

Rainer; Roth, Andrea (Hg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, München, 2013.

5. Schwerdtfeger, Inge C., *Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*, in: Helbig, Gerhard (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd.19, Berlin, New York, 2001.

INTERACTION ET DISCOURS AUTONOME ET FLEXIBLE DANS LA CLASSE DE LANGUE

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Rezumat

Analizând competența discursivă, dezvoltată în procesul de achiziționare (dobândire) și cel de învățare a limbii străine, considerăm imperios de a face o distincție netă între termenii de achiziționare și învățare. Explicând modul prin care copilul învață limba maternă, ne referim la un proces de dobândire inconștientă (latentă) a sunetelor, cuvintelor, frazelor și structurilor gramaticale indispensabil pentru comunicarea cu cei din jur. Produsul acestei interacțiuni a copilului cu lumea înconjurătoare este o achiziție implicită, ascunsă, când copilul spicuieste cunoștințe fără a primi instrucțiuni oficiale. În timp ce procesul de învățare a limbii se naște dintr-o interacțiune între un individ, care are rol de elev, și altul, cu rol de învățător, și această asimilare a regulilor, prin corectarea și remedierea erorilor, printr-un control lingvistic, este un proces explicit. În concluzie, menționăm că competența de învățare a limbii străine nu trebuie să excludă cea de achiziționare. În acest sens, se dorește ca mediul școlar de învățare să-l plonjeze pe elev în situații interactive inspirate din viața reală, care favorizează achiziționarea limbii într-un context de comunicare flexibilă și autonomă.

Pour analyser la compétence discursive qui se développe lors de l'acquisition de la langue étrangère on doit tout d'abord distinguer nettement les termes apprentissage et acquisition. Dans son «Monitor Model», Krashen fait la distinction entre l'acquisition et

l'apprentissage d'une langue, en expliquant que le processus par lequel l'enfant apprend sa langue maternelle est un processus inconscient d'acquisition — acquisition de sons, de mots et de phrases comme véhicules de communication avec les personnes qui l'entourent. L'acquisition est le produit de l'interaction entre un enfant et la totalité de son environnement. C'est aussi le processus implicite par lequel les adultes «glanent» la connaissance d'une langue étrangère quand ils résident dans le pays, sans recevoir d'instruction officielle [1, p. 23].

L'apprentissage d'une langue naît de l'interaction entre un individu jouant le rôle d'apprenant et un autre jouant le rôle d'enseignant. C'est un processus explicite d'assimilation de règles et de correction d'erreurs au moyen d'un contrôle linguistique interne.

On montre de façon convaincante que «la faculté d'apprendre» ne détruit en aucune manière «la faculté d'acquérir». Le processus d'acquisition demeure accessible aux adolescents et aux adultes. Son accessibilité et son efficacité peuvent être diminuées par le processus d'apprentissage, surtout si la langue étrangère est apprise en milieu scolaire traditionnel. Mais il continue d'exister, ayant une expression latente, et c'est le seul moyen de maîtriser les éléments du langage qui ne se laissent pas réduire à des règles formelles ou fonctionnelles ni à des équivalences de traduction, comme par exemple la construction de discours.

De cette façon on estime que le milieu scolaire plonge l'apprenant dans une multitude des situations interactives, inspirées de la vie sociale qui favorise l'acquisition de la langue. Sans doute, c'est l'enseignant qui joue un rôle important pour la formation de la compétence discursive, puisque l'enseignant par sa façon vivante de faire un cours, peut entraîner les élèves à prendre plus souvent la parole de telle façon favoriser le développement de leurs capacités langagières et la flexibilité conversationnelle. La relation avec le professeur peut donc, dans la plupart des cas, être décisive quant au succès où à l'insuccès des apprenants. La majorité des gens oublient

rapidement après leur scolarité les connaissances qu'ils ont acquises en langue étrangère. Mais ce qu'ils n'ont pas oublié ce sont leurs expériences heureuses ou malheureuses en classe de langue. Quand des adultes expliquent pourquoi, malgré plusieurs années d'étude ils ne peuvent pas communiquer dans la langue en question, ils disent souvent que c'est dû à une antipathie à l'égard du professeur et de son enseignement, tourné préférentiellement vers les connaissances grammaticales et orthographiques. L'image esquissée dans la mémoire visant l'étude d'une langue étrangère est fortement marquée par les expériences d'échec et par le poids de la notation.

