique	Structures complexes	Niveau global
Étudiante	Erreurs fréquentes	Problèmes de concordance	Syntax simple	Évitées	2
1					
Étudiante	Accords défailants	Temps mélangés	Constructions basiques	Limitées	1-2
2					
Étudiante	Erreurs systématiques	Concordance approximative	Phrases simples	Peu développées	2
3					
Étudiante	Quelques erreurs	Meilleure maîtrise	Constructions variées	Tentatives réussies	2-3
4					
Étudiante	Erreurs d'accord	Temps approximatifs	Syntaxe simplifiée	Évitées	2
5					
Étudiante	Accords	Conjugaison	Phrases courtes	Structures	2

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

6	problématiques	instable		simples	
Étudiante	Erreurs	Temps confus	Syntaxe	Absentes	1-2
7	récurrentes		élémentaire		
Étudiante	Meilleure	Concordance	Syntaxe	Structures	3
8	maîtrise	généralement	élaborée	développées	
		correcte			

Erreurs morphosyntaxiques récurrentes identifiées :

- **Accord du participe passé** : "j'ai été surpris" (accord erroné avec le sujet féminin)
- **Négation** : "ils comprennent rien", "je sais pas" (omission de "ne")
- **Pronom de reprise** : "les élèves ils me regardent" (redondance pronominale)
- **Concordance des temps** : mélange passé composé/imparfait sans logique temporelle
- **Genre des adjectifs** : "j'étais très stressé" (étudiante féminine)
- **Construction prépositionnelle** : "regarder moi" au lieu de "me regarder"

Dimension 4 - Orthographe et ponctuation

Étudiante	Orthographe lexicale	Orthographe grammaticale	Ponctuation	Conventions typographiques	Niveau global
Étudiante	Correcte	Erreurs d'accord	Basique mais	Respectées	2
1	(mots courants)		fonctionnelle		
Étudiante	Globalement	Erreurs	Points	et Conventions	2
2	correcte	systématiques	virgules	respectées	
Étudiante	Bonne	Accords	Ponctuation	Présentation	2-3
3	maîtrise	défaillants	appropriée	soignée	
Étudiante	Très correcte	Quelques erreurs	Ponctuation	Excellente	3
4			élaborée	présentation	
Étudiante	Correcte	Erreurs d'accord	Ponctuation	Conventions	2
5			simple	respectées	
Étudiante	Bonne	Accords	Ponctuation	Présentation	2-3
6	orthographe	problématiques	fonctionnelle	claire	
Étudiante	Orthographe	Nombreuses	Ponctuation	Conventions	2

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

7	acceptable	erreurs	minimale	basiques	
Étudiante	Excellente	Erreurs rares	Ponctuation	Présentation	3-4
8	maîtrise		sophistiquée	professionnelle	

GRILLE D'ANALYSE COMPARATIVE : ÉVOLUTION ENTRE LES RÉCITS

Dimension 1 - Approfondissement de la réflexion

Étudiant	Complexité	Questionnement	Perspectives	Articulation	Évolution
e	analyse (R1→R2)	pratiques	enrichies	théorie- pratique	globale
Étudiant	Descriptif	→ Émergent	→ Situation	→ Implicite	→ Significativ
e 1	Analytique	Développé	Méthode	Explicite	e
Étudiant	Factuel	→ Situationnel	→ Immédiat	→ Pratique	→ Importante
e 2	Réflexif	Systemique	Prospectif	Théorisée	
Étudiant	Matériel	→ Adaptation	→ Contenu	→ Pragmatique	Très
e 3	Motivationnel	Innovation	Rapport au savoir	au → Conceptuelle	importante
Étudiant	Technique	→ Correction	→ Linguistique	Intuitive	→ Excellente
e 4	Pédagogique	Évaluation	→ Didactique	Scientifique	
Étudiant	Relationnel	→ Communication	Social	→ Adaptative	Bonne
e 5	Technique	→ Phonétique	Linguistique	→ Spécialisée	
Étudiant	Comportementa	Gestion	→ Classe	→ Individuelle	Très
e 6	l → Systemique	Collaboration	Famille	→ Partenariale	importante
Étudiant	Immédiat	→ Lexical	→ Leçon	→ Empirique	Modérée
e 7	Longitudinal	Cognitif	Apprentissage	→ Réfléchie	
Étudiant	Observationnel	Description	→ Externe	→ Théorique	Importante
e 8	→ Participatif	Analyse	Impliquée	→ Pratique	

