https://doi.org/10.53656/for21.32dida

LA DIDACTIQUE DU FLE À LA CROISÉE DES SCIENCES COGNITIVES ET DISCURSIVES

Elena G. Tareva[1)], Elena Porshneva[2)], Indira Abdulmianova[1)]
[1)]Université pédagogique municipale de Moscou – Moscou (Russie)
[2)]Université linguistique de Nijni Novgorod – Nijni Novgorod (Russie)

Résumé. L'aspect interdisciplinaire de la didactique des langues lui permet de rester toujours en phase active de son développement. La présente communication vise à analyser les variantes de coexistence des acquis de plusieurs sciences dans l'organisation de l'enseignement de langues vivantes. Les auteurs étudient des origines épistémologiques des processus actuels guidant le fonctionnement de la didactique du FLE, analysent des notions clés et font part d'expériences d'enseignement de français basées sur l'interaction d'approches avant-gardistes. Le recours à la théorie de l'activité langagière, sciences cognitives et discursives, émergées dans ce nouveau paradigme anthropocentrique où l'apprenant est mis au centre du processus éducatif, refaçonne les piliers méthodologiques de la didactique du FLE à savoir son objet, ses objectifs, son contenu et ses méthodes. En même temps ces domaines offrent des instruments de construction d'un système d'enseignement de langue le mieux adapté aux valeurs axiologiques actuelles.

Mots clés: didactique des langues; interdisciplinarité; paradigme anthropocentrique de l'enseignement; axiologie de l'enseignement

Introduction

Dans la deuxième moitié du XXe siècle le développement des sciences du langage peut être caractérisé par le mot "transformation". Cette transformation est due en premier lieu aux découvertes de la psychologie actionnelle, de la linguistique cognitive et de la théorie du discours. La théorie de l'activité de A. Leontiev (Leontiev 1965, 1981), la conception dialogique de la culture de M. Bakhtine (Bakhtine 1979), la théorie de l'activité langagière de A. Leontiev (Leontiev 1965), développée par I. Zimnyaya (Zimnyaya 1978), la théorie de la communication interculturelle (Todorov 1989; Ladmiral & Lipiansky 1989) constituent les fondements méthodologiques des disciplines portant sur des problèmes des activités de langage, de l'identité langagière (Boguine 1984). Cette interdisciplinarité ouvre de nouvelles perspectives de recherches scientifiques

autour des notions-clés «activité», «interaction», «communication interculturelle», «compétence», «identité langagière».

Nombre d'ouvrages étudient le changement de l'épistème du savoir humain qui a contribué à la valorisation de nouveaux paradigmes. Plusieurs facteurs ont provoqué des transformations spectaculaires dans ce domaine dont la dévalorisation de la connaissance objective et la valorisation de la connaissance subjective ; la baisse du rôle du rationnel dans la cognition et l'affirmation de l'importance du non-rationnel; le rejet de l'idée de l'invariance au profit de la dominance de la variabilité ainsi que celle des régularités statistiques probabilistes ; transition de la recherche mono-disciplinaire à celle multidisciplinaire et intégriste. Les étapes classiques et non-classiques du développement de la science ont été remplacées par la dimension dite "post-non-classique". Tous ces changements se répercutent immédiatement dans le développement de la didactique des langues. Dans une société cognitive on apprend autrement.

Dans le cadre du savoir pédagogique l'étape post-non-classique est associée à une attention particulière aux «dimensions humaines». «Le savoir reçoit une caractéristique axiologique et est mesurée désormais par des paramètres tels que la capacité d'être réalisé dans des projets, la variabilité, la spiritualité, «l'auto-création» et l'orientation pratique. En même temps, les connaissances s'avèrent aussi virtuelles, massives, anonymisées et difficiles à être vérifiées» (Tareva 2014, 148). Il n'est pas donc surprenant que dans ces conditions, de nouvelles catégories se retrouvent à l'avant-garde de la recherche scientifique ou que des anciens phénomènes acquièrent de nouvelles caractéristiques et des fonctions inédites.

