

6. Седых А.П., Бузинова Л.М. Коммуникативный имидж французского преподавателя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки», № 4, 2017. – С. 116–123.

References

1. Apresjan J.D. Experimental research of the semantics of Russian verb. – М.: Nauka, 1967. – 250 p.
2. Buzinova L.M. About concept «Education» in Russian lingvaculture //Philological sciences (Filologicheskienauki). Voprosy teorii i praktiki. 2018. N8-1/- p. 72-76
3. Buzinova L.M. About discourse anthropocentrism and lingvopersonification // Nauchnie vedomosti of State University of Belgorod. Series: Humanitarian sciences (Gumanitarnienauki). 2018. N 3. – p. 394-405
4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. – Volgograd: Peremena, 2002. – 477 p.
5. Kornilov O.A. Language pictures of the world as derivatives of national characters. – М.: MGU, 1999. – 341 p.
6. Sedykh A.P., Buzinova L.M. *Kommunikativnyj imidzh francuzskogo prepodavatelja* [Communicative image of the French teacher] // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija «Gumanitarnye i social'nye nauki», № 4, 2017. – Pp. 116–12.

УДК 81'1

LES USAGES DU FRANÇAIS EN COURS DE LANGUE

Koteneva Inna

Université nationale de recherche de Belgorod
Belgorod, Russie / koteneva@bsu.edu.ru

Krivchikova Nelya

Université nationale de recherche de Belgorod
Belgorod, Russie / krivchikova@bsu.edu.ru

Résumé

Les usages des mots qui viennent aux besoins de l'enseignement sont considérées dans l'article. Cet article vise à démontrer les objectifs en classe qui rendent les étudiants capables à s'exprimer différemment selon la situation où ils se trouvent.

Mots clés: usage des mots, acte de communication, discours, français contemporain.

De quelle façon qu'on aborde le problème de la langue, on arrive donc à cette diversité des usages du français, dans laquelle il faut essayer de voir clair pour pouvoir y faire un choix. Mais comment s'y retrouver dans cet enchevêtrement de variables géographiques, socio-économiques, culturelles, de facteurs tenant à la situation et au contenu de la communication? La linguistique s'est intéressée jusqu'ici davantage aux structures de la «langue» qu'aux variations du «discours», et la tradition pédagogique ne connaît que des «niveaux de la langue» et n'accepte que le «bon usage», norme tirée des «bons auteurs», très marquée socialement, à la fois vague et étroite, rigoureuse et insaisissable.

Les lecteurs du *Français dans le monde* sont bien au fait de la question, sur laquelle (Unité et diversité du français contemporain) est venu faire le point. La synthèse du numéro, sous la plume de R.-L. Wagner et B. Quemada, en fait ressortir toute la complexité, mais pour proposer une solution: «le postulat linguistique d'après lequel les langues varient en fonction des situations dans lesquelles s'effectue l'acte de communication paraît devoir fournir une base d'enquête objective». Voilà qui est en accord avec notre expérience et qui convient à merveille aux besoins de l'enseignement. Rendre les étudiants capables de s'exprimer différemment selon la situation où ils se trouvent, comme nous le faisons nous-mêmes, c'est bien ce que nous cherchons. Du même coup, la notion d'un «bon usage», indifférent aux circonstances particulières, perd tout intérêt et toute validité: à chaque type de situation correspondra une norme, c'est-à-dire un style d'expression approprié, adéquat. Et cela encore correspond bien à notre sentiment linguistique: chaque situation engendra une certaine norme, et les sanctions sociales ne manquent pas si nous ne la respectons pas; c'est par exemple le ridicule: «*chère madame, j'aurais voulu une baguette qui fût plus croustillante*», ou la «gaffe»: «*vraiment, cet Alfred, il commence à m'énerver, oh! pardon, monsieur le Directeur, je disais que mes relations avec M. Durand étaient devenues difficiles, ces derniers temps*».