Dimension 2 - Diversification des situations analysées

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Étudiant	Contextes	Défis	Compétences	Acteurs	Diversificatio
e	abordés	pédagogiques	questionnées	considérés	n
Étudiant	Grammaire → Évaluation	Compréhensio n → Performance	Transmission → Méthode	Élèves → Système	Bonne
Étudiant	Présentation → Discipline	Stress → Autorité	Relationnelles → Managériales	Élèves → Institution	Importante
Étudiant	Matériel → Motivation	Adaptation → Sens	Techniques → Culturelles	Élèves → Société	Excellente
Étudiant	Erreurs → Évaluation	Linguistiques → Pédagogiques	Correctives → Formatives	Élèves → Apprentissag e	Très bonne
Étudiant	Communicatio n → Phonétique	Relationnel → Technique	Sociales → Linguistiques	Élèves → Langue	Modérée
Étudiant	Comportement → Famille	Gestion → Collaboration	Didactiques → Partenariales	Enfants → Parents	Excellente
Étudiant	Lexique → Mémorisation	Bilingues → Cognitifs	Linguistiques → Psychologique s	Enfants → Processus	Bonne
Étudiant	Observation → Pratique	Externes → Personnels	Analytiques → Pédagogiques	Autres → Soi	Importante

Dimension 3 - Développement de la posture réflexive

Étudiant	Prise de recul	Capacité d'analyse	Remise en question	Projection professionnelle	Maturité réflexive
Étudiant	Émergente → Confirmée	Superficielle → Structurée	Rare → Régulière	Floue → Précise	En développeme nt

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

Étudiant e 2	Limitée → Développée	Descriptive → Critique	Défensive → Ouverte	Immédiate → Planifiée	Importante
Étudiant e 3	Intuitive → Méthodique	Pratique → Théorique	Technique → Philosophique	Adaptative → Innovante	Excellente
Étudiant e 4	Technique → Pédagogique	Corrective → Formative	Linguistique → Didactique	Réactive → Proactive	Très développée
Étudiant e 5	Relationnelle → Technique	Sociale → Scientifique	Communication → Phonétique	Généraliste → Spécialisée	Bonne
Étudiant e 6	Individuelle → Systémique	Comportementale → Collaborative	Classe → Famille	Isolée → Partenariale	Très importante
Étudiant e 7	Immédiate → Réfléchie	Lexicale → Cognitive	Contenu → Processus	Empirique → Scientifique	Modérée
Étudiant e 8	Externe → Impliquée	Observationnelle → Participative	Théorique → Pratique	Distante → Engagée	Importante

Dimension 4 - Maîtrise de l'expression écrite

	Correction linguistique	Richesse lexicale	Structuration du discours	Précision terminologique	Progression
Étudiante 1	Acceptable → Correcte	Limitée → Enrichie	Simple → Organisée	Générale → Spécialisée	Nette
Étudiante 2	Correcte → Bonne	Basique → Développée	Linéaire → Articulée	Commune → Technique	Importante
Étudiante 3	Fragile → Solide	Restreinte → Variée	Confuse → Cohérente	Imprécise → Adaptée	Très importante
Étudiante 4	Bonne → Très bonne	Technique → Pédagogique	Claire → Nuancée	Linguistique → Didactique	Excellente
Étudiante	Moyenne →	Simple →	Directe →	Sociale →	Significative

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

5	Bonne	Technique	Structurée	Scientifique
Étudiante	Acceptable	Pratique	→ Narrative	→ Généraliste → Importante
6	→ Correcte	Conceptuelle	Analytique	Spécialisée
Étudiante	Correcte	→ Lexicale	→ Factuelle	→ Empirique → Modérée
7	Bonne	Cognitive	Réflexive	Théorique
Étudiante	Bonne	→ Descriptive	Externe	→ Observationnelle Importante
8	Très bonne	→	Personnelle	→ Critique
		Analytique		