Les changements sont aussi bien présents dans les sciences de l'éducation et notamment dans la didactique des langues. La transformation de la catégorisation traditionnelle des phénomènes en un nouveau système post-non-classique se produit rapidement et englobe un grand nombre de faits linguistiques et didactiques. Certaines publications remettent en question les valeurs méthodologiques traditionnelles. Il y a des auteurs qui critiquent le statut dialogique de langues / cultures reconnu comme basique pour l'interprétation des objectifs, du contenu, des principes et des pratiques éducatives, un statut inébranlable jusqu'à présent. D'autres révisent les postulats de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Certains chercheurs étudient les nouveaux paramètres de la pédagogie à travers le prisme du paradigme anthropocentrique. D'autres attirent l'attention à la synergie et à la réalité virtuelle y voyant la source de nouveaux fondements conceptuels. En didactique du français les auteurs sont également à la recherche de nouveaux principes fondateurs. En analysant la transition du paradigme communicatif à un paradigme actionnel, construit sur les particularités de la pédagogie de l'intégration, les didacticiens démontrent les possibilités et les avantages d'une combinaison éclectique de différentes approches d'enseignement des langues et exposent les principes méthodologiques de la didactique «multidimensionnelle» (voir détails (Puren 2013, 2016).

Apport de la théorie de l'activité, des linguistiques cognitive et discursive dans la didactique du français

La psychologie actionnelle, née en URSS dans les années 40 du XXe siècle réapparaît sur le devant de la scène avec les problèmes de la cognition, du discours et de l'apprentissage. La conception psychologique de l'approche multidimensionnelle se base sur les principes essentiels de la théorie de l'activité (Vygotsky, Rubinstein, Leontiev), considérant l'acte d'apprendre comme une activité dynamique «d'auto-structuration mentale d'un sujet intentionnel en interaction avec des objets» et sur le principe de l'unité de la conscience et du psychisme (Gal'perine 1971) selon lequel la conscience étant le présupposé de l'activité est en même temps son résultat. Ce ne sont que les actions extérieures qui servent de source de nouvelles actions mentales. La mise en valeur des caractéristiques fondamentales de la théorie de l'action les détermine en tant que positions théoriques de la didactique des langues. Avant tout c'est la prise en compte du contexte dans la compréhension d'une activité, élargissement du rôle de la médiation, internalisation / externalisation des activités externes et mentales, la distinction de trois niveaux d'activités : les activités, dirigées par un motif, les actions, contextualisées, associées à un but, et les opérations ajustant les actions avec le contexte. La conception de l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit dans le contexte interculturel où se réalisent les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux.

Les sciences cognitives favorisent le développement de la psychologie et linguistique cognitives qui apportent leur contribution à la didactique des langues en focalisant sur les activités cognitives que l'apprenant effectue au cours de l'acquisition d'une langue étrangère. Apparue dans les années 50 la psychologie cognitive structure les connaissances en trois catégories fondamentales: les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Ainsi ces disciplines croisent-elles avec la théorie de l'activité mettant au centre l'apprenant considéré comme un sujet actif qui applique les stratégies de traitement des informations, provenant du monde extérieur, de leur identification, acquisition et transformation en connaissances, en les accumulant en mémoire, puis les récupérer de la mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes (Bibeau 1996). L'approche cognitive met en évidence l'activité de langage, régie par des *mécanismes cognitifs généraux* qui jouent un rôle central dans la compréhension de la structure sémantique du langage.

Les publications de M. Bakhtine (Bakhtine 1979), étudiant le système de la langue dans le cadre de la communication sociale, posent les bases de la linguistique de l'énonciation qui développe largement les concepts du savant "énonciation et énoncé", "interaction verbale", "dialogisme externe et interne", "analyse de discours", "types et genres de discours", "interaction verbale", "contraintes linguistiques" et "contraintes situationnelles". Ces concepts trouvent leur application dans la didactique des langues et tournent l'enseignement vers

l'authenticité, l'actualité et la diversité linguistiques et culturelles. L'enseignement des langues prend en compte la typologie des textes et la variété des discours, définit la structure interne des compétences communicative, linguistique, discursive, sociolinguistique, socioculturelle, stratégique et pragmatique.

