

La réflexivité à l'oral : quelle transposition de l'ancrage épistémologique dans les manuels scolaires ?

Oral Reflexivity: What Transposition of Epistemological Anchoring in School Textbooks?

Hafida BOUFNICHEL

Faculté des Langues, Lettres et Arts, Laboratoire Langage et Société, Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc.

hafidaboufnichel@gmail.com

ABSTRACT: Reflexivity plays a fundamental role in students' autonomous learning, as it enables them to analyze their own approaches, adjust their strategies, and strengthen their cognitive autonomy. According to the constructivist view of learning, oral interaction is an essential means for developing an individual's reflexive capacity. Through an analysis of the textbook *Le Français au collège*, we aim to examine to what extent the oral activities proposed in this educational resource promote learners' oral interaction and thus contribute to the development of their reflexivity. Our study revealed a significant gap between the constructivist foundations of learning and what is actually reflected in the oral activities designed by the textbook authors, who remain distant from these principles.

KEYWORDS: Competence, Interaction, Didactic Transposition, Autonomy, Strategies .

RESUME: La réflexivité joue un rôle fondamental dans l'apprentissage autonome des élèves car elle permet à ces derniers d'analyser leurs propres démarches, d'ajuster leurs stratégies et de renforcer leur autonomie cognitive. Selon la conception constructiviste de l'apprentissage, l'interaction orale constitue un moyen essentiel pour le développement de la capacité réflexive de l'individu. À travers l'analyse du manuel scolaire *Le Français au collège*, nous cherchons à examiner dans quelle mesure les activités orales proposées dans cet outil didactique favorisent l'interaction orale des apprenants et concourent, par conséquent, au développement de leur réflexivité. Notre étude a révélé un décalage significatif entre les fondements constructivistes de l'apprentissage et ce qui est effectivement traduit en activités orales par les concepteurs, ces derniers restant éloignés de ces principes.

MOTS-CLEFS: compétence, interaction, transposition didactique, autonomie, stratégies.

1. INTRODUCTION

Dans le sillage des réformes éducatives récentes, qui placent l'autonomie des apprenants au cœur des préoccupations pédagogiques, la réflexivité apparaît comme une compétence centrale du processus d'apprentissage. Elle permet aux élèves de porter un regard distancié sur leurs actions, d'en analyser les mécanismes et d'ajuster leurs stratégies en fonction des contextes rencontrés, contribuant ainsi à l'édification progressive de leur autonomie intellectuelle.

Inscrite dans la perspective constructiviste, laquelle conçoit l'apprentissage comme une dynamique active de construction du savoir, l'interaction orale s'affirme comme un vecteur privilégié du développement de la pensée réflexive. Par le biais de l'échange, de l'argumentation et de la confrontation des points de vue, les élèves sont amenés à affiner leur pensée, à interroger leurs représentations et à s'inscrire dans une démarche d'auto-évaluation éclairée.

Dans cette optique, les supports didactiques – au premier rang desquels figurent les manuels scolaires – occupent une place stratégique. En structurant les pratiques de classe et en proposant des dispositifs d'apprentissage, ils ont vocation à traduire les principes pédagogiques contemporains en activités signifiantes. Le présent article se donne pour objectif d'examiner le manuel *Le Français au collège* à travers le prisme des activités orales qu'il propose, afin d'évaluer dans quelle mesure celles-ci favorisent l'interaction entre pairs et encouragent le développement d'une posture réflexive chez les élèves.

2. PARADIGME EPISTEMOLOGIQUE DE LA CONNAISSANCE

La construction des connaissances constitue l'échafaudage fondamental de l'enseignement. Il est impossible d'aborder l'apprentissage et les paramètres qui le régissent sans définir au préalable le cadre épistémologique de référence, véritable creuset des approches guidant les pratiques pédagogiques. Tout enseignant est censé être formé à un paradigme épistémologique des connaissances à l'intérieur duquel positionne les approches et méthodes qu'il adopte en classe. A défaut, il risque de fonctionner à l'aveuglette, ce qui pourrait entraîner une incohérence dans sa pratique quotidienne et, par conséquent, susciter confusion et incompréhension chez l'apprenant :

« Donner du sens à l'école, c'est expliciter les choix épistémologiques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques, afin de permettre aux enseignants de construire des démarches cohérentes et adaptées aux savoirs enseignés »(Develay, M., 1996).

