

**LA DÉMARCHE TEXTUELLE RÉFLEXIVE
DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE**

Irina ADAM, professeur de limba franceză
IPLTPA „M. Berezovschi”

Rezumat. Făcând o scurtă incursiune în istoricul demersului reflexiv, am încercat să ilustrăm felul în care reflexivitatea, ca și aspect didactic în general, și demersul textual reflexiv, în special, se înscrie în politica educațională, impusă de noul Curriculum pentru limbi străine, în vederea dezvoltării competenței comunicative. Prin urmare, am venit cu o formulare proprie a etapelor demersului textual reflexiv în contextul predării/învățării limbii franceze, insistând pe tipurile de gândire reflexivă și impactul acestora pe text, pentru a pune în valoare ponderea DR în promovarea unei pedagogii inovatoare.

Cuvinte cheie: reflexivitate, demers reflexiv (DR), demers textual reflexiv (DTR), competență.

Abstract. Conducting a research into the history of the reflective approach, we tried to explain the way in which the reflectivity as a didactic aspect, the textual reflective approach in particular can be part of the educational policy required by the New Curriculum of the foreign languages with the purpose of developing the communicative competence. Thus, we came up with own reforms of the stages of the textual reflective approach in teaching learning-learning of the French language. We insisted on the types of the Reflective Thinking and their impact on the text in order to value the proportion of the Reflective Approach in promoting an innovative pedagogy.

Keywords: reflectivity, reflective approach, textual reflective approach, competence.

Intoduction

Le nouveau curriculum 2019 pour les langues étrangères élaboré par le Ministère de L'Education Nationale de la République de Moldova est un document qui oblige le système éducatif moldave de s'aligner aux standards européens et aux politiques éducatives européennes ayant à sa base CECRL.

La nouveauté du curriculum, édition 2019, consiste sur l'introduction de nouvelles notions telles que le milieu d'apprentissage, l'unité de compétence, la médiation et, le plus important, la suppression des compétences précédentes à quatre grandes compétences spécifiques: la compétence linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et la compétence pluri/inter culturelle. Toutes ces compétences ne restent pas séparées l'une de l'autre, elles s'entrelacent d'une manière unique pour qu'elles puissent assurer la communication: la réception et la production des messages écrits et oraux et, plus récemment, on-line dans des diverses situations de communication.

La démarche réflexive s'inscrit parfaitement dans la formation de la compétence de communication, en plus, elle recouvre toutes les quatre compétences imposées par le nouveau curriculum car la réflexivité c'est un moyen qui offre un support efficace à l'enseignant du FLE et à l'apprenant à la fois d'acquérir graduellement ses connaissances et des compétences dans des situations concrètes en vue d'encourager la communication.

Dans le cadre de la formation de la démarche réflexive, il est indispensable de faire référence à Donald Schön, un des fondateurs du courant de la pratique réflexive dans l'apprentissage, de même qu'à Philippe Perrenoud, théoricien de la pratique réflexive en éducation. Ils parlaient de la démarche réflexive comme un processus cognitif continu, qui favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique.

Dans la classe du FLE, la démarche réflexive est définie comme un processus impliqué dans l'accès au sens de ces variables. « On appelle accès au sens l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension dans toutes ces directions. En situation institutionnelle d'apprentissage, ils font l'objet de procédures particulières visant à orienter l'activité de l'apprenant » [3, p. 80].

Et ces processus cognitifs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE peut être valorisé par l'analyse textuelle réflexive.

Il faut voir l'analyse textuelle réflexive comme un processus cognitif continu car

« C'est une réflexion à partir de faits observables dans la situation, en lien avec ce qu'on connaît des théories et de l'expérience » [4, p. 159].

La démarche réflexive s'articule d'après Richer (2011) autour de plusieurs phases. En nous basant sur ces phases nous avons formulé quelques étapes de la démarche textuelle réflexive dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du FLE et nous les avons encadrées dans un schéma, qui pourrait aider les enseignants à mieux cerner la problématique textuelle:

I. L'étape de la « Problématisation » de la démarche réflexive consiste à définir le problème

II. L'étape du « Comment ? » consiste dans la description de la situation réelle et des actions réflexives réalisées par l'apprenant, elle a pour but de recueillir les données importantes :

III. L'étape du « Pourquoi » ? prévoit l'analyse de l'expérience, l'analyse de la situation, l'analyse de la pratique, elle prend appui sur la description qui vient d'être faite pour prendre de la hauteur et analyser la situation et la pratique de l'apprenant.