La mise en œuvre des supports authentiques contextualise le processus d'apprentissage, crée le milieu réel d'acquisition d'une langue. Du point de vue didactique la langue est considérée comme moyen du développement de l'identité langagière, comme instrument de l'initiation à la culture de l'Autre, mais aussi comme instrument de coopération et co-action interculturelle, outil de formation de l'identité langagière (Porshneva 2018).

En ce qui concerne des supports didactiques nous voyons que les didacticiens passent de grands textes littéraires à la littérature contemporaine, des textes artificiels, fabriqués à des fins didactiques, aux documents authentiques (journaux, revues, émissions de radio, de télévision, publicités (format textuel, visuel, audiovisuel ou scriptovisuel) sur papier, audio, vidéo, schémas, cartes géographiques.

Concernant l'aspect culturel de l'enseignement des langues il ne reste que de citer encore une fois Ch. Puren qui met en évidence l'opposition de la méthodologie traditionnelle orientée vers l'universalité (le fonds commun) des cultures et de la méthodologie ouverte à la recherche des convergences et divergences dans les deux cultures (maternelle et étrangère) sensibilisant les apprenants aux spécificités de la culture-cible (Puren 2016). Ce qui est très significatif pour la didactique de nos jours c'est la tendance à la découverte des particularités de sa propre culture vues par le représentant de l'autre culture. Il est à noter que la prise de conscience et le perfectionnement de compétences dans la langue maternelle facilite leur transfert dans la langue étrangère.

Notions-clés de la didactique du FLE

Le texte et le discours

L'une des catégories essentielle de la didactique "classique" des langues est le texte. Les toutes premières tentatives de décrire le processus d'enseignement d'une langue «vivante» contiennent déjà cette notion. Même à l'époque de l'approche "grammaire et traduction" (XVIIIe – début XIXe siècles), c'est le texte qui est au centre de l'attention des didacticiens. Il est facile de remarquer qu'un tel centrage sur le texte a été complètement emprunté à la tradition millénaire d'enseignement du latin.

La conception du texte en tant que catégorie didactique change conformément aux transformations de l'étude du texte en philologie et en linguistique. Selon l'interprétation classique, le texte représente une unité relativement stable qui peut être étudiée et analysée afin d'y identifier tels ou tels faits et phénomènes. Dans la théorie et la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, le texte est interprété comme un élément essentiel du système didactique, qui peut agir comme:

– une composante du contenu d'apprentissage (ainsi que les compétences linguistiques et langagières, culturelles, civilisationnelles et interculturelles, les compétences d'apprentissage, etc.) ;

– support pédagogique et / ou de discours, sélectionné et adapté d'une manière spéciale, selon des critères définis, à des fins de présentation orale / écrite, d'analyse, d'identification de certains faits (linguistiques, culturels, stylistiques, etc.) censés être compris, traités, mémorisés, utilisés ;

– standard de reproduction ;

– contexte de suivi du fonctionnement de différentes unités de langue et de communication d'une culture à maîtriser (Tareva 2017).

Compte tenu du rôle exceptionnel du texte comme d'un des éléments pédagogiques les plus importants pour l'enseignement d'une langue étrangère, la didactique classique est centrée sur le texte. Cette approche très demandée dans la pratique didactique pendant longtemps considère le texte comme un tout structuro-sémantique autonome existant et fonctionnant indépendamment des acteurs de la communication.

Le passage du paradigme classique au non-classique et, plus tard, à celui post-non-classique démontre l'impossibilité de préserver les attitudes décrites ci-dessus envers le rôle et les fonctions du texte dans l'enseignement des langues étrangères.

Parmi les changements qui se sont produits dans la théorie et la pratique de la didactique des langues il est à citer l'idée de différencier les textes en textes éducatifs et authentiques qui apparaît et commence à être exploité de manière intensive pour résoudre divers problèmes théoriques et pratiques. En même temps, il est reconnu que des textes authentiques préparent le mieux les apprenants à l'interaction avec les représentants des autres cultures. Ces textes, directement liés à la pratique discursive, sont «empruntés» aux activités réelles des personnes et ont donc un lien direct avec tous les attributs de la communication naturelle. Un texte authentique est porteur de sens personnel. La transmission de ce sens et son impact parallèle sur le destinataire forment le but réel de ce texte. Au contraire, le texte éducatif est basé sur la nécessité d'atteindre un objectif éducatif, et non un objectif de communication.