Cela dit, l'adoption d'une position épistémologique claire dès le début de toute action didactique, revêt un double intérêt: d'une part, elle est cruciale pour la construction des connaissances par l'apprenant, dans la mesure où elle l'aide à clarifier son rapport au savoir codifié ; d'autre part, elle constitue un repère essentiel pour l'enseignant vu que la méthodologie adoptée en découle. Un chercheur en éducation, qui se soucie du processus de construction des connaissances, est tenu d'inscrire sa réflexion à l'intérieur d'un paradigme épistémologique de la connaissance dont l'intérêt réside dans le fait qu'il définit les paramètres au sein desquels ces approches et méthodes pédagogiques peuvent s'inscrire. Il propose ainsi un cadre global qui leur permet de s'articuler de manière cohérente (JONNAERT, P., 2009).

2.1.INTERACTION ET REFLEXIVITE : DEUX CONCEPTS CLES DE LA CONCEPTION CONSTRUCTIVISTE DE LA CONNAISSANCE

Il existe deux paradigmes épistémologiques radicalement opposés : le paradigme ontologique et le paradigme constructiviste de la connaissance. Selon la perspective ontologique, la connaissance est extérieure au sujet et indépendante de lui, elle lui est communicable et enseignable. Pour le positivisme qui s'inscrit dans cette lignée, « les lois et les notions scientifiques existent en elles-mêmes. Elles sont un reflet exact du monde, et ce indépendamment de tout sujet (Fourez, G. et al., 1997).

Selon la conception constructiviste, la connaissance ne préexiste pas au sujet, elle est construite par ce dernier à travers ses différentes expériences dans son milieu social, elle est fabriquée et non découverte, ou indépendante de lui, ce qui fait que la vérité est provisoire (JONNAERT, P., 2009, p. 66). Être constructiviste:

« c'est partager deux convictions qui traduisent l'essentiel de ce mouvement. La première est en ce que le savoir ne peut pas être transmis passivement, mais qu'il doit être construit activement par le sujet-en-quête- de connaissance. La seconde, c'est que la cognition doit être vue comme une fonction adaptative qui sert à l'organisation du monde de l'expérience plutôt qu'à la découverte d'une réalité ontologique »(Larochelle, M. & Désautels, J., 1992, p. 26-27).

En effet, si pour le courant behavioriste, s'inscrivant dans la conception ontologique, l'apprentissage constitue la modification du comportement à travers une nouvelle réponse à un stimulus, sans considération aucune de ce qui se passe à l'intérieur du cerveau de celui qui apprend, et que seulement ce qui est observable de l'extérieur peut informer sur l'apprentissage, pour la courant piagétien constructiviste, les connaissances ne sont ni le reflet du monde extérieur ni la projection sur le monde extérieur des structures innées (conception chomskienne), mais sont construites par le sujet à travers l'interaction de son déjà-là (connaissances antérieures) avec les nouvelles connaissances évoquées par la nouvelle situation, ce qui fait que leur viabilité est temporaire et non définie une fois pour toute:

« l'enfant ne se contente pas d'imiter son milieu ; il construit lui-même des connaissances sur la langue en dégageant, à partir de ses observations des discours auxquels il est exposé, certaines régularités gouvernant le maniement des structures linguistiques »(Simard, C. et al., 2019, p. 224)

Selon cette perspective, constituant le fondement des théories développementales de l'apprentissage, les connaissances se plient à quatre caractéristiques principales :

« 1- les connaissances sont construites (et non transmises);

- 2- elles sont temporairement viables (et non définies une fois pour toutes) ;
- 3- elles nécessitent une pratique réflexive (et ne sont pas admises comme telles sans remise en cause) ;
- 4- elles sont situées dans des contextes et des situations (et non décontextualisées)»(JONNAERT, P., 2009).

La conception constructiviste de l'apprentissage repose donc sur les principes de l'interaction et de la réflexivité, considérés comme des leviers essentiels du développement des connaissances.

Cette conception, notamment inspirée par les travaux de Piaget, repose sur les principes fondamentaux de l'interaction et de la réflexivité. Loin d'être un processus passif, l'apprentissage se construit à travers des échanges constants avec l'environnement, favorisant ainsi une confrontation des représentations initiales de l'apprenant avec de nouvelles informations(Perrenoud, P., 1998; Piaget, J., 1970; Vygotski, L. S., 1985).

