

Vesna D. Simović¹

Université de Niš

Faculté de philosophie

Centre des langues étrangères

LES QUESTIONS, CONSIGNES ET ACTIVITÉS COMME FACTEUR DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

Les questions, consignes et activités font partie intégrante de tout manuel. Leur rôle est de permettre et de faciliter l'apprentissage et l'évaluation de l'apprenant lui demandant une réponse, l'incitant à une activité et surtout créant des situations propices à l'apprentissage. Le processus de l'apprentissage ne consiste pas en accumulation des savoirs. Par contre, apprendre c'est construire des savoirs par l'activité de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle le manuel voire les questions, consignes et activités doivent permettre les situations dans lesquelles l'apprenant peut agir d'une façon active et construire les savoirs. Les questions et consignes sont justement conçues et formulées de manière à mener l'apprenant vers la construction des savoirs à travers la réalisation des tâches et des activités. Un emploi réfléchi de ces outils didactiques permet un travail centré sur l'acquisition et la maîtrise des compétences ciblées.

Dans le présent article, on analyse les questions, consignes et activités présentes dans quelques manuels du FLE récents (*Belleville, Panorama, Tout va bien !, Version originale*) et les compétences visées ainsi que la manière dont leur acquisition se réalise. On essaie de répondre si les questions et consignes accompagnant les documents écrits, plus précisément les textes littéraires dans les manuels du FLE ont d'autres fonctions que la compréhension du texte ; si elles incitent l'apprenant à la réflexion et à un comportement actif devant le texte, si elles le motivent à un travail autonome, développent une réflexion critique et créative, etc.

Mots-clés : questions, consignes, activités, apprentissage d'une langue étrangère, documents authentiques, texte littéraire, manuels du FLE

1.Introduction

Actuellement, un grand nombre de méthodes de FLE est disponible sur le marché, et de nouveaux titres apparaissent chaque année. Tous ces manuels publiés visent à permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence de

¹ vesna.simovic@filfak.ni.ac.rs

communication. Ceux qui sont de type général et destinés aux grands adolescents et adultes traitent des thématiques similaires, parfois identiques. Le plus souvent, des documents authentiques utilisés sont du même type. Leur apparence visuelle, les couleurs, les supports iconographiques, la mise en page, la qualité du papier sur lequel le manuel est imprimé sont également perfectionnés afin d'attirer le public potentiel dans une lutte féroce sur le marché. Il est clair que l'un des moyens de se distinguer dans cette abondance est le profil, à savoir l'orientation du manuel vers la maîtrise de certaines compétences.² Les questions, consignes et activités jouent un grand rôle à cet égard.

Le sujet de notre article est l'analyse des questions, des consignes et des activités qui accompagnent les textes littéraires dans les manuels de FLE récents. Le but de notre recherche est de déterminer quelles compétences sont développées en travaillant sur ce type de texte et de quelle manière à l'aide de questions, consignes et activités proposées ; quelle est la fonction de ces instructions ; dans quelle mesure elles nécessitent l'engagement et l'activité de l'apprenant, etc.

Pour que l'utilisation d'un texte littéraire en classe de FLE ait du sens, il doit être adapté aux apprenants, à la fois à leur niveau de langue et à leurs intérêts. Cependant, outre les caractéristiques linguistiques et thématiques du texte, les outils didactiques qui permettent son exploitation se révèlent également importants. Dans un manuel, le texte littéraire est le plus souvent accompagné de matériel divers facilitant son exploitation : explication de mots inconnus, notes bibliographiques, notes sur l'écrivain, textes d'accompagnement, illustrations, photos, quatrième de couverture, etc. Dans le présent article, nous analyserons les consignes, questions et activités proposées. Ces éléments devraient aider l'apprenant à comprendre le texte, à acquérir les connaissances linguistiques, à maîtriser les compétences langagières, mais aussi l'inciter à la recherche, à la réflexion critique et créative, à l'expérience du texte et à son interprétation, ce qui devrait conduire à l'autonomie de l'apprenant dans son travail. Les questions, les consignes et les activités accompagnant le texte détermineront en grande partie si la rencontre de l'apprenant avec le texte sera fructueuse, s'il suscitera une expérience esthétique, l'intérêt pour la lecture, s'il développera un désir de travail autonome.

Par conséquent, l'objectif de notre analyse porte sur les compétences développées par les outils didactiques qui accompagnent le texte littéraire dans les manuels du FLE ainsi que sur l'influence de ces outils sur l'autonomie de l'apprenant. Nous nous appuyons sur les travaux des spécialistes en didactique et psychologie français et serbes dans le domaine de l'analyse des manuels scolaires et de l'apprentissage des langues (MEIRIEU 1993, ZAKHARTCHOUK

2 Les méthodes de FLE sont généralement conçues de manière à développer harmonieusement toutes les compétences langagières. Pourtant, il arrive que certaines soient privilégiées (v. le manuel *Studio* centré sur l'oral).