Les arguments présentés ci-dessus indiquent que la linguistique moderne assiste à un processus de réflexion progressif et stable sur le rôle du texte comme élément du système méthodologique. Le centrisme sur le texte se transforme de plus en plus en «centrisme sur le discours » ce qui se manifeste par l'influence de nouveaux modèles engendrés par le paradigme anthropocentrique – paradigme en pointe de la période post-non-classique du développement des savoirs scientifiques.

L'analyse de publications des dernières décennies montre que le discours en tant que terme de la didactique des langues est très demandé dans la recherche moderne. Les thèmes d'actualité dans le développement des technologies éducatives linguistiques sont des catégories qui ont longtemps été en dehors de l'approche textuelle de l'apprentissage, à savoir:

– l'expéditeur et son rôle social, ses valeurs et ses attitudes ;
– le destinataire et son rôle social, ses valeurs et ses attitudes ;
– relations entre les sujets (contexte psychologique d'interaction positif / négatif, présence / absence de connaissances de base communes, un thésaurus unique, etc.);
– but de leur interaction (intention de communication, attitude pragmatique des participants) ;
– les moyens de communication (en plus de ceux traditionnellement considérés dans la méthodologie classique, l'attention est orientée vers des moyens paralinguistiques, ainsi que des styles, des genres) ;
– le mode de communication (à l'exception des types de communication orales ou écrites généralement reconnus aujourd'hui, les paramètres d'interaction, tels que le contact / la distance prennent de l'importance) ;
– contextes de communication (spatio-temporels, socioculturels, dus aux relations antérieures entre les communicants) (Ibid).

La médiation

Dans le paradigme non-classique la langue cesse d'être étudiée comme un objet à part, indépendant du contexte de sa création et sa perception, et le langage reçoit une dimension sociale ce qui se reflète dans la didactique des langues par l'élargissement du répertoire des activités de communication langagière en y ajoutant l'interaction et la médiation caractérisées par la co-construction du sens.

Selon Ch. Puren les sociétés contemporaines étant multilingues et multiculturelles la formation aux langues doit viser la formation d'un "acteur social". La compétence centrale de cet acteur social n'est plus seulement l'interaction communicative (qui, d'ailleur, ne perd pas son importance) mais la médiation qui lui permettrait de devenir intermédiaire langagier et culturel (Puren 2016).

La médiation est largement présente dans les éditions du CECR où les auteurs ont ajouté aux trois types de médiation formulés par Piccardo (Piccardo 2012), à savoir linguistique, culturelle et sociale, un nouveau type - pédagogique.

La médiation linguistique étant inter- et intralinguistique comprend le savoir de traduire et interpréter (dimension interlinguistique) ou transformer un type de texte en un autre (dimension intralinguistique) (North & Piccardo 2016)

Passer d'une langue à une autre implique obligatoirement de passer d'une culture à une autre, ou de certaines cultures à d'autres. Selon B. North et E. Piccardo, cet aspect est rarement pris suffisamment en compte dans la pratique de l'enseignement des langues modernes, malgré les nombreuses études théoriques sur la question (par ex. Levy & Zarate 2003; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz 2003 et autres, cité par (North, Piccardo 2016). Dès que la médiation linguistique se pose en facilitateur de la compréhension du sens pris dans son "intégralité" et son "essentialité", c'est-à-dire s'effectue comme passage de cultures à cultures, elle

se transforme en médiation culturelle. Ce type de médiation aussi se réalise aux niveaux inter- et intralinguistiques (Piccardo 2012).

La médiation sociale ne sert pas qu'à assurer la communication de deux ou plusieurs personnes qui ne se comprennent pas. Les causes de cette impossibilité de communication sans un médiateur peuvent s'expliquer soit par l'appartenance à des systèmes langues-cultures différents, soit par le manque de savoirs et d'expérience dans un domaine particulier.