Ce processus dynamique peut engendrer des déséquilibres cognitifs, lesquels constituent un moteur essentiel de la restructuration conceptuelle et de l'appropriation progressive du savoir. Par ailleurs, cette construction des connaissances ne saurait se limiter à l'intégration d'éléments nouveaux ; elle implique également une démarche réflexive permettant à l'apprenant d'analyser son propre cheminement intellectuel (Schön, D. A., 1983). La métacognition, entendue comme la capacité à prendre conscience de ses modes de pensée et à les réguler, joue dès lors un rôle déterminant dans l'ajustement des stratégies d'apprentissage et dans l'organisation des savoirs(Flavell, J. H., 1979).

Le socioconstructivisme, qui trouve ses fondements dans le constructivisme, place l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances. Il ne se contente pas d'être un récepteur passif des savoirs, mais devient un acteur qui construit et transforme son propre savoir à travers l'interaction avec son environnement, ses pairs et ses enseignants. Ces interactions, essentielles dans ce cadre, permettent une confrontation des points de vue, favorisant ainsi un échange d'idées et une co-construction du sens. C'est dans ces échanges que l'apprenant à l'opportunité de structurer progressivement ses connaissances, en les réorganisant et en les ajustant au fil des discussions et des réflexions collectives.

De plus, cette interaction et ce retour constant entre les pairs constituent des leviers fondamentaux pour le développement de la réflexivité, un élément clé du processus d'apprentissage. En prenant du recul sur ses propres processus cognitifs, l'apprenant est en mesure de les analyser, d'en comprendre les dynamiques et d'ajuster ses stratégies d'apprentissage. Cette prise de distance lui offre la possibilité d'améliorer ses méthodes en fonction de ses expériences, qu'elles soient couronnées de succès ou marquées par l'échec. Ce processus contribue à une structuration de ses connaissances de manière progressive, cohérente et profondément ancrée. Ainsi, le

socioconstructivisme, en intégrant ces éléments, promeut une approche dynamique de l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant assume pleinement la responsabilité de son parcours, tout en ajustant ses pratiques d'apprentissage grâce à un dialogue constant avec ses pairs. Ainsi, interaction et réflexivité apparaissent comme des piliers indissociables du développement cognitif et de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant.

3. LA PEDAGOGIE DE PROJET, UN VECTEUR DU DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE

La pédagogie de projet est un cadre propice à la réflexion et à l'autorégulation. Elle constitue une approche didactique qui place l'élève dans une dynamique d'apprentissage active et signifiante lui permettant d'acquérir des compétences essentielles pour devenir autonome et conscient de ses processus d'apprentissage. En l'engageant dans la conception et la réalisation d'un projet concret, elle favorise le développement de compétences transversales, notamment la capacité réflexive. Cette dernière, essentielle à l'apprentissage de l'oral, permet à l'élève d'analyser ses productions, de prendre conscience de ses stratégies et de s'améliorer progressivement (Barbier, A., 2019).

Le travail en groupe, souvent privilégié dans la pédagogie de projet, favorise les échanges et la confrontation des points de vue. L'interaction avec les pairs incite à une prise de conscience des différentes manières d'aborder un problème et encourage l'écoute active, ce qui permet de nourrir la réflexivité.

A travers les différentes étapes de la réalisation du projet à savoir la planification, la gestion et l'évaluation de leurs propres actions, les élèves sont amenés à questionner leurs choix, à ajuster leurs démarches et à prendre du recul sur leur travail, ce qui favorise l'auto-évaluation et la métacognition. Un tel processus renforce leur capacité à identifier leurs forces et les points qui nécessitent l'amélioration. Les élèves apprennent ainsi à ajuster leur communication en fonction des retours qu'ils reçoivent, développant une approche plus nuancée et réfléchie de l'oral.

3.1. apprentissage coopératif : un cadre favorisant le développement de la réflexivité

L'apprentissage coopératif est l'un des apports les plus récents en didactique du FLE, dans lequel l'interaction constitue à la fois un moyen et une fin d'apprentissage (Cuq, J.-P., 2003). Cette approche encourage un processus de co-réflexion, où les élèves apprennent non seulement en agissant mais aussi en analysant ensemble leurs performances et celles de leurs pairs à travers :

- **L'explicitation des stratégies** : verbaliser le choix, expliquer les démarches, etc., ce qui permet aux élèves d'adopter une posture réflexive (Gauthier, C. et al., 2013).