Sans doute ne faudrait-il pas s'exagérer l'existence de cette norme multiforme: ce serait refuser de voir les autres déterminations, de nature sociale par exemple (il n'est pas sûr que patrons et ouvriers s'exprimeront de la même façon dans la même situation, par exemple lors

d'un conflit sur les salaires), ou faire bon marché des différences individuelles (tous les professeurs n'utilisent pas le même langage pour faire leur cours!), mais dans l'état actuel de nos connaissances, c'est l'approximation que serre de plus près la réalité et qui nous offre la meilleure solution pédagogique.

Encore faut-il arriver à définir et à écrire des types de situations de communication, ce qui n'est pas un mince problème. Comme l'écrivent R.-L. Wagner et B. Quemada, "les enseignants nous semblent avoir ici un rôle capital à jouer en provoquant, par les besoins propres de leur ministère, une demande urgente" [Wagner 2001, 9]. Propos moins utopique qu'on ne pourrait le penser, si l'on se rend compte que cette demande qui est déjà responsable en grande partie des études faites sur le français parlé.

Français parlé – français écrit: c'est bien le lieu de faire apparaître cette distinction, toujours débattue si ardemment et que beaucoup de professeurs se refusent encore à voir ou à considérer comme autre chose qu'une différence de "niveau de langue" (ce qui oral serait fondamentalement familier, et le style "écrit" serait équivalent au style "oral recherché"). Cette affirmation, si elle contient une part de vérité, méconnaît néanmoins l'essentiel, que, si "on n'écrit pas comme on parle", c'est tout simplement parce qu'on se trouve placé dans des conditions de communication différentes, impliquant des différences irréductibles dans le code et dans les comportements: c'est le cas d'application le plus gros, le plus évident, du "postulat" de Wagner et Quemada.

Au niveau débutant, le problème était en quelque sorte éludé: l'oral prédominait très largement, et l'écrit n'en était guère qu'une transcription, une fois retranché tout ce qui ne passait pas à l'écrit: solution passablement bâtarde linguistiquement, en ce qu'elle risquait de nuire à la fois à l'authenticité de l'oral et de l'écrit, rapprochés artificiellement, mais économique. Des différences apparaissaient déjà cependant sur le plan de la morphologie, suffisamment importantes pour qu'on puisse parler de deux grammaires relevant de deux pédagogies différentes: on connaît les différences entre les marques orales et les marques écrites du genre et du nombre (transcription) avec variation vocalique du prédéterminant: *le pont – les ponts* (avec adjonction d'une lettre).

Au niveau moyen il faut prendre le problème du front. Pour raconter la même histoire aux mêmes amis, ou pour faire la même communication au même public, nous n'utiliserons pas exactement les mêmes constructions ni les mêmes mots; nous adaptons plus ou moins consciemment notre expression aux conditions dans lesquelles elle sera perçue; à l'oral appartiennent par excellence les présentatifs (c'est, il y a, voilà), certains types de phrases ("heureusement qu'il est arrivé!"), les "reprises" du type "moi, les vacances, je pense que c'est au printemps qu'il faut les prendre", l'écrit est "plus construit" ou pour mieux dire organisé plus visiblement, plus lourdement; il tend à joindre deux éléments d'information dans un seul moule, recourt fréquemment au passif, aux relatives de toutes sortes, aux constructions participales, à toutes sortes d'adjectivations. L'expérience vaut d'être faite, de prendre la transcription d'un enregistrement spontané, et de le "traduire" en français écrit: elle rappellera à plus d'un de vieux souvenirs de version, latine ou autre, avec tous les problèmes d'interprétation et de fidélité qu'elle pose. Elle faut prendre conscience, en tout cas, de la richesse et des possibilités propres à l'expression orale, en particulier grâce au rythme et à l'intonation, ces phénomènes "supra-segmentaux", dont on voit de plus en plus l'importance, à la fois comme partie intégrante de la "morphologie de l'énoncé" (une phrase comme "*La musique, moi, vous savez, je n'y connais rien*" se conçoit-elle sans la diction appropriée?) et pour leur rôle "signifiant", qui vaut bien les "deux points" et les "puisque" de l'écrit. Pourquoi refuser d'enseigner le français tel que nous le parlons tous: "*tu aurais voulu le faire, je suis sûr que tu n'aurais pas réussi!*"

