

Спроби аналізу добору мовленнєвого, мовного, ілюстративного та інформаційного матеріалу для оволодіння змістом іноземної комунікативної компетентності



Висвітлюються новітні підходи та техніки навчання французької мови відповідно до Рекомендацій Ради Європи, а також крізь призму оновлених національних програм з іноземних мов. Іноземну освіту в Україні спрямовано на компетентнісні результати, які досягаються шляхом гармонійного поєднання різних видів навчальної діяльності, пізнавальної активності учнів, ефективного навчально-методичного забезпечення та реалізації діяльнісного і компетентнісного підходу в процесі формування механізмів спілкування.

Ключові слова: діяльнісний підхід у навчанні французької мови, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, види навчальної діяльності на уроці іноземної мови, пізнавальна активність, навчально-методичне забезпечення навчального процесу з іноземних мов.

Uraeva I. H. Some Attempts to Analyze the Selection of Speech, Language, Illustrative and Informative Material for Mastering the Foreign Language Communicative Competence.

The article highlights new approaches and techniques of teaching French in accordance with the recommendations of the Council of Europe, and in the light of updated national programs in foreign languages. Foreign language education in Ukraine is aimed at competency results achieved by the harmonious combination of different learning activities, cognitive activity of students, effective teaching methods and implementation of activity and competence approach in the formation of communicative mechanisms.

Key words: activity approach in teaching the French language, competence approach, competence, educational activities in the foreign language classroom, cognitive activity, educational methods of teaching foreign languages.

Pour commencer, notons que depuis une bonne vingtaine d'années la didactique des langues a puisé dans divers champs de recherche qui s'intéressent aux discours et aux interactions, ce qui a permis de renouveler son regard sur la question de la place et du rôle des documents oraux et écrits authentiques dans la classe de langue. Ceci parce que la classe est, avant tout, un lieu de parole, et parce que le processus de construction de cette parole joue ici une double fonction : d'une part, tout enseignement/ apprentissage est un processus permanent d'interaction ; d'autre part, la finalité de ce processus est, elle aussi, un système d'interactions. Dans une perspective didactique, l'interaction verbale est, simultanément, moyen et objectif, cadre et finalité, dans la mesure où devenir compétent dans une langue donnée revient toujours à être capable de l'utiliser dans des interactions multiples.

Certes, nos apprenants sont dotés de compétences générales individuelles plus ou moins étendues. Ils disposent de connaissances issues de l'instruction reçues à l'école, de leur éducation familiale, de leur expérience personnelle. Ils parlent une ou plusieurs langue(s). Certains d'entre eux ont déjà eu l'occasion de fréquenter des milieux francophones (lors d'un voyage par exemple). Ils ont des savoirs plus ou moins approfondis dans nombre de disciplines scolaires. Ils ont appris en famille les règles qui régissent la société dans laquelle ils vivent. Ils ont en conséquence une vision du monde, ils ont reçu la notion de la vie réelle en matière de vie quotidienne (déroulement d'une

journée, pratique des transports, utilisation des médias), de valeurs (relation au travail, à la famille, aux loisirs), de croyances (pratique des fêtes familiales, religieuses, adhésion ou non à des idées reçues). Les apprenants disposent également de certaines capacités sociales, physiques, techniques, artistiques, intellectuelles qui leur permettent de tenir leur place dans la société, de pratiquer le sport, de faire de la musique et du dessin, de jouer aux jeux ou participer aux réseaux sociaux.

Ces compétences et ces capacités sont d'une grande utilité aux élèves qui les conjuguent pour apprendre à apprendre. Ils peuvent mettre à profit leur audace naturelle pour se lancer dans un jeu de mimes même s'ils sont débutants complets, leurs connaissances académiques et empiriques pour établir des comparaisons entre les contenus linguistiques et culturels de la langue-source (=langue maternelle) et de la langue-cible (=FLE), ses aptitudes intellectuelles pour s'exprimer dans la langue-cible.

Il y a de différentes interprétations de la passivité des adolescents pendant le cours de français : les ados sont tous pareils, ils ne lisent pas, ils sont ignorants, ils n'ont pas envie de travailler. À mon avis, c'est une vision simplifiée de leurs problèmes, c'est exactement la négation de leur identité en tant qu'individus uniques, chacun avec son histoire à raconter, des choses à dire, des sentiments et des opinions à exprimer qui est à la source de cette attitude de non-écoute, de non-reconnaissance dont ils sont souvent victimes.

Dans cette configuration, enseigner une langue étrangère, c'est prendre conscience que les élèves, quel que soit leur âge, ne sont pas des « coquilles vides », c'est prendre en compte toutes leurs compétences générales individuelles, l'erreur fondamentale à éviter est de vouloir faire table rase de leur vécu. Il faut discuter avec eux le connu, l'évident, le naturel et l'universel pour entrer en contacts avec l'inconnu, l'étonnant, l'étrange, pour préparer le terrain pour une ouverture vers les autres.