1999, CUQ 2003, PLUT 2007, NIKOLIĆ 2012, IVIĆ, PEŠIKAN et al. 2012). Les résultats de leurs analyses nous serviront de cadre théorique. Quant à la méthodologie du travail, nous procédons de la manière suivante : après avoir présenté le cadre théorique sur lequel repose notre travail, nous décrivons brièvement les manuels du FLE dont nous avons tiré le corpus, puis nous montrons les résultats de notre analyse. Ces résultats sont classés et présentés en cinq parties en fonction des compétences travaillées. Finalement, dans la conclusion nous proposons les points à améliorer pour que l'utilisation des questions, consignes et activités soit efficace et permette le développement de la compétence de communication mais aussi l'autonomie de l'apprenant dans son interaction avec le texte littéraire.

2. Les consignes, questions et activités

La didactique définit la consigne comme une injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer une certaine tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) (ZAKHARTCHOUK 1999 : 18). Grâce à elle, l'apprenant se forme une représentation correcte de la tâche et peut procéder à sa réalisation (CUQ 2003 : 53). Selon Meirieu (1993) et Zakhartchouk (1999), les fonctions des consignes varient selon la nature de l'activité, le but pédagogique et le sujet de l'évaluation. Elles se divisent en quatre groupes: a) les consignes-buts qui définissent ce qui est à faire; b) les consignes-procédés qui indiquent comment procéder à la réalisation de l'objectif fixé durant l'apprentissage; c) les consignes-structures ou de guidage qui orientent l'apprenant dans la réalisation d'une tâche et mettent en garde contre des erreurs possibles et d) les consignes-critères qui fixent les critères de réussite d'une activité et permettent à l'apprenant de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux demandes posées.

Les consignes et les questions guident l'apprenant dans sa réflexion, la recherche d'informations dans le texte, la collecte de faits et de données grâce auxquels il procède à la réalisation des tâches données. Elles encouragent donc la réflexion et la production de l'apprenant. Si les consignes et les questions obligent l'apprenant à rechercher, à réfléchir et à raisonner de manière autonome, elles sont considérées comme productives. En revanche, les consignes et les questions reproductives obligent l'apprenant à répéter des informations déjà énoncées explicitement dans le texte ou à indiquer ce qu'il connaît déjà. Les questions et les consignes suggestives suggèrent une réponse ou la contiennent déjà dans leur formulation et ne cherchent pas à impliquer l'apprenant plus profondément dans la réflexion. Elles sont très souvent alternatives, c'est à dire elles n'offrent que la possibilité de confirmer ou de nier ce qui est énoncé. Les consignes bien formulées sont exprimées sous forme de questions ou d'impératif collaboratif qui oriente précisément l'apprenant vers le sujet de recherche

et les informations qu'il doit recueillir. Elles sont formulées clairement et précisément. Elles ne contiennent pas de mots inconnus ou ambiguës et l'apprenant comprend ce qu'il doit faire. Les consignes et les questions sont appropriées si elles conduisent l'apprenant à la connaissance et pas à de fausses conclusions. Les consignes et les questions indéfinies, irréalisables et dénuées de sens, par contre, déroutent l'apprenant, l'empêchent d'apprendre et le démotivent pour le travail. Elles n'indiquent pas exactement ce qui doit être fait, il n'y a pas de conditions pour leur réalisation (temps, ressources, opportunités, connaissances antérieures, capacités, etc.) ou obligent l'apprenant à l'engagement dont le résultat n'est pas pertinent pour l'acquisition ou la maîtrise de la matière, disproportionné par rapport à l'effort investi (JEVTOVIĆ 2011 : 49-63 ; IVIĆ, PEŠIKAN et al. 2012 : 112-115 ; NIKOLIĆ 2012 : 33-38 ; MIKIĆ 2015 : 51-53).