Pour éviter ce phénomène on doit opter pour un enseignement motivant où l'enseignant adopterait un comportement pédagogique interactif qui signifie: que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe, qu'il encourage les élèves en les incitant à l'autonomie et à l'auto-adhésion, qu'il cherche à dissiper les conflits apparus dans le groupe d'apprentissage en visant à une amélioration de l'interaction [2, p. 6].

Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire ne pourrait être complètement réalisé si le dispositif lui-même ne tend pas vers l'excellence et n'est pas reconnu comme tel. Un dispositif qui tendrait vers l'excellence, est un dispositif qui développe constamment les programmes des formations exposées, c'est aussi un dispositif qui développe constamment les médias et les médiums qui médiatisent ces programmes, c'est encore développer la dimension humaine et sociale de l'apprenant à travers tout un panel d'activités qui le mettront, le plus souvent possible, en contact avec le monde extérieur, mais c'est surtout garder le contact au-delà de la période de sa scolarisation. L'établissement d'enseignement ne vend pas un produit, et même si l'enseignement est assimilé à un service, l'établissement d'enseignement supérieur n'en vend pas. Il prodigue un savoir, des connaissances et des compétences qui déterminent la vie de ceux qui lui font confiance. Le savoir et les connaissances évoluent ainsi que les compétences.

Dès lors qu'on ait le but de créer des conditions favorables pour développer chez les apprenants la compétence discursive, on considère que l'enseignant doit tout d'abord, adopter un comportement semblable à celui d'un psychothérapeute, qui consiste à réduire le sentiment de menace, d'insécurité, d'anxiété qu'éprouve l'apprenant et à favoriser à lui un sentiment de confiance, d'appartenance et d'identification à l'expert en langue en même temps que de sécurité dans ses relations avec lui. Pour cela le professeur ne doit jamais utiliser «des paroles inamicales», mais seulement des mots compréhensifs, patients et réversibles. Les interdits doivent être prononcés sur un plan impersonnel qui sont mieux acceptés par les élèves comme invitation à changer le comportement. Par exemple au lieu de dire «Michel, arrête-toi!» l'enseignant dira plutôt «Attends un peu, je veux expliquer (à toute la classe).

De même l'enseignant ne doit jamais recourir à des refus directs en réagissant à la demande des élèves sans justification, uniquement par la négative, par exemple «Non, c'est faux» au lieu de «Ce n'est pas encore tout à fait ça» ou quelque chose d'approchant avec une idée correctrice. Il doit éviter aussi des invitations à répéter des phrases commencées, puisque ce style favorise à la longue une fixation de l'activité intellectuelle sur le professeur, au lieu d'encourager l'élève à trouver une formulation personnelle de ses pensées. En ce qui concerne la critique, elle doit être toujours objective et constructive, sans menaces. Par exemple: «Pierre je vais te mettre à la porte» au lieu de «Pierre tu as du mal aujourd'hui à être attentif. Y a-t-il quelque chose que tu n'aies pas compris? Dois-je t'expliquer encore une fois?»

En ce qui concerne les punitions, dans la mesure où elles sont inévitables, elles ne devraient être jamais arbitraires, mais être conçues comme «des conséquences naturelles» de façon que l'élève puisse les identifier comme des suites immédiates de son comportement contesté, et pas seulement tributaire de la décision du

professeur. Grandcolas estime «Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves auront véritablement écouté ce que disent leurs collègues et leur auront parlé directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle» [3, p. 57].