- **Les feedbacks mutuels** : Les interactions entre pairs favorisent une prise de conscience des points forts et des axes d'amélioration, car les élèves reçoivent des retours variés et immédiats, les incitant à ajuster leur communication et leurs stratégies.
- **Les activités interactives** : Par le biais d'échanges dynamiques, les élèves expérimentent diverses stratégies discursives et modulent leur expression en fonction des réactions de leurs interlocuteurs, favorisant ainsi une prise de conscience approfondie des mécanismes communicationnels.

Ainsi, en combinant interactions sociales, collaboration et feedbacks réguliers, l'apprentissage coopératif et les activités interactives offrent aux élèves un cadre d'apprentissage stimulant et structurant. La confrontation des points de vue, au travers des discussions et débats, engage les élèves dans un processus de réflexion critique qui les amène à reformuler, argumenter et ajuster leurs propos en temps réel. Cette dynamique favorise une prise de recul sur leurs propres stratégies discursives et une meilleure compréhension des subtilités et des exigences de l'interaction orale .

4. ETUDE DES ACTIVITES ORALES PROPOSEES DANS LE MANUEL *LE FRANÇAIS AU COLLEGE*

4.1.DESCRPTION FACTUELLE ET CONTENU METHODOLOGIQUE

Notre analyse portera sur les activités orales du manuel scolaire Le Français au collège, destiné aux élèves de la deuxième année de l'enseignement public au collège.

Les auteurs revendiquent une approche des apprentissages fondée sur les compétences ainsi que sur la pédagogie de projet. A titre de justification, nous citons un extrait de l'avant-propos du manuel de l'élève :

«C'est un outil pratique qui t'aidera à approfondir tes acquis en langue française, à acquérir de nouvelles ressources et à les mobiliser en vue de différents usages, et particulièrement pour réaliser les deux projets de classe et développer les compétences qui leur sont attachées »(EL Harrak, A. et al., 2022)

Les concepteurs affirment avoir adopté une entrée par compétences mise en œuvre par le biais de la pédagogie de projet. Pour la structuration des contenus, ils ont privilégié une organisation séquentielle. Le tableau ci-dessous illustre les choix pédagogiques retenus dans le manuel scolaire.

Tableau 1. Objectif et place de l'activité orale dans la séquence (période III / séquence 3). Source : (EL Harrak, A. et al., 2022, p. 44)

Période III : les médias
Compétence : Comprendre et produire un genre médiatique.
Projet : Elaborer un journal de classe.
Activité orale étudiée : affiche page 44 du manuel scolaire
Séquence 3 : L'affiche

Objectif de la séquence : Lire et produire une affiche.	
Activité	Objectif
Lecture (p.33-34)	Lire une affiche.
Langue-communication (p.35-36)	Situer un élément dans l'espace à l'aide de localisateurs.
Oral (p. 44)	Décrire oralement des images de presse ou des affiches.
Production écrite (p.38-39)	Analyser et commenter une affiche.

Support proposé : trois images (voir figure ci-dessous).

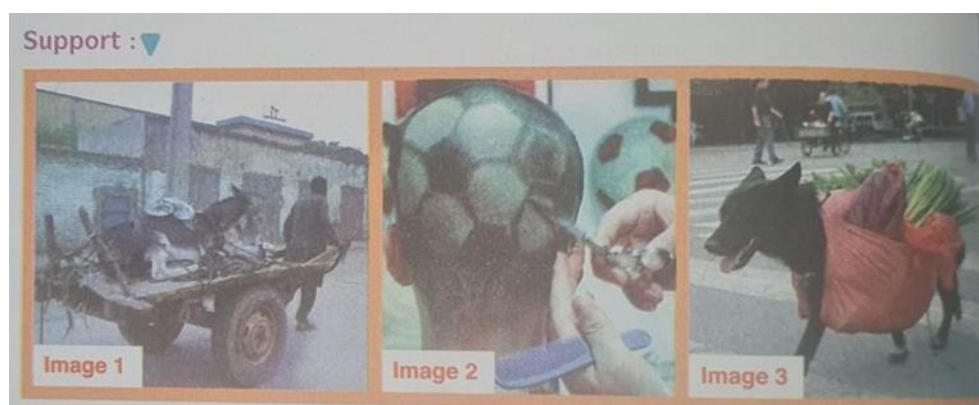


Figure 1. Affiche support de l'activité orale(EL Harrak, A. et al., 2022, p. 44)