IV. L'étape du « Qu'est-ce que je sais de nouveau ou qu'est-ce que je comprends de nouveau, à l'issue de ce travail descriptif et d'analyse ? »

VII. L'étape du « Faire » insiste sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif

V. L'étape du « Comment faire autrement ? » insiste sur l'imagination, le brainstorming, la créativité

VI. L'étape du « Comment j'aurais pu m'y prendre, moi, avec mes spécificités (physiques, mentales, psychologiques, affectives) et les contraintes du contexte ? »

VII. L'étape du « Faire » insiste sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif. Elle se déroule au-delà du temps de la démarche réflexive, mais les six premières n'auraient pas de sens si cette dernière étape n'avait pas

lieu. C'est le temps de faire ce qui a été envisagé. Il s'agit de mettre en œuvre les pratiques imaginées ou conscientisées pendant la démarche réflexive. Cette étape est le retour dans la réalité professionnelle ou de formation; c'est l'occasion pour l'étudiant de vivre des expériences, enrichies de nouvelles connaissances métacognitives.

La pédagogie qui encourage ces étapes de la démarche réflexive aide les enseignants du FLE à construire leurs compétences professionnelles. La didactique qui encourage la démarche réflexive est un réel changement pédagogique: il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs, mais de faire construire par les apprenants leurs compétences. Ces étapes deviennent la cible de la formation, du savoir, et sans être abandonnés, deviennent des composantes de la compétence sur leur pratique, ce qu'ils ne seraient peut-être capables à faire d'eux-mêmes» [6, p. 195]. L'objectif de ces étapes a été de permettre à l'apprenant de prendre conscience de la démarche réflexive à laquelle il participe et d'en comprendre ses effets particuliers pour ses expériences ultérieures. Par conséquent, la démarche réflexive permet « aux apprenants de structurer et de systématiser leur réflexion L'enseignant doit prêter son aide à ce que les élèves savent intuitivement, découvrent, expérimentent pour, petit à petit, raisonner et argumenter.

La démarche textuelle réflexive présente dans la pratique réflexive s'appuie sur une pensée réflexive qui permet un travail conscient. C'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives. Il s'agit d'ensemble des processus de réflexion qui représente les habiletés d'ordre supérieur: la pensée analytique, critique et créative [3, p.54].

Donc, pendant l'analyse textuelle réflexive, on développe des habiletés de réflexion, se rapportant sur les trois types de réflexion: *Pensée analytique* (Analyser les données textuelles, reconnaître les relations entre ces données, identifier la typologie du texte, en donnant des arguments), *Pensée critique* (Evaluer, construire un jugement, basé sur des critères internes ou externes) et *Pensée créative* (Synthétiser: produire un texte personnel selon le plan; donner son opinion, argumenter son jugement).

L'élève devient actif lorsqu'il analyse, critique et crée.

Une analyse textuelle doit, suivre *la voie des trois phases*: description, analyse, interprétation. Il y a un circuit entre ces trois étapes: toute hypothèse sur la production du sens (le niveau de l'interprétation) exige sa vérification à partir des caractéristiques objectives du texte (le niveau de la description) et du fonctionnement du texte au cours de la lecture (le niveau de l'analyse). *La description* est réalisée par quelques constatations objectives sur le texte afin de créer un fondement solide pour les étapes suivantes, l'analyse et l'interprétation. Ces constatations nous indiquent: S'il s'agit d'un texte complet ou d'un extrait de texte; Auquel type de texte on a affaire; Quel est le but, la finalité du texte (à une première vue): l'expression d'un sentiment, d'une opinion, informer, émouvoir, amuser, etc.; S'il existe un narrateur explicite ou non, si le narrateur est omniscient ou seulement participant, etc.; S'il existe des personnages (des gens, des villes, des animaux, des