En plus de servir à créer des situations d'apprentissage et de donner des instructions à l'apprenant lors de la réalisation d'une tâche, les questions et les consignes peuvent profiler un manuel (PLUT 2007 : 74). On peut utiliser des questions et consignes pour développer certaines compétences de manière ciblée. Il est bien connu que le même document peut être utilisé à différents niveaux d'apprentissage de la langue, mais les consignes qui l'accompagnent différeront considérablement, en fonction du niveau de connaissance de l'apprenant et des objectifs fixés. Le type de questions, consignes et activités influence non seulement sur l'aspect de la compétence de communication qui sera développé, mais aussi sur la manière dont cela sera fait. Ces éléments sont les principaux moyens par lesquels le manuel crée des situations provoquant l'activité de l'apprenant et lui donnant la possibilité de construire des savoirs par un travail autonome. Les questions, les consignes et les activités incitent l'apprenant à l'activité grâce à laquelle il construit ses connaissances. Elles influent sur le degré de participation active de l'apprenant à l'apprentissage ainsi que le déroulement de cette activité et sa qualité. En plus d'encourager la réflexion de l'apprenant et de le guider dans l'acquisition de connaissances, les questions, consignes et activités bien formulées encouragent l'imagination et motivent l'apprenant à s'exprimer de manière créative. Le rôle de ces outils didactiques est donc de permettre et de faciliter le processus d'apprentissage et de construction des savoirs, de motiver l'apprenant et de faire un retour sur son progrès dans l'apprentissage (NIKOLIĆ 2012 : 32-42 ; IVIĆ, PEŠIKAN et al. 2012 : 112-113).

3. Le corpus analysé

Le corpus pour notre analyse est extrait de manuels de FLE récents, conçus selon les principes de l'approche communicative et de la perspective actionnelle : *Panorama 3*, *Tout va bien ! 3*, *Belleville 3*, *Version originale 3*. Ce sont des manuels généralistes, destinés aux grands adolescents et adultes, uti-

lisés dans nos établissements scolaires. Ils correspondent aux descripteurs du CECR (2001) pour le niveau B1. À ce niveau, l'apprenant peut comprendre des textes écrits dans un langage simple, des descriptions d'événements et de sentiments exprimés. Il est également capable de communiquer ses sentiments, ses pensées ou ses expériences à l'oral et à l'écrit ; de raconter les événements auxquels il a participé ; de décrire ses projets et ses souhaits (CECR 2001 : 25-28). Pour le développement de ces compétences, le texte littéraire se révèle un support exemplaire.

Notre analyse a montré que dans les manuels cités, un nombre important de textes littéraires et de documents liés à la littérature qui les accompagnent sont présents, 76 au total. Tous ces documents sont accompagnés de questions et de consignes qui incitent l'apprenant à une activité (plus de 100). Le plus grand nombre de questions et de consignes qui accompagnent les textes littéraires dans les manuels analysés peuvent être divisées en deux grands groupes, selon les compétences qu'elles visent à développer : les consignes qui vérifient la compréhension du texte et celles qui encouragent l'apprenant à s'exprimer à l'oral. En dehors de celles-ci, il y a aussi des consignes qui motivent l'écriture créative, incitent à connaître l'Autre ou bien invitent l'apprenant à mobiliser ses connaissances grammaticales.

4. Les résultats de l'analyse

4.1. Les consignes et questions de compréhension du texte

Les questions et consignes qui vérifient la compréhension du texte reposent principalement sur l'approche globale (MOIRAND 1979). Cela signifie que le texte littéraire est abordé comme toute autre document écrit présent dans le manuel et que l'apprenant est invité à répondre à des questions globales qui identifient les éléments de la situation de communication : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? : « Où se passe la scène ? De quoi parle le texte ? » (BELL 3 : 92). Certaines questions vérifient plus en détail la compréhension des actions et comportement des personnages, sans entrer dans leur motivation, de sorte qu'elles restent suggestives : « Pourquoi Marie s'épuise-t-elle au travail ? À votre avis, qui est Irène ? De quel plaisir parle Marie ? » (BELL 3 : 76). Contrairement à ces questions reproductives qui n'engagent pas trop l'apprenant, les questions qui vérifient la compréhension des relations de cause à effet, qui encouragent l'apprenant à faire des hypothèses sur la motivation des personnages à agir, qui relie la description des personnages à leur caractère, qui amènent l'apprenant à remarquer les effets créés par l'utilisation de certaines images ou différents moyens stylistiques sont considérées comme productives: « Trouvez-vous qu'il y a beaucoup de tension dans cette scène? Si oui, pourquoi ? Observez la ponctuation : que remarquez-vous ? Quel effet produit cette ponctuation ? » (BELL

3 : 29) ; « Ne parle-t-il que de bruits ou décrit-il d'autres sensations ? » (BELL 3 : 19). De telles questions peuvent conduire l'apprenant à réfléchir sur le texte littéraire, à analyser et à voir les particularités de ce type de texte, c'est à dire à remarquer les éléments linguistiques et stylistiques d'un texte littéraire et le lien par lequel la fonction esthétique d'une œuvre littéraire est réalisée. Tout cela peut être d'une aide précieuse pour l'apprenant dans sa formation au travail autonome et ses futures lectures tant dans le français que dans la langue maternelle.