En général, l'étude du français comprend la formation des compétences de base (les réceptions orale et écrite, les productions orale et écrites, les interactions orale et écrite) mais aussi la formation graduelle de la compétence socioculturelle : les élèves font connaissance avec les réalités étrangères qu'ils comparent avec les réalités ukrainiennes mais également ils acquièrent la compétence communicative permettant de présenter aux francophones des informations et des faits sur l'Ukraine et la culture ukrainienne.

En contexte d'apprentissage, la classe comporte ses normes, obéit à des rituels et un cours de français passe par un projet pédagogique en étapes (sensibilisation, anticipation ou identification d'un document-déclencheur, compréhension globale, compréhension détaillée (finalisée), repérage, conceptualisation, systématisation et production).

Le parcours d'apprentissage

	Sensibilisation
<i>Accès au sens</i>	Anticipation/ Identification d'un document-déclencheur (oral, écrit)
	Compréhension globale
	Compréhension détaillée (finalisée)
<i>Travail sur les formes linguistiques, analyse du fonctionnement de la langue</i>	Repérage
	Conceptualisation
<i>Expression</i>	Systématisation
	Production (rédaction, évaluation/ correction d'une tâche finale visée)

Le plus souvent, l'enseignant a un document écrit comme déclencheur du cours en relation avec les objectifs. Dans un texte écrit qu'il soit une lettre ou une carte postale, un message électronique, un passage d'un journal intime, un article de presse, etc., les indices formels sont au service des hypothèses de sens. Les premières clés d'accès au sens sont repérables : 1) dans son image formelle ou indices iconiques, perceptibles sur l'ensemble de l'écrit (encadrés, titres, couleurs, typographies, organisation spatiale, alinéas) et 2) dans la structure du texte, qui aide à anticiper l'organisation du sens.

La compréhension globale, ou l'identification de la situation de communication, va après la première écoute ou lecture du document. Elle sert à vérifier les hypothèses émises dans l'étape précédente. Ainsi, elle facilite la compréhension détaillée.

Le rôle de la compréhension détaillée (finalisée) est d'identifier les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. Il est important de préciser que dans une perspective de type actionnel, les apprenants travaillent par deux, les éléments qu'ils ont relevés, sont mutualisés et complétés. Une mise en commun en grand groupe permettra de valider les éléments retenus, de comparer les réponses, de s'entraider et de s'auto-corriger. La confrontation, qui s'effectue par petits groupes, fournit aux apprenants des repères pour améliorer leur performance. Ce comportement de groupe relève, parmi d'autres, d'une perspective actionnelle : adhérer à des manières de travailler ensemble, « se mettre d'accord, pour être efficaces, sur une stratégie collective d'enseignement-apprentissage » [7, 123].

Le repérage des indices formels linguistiques (des énoncés et des formes grammaticales ou lexicales), moins perceptibles aux premiers regards, complète ensuite la construction du sens. Afin de pouvoir constituer un corpus d'analyse qui servira à la mise en place d'une activité de conceptualisation, les apprenants sont amenés à identifier les différentes réalisations de l'acte de langage à travailler. Les activités proposées à cette étape doivent conduire à une prise de conscience par les apprenants de la relation entre les éléments linguistiques pointés, le genre/ le type de discours, les phénomènes relevés (indices paralinguistiques ou éléments visuels) et l'acte de langage qui s'en dégage (ordre, conseil, invitation, remerciement, etc.).

Du côté des apprenants, la conceptualisation sert à découvrir et à comprendre le fonctionnement du français. Du côté de l'enseignant, la conceptualisation est un aspect de l'apprentissage lié à la construction de savoirs grammaticaux des apprenants. À cette étape, l'enseignant invite les apprenants à analyser les éléments relevés précédemment. À partir de cette analyse, les apprenants seront capables de formuler une règle simple d'utilisation avec leurs mots à eux. Lors de cette étape, surtout en début d'apprentissage, les apprenants peuvent avoir recours à la langue maternelle.

Le terme de « conceptualisation » désigne le processus de découverte et de compréhension des règles développé par les apprenants. Ces derniers, par l'observation d'un corpus d'énoncés en contexte, extraits d'un texte écrit, font des hypothèses sur la règle grammaticale régissant certaines formes du texte. C'est une approche inductive de la grammaire qui caractérise la perspective actionnelle.

L'expression des apprenants est complètement guidée à l'étape de la systématisation. Ici, des exercices et activités complémentaires favorisent l'acquisition des nouveaux outils langagiers (aspects pragmatique, sociolinguistique et linguistique). Les apprenants sont amenés à s'approprier les nouveaux outils langagiers, grâce à la répétition, à la transformation, à la reformulation de courts énoncés. Les exercices ou activités contextualisés sont plus efficaces, moins équivoques et plus motivants que les exercices ou activités constitués d'une suite d'énoncés hors contexte et sans lien les uns avec les autres. En respectant, dans l'étape de systématisation, la thématique des étapes précédentes de l'unité didactique (ou en reprenant celle d'une unité précédente), on prolonge la durée d'exposition des apprenants à certaines données (socioculturelles, sociolinguistiques et/ou linguistiques) ce qui en favorise la mémorisation. On facilite ainsi l'appropriation des éléments langagiers directement visés par l'exercice ou l'activité et on permet, également, la familiarisation avec des données périphériques étroitement reliées à la thématique concernée.