Dimension 5 - Créativité et innovation narrative

Étudiante	Originalité du récit	Métaphores utilisées	Perspectives narratives	Innovation pédagogique	Créativité globale
Étudiante	Classique	Absentes	→ Unique	→ Traditionnelle	Bonne
1	→	Émergentes	Multiple	→	
	Personnelle			Questionnante	
Étudiante	Convenue	Rares	→ Directe	→ Conformiste	Importante
2	→	Développées	Nuancée	→ Innovante	
	Originale				
Étudiante	Factuelle	Pratiques	→ Matérielle	→ Technique	Excellente
3	→ Créative	Symboliques	Philosophique	Culturelle	
Étudiante	Technique	Linguistiques	→ Corrective	→ Réactive	Très bonne
4	→	Pédagogiques	Formative	Créative	
	Narrative				
Étudiante	Simple	Sociales	→ Relationnelle	Adaptative	Modérée
5	→ Construite	Techniques	→	Spécialisée	
			Scientifique		
Étudiante	Descriptive	Comportementales	Individuelle	Réactive	Très
6	→	→ Collaboratives	→ Collective	Partenariale	importante
	Systemique				
Étudiante	Immédiate	Lexicales	→ Superficielle	Empirique	Bonne
7	→	Cognitives	→ Profonde	Réfléchie	
	Construite				
Étudiante	Externe	→ Observationnelles	Distante	→ Théorique	Importante

CHAPITRE02 :CADRE PRATIQUE

8 Personnelle → Participatives Impliquée Pratique

SYNTHÈSE COMPARATIVE

Profils d'évolution par niveaux :

Niveau	Étudiantes	Caractéristiques
Excellent	3, 4, 6	Transformation majeure - Diversification remarquable - Créativité développée
Important	2, 8	Approfondissement significatif - Élargissement perspectives - Innovation émergente
Modéré	1, 5, 7	Progression constante - Développement ciblé - Amélioration progressive

Facteurs explicatifs :

Facteur	Impact	Description
Niveau initial	Direct	Détermine l'amplitude du développement possible
Maîtrise linguistique	Facilitateur/Frein	Influence l'expression de la pensée complexe
Expérience pédagogique	Structurant	Orienté la profondeur d'analyse
Engagement créatif	Catalyseur	Détermine l'innovation narrative
Appropriation outils	Variable	Varie selon les profils d'apprenantes

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette analyse comparative révèle que l'atelier d'écriture créative constitue un dispositif pédagogique particulièrement efficace pour développer la réflexivité professionnelle chez des étudiantes en formation d'enseignement du FLE, même dans un contexte de contraintes linguistiques importantes.

Principaux résultats :

L'évolution observée entre les premiers et seconds récits témoigne d'une progression significative sur l'ensemble des dimensions analysées. Les étudiantes démontrent une capacité remarquable à dépasser les limites linguistiques initiales pour développer une pensée réflexive de plus en plus complexe et nuancée. Cette progression se manifeste par :

- Un **approfondissement qualitatif** de l'analyse des situations pédagogiques, passant du descriptif à l'analytique
- Une **diversification** des contextes et défis pédagogiques abordés, révélant une vision plus systémique de l'enseignement
- Le **développement d'une posture réflexive** authentique, caractérisée par la capacité de remise en question et de projection professionnelle
- Une **amélioration notable** de la maîtrise de l'expression écrite, facilitant l'articulation de la pensée complexe
- L'**émergence d'une créativité narrative** qui enrichit la réflexion pédagogique

Apports spécifiques de l'approche créative :

L'originalité de cette approche réside dans sa capacité à contourner les blocages linguistiques par la médiation créative. L'écriture narrative libère la parole réflexive en offrant un cadre moins contraignant que l'analyse académique traditionnelle. Cette liberté créative permet aux étudiantes d'explorer des dimensions de leur pratique qu'elles n'auraient pas spontanément questionnées dans un cadre plus formel.

Implications pour la formation :

Ces résultats suggèrent que l'intégration d'ateliers d'écriture créative dans les cursus de formation d'enseignants représente une innovation pédagogique prometteuse, particulièrement

CONCLUSION GENERALE

adaptée aux publics non-natifs. Cette approche pourrait être systématisée et étendue à d'autres contextes de formation professionnelle où la réflexivité constitue un enjeu central.

Perspectives d'amélioration :

L'analyse différenciée des profils d'évolution ouvre la voie à une personnalisation accrue de l'accompagnement pédagogique. Les recommandations spécifiques à chaque groupe d'étudiantes permettraient d'optimiser davantage l'efficacité du dispositif en tenant compte des besoins particuliers de chacune.