4.2. Les consignes et questions qui encouragent l'expression orale

Les consignes visant l'expression de l'apprenant, bien que diversifiées, peuvent être classées en deux groupes : celles qui encouragent l'expression orale et celles qui invitent à l'expression écrite. Elles sont conçues de sorte à permettre à l'apprenant d'exprimer ses opinions, impressions et / ou sentiments, se référant à ses propres expériences ou utilisant ses connaissances acquises. Les exemples de consignes qui encouragent l'apprenant à exprimer son opinion sont nombreux dans les manuels de FLE. Pour la plupart, ces consignes ont une structure similaire : on pose à l'apprenant une question directe sur son opinion concernant le sujet du texte lu : « En quoi, selon Bart, le catch et le judo sont-ils deux sports très différents ? Êtes-vous d'accord avec lui ? Le sport a-t-il d'autres objectifs que de distraire le public ? Donnez votre avis en donnant des exemples précis. » (BELL 3 : 65) ; « Comment imaginez-vous la nourriture du futur ? » (BELL 3 : 91). Une variante de ces consignes sont celles qui invitent l'apprenant au dialogue et établissent une coopération avec lui : « Relisez la dernière phrase du texte. Êtes-vous d'accord avec Simon de Beauvoir ? Expliquez. » (BELL 3 : 55) ; « Finissez la phrase de H2 : 'Mais si je te les dis ...'. Si vous étiez H1, agiriez-vous comme lui ou différemment ? Pourquoi ? » (BELL 3 : 29). Les consignes qui amènent l'apprenant à parler de ses expériences afin de réussir la tâche proposée peuvent être particulièrement motivants pour lui. Comme il s'agit de quelque chose qui a été personnellement vécu, familier et proche à l'apprenant, il arrive plus facilement à prendre la parole et à parler devant les autres. Le fait qu'il est capable de parler de quelque chose qui le concerne personnellement dans une langue étrangère, ainsi que le fait que ce qu'il a à dire est important pour les autres, le motive également. Si le texte est thématiquement proche de l'apprenant et les questions posées précédemment l'ont amené à voir les éléments de l'intrigue ou les descriptions qui peuvent lui servir de modèle pour exprimer sa propre expérience, la tâche ainsi formulée est encore plus stimulante : « Quelles sont les premières choses que vous faites quand vous arrivez dans une ville inconnue ? » (BELL 3 : 55) ; « Vous disputez-vous et vous réconciliez-vous facilement avec vos amis ? Racontez et décrivez comment vous réagissez dans les situations conflictuelles. » (BELL 3 : 29).

Les recherches ont montré que le degré de compréhension et de mémorisation du texte lu est directement lié à la connaissance du sujet ou à l'intérêt personnel pour celui-ci. Si l'apprenant lit un texte qui fait référence à ce qui lui est proche ou l'intéresse, sa compréhension du texte sera meilleure même au niveau débutant. C'est pourquoi les consignes qui mettent en évidence le lien du texte lu avec l'expérience de l'élève, ses connaissances et ses centres d'intérêt sont importantes. Leur avantage est multiple : non seulement l'apprenant est motivé à lire, mais il est également encouragé à exprimer et partager son expérience ou son opinion avec les autres et à atteindre ainsi l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères - la compétence de communication (CORNAIRE 1999 : 60, 62, 68) : « De quelle légende s'agit-il ? De quel continent provient-elle ? Quels personnages met-elle en scène ? Connaissez-vous d'autres récits reprenant la même tradition ? De quelles cultures proviennent-ils ? » (TVB 3 : 25) ; « Quelles sont les scènes de rencontre de la littérature, du cinéma ou la vie réelle qui vous ont marqué(e) ? Racontez. » (PAN 3 : 141) ; « Recherchez des histoires dans lesquelles vous retrouvez les trois premières étapes du conte du joueur de flûte (contes pour enfants, contes philosophiques, romans merveilleux, pièces de théâtre, etc. » (PAN 3 : 129).

4.3. Les consignes et questions qui motivent l'écriture créative

Plusieurs types d'activités résultent de ce groupe de questions et consignes. L'une des activités de production demandée par les consignes est celle qui envisage la rédaction de la fin du texte lu. Écrire ou modifier la fin existante donne à l'apprenant la possibilité d'utiliser toute son imagination pour résoudre cette tâche. Cela, bien sûr, ne signifie pas qu'on peut écrire n'importe quoi et de quelque manière que ce soit. Autant qu'une telle consigne laisse libre cours à l'imagination, elle oblige l'apprenant à lire attentivement le texte pour pouvoir harmoniser la fin avec le reste du texte, à utiliser les mêmes constructions, la même longueur de phrase, à respecter le style de l'auteur, donc de réemployer ses connaissances linguistiques : « Voici une suite possible. Utilisez des fonctions de la liste ci-contre pour la développer. Continuer ... » (TVB 3 : 123) ; « Imaginez plusieurs suites à ce récit de science-fiction selon la morale que vous souhaitez donner à l'histoire. » (PAN 3 : 57).