Dans la rubrique « **J'observe et je comprends** », l'apprenant est amené à observer ces images et à compléter le tableau suivant :

Tableau 2. Etape "J'observe et je comprends". Source : (EL Harrak, A. et al., 2022, p. 44)

	Image 1	Image 2	Image 3
Genre d'image	Photo de couleur		
Personnages			Chien
Action			Faire des courses seul
Thème			
Plan	Plan d'ensemble	Plan rapproché	
Caractère insolite	Il n'est pas normal qu'un ânier portant la charrette portant l'âne.		
Fonctions de l'image		Illustrer, amuser, critiquer, dénoncer, choquer...	

Dans l'étape suivante, intitulée « **Je m'entraîne** », l'apprenant est invité à décrire les images proposées dans le manuel (p. 45). Ensuite, lors de la dernière étape, intitulée « **Je réinvestis** », il doit, dans une démarche de prolongement, chercher des images, préparer un commentaire pour chacune d'elles, puis les présenter en classe.

4.2. CONTENU METHODOLOGIQUE : REFERENCES REVENDIQUEES ET REALITES DU SUPPORT

Les activités proposées dans le manuel ne requièrent pas un travail de groupe, car elles consistent principalement en une exposition individuelle de l'élève aux supports visuels. Dans ce cadre, l'élève doit réaliser un travail d'observation et de repérage des éléments communiqués par l'image, ce qui ne favorise pas l'interaction avec ses pairs. Par conséquent, le retour réflexif et la confrontation cognitive ne peuvent avoir lieu dans ce contexte.

Même lors de l'étape de réinvestissement, au cours de laquelle l'élève est amené à chercher des images, à élaborer un commentaire pour chacune d'elles et à les présenter en classe, il s'agit d'une production strictement individuelle. Le travail collaboratif n'est en aucune manière sollicité.

En conséquence, les activités proposées ne semblent pas être en adéquation avec l'intention des auteurs concernant l'adoption de la pédagogie de projet. L'ensemble de ces éléments révèle que ces activités ne favorisent pas le développement de la capacité réflexive des apprenants, les conditions propices à un tel apprentissage étant absentes.

5. CONCLUSION

En guise de conclusion, et comme nous l'avons abordé au cours de ce travail, la réflexivité joue un rôle essentiel dans la construction des apprentissages chez l'élève. Cependant, cette capacité ne peut se développer sans une situation d'interaction constructive, où les élèves coopèrent et interagissent avec leurs pairs. La coopération et le feedback sont des éléments clés dans le développement de la capacité métacognitive des apprenants. Or, à l'issue de l'analyse du manuel scolaire *Le français au Collège*, nous avons relevé un hiatus significatif entre les principes de la conception constructiviste de l'apprentissage et les activités orales proposées. En effet, ces dernières ne favorisent pas suffisamment la coopération ni l'interaction constructive entre les élèves, ce qui, par conséquent, empêche le développement de leur capacité réflexive.

Cela dit, il reste primordial de repenser la conception des activités orales dans le manuel scolaire, afin qu'elles contribuent réellement au développement de la capacité réflexive des apprenants. Cette dimension, essentielle dans le processus d'apprentissage, requiert des activités favorisant l'interaction et la coopération entre les élèves, ce qui permettrait de renforcer leur réflexion critique ainsi que leur engagement dans l'apprentissage.

REFERENCES

Barbier, A. (2019). La pédagogie de projet au service des apprentissages et du climat scolaire. *Education*.

<https://doi.org/10.24018/2665-8763>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et seconde*. ASDIFLE.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF Sciences humaines.

EL Harrak, A., Benmalek, A., Jamaï, K., Othmani, J., & Mahrir, K. (2022). *Le Français au Collège-Livret de l'élève (2ème année du cycle secondaire collégial)*. Librairie des Ecoles.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906- 911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Fourez, G., Mathy, P., & Englebert-Lecomte, V. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, S. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves—La gestion des apprentissages*. De Boeck.

JONNAERT, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme Un cadre théorique*. De Boeck.

Larochelle, M. & Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants*. De Boeck.

Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

Piaget, J. (1970). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (De Boeck Supérieur).

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Editions Sociales.