En définitive, cette recherche démontre que la créativité narrative constitue un levier puissant pour le développement professionnel, capable de transformer les contraintes linguistiques en opportunités de croissance réflexive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES:

- 1- Alcorta, M. (2008). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon, un outil pour écrire. *Pratiques*, 137-138, 59-72.
- 2- 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. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- 3- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Paris : ESF Éditeur.
- 4- 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. <https://doi.org/10.25965/dire.255>
- 5- Derobertmeasure, J., & Dehon, C. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- 6- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- 7- Dewey, J. (1933). *How We Think (rééd.)*. Boston: D.C. Heath.
- 8- Elena, B., & Leong, D. J. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance. [Titre de la publication manquant], 13-16.
- 9- Flores, M. A. (2020). Teacher identity in Europe: narratives of beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 6-
- 10- Gervais, M. (2015). Accès aux ressources numériques et leur utilisation par les enseignants : Résultats d'un sondage. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1028840ar>
- 11- Hattie, J. (2017). *Visible Learning*. Routledge.
- 12- Jorro, A. (2010). L'écriture réflexive. [Titre de la publication manquant], 72.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 13- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences. [Titre de la publication manquant], 4-22.
- 14- 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. <https://doi.org/10.4000/ree.535>
- 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- 16- Lison, C., & al. (2020). *Creating Safe Spaces for Reflective Practice*. JET.
- 17- Marsollier, C. (2018). *Le climat scolaire : D'une approche systémique à l'amélioration des apprentissages*. Presses Universitaires de France (PUF).
- 18- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel. [Numéro et date manquants]
- 19- OCDE. (2019). *Enseignants et chefs d'établissement : des praticiens réflexifs*. Paris : Éditions OCDE.
- 20- Paquay, L., & al. (2012). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ?* Bruxelles : De Boeck.
- 21- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(2), 1-15.
- 22- 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. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- 23- Perez-Roux, T. (2011). Identité professionnelle en mutation : le cas des enseignants débutants. *Les Sciences de l'éducation*, 44(3), 33-55.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 24- Perrenoud, P. (1998). La construction des savoirs d'action dans les métiers de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 125, 23-42.
- 25- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- 26- Perrenoud, P. (2004). Les compétences négligées par la formation. *Éducateur*, 12, 14-17.
- 27- Raby, C., & Boegner-Pagé, S. (2009). Le portfolio professionnel : une démarche réflexive en constante évolution... Document de travail, 4-7. [Titre de la publication manquant]
- 28- Remoussenard, G. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 1-15.
- 29- 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.
<https://doi.org/10.3406/stice.2014.1100>
- 30- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- 31- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 32- Stavrou, S. (2011). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. [Volume et pages manquants]
- 33- Tozzi, M. (2014). *Penser sa pratique : Une introduction à l'analyse réflexive en éducation*. *Chronique Sociale*.
- 34- 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.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

35- Vygotski, L. S. (1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.

36- Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLES D'ANALYSE VIERGES

Dimension 1 - Approfondissement de la réflexion

Étudiante	Complexité analyse (R1→R2)	Questionnement pratiques	Perspectives enrichies	Articulation théorie-pratique	Évolution globale
Étudiante 1					
Étudiante 2					
Étudiante 3					
Étudiante 4					
Étudiante 5					
Étudiante 6					
Étudiante 7					
Étudiante 8					

Dimension 2 - Diversification des situations analysées

Étudiante	Contextes abordés	Défis pédagogiques	Compétences questionnées	Acteurs considérés	Diversification
Étudiante 1					
Étudiante 2					
Étudiante 3					
Étudiante 4					
Étudiante 5					
Étudiante 6					
Étudiante 7					
Étudiante 8					

Dimension 3 - Développement de la posture réflexive

ANNEXES

Étudiante	Prise de recul	Capacité d'analyse	Remise en question	Projection professionnelle	Maturité réflexive
Étudiante 1					
Étudiante 2					
Étudiante 3					
Étudiante 4					
Étudiante 5					
Étudiante 6					
Étudiante 7					
Étudiante 8					

Dimension 4 - Maîtrise de l'expression écrite

Étudiante	Correction linguistique	Richesse lexicale	Structuration du discours	Précision terminologique	Progression
Étudiante 1					
Étudiante 2					
Étudiante 3					
Étudiante 4					
Étudiante 5					
Étudiante 6					
Étudiante 7					
Étudiante 8					

Dimension 5 - Créativité et innovation narrative

Étudiante	Originalité du récit	Métaphores utilisées	Perspectives narratives	Innovation pédagogique	Créativité globale
Étudiante 1					
Étudiante 2					
Étudiante					