Le deuxième type d'activités envisagés par les auteurs des manuels est introduit par les consignes qui mettent l'apprenant au défi d'écrire « comme si vous étiez ... », alors que le texte lu, c'est-à-dire le style de l'écrivain, sert de modèle pour la production : « À la manière de Philippe Delerm, écrivez à votre tour un texte court présentant l'un de vos rites préférés. Trouvez des images ou des associations pour mieux faire passer vos impressions, sensations, émotions et sentiments. » (TVB 3 : 111) ; « Comme Georges Perec, notez toutes les images qui vous viennent à l'esprit à propos du mot que vous avez choisi. »

(PAN 3 : 14).

Les consignes qui demandent à l'apprenant d'adapter un texte littéraire et de le transférer dans un autre genre peuvent être très productives. Afin de les réaliser, l'apprenant doit lire le texte-support attentivement pour trier les informations pertinentes pour l'adaptation. Cela peut l'aider à comprendre la logique du texte, à savoir son organisation, et ainsi l'aider dans la synthèse des idées présentées dans le texte qu'il doit modifier (CORNAIRE 1999 : 89). De plus, les consignes qui demandent ce type d'activité développent la pensée critique de l'apprenant, nécessaire à la réalisation d'une telle tâche. Les possibilités d'adaptation sont multiples : de la bande dessinée, en passant par le scénario aux représentations théâtrales : « En vous appuyant sur les recherches que vous avez faites dans l'exercice 2, imaginez une adaptation moderne de ce conte. Exemple : Le problème initial : un problème écologique (la pollution d'une région), un problème de société (le chômage, la violence), un problème psychologique (un handicap, etc.) » (PAN 3 : 129) ; « Comparez le début du récit et son adaptation en bande dessinée. Remarquez comment l'auteur de la BD a traduit le contenu du texte : par l'image, dans les légendes, dans les bulles (dialogues). Imaginez maintenant la suite de la BD. Pour chaque image, faites une rapide description, indiquez le texte du dialogue et de la légende. » (PAN 3 : 57) ; « Imaginez, écrivez et jouez les situations suivantes. » (PAN 3 : 99). La réalisation de la dernière tâche a été préparée par les consignes précédentes qui ont demandé à l'apprenant de caractériser les personnages et leur comportement afin de pouvoir exécuter la tâche proposée. Dans ce cas-là, il s'agit d'un bon exemple de consigne productive qui dans la première partie incite l'apprenant à diverses activités de repérage et de recherche (lire, observer, caractériser, faire une liste). Les activités qui suivent sont réalisables grâce aux consignes données et informations collectées, toutes menant à la tâche finale qui est de jouer une scène créée d'après le texte littéraire lu.

4.4. Les questions et consignes qui incitent à connaître l'Autre

Le partage d'expériences et d'opinions concernant la culture cible permet à l'apprenant de lever les doutes et de se débarrasser des stéréotypes et préjugés, de s'ouvrir à l'Autre et à l'Altérité ce qui est la condition nécessaire à l'acquisition de la compétence interculturelle. La classe de langue est un lieu idéal pour cela. Des consignes productives guident l'apprenant à travers des activités qui s'enchaînent logiquement. En effectuant les tâches, l'apprenant réfléchit au sujet du texte et de la culture étrangère, ne tire pas de conclusions hâtives car il analyse les informations collectées et les observe à travers le prisme de l'Autre : « Relisez le texte en faisant la liste de tous les comportements qui vous paraissent différents des vôtres. Caractérissez le type de société qui apparaît à travers ce récit : les relations sociales en général, les relations entre les

hommes et les femmes, les relations entre les adultes et les enfants, les coutumes à l'occasion d'une naissance, en matière de choix de prénom, etc. Les différentes sociétés du monde célèbrent différemment les moments de la vie. Mettez en commun vos connaissances pour décrire comment se déroulent les événements suivants en France, dans votre pays, dans les pays dont vous avez entendu parler : la naissance, le baptême (ou l'entrée dans la vie religieuse), le passage de l'enfance à l'âge adulte, le mariage, la mort et les funérailles. » (PAN 3 : 45). Malheureusement, malgré l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il faut dire que dans les manuels analysés, le nombre de questions, consignes et activités qui encouragent la rencontre de l'apprenant avec l'Autre, la connaissance et la compréhension de la culture cible est négligeable.