Enfin, la réalisation de la tâche finale visée exige le réemploi des outils langagiers systématisés précédemment et la mobilisation des compétences et des savoirs déjà acquis. À cette étape « Production », l'expression est induite par le contexte de la situation de communication. « Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation » [2, 41]. La tâche finale organisée, pour être efficace, est réfléchie et prévue par l'enseignant, en amont du cours. Elle est le lieu où se manifeste le système intériorisé de la langue de chaque apprenant. C'est une étape de mobilisation et d'interaction et se construit collectivement et interactivement par des allers-retours entre le document initial et l'élaboration d'une production finale.

Reconnaissant le caractère multidimensionnel de l'objet d'enseignement/ apprentissage, nous pouvons dire qu'un cours de français est une action planifiée. Lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc.). C'est pourquoi sa pratique professionnelle consiste entre autres à concevoir des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre. Plus concrètement, l'enseignement d'une langue ne passe pas seulement par l'apprentissage de règles grammaticales, de structures linguistiques et d'énoncés, mais aussi par le développement d'un savoir et un savoir-faire, qui permette aux élèves d'agir verbalement de façon adéquate dans un contexte donné.

On peut noter par ailleurs que l'évaluation/ correction clôt le parcours d'apprentissage. Elle est parfois limitée à la correction des erreurs et à des procédures explicatives réduites au minimum, elle est fréquemment « coincée » en début de cours suivant et raccourcie au maximum pour ne pas « perdre de temps ». Mais correctement conçue du point de vue méthodologique, elle peut ouvrir aussi le second chemin d'apprentissage. Les erreurs relevant des objectifs font l'objet principal de l'activité corrective de classe. Les erreurs relevant des prérequis, nombreuses et de tous ordres, peuvent être en partie corrigées à la fin de l'activité, dans une phase individuelle, validée par l'enseignant. Pour les erreurs récurrentes dans le groupe, l'enseignant peut décider, à des moments réguliers et rapprochés, des activités

collectives de remédiation, de préférence avant que les erreurs ne soient fossilisées. La production devient l'objet de l'apprentissage, c'est un facteur de motivation. L'évaluation sur objectifs, critériée, porte d'abord sur les réussites, autre facteur de motivation. Les réussites servent de référence dans la procédure de correction. L'évaluation/ correction ou pédagogie de l'erreur est une reconceptualisation des règles, par observation des productions des apprenants. Elle fait écho aux conceptualisations initiales qui se sont faites au fil de l'apprentissage, par observation de corpus extraits de textes, aux re-conceptualisations effectuées lors des exercices de réemploi.

On rappellera à ce propos que le rituel de la classe assure la reconnaissance par les élèves des différentes phases de son déroulement et facilite en principe leur compréhension de ce qui y est en question. Cependant si l'intérêt des élèves n'est pas maintenu par des tâches suffisamment complexes, l'ennui s'installe et l'on ne peut s'attendre à aucune acquisition nouvelle. « Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement... La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même source du développement, source du nouveau » [3, 17].

Au terme de notre analyse, nous constatons que les pratiques de classe évoluent peu et lentement au regard de l'évolution des méthodologies, des manuels, des normes évaluatives et nouvelles technologies à l'appui des enseignants, que le suivi pédagogique interne aux établissements où l'on apprend le français reste aléatoire. C'est pourquoi l'enseignant devrait échanger sur ses pratiques, les enrichir, voire les renouveler. Malgré son enthousiasme et sa bonne volonté, il reste plutôt démuné. Des difficultés récurrentes concernent notamment la cohérence du parcours d'apprentissage (de la compréhension à la production), la méthodologie de l'écrit et de l'oral, la dynamique de groupe, le temps imparti aux différentes activités, l'hétérogénéité des apprenants, l'évaluation formative. C'est en effet dans la synergie de ces aspects que réside l'efficacité mais aussi la difficulté de l'enseignement/ apprentissage.

Література

1. Astolfi, J.-P. (2008), L'erreur, un outil pour enseigner, ESF Editeur.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Les Editions Didier, Paris.
3. Cicurel, F., Bigot, V., Les interactions en classe de langue (2005), Le français dans le monde, numéro spécial juillet, CLE International.
4. Daill, E., Stirman, M., (2014), Écrit et gestion du tableau, Hachette Livre, Paris.
5. Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants (2005), Conseil de l'Europe.
6. Dictionnaire de didactique du français, (2003), CLE International.
7. Formation initiale en FLE : actualité et perspectives, (2007), FIPF, № 41, CLE International.
8. Robert, J., Rosen, E., Reinhardt, C. (2011), Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique, Hachette Livre, Paris.
9. Tagliante, C., (2006), La classe de langue, CLE International.