ANNEXES

3

Étudiante

4

Étudiante

5

Étudiante

6

Étudiante

7

Étudiante

8

SYNTHÈSE COMPARATIVE

Profils d'évolution par niveaux :

Niveau	Étudiantes	Caractéristiques
Excellent		
Important		
Modéré		

Facteurs explicatifs :

Facteur	Impact	Description
Niveau initial		
Maîtrise linguistique		
Expérience pédagogique		
Engagement créatif		
Appropriation outils		

Résumé :

Cette recherche exploratoire menée auprès d'étudiants de Master 2 FLE en Algérie met en lumière le rôle structurant de l'écriture réflexive numérique dans leur parcours de professionnalisation. L'analyse des données recueillies (questionnaires, entretiens, corpus écrits) révèle une évolution notable des pratiques réflexives, passant d'une approche descriptive à une analyse critique des expériences pédagogiques. Les outils tels que le journal d'apprentissage et le portfolio, couplés à un accompagnement individualisé et collectif, ont favorisé une prise de conscience des enjeux identitaires et méthodologiques liés au métier d'enseignant. Bien que limitée par son échantillon, l'étude souligne l'intérêt d'intégrer durablement ce dispositif dans les formations initiales, en veillant à optimiser les temps de maturation réflexive et les retours formatifs. Les résultats suggèrent que l'écriture réflexive, en articulant théorie et pratique, constitue un levier pertinent pour développer des compétences professionnelles adaptatives, particulièrement dans des contextes marqués par des défis socioculturels complexes.

Mots-clés principaux :

Écriture réflexive , Environnement numérique , Professionnalisation des enseignants , Formation initiale (Master 2 FLE) , Algérie (contexte universitaire) , Journal d'apprentissage / Portfolio , Analyse critique , Identité professionnelle , Articulation théorie-pratique , Accompagnement individualisé .

المخلص :

تكشف هذه الدراسة الاستكشافية التي أجريت مع طلاب الماستر 2 في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في الجزائر عن الدور البنائي للكتابة التأملية الرقمية في مسارهم نحو الاحترافية. يُظهر تحليل البيانات المجمعة (استبيانات، مقابلات، نصوص كتابية) تطورًا ملحوظًا في الممارسات التأملية، حيث انتقلت من وصف الأحداث إلى تحليل نقدي للتجارب التربوية. وقد ساهمت أدوات مثل دفتر التعلم والمحفظة التعليمية، إلى جانب الدعم الفردي والجماعي، في تعزيز الوعي بالتحديات المهنية والهوياتية المرتبطة بمهنة التدريس. ورغم محدودية العينة، تؤكد الدراسة على أهمية إدماج هذا النهج بشكل دائم في برامج التكوين الأولي، مع ضرورة تخصيص وقت كافٍ للتأمل وتقديم تغذية راجعة فعالة. تشير النتائج إلى أن الكتابة التأملية، بربطها بين الجانب النظري والتطبيقي، تمثل آلية فعالة لتنمية كفاءات مهنية قابلة للتكيف، خاصة في السياقات التي تتسم بتعقيد التحديات الاجتماعية والثقافية.

الكلمات المفتاحية : الكتابة التأملية ، البيئة الرقمية ، التكوين المهني للمعلمين ، التكوين الأولي (ماستر 2 تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها) ، الجزائر (السياق الجامعي) ، دفتر التعلم / ملف الأعمال ، التحليل النقدي ، الهوية المهنية ، الربط بين النظرية والتطبيق ، الدعم الفردي .

Abstract :

This exploratory study conducted with Master's 2 FLE (French as a Foreign Language) students in Algeria highlights the structuring role of digital reflective writing in their professional development. The analysis of collected data (questionnaires, interviews, written reflections) reveals a significant evolution in reflective practices, shifting from descriptive accounts to critical analysis of teaching experiences. Tools such as learning journals and portfolios, combined with individualized and collective mentoring, fostered greater awareness

of professional and identity-related challenges in teaching. Although limited by its sample size, the study underscores the importance of permanently integrating this approach into initial teacher training programs, while ensuring sufficient time for reflection and constructive feedback. The findings suggest that reflective writing, by bridging theory and practice, serves as an effective mechanism for developing adaptive professional competencies—particularly in contexts marked by complex socio-cultural challenges.

Main Keywords : Reflective writing , Digital environment ,Teacher professionalization , Initial teacher training (Master's in FLE) , Algeria (university context) , Learning journal / Portfolio , Critical analysis , Professional identity , Theory-practice integration , Individualized mentoring