4.5. Questions et consignes qui mobilisent la connaissance de la grammaire

Pour que les activités mobilisant les acquis grammaticaux aient un but et soient fructueuses tant du point de vue de l'apprentissage de langue que de la lecture littéraire, les questions et consignes qui accompagnent le texte littéraire doivent orienter l'activité de l'apprenant vers le repérage des liens entre les phénomènes linguistiques et les effets qu'ils produisent dans le texte. Pourtant, si les consignes se limitent à l'activité de repérage de formes qui ne sont pas réutilisées dans le prolongement de l'activité, elles ne sont pas pertinentes ni productives. D'autant plus que les consignes ainsi formulées peuvent précéder n'importe quel autre texte : « Lisez les textes suivants et repérez les verbes au passé simple. Quel est leur infinitif ? Et leur participe passé ? » (TVB 3 : 27) ; « Lisez le texte suivant et repérez les expressions de lieu qui y apparaissent. » (TVB 3 : 65). De telles consignes accompagnant le texte littéraire sont d'autant plus inutiles qu'elles négligent sa qualité esthétique et ne profitent pas de ce qui est son plus grand avantage dans l'enseignement d'une langue étrangère : la littérarité atteinte par des moyens linguistiques. Dans les exemples cités ci-dessus, on peut supposer que les auteurs du manuel ont laissé à l'enseignant le soin d'expliquer la fonction stylistique des temps passés en français. L'apprenant n'a pour tâche que de repérer et de lister ces formes, ce qui ne devraient être que la première phase du travail. Si l'enseignant, pour quelque raison que ce soit, ne fournit pas d'explications supplémentaires, l'apprenant est privé d'informations importantes qui leur permettraient de déterminer les plans de discours et de narration ainsi que les effets esthétiques résultant de leur utilisation lors de ses futures lectures.

Contrairement à ces consignes reproductives, on trouve des consignes qui permettent une exploitation réussie du texte littéraire dans les manuels analysés. Elles amènent l'apprenant à remarquer non seulement les formes linguistiques, mais aussi à voir comment différents effets stylistiques sont obtenus

par des moyens linguistiques et quelle est leur fonction dans un texte littéraire. De telles consignes bien conçues et productives sont très utiles, tant en termes de l'apprentissage de la langue que de lecture littéraire. Les habitudes prises et les compétences acquises grâce aux activités résultant des consignes bien formulées qui suscitent la réflexion de l'apprenant le conduisent dans ses futures lectures et son travail autonome : « Faites la chronologie des différents moments de cette scène. Étudiez l'emploi des temps. Distinguez les événements des circonstances. » (PAN 3 : 16) ; « Lisez la description de Balzac de la maison de Mlle Cormon faite par Balzac. Relevez les mots caractérisés par des propositions relatives. Quelle information apportent ces propositions ? À partir de cette description, que peut-on apprendre sur le personnage de mademoiselle Cormon ? » (PAN 3 : 41). Dans le premier exemple, en déterminant la chronologie, l'apprenant comprend mieux le déroulement de l'histoire. En remarquant les verbes, leurs formes et sens, il appréhende les différentes utilisations des temps en langue française, leur fonction et les effets produits. Dans le deuxième exemple, après avoir suivi les instructions données par la consigne, l'apprenant devient conscient de la fonction des phrases relatives qui apportent de nombreux détails et précisions, leur rôle dans la description des personnages et leur caractérisation, dans ce cas-là typique pour la prose réaliste.

5. Conclusion

Suite à notre analyse des questions, consignes et activités accompagnant les textes littéraires dans les manuels de FLE récents, on peut conclure que ces outils didactiques sont utilisés dans différents buts. Principalement, elles vérifient la compréhension du texte de l'apprenant car c'est le premier pas pour toute son exploitation ultérieure en classe de FLE. Elles mettent l'apprenant dans une position active et de recherche et encouragent sa réflexion. Bien des questions et consignes sont ouvertes, ce qui incite l'expression orale et écrite de l'apprenant que ce soit par rapport à l'intrigue, les personnages, les moments clés du texte ou par rapport à son expérience et vécu. Ces dernières sont particulièrement productives vu qu'elles obligent l'apprenant à s'impliquer personnellement dans l'activité et de partager ses propres expériences ou opinions dans la langue étrangère après des activités de recherche et réflexion. Par contre, les consignes visant la mobilisation et le réemploi des connaissances grammaticales sont des fois reproductives et ne demandent qu'un simple repérage des formes indiquées. On peut regretter le manque de consignes et questions qui motivent l'apprenant à comparer la culture cible et la culture maternelle et à réfléchir sur l'Autre car la classe de langue y est un lieu privilégié.