Mais ce ne sont là que des considérations générales sur l'oral et l'écrit qui permettent simplement un premier tri dans les usages de la langue; nous n'en sommes pas encore à cette variété de types de discours écrits et oraux, bien définis et bien décrits, correspondant à leur situation d'emploi, dont nous avons besoin. En attendant que notre demande urgente reçoive une réponse – des travaux en ce sens sont en cours dans plusieurs centres, nous pouvons déjà ajouter à la conversation quotidienne du niveau débutant, sur le plan de l'oral, le récit, le compte rendu,

l'exposé, des dialogues et débats moins "neutres" qu'au niveau débutant. Pour l'écrit, le récit, éventuellement l'essai, la correspondance familière ou officielle.

Sur le plan des usages du français, écrits et oraux, la marge de choix est beaucoup plus importante. Nous retrouvons ici la question de savoir pour qui et pour quoi nous travaillons, de quels "types de discours" qui à leur tour se caractérisent par l'utilisation privilégiée de certains traits de la langue. Permettre aux élèves ce passage, ces choix, tel est le propre du niveau moyen, alors que le niveau débutant confondait langue et discours.

Parmi les usages retenus, tous n'auront pas la même importance; pour certains, il suffira d'enseigner à les comprendre, à les reconnaître alors qu'il faudra enseigner à en pratiquer d'autres, sous tous leurs aspects. Cette distinction entre ce qui peut rester passif et ce qui doit être actif est une autre caractéristique importante du niveau moyen, à la différence du niveau débutant, qui ne comportait que des choses indispensables, et où chaque élément présenté demandait à être exploité en vue d'une maîtrise active.

C'est cette "ouverture" du niveau moyen, vers différents usages dont les échantillons authentiques seront présentés, qui fait qu'on ne serait en définir intégralement le contenu a priori: d'un cours à un autre, les variations porteront sur les usages retenus, à la fois comme "actifs" et "passifs".

Ce qui fait l'unité du niveau moyen, c'est qu'il y a une façon commune de poser les problèmes, quelles que soient les finalités d'un cours particulier. La linguistique impose un certain contenu, et propose des choix à faire dans les usages qui le manifesteront. Elle se rencontre avec des considérations d'ordre psychologique (la relation entre l'élève et la langue étudiée ne serait rester la même), pour faire que le niveau moyen soit l'accession de l'élève à une langue authentique, c'est-à-dire à la fois une et diversifiée dans les usages. Et tout cela nous met sur la voie d'une méthodologie dont les procédures sont encore à mettre au point, mais qui doit assurer une maîtrise plus consciente de code linguistique pour mieux libérer l'expression.

Littérature

1. Wagner R.-L., Quemada B. Le français «d'ailleurs»: d'une variation à l'autre // Le Français d'aujourd'hui. 2001(1). №132. – p. 8-16.

УДК 372.881.1

К ВОПРОСУ ОБ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В НАЧАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Краснополова, Анастасия Сергеевна

магистрант кафедры иностранных языков

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
Белгород, Россия / 944670@bsu.edu.ru

Аннотация

Данная статья посвящена игровым технологиям в начальном иноязычном образовании. Статья представляет собой ретроспективный анализ игровых технологий. В статье рассматриваются причины использования игровых технологий в качестве педагогического инструмента. Обосновывается эффективность применения игровых технологий в иноязычном образовании младших школьников. Автор статьи раскрывает основные положения методики преподавания как педагогов-практиков 17 века, так и взгляды наших современников. На основании данного исследования автор приходит к выводу, что использование игровых технологий в начальном иноязычном образовании способствует развитию активной, творческой и разносторонней личности, что является одной из главных задач образования XXI века. Результаты исследования могут быть применены в области преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: игровые технологии, начальное иноязычное образование, игровые технологии, познавательная активность, игра, воспитание.

ON GAMING TECHNOLOGY IN PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Krasnopolova Anastasia

Master student of the foreign languages department /
Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia / 944670@bsu.edu.ru