La médiation pédagogique englobe les actions suivantes :

– faciliter l'accès au savoir, encourager les autres à élaborer leur réflexion (médiation cognitive : soutien) ;

– co-construire du sens en coopérant, comme membre d'un groupe dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier (médiation cognitive : coopération);

– créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (médiation relationnelle).

La médiation est au cœur de la co-construction du savoir. En fait, tout le processus d'acquisition du langage peut être défini comme « une socialisation dans des communautés de pratiques à travers la médiation des signes matériels » (Kramsch 2002, 6; traduit de l'anglais; cité par North & Piccardo 2016).

Les stratégies d'apprentissage

Vue les exigences accrues auxquelles doit répondre un locuteur de langue non-natif pour être efficace dans la société contemporaine, la didactique des langues cherche constamment des moyens pour rendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère le plus fructueux possible. Dans les paradigmes non-classique et post-non-classique, qui ont mis en valeur la personnalité, l'individualisme, les particularités psychologiques, cognitives et affectives de l'apprenant, le recours aux stratégies d'apprentissage est considéré comme un des moyens d'intensification de ce processus. Il ne s'agit pas seulement des stratégies mises en place par les enseignants mais, et surtout, de celles des apprenants utilisées pour réussir l'acquisition d'une langue étrangère. Les stratégies désignent « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre » et elles sont constituées de tous les « moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne » (Béguin 2008, 48-49).

Selon MacIntyre, pour adopter une stratégie d'apprentissage il faut respecter quatre conditions qui suivent:

1. Conscience de l'adéquation action-environnement ;
2. Facteur déclencheur ;
3. Absence d'empêchement ;
4. Efficacité (MacIntyre 1994, cité par Del Olmo C.).

La mise en place de stratégies d'apprentissage ne dépend pas uniquement de l'apprenant et de ses caractéristiques ainsi que de sa conviction personnelle quant à

l'efficacité de telle ou telle stratégie mais aussi de son environnement et des tâches que lui propose son enseignant (Del Olmo, 2016). Nous sommes convaincues que les stratégies doivent figurer dans la liste des objectifs à atteindre lors de l'enseignement des langues étrangères lors duquel l'enseignant doit prévoir les activités et les tâches permettant l'utilisation de stratégies différentes. Les étapes de la réalisation des tâches proposées doivent être verbalisées par l'enseignant pour rendre les apprenants conscients des techniques des stratégies. En plus, les formateurs doivent amener les apprenants à analyser les effets quantitatifs et qualitatifs des stratégies proposées et fixer les résultats de ces analyses pour pouvoir ensuite choisir consciemment les stratégies les plus efficaces pour chacun d'eux. Celui qui pilote consciemment ses processus de pensée ("métacognition") est beaucoup plus efficace dans le domaine des apprentissages que celui qui est inconscient de ces processus. Ainsi, est-il aussi important de faire sensibiliser les apprenants à la formation et le développement de leurs stratégies personnelles de traitement de l'information (stratégies cognitives).

Les compétences

L'approche par compétences contrairement aux approches traditionnelles centrées sur la transmission de savoirs linguistiques aux apprenants met l'accent sur le développement de leurs compétences où les savoirs linguistiques ne représentent qu'une composante à côté des autres dont cognitive, individuelle, axiologique, interculturelle, discursive et autres. Si le contenu linguistique à acquérir peut être pratiquement le même pour les profils apparentés (comme, par exemple, la formation professionnelle de futurs traducteurs/interprètes et enseignants de français langue étrangère), les compétences cognitives à former et développer sont étroitement liées aux particularités du métier (de l'activité professionnelle) en question. Comme suite, la logique du traitement d'un contenu linguistique avec les futurs enseignants de FLE va largement différait de celle avec les apprentis-traducteurs. Les premiers seront appelés à se concentrer à la compétence cognitive de conceptualisation, prévoyant l'habileté de dégager des caractéristiques pertinentes, identifier et classifier des faits, systématiser et regrouper des phénomènes linguistiques en thèmes et catégories, les évaluer du point de vue critique, présenter en détails et illustrer à l'aide d'exemples convenables, comprendre leur potentiel linguistique (Schepilova 2005). Les seconds étudieront ce même contenu en utilisant la stratégie cognitive et interprétative qui inclut l'habileté de construire un système de procédés linguistiques selon leurs fonctions sémantiques, systématiser les équivalents et les contraires de phénomènes linguistiques étudiés, savoir chercher les correspondances les plus exacts en sa langue maternelle et les garder en mémoire, comparer les systèmes de langues (maternelle et langue-cible), interpréter l'acception des faits linguistiques selon leurs caractéristiques discursives (Porshneva & Abdulmianova 2015).

La mise en oeuvre du nouveau paradigme éducatif stimule la didactique à renforcer le rôle formatif des langues dans le développement de la personnalité professionnelle en focalisant l'apprentissage linguistique sur la construction des compétences socialement significatives. L'enseignement universitaire des langues basé sur les approches cognitive, discursive et interculturelle met en jeu la pédagogie de la tâche et du projet, en plaçant la formation interculturelle en première position. C'est ainsi que se réalise le potentiel du FLE en tant qu'instrument formateur renforçant la motivation à acquérir la langue et la culture en prenant en compte l'expérience de la communication personnelle, les besoins réels des apprenants.

Basés sur les principes co-actionnels et co-culturels, les outils didactiques adaptés aux besoins d'apprentissage contribuent à créer des situations formatrices, visant à mettre en œuvre des compétences professionnellement significatives, comprenant des savoir-faire cognitifs et discursifs (réflexifs): questionner / problématiser conceptualiser : définir les termes employés ; faire des distinctions conceptuelles; donner des critères, clarifier les concepts. rechercher : proposer une hypothèse raisonner: argumenter ses propos, réfuter un argument synthétiser, comparer, formuler une hypothèse, énoncer une idée. L'essentiel est que ces outils soient étroitement liés à des problèmes réels, concrets, vécus par les étudiants et les aident à prendre conscience de l'état des savoir-faire et qualités indispensables à former et à développer au cours de l'apprentissage linguistique pour réussir des activités professionnelles.

Les exemples de la combinaison des approches différentes
Dans l'appropriation du vocabulaire

Le lexique était toujours l'un des objets d'étude clés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les méthodes de sa présentation et de son appropriation dépendent des paradigmes régnants. En guise d'exemple d'une méthode basée sur la combinaison des acquis de différentes sciences on peut prendre la méthode de la formation du thésaurus personnel élaborée initialement pour la formation professionnelle de futurs traducteurs / interprètes mais ayant le potentiel d'être transférée aux autres formations surtout professionnelles.

Le thésaurus personnel est un système complexe à plusieurs niveaux de notions, de mots, servant de liens avec ces notions mémorisées par l'individu, et de relations de différentes natures entre ces composantes. Ce système a une structure ouverte et dynamique à des relations hiérarchiques bien précises et sert à la fois à stocker les savoirs et l'expérience déjà existants de son détenteur et en obtenir de nouveaux.

De toute évidence, le thésaurus de la personnalité change quantitativement et qualitativement tout au long de la vie sous l'influence de divers facteurs. Le thésaurus personnel est soumis aux changements les plus intenses lors du processus d'apprentissage. Et si l'enseignement préscolaire et scolaire visent à la formation d'un thésaurus général, l'enseignement professionnel construit la base d'un thésaurus professionnel.

La méthode de la formation du thésaurus personnel réalise l'approche combinant celles par compétence et cognitive, élaborée dans la didactique de FLE russe (Schepilova 2005). Elle unit les notions clés mentionnées ci-dessus : la médiation (linguistique, culturelle et sociale) qui s'effectue tant au niveau interlinguistique (la fonction principale pour les traducteurs/interprètes professionnels) que intralinguistique (la construction du sens avec l'utilisation des connaissances déjà existantes), les compétences (au moins linguistiques, cognitives et discursives), les stratégies cognitives servant de base pour la construction consciente du thésaurus personnel. La méthode prescrit les étapes suivantes du traitement de vocabulaire permettant d'inclure les mots et les termes reflétant de nouveaux notions/concepts ou détaillant ceux déjà existants dans le système du thésaurus bilingue professionnel de traducteurs :

1. activation ou formation des bases du thésaurus personnel dans la langue et culture maternelle (à base d'un document authentique) ;
2. hypothèses sur les équivalents possibles de notions/concepts clés dans la langue-cible ;
3. présentation du phénomène étudié en langue- et culture-cibles (à base d'un document authentique) ;
4. analyse contrastive du phénomène dans les deux systèmes ;
5. hypothèses sur les divergences et les convergences découvertes ;
6. conceptualisation du nouveau savoir ;
7. utilisation du phénomène ;
8. analyse de l'utilisation contextuelle du phénomène et de ses modifications. (Abdulmianova 2008)

Dans l'appropriation de la grammaire

La compétence grammaticale a une valeur particulière dans la formation linguistique de base des apprenants en LE. Pourtant les activités communicatives pratiquées traditionnellement en classe de langue ne favorisent pas un usage productif des aspects formellement marqués d'une langue étrangère et, par conséquent, le niveau grammatical atteint par la plupart des apprenants ne correspond pas aux exigences de leurs fonctions. L'approche cognitive est censée remédier à ce problème grâce à l'enseignement contrastif et contextualisé de la grammaire du FLE qui permet de se construire assez rapidement une représentation mentale du système grammatical de la langue étudiée, dans la logique du métier et fait sensibiliser les étudiants à l'importance des connaissances grammaticales dans la langue maternelle pour la construction de la compétence grammaticale en langue-cible. La comparaison des langues aide les apprenants à mieux comprendre des catégories grammaticales et leurs fonctions dans le discours pour s'approprier plus facilement leurs formes (Porshneva, Spiridonova 2008).

Sur le plan pratique l'enseignement des phénomènes grammaticaux englobe quatre aspects:

1. analyse du fonctionnement du phénomène étudié dans le discours en langue maternelle ;

2. mise en question des modèles linguistiques traitant le phénomène grammatical étudié dans la perspective comparative ;

3. activités de comparaison du fonctionnement de ce phénomène dans les deux langues, ainsi que l'analyse des textes parallèles en deux langues et actualisation des phénomènes étudiés au niveau de problèmes soulevés et d'idées évoquées ;

4. vérification des hypothèses sur les effets du sens produits par ce phénomène dans les deux langues (Ibid).

La collection de textes bilingues et exercices sous forme de tâches permettent aux apprenants d'y découvrir les convergences et les divergences de l'expression du même concept grammatical dans les deux langues.

Conclusion

La didactique de LE est un domaine scientifique dynamique. Son développement constant est assuré par les fruits de réflexion des domaines apparentés dont l'adaptation et la combinaison permettent de créer un système d'enseignement efficace. Les domaines mentionnés dans cet article ne représentent qu'une partie des sources d'inspiration pour les didacticiens. Ce domaine est riche en approches, théories, méthodes ce qui prouve pour une nouvelle fois que grâce à son interdisciplinarité il garde son caractère éclectique et ouvert.

En réalisant l'approche actionnelle combinant les éléments des approches communicative, cognitive, discursive et interculturelle l'enseignement d'une langue étrangère donne lieu au partage de connaissances et d'expériences vécues, de stratégies communicatives interculturelles, de visions différentes du monde et la prise de conscience des concepts de base de la culture maternelle.

RÉFÉRENCES

Abdulmianova, I., 2008. *Formirovanie dvuyazyichnogo spetsialnogo tezaurusa kak sostavlyayuschego komponenta yazyikovoy lichnosti perevodchika v ekonomicheskoy sfere (frantsuzskiy yazyik)*: Diss.na soisk.uchen.step.kand.ped.nauk: (13.00.02) N. Novgorod: GOU VPO "Nizhegorodskiy gosudarstvennyiy lingvisticheskiy universitet im. N.A.Dobrolyubova" [