Il est à noter aussi que dans les manuels analysés, les textes littéraires ne sont pas accompagnés d'activités de sensibilisation qui faciliteraient l'entrée dans le texte et aiderait l'apprenant à le comprendre. Il n'y a pas non plus de

questions ni de consignes orientant l'apprenant vers l'établissement de relations entre les éléments formels du texte et son contenu (la division du texte en paragraphes, l'analyse de la fonction des articulateurs, des plans d'énonciation, du système verbal, etc.). Le travail sur ces points serait utile pour la maîtrise de la compétence communicative (composants linguistique, discursif) aussi bien que pour celle de lecture littéraire.

En général, les questions et consignes plus détaillées, complétées par d'autres outils didactiques (données bio-bibliographiques sur l'écrivain, explications lexicales, contextualisation des passages, etc.) se trouvent souvent dans le guide pédagogique accompagnant le manuel. Les raisons d'un tel choix sont claires : aider l'enseignant dans la préparation et le déroulement du cours, manque de place dans le manuel, etc. Cependant, il serait utile que ces consignes soient plus présentes dans le manuel, car cela contribuerait grandement à l'autonomie de l'apprenant. Dans le cas où un texte ne pourrait pas être travaillé en classe pour quelque raison que ce soit, l'apprenant pourrait faire les activités proposées lui-même, en s'appuyant sur les consignes et questions détaillées qui l'inciteraient à la réflexion et le guideraient dans le travail.

Les questions et consignes demandant un travail qui mobilise des acquis dans la langue maternelle concernant les concepts de la théorie de la littérature (les genres littéraires, les types de textes et leurs caractéristiques, la relation entre le contenu et la forme du texte littéraire, etc.) ou les différents types de lecture ne sont pas présentes dans les manuels analysés. Pourtant, à partir des questions de compréhension, productives et de recherche, l'apprenant est invité à réfléchir au sujet abordé et à sa transposition dans le texte, à la structure du texte et ses spécificités. Cela l'aide à comprendre non seulement le sens dénoté, mais aussi le sens connoté, plus profond et implicite, l'habileté toujours bénéfique pour la maîtrise des deux compétences, communicative et de lecture littéraire, qui forme l'apprenant au travail autonome.

Il faut aussi noter que parmi les consignes et questions analysées, il n'y en a presque pas qui prennent en compte l'aspect affectif de la lecture. Sur près de quatre-vingts documents analysés, seulement trois sont accompagnés de questions sur les affinités et les goûts personnels de l'apprenant dans la lecture : « Avez-vous aimé ce récit ? Quels sont les éléments qui vous ont plu, déplu, amusé(e) ? » (TVB 3 : 25) ; « Lequel de ces deux poèmes préférez-vous ? Pourquoi ? » (BELL 3 : 40) ; « Aimez-vous les livres de science-fiction ? Pourquoi ? » (BELL 3 : 92). L'avantage de consignes et questions de ce type est qu'elles encouragent l'apprenant à partager ses expériences de lecture avec d'autres, à échanger des informations sur les œuvres lues. De telles consignes l'incitent à parler de ses goûts littéraires, des critères du choix de ses lectures, etc. Ces consignes productives créent des situations de communication authentique en classe de FLE et favorisent la construction des savoirs de l'apprenant par la mobilisation

et le réemploi des connaissances déjà acquises ainsi que par l'implication personnelle de l'apprenant. Elles sont surtout propices à créer des situations de communication littéraire suscitant des échanges sur les expériences de lecture des apprenants plutôt que sur le texte même. C'est d'autant plus important que l'une des tâches de l'enseignement des langues, et pas seulement de la langue maternelle, outre l'acquisition de la compétence de communication, devrait également être le développement des habitudes de lecture et le plaisir de lire. En plus des consignes et questions visant le développement de la capacité de compréhension, de réflexion, d'analyse, de synthèse, de réemploi des acquis, il serait bon d'en trouver quelques-unes qui incitent l'apprenant à lire pour plaisir et à en échanger. Ainsi, la fonction multiple de ces outils didactiques serait enrichie : créer des situations propices à l'apprentissage et la construction des savoirs à travers la création des situations de communication mais aussi donner le goût de lire et favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Bibliographie