phénomènes naturels), sur lesquels est focalisée la description, l'attention de l'auteur; Quelles sont les caractéristiques linguistiques du texte: des phrases longues ou courtes, le niveau de langue (soutenu, familier, etc.), vocabulaire simple ou complexe, concret ou abstrait; Quels sont les figures rhétoriques employés dans le texte. **L'analyse** démonte les mécanismes de fonctionnement du texte et dévoile la manière dont le texte essaie d'atteindre le but (les buts) que l'auteur s'est proposé. Au cours de l'analyse on repère aussi les moyens par lesquels le texte réussit à produire certains effets sur le lecteur. Dans cette phase, on observera comment l'auteur implique le lecteur dans le texte, s'il demande au lecteur de formuler ses propres conclusions, s'il essaie de l'influencer, de le manipuler, si l'auteur veut que l'ambiguïté et le doute planent sur le texte, etc. Certainement, le fonctionnement du texte n'est pas dû exclusivement aux intentions de son auteur. Souvent, l'auteur ne peut pas contrôler, entièrement, les mécanismes de fonctionnement du texte et il pourrait apparaître de nouvelles informations sur l'auteur, que celui-ci n'aurait pas voulu les dévoiler. Parfois, le texte peut produire des effets étranges, non prévus sur le lecteur. **L'interprétation** suppose l'émission des hypothèses, des conclusions sur le sens du texte. Si les premières deux étapes ont été consciencieusement abordées, le sens du texte peut être précisé en fonction de paramètres assez objectifs. La signification du texte, son message, peut paradoxalement, être ambigu, explicite, implicite mais jamais aléatoire. Pour établir le sens du texte il faut avoir en vue que tout texte est écrit pour un certain public, bien déterminé et qu'au cours pratique d'analyse de texte, l'étudiant proposera une interprétation qui tiendra compte du contexte socioculturel de la réception d'origine du texte. Cela signifie qu'on fera abstraction de notre propre sensibilité de lecteur contemporain d'un texte écrit au XVIII^e siècle et qu'on essaiera lui donner une interprétation, la plus proche possible, de l'intention de l'auteur du texte. Pour une analyse de texte appropriée, il est nécessaire, tout d'abord, de nous convaincre d'avoir bien saisi le sens du texte analysé. Il est assez difficile à établir le sens d'un texte, car le sens n'existe qu'en fonction d'un lecteur et donc il reste ouvert à plusieurs interprétations. Mener une analyse textuelle réflexive signifie mobiliser des savoirs très divers et complexes, faire des hypothèses, construire un contexte qui n'est pas donné d'avance et qui n'est pas stable. Les apprenants doivent savoir, que la construction du sens se déroule et s'accomplit progressivement dans le temps. Dans ces conditions, en tant que destinataire, le lecteur est indispensable à l'actualisation et à la réalisation de la visée pragmatique de l'énonciateur (locuteur) d'un texte de communication.

Conclusion

Dans cet article nous avons essayé d'analyser la démarche réflexive dans l'enseignement/ apprentissage du FLE du côté de son utilité, ce qui a constitué notre objectif.

On a, de même, montré qu'on peut utiliser des techniques efficaces qui puissent faciliter cette démarche du point de vue de la didactique.

Nous avons dressé un portrait de la DR et des phases de la DR, de même que leurs applications sur le texte. On a aussi constaté que grâce à la réflexion l'apprenant devient actif car il analyse, critique et crée.

Pour conclure, nous pensons que les idées exposées dans notre article ont été intéressantes car tous les êtres humains réfléchissent, donc, la DR dans l'enseignement/apprentissage est un outil qui guide et soutient la réflexion sur et dans la pratique d'enseignement. La DR constitue la condition de l'expression d'une pensée construite et c'est l'enseignant qui a le rôle de s'employer à donner du sens aux exercices qu'on se propose d'enseigner aux apprenants

Bibliographie

1. Schon D. Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques, 1994. 60 p.
2. Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: Édition ESF, 2001. 33 p.
3. Lafortune L. S'engager dans une démarche de pratique réflexive: autoévaluation et processus d'écriture. Québec: Éditions Presses de l'Université de Québec, 2008. 55 p.
4. Kolb D. La pédagogie expérimentale. Paris: Éditions de Minuit, 1984. 159 p.
5. Richer J.-J. Recherche - action et didactique du FLE. Revue Synergies Chine nr. 6, 2011. 52 p.
6. Karsenti T. Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage: bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours de 10 dernières années. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2012. 195 p.