Le professeur doit faire attention aux activités censées servir à la pratique de la conversation car le plus souvent celles-ci rappellent en réalité les exercices de répétition-reproduction plutôt qu'un véritable échange communicatif. Dans ce cas la visée du professeur semble consister à solliciter une information connue d'avance. Des interactions de ce type suivent «un logique de reproduction de contenu» et se démarquent par «un ordre interactionnel relativement uniforme» dont la responsabilité appartient exclusivement au professeur. Ces «fausses questions» formulées par le professeur réduisent essentiellement le travail discursif de la part des élèves à la simple tâche de fournir des réponses, en remplissant des «moules discursifs» prestructureés par le professeur. Le problème dans ce cas est pourtant non pas que les élèves soient incapables d'engager des activités de discours plus complexes, mais que la situation ne leur demande pas de le faire. Or si l'on considère dans l'esprit de Vygotsky le fonctionnement interactif prévisible et consolé par le professeur semble présenter pour l'apprenant avancé des conditions pauvres pour l'acquisition, tandis qu'un accomplissement interactionnel plus créatif offre un cadre riche [4, p. 121].

Les travaux du Conseil d'Europe (1996) sur les langues secondes offrent un intéressant point de repère pour interpréter les deux formes d'interaction sur un plan plus pratique. Dans le cadre de ces travaux, l'objectif pour l'apprentissage de la compétence conversationnelle (discursive) en L2 au niveau de Baccalauréat a été défini en termes de «capacité à participer spontanément et de façon active à une discussion, de capacité de justifier et de défendre son

opinion et de s'exprimer de façon flexible et précise dans différentes situations d'interaction» [5, p. 43].

En tant qu'enseignants, nous nous interrogeons sur les changements à apporter, pour faire en sorte que l'apprenant s'intéresse à son apprentissage, pour que sa motivation ne soit plus basée sur sa réussite dans le cours, mais plutôt sur son apprentissage de la langue cible. Que faire pour susciter chez l'élève la curiosité d'apprendre qui l'habitait dans ses premières années scolaires.

Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, de connaître, de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. Mais le fait est là, et c'est notre tâche à nous, facilitateurs d'apprentissage, de débloquer cette motivation, de découvrir quels défis touchent vraiment les jeunes, et de fournir à ces jeunes l'occasion de les relever [6, p. 33].

En somme, la faculté de répondre à des questions simples ou la capacité de participer à des situations routinières autour des thèmes familiers constituent des objectifs pertinents pour les niveaux élémentaires seulement. On constate dans ce cas une discordance entre le fonctionnement interactif du discours en classe et les objectifs de l'enseignement.

Janine Courtillon, dans son article sur la routine en salle de classe, a illustré l'enseignement que nous venons de décrire et qui malheureusement est encore en vogue dans nos salles de classes: «Cet abus de vérification de type linguistique ou grammatical a une conséquence négative: elle conditionne les apprenants à n'attacher d'importance qu'aux seuls aspects formels et les détourne de l'acquisition des habiletés bien plus indispensables à ce niveau: savoir comprendre l'oral, savoir lire, s'entraîner à pratiquer la langue [7, p. 19].

Pour sa part, l'apprenant assume aussi un rôle important pour l'assurance d'une interaction effective. Ce rôle se traduit par les

«tandems de responsabilité» ou les élèves sont responsables l'un de l'autre, quand il s'agit de partenaires aux performances équivalentes, ou bien, dans le cas contraire, le plus fort responsable du plus faible.

On présente une classe où les élèves sont repartis en 3 groupes, A, B et C. Le groupe A est composé des meilleurs élèves, ayant une performance verbale. Tous les travaux préparés à la maison étaient en principe achevés en tandem. A cette fin on désignait chaque fois un élève A comme responsable d'un partenaire appartenant au groupe C, celui des plus faibles. L'enseignant s'adressait à l'élève A en question lorsque le travail de son partenaire C ne correspondait pas aux exigences. Si le partenaire A ne satisfaisait pas aux demandes qui lui sont faites, il passe au groupe B. L'enseignant s'efforce de réduire le plus possible l'effectif du groupe C tout au long de l'année scolaire.

Cette technique de travail peut être aussi implémentée dans la classe de langue, car elle n'a pas l'inconvénient du travail de groupe habituel où travaillent toujours un ou deux élèves, sans que les autres apportent la moindre contribution. Dans «le tandem de responsabilité» bien au contraire, on peut toujours contrôler l'activité de l'élève, guidé par celui fort qui détermine l'autre à exécuter lui-même la tâche qui lui a été proposée.

C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social, à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère et à former son autonomie langagière.

Pour expliquer ce constat présentons l'interaction entre l'apprenant (A) privé d'autonomie linguistique et son enseignant (E) :

- Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? – (E)
R : - J'ai regardé la télévision, hier soir. – (A)
Q : - Quelle émission as-tu regardée ? – (E)
R : - J'ai regardé "Star académie" – (A)
Q : - Est-ce que tu aimes cette émission ? – (E)

R : - Oui, j'aime cette émission. – (A)

Q : - Pourquoi ? – (E)

R : - ??? – (A)

(???)

Et imaginons-nous une situation similaire avec un apprenant possédant l'autonomie langagière :

Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? – (E)

R : - J'ai regardé la télé. – (A)

Q : - Quelle émission as-tu regardée ? – (E)

R : - "Star académie", au canal 42 (42e chaîne). – (A)

Q : - Est-ce que c'était intéressant ? – (E)

R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il... – (A)

Cette dernière interaction prouve la capacité de l'apprenant de prendre la parole, d'avoir des initiatives verbales, de produire des messages, en substituant les parties de discours pour éviter les répétitions et utiliser la langue d'une manière spontanée. Ce qui constitue d'après nous les indices de base d'une production verbale autonome et flexible.

La tendance interactionniste en linguistique didactique renforce et complète la conception fonctionnelle de l'apprenant et de l'enseignant. On centre l'enseignement sur l'apprenant, son expérience et ses besoins, mais on rappelle le caractère négociatif de cet enseignement.

En conclusion pour réussir l'enseignement et l'apprentissage du discours et former aux élèves la compétence discursive on doit utiliser les stratégies d'interaction (activités, pratiques pédagogiques et techniques didactiques) qui représentent les outils indispensables de l'enseignement de la communication en français afin que celui-ci ne retombe sous le contrôle exclusif du maître, comme l'était l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Cette typologie ne représente donc pas une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues, mais plutôt l'illustration d'une série de principes selon

lesquels enseignants et apprenants pourront soit donner un format interactionnel à des activités existantes, soit concevoir leurs propres activités d'interaction.

Bibliographie

1. Claire, Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Didier, Paris, 1991.
2. Schiffler, L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Traduction de Jean-Paul Colin Université de Franche-Comte, Besançon, Didier, Paris, 1991.
3. Grandcolas, B., *La communication dans la classe de langue étrangère*, Harmatan, Paris, 1997.
4. Cicurel, Francine, Véronique, Daniel, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2002.
5. Coste, Daniel, Courtillon, J., *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996 : Didier.
6. Deldime Roger et Demoulin Richard, *Introduction à la psychologie : Troisième revue et augmentée*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.
7. Courtillon, Janine, *Elaborer un cours en FLE*, Hachette, Paris, 2003.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ A STUDENȚILOR

Ana BULAT, lector universitar

La compréhension de l'oral est un processus très complexe. Les didacticiens ont commencé à l'exploiter en classe des langues au moment de l'apparition des documents authentiques. Le développement de la compétence de compréhension orale fait disparaître l'insécurité linguistique de l'apprenant. Il y a une multitude de méthodes qui favorisent son développement à chaque niveau de connaissance d'une langue étrangère.

Neglijată o perioadă îndelungată, audierea/receptarea orală a atras atenția în anii 1970 și a înregistrat un mare succes odată cu