- CECR 2001 : CADRE COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe, 2001.
- CORNAIRE 1999 : CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999.
- CUQ 2003 : CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- IVIĆ, PEŠIKAN et al. 2012 : IVIĆ, Ivan i Ana PEŠIKAN, Slobodanka ANTIĆ. *Vodič za dobar udžbenik. Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Klett, 2012. [orig.] ИВИЋ, Иван и Ана ПЕШИКАН, Слободанка АНТИЋ. *Водич за добар уџбеник*. Општи стандарди квалитета уџбеника. Klett, 2012.
- JEVTOVIĆ 2011 : JEVTOVIĆ, Bojana. „Pitanja i nalozi uz tri žanrovski različita teksta u čitankama i aktivnost učenika“. *Inovacije u nastavi*, knj. XXIV, sv. 2 (2011) : str. 49-63. [orig.] ЈЕВТОВИЋ, Бојана. „Питања и налози уз три жанровски различита текста у читанкама и активност ученика“. *Иновације у настави*, књ. XXIV, св. 2 (2011) : стр. 49-63.
- MEIRIEU 1993 : MEIRIEU, Philippe. *Apprendre, oui mais comment ?*. <https://www.decitre.fr/ebooks/apprendre-9782710129189_9782710129189_1.html> 11.11.2020.
- MIKIĆ 2015 : MIKIĆ, Jovica. „Razumevanje naloga u udžbenicima za strane jezike“. *Inovacije u nastavi*, knj. XXVIII, sv. 1 (2015) : str. 51-68. [orig.] МИКИЋ, Јовица. „Разумевање налога у уџбеницима за стране језика“. *Иновације у настави*, књ. XXVIII, св. 1 (2015): стр. 51-68.
- MOIRAND 1979: MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit. Compréhension, production en français, langue étrangère*. Paris : CLE International, 1979.
- NIKOLIĆ 2012 : NIKOLIĆ, Milija. *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd : Zavod za udžbenike, 2012. [orig.] НИКОЛИЋ, Милија. *Методика*

наставе српског језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике, 2012.

PLUT 2007 : PLUT, Dijana. „Struktura naloga u čitankama za treći razred osnovne škole“. *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Београд : Filološki fakultet, 2007, str. 73-84.

ZAKHARTCHOUK 1999 : ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canope, 1999 <<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8576-12337.pdf>> 20.11.2020.

ZAKHARTCHOUK 2000 : ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères*, n° 22 (2000) : pp. 61-81.

ZAKHARTCHOUK 2004 : ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. « Quelques pistes pour enseigner la lecture de consignes ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 1 (2004) : pp. 71-80.

Sources

BELL 3 : BELLEVILLE 3. *Méthode de français*. Paris : CLE International, 2005.

PAN 3 : PANORAMA 3. *Méthode de français*. Paris : CLE International, 2004.

TVB 3 : TOUT VA BIEN ! 3. *Méthode de français*. Paris : CLE International, 2005.

VO 3 : VERSION ORIGINALE 3. *Učbenik i radna sveska za 2. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (šesta godina učenja) i 3. i 4. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (treća i četvrta godina učenja)*. Klett, 2011 [orig.] *VERSION ORIGINALE 3. Уџбеник и радна свеска за 2. разред гимназија и средњих стручних школа (шеста година учења) и 3. и 4. разред гимназија и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења)*. Klett, 2011.

Весна Д. Симовић

ПИТАЊА, НАЛОЗИ И ЗАДАЦИ КАО ФАКТОР КОНСТРУИСАЊА ЗНАЊА У УЧЕЊУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Питања, налози и задаци саставни су део сваког уџбеника. Њихова функција је да омогуће и олакшају учење и проверу знања ученика тако што га подстичу на активност изазивајући његово реаговање и одговор на постављени захтев. Питања, налози и задаци требало би да омогуће ситуације погодне за учење које се не састоји у прикупљању знања. Напротив, учити значи конструисати знање својом активношћу. Из тог разлога уџбеник односно питања и налози треба да омогуће ситуације у којима ученик може да буде активан и конструиса своје знање. Ова дидактичка апаратура управо је и осмишљена и формулисана тако да води ученика ка конструисању знања кроз реализацију задатака и активности. Промишљена употреба питања и налога омогућава рад усмерен на овладавање тачно одређеним компетенцијама.

У нашем раду анализирамо питања, налоге и задатке заступљене у савременим уџбеницима француског језика као и компетенције које се њима стичу како би утврдили функцију ове дидактичке апаратуре дате уз текстове: осим што проверавају разумевање текста, да ли подстичу ученика на истраживачки рад и критичко размишљање, да ли га мотивишу на самостални рад, креативно изражавање и сл. Као корпус за нашу анализу послужиће питања, налози и задаци заступљени у савременим уџбеницима француског као страног језика објављени у Француској.

Кључне речи: питања, налози, задаци, активности, учење страног језика, књижевни текст, уџбеник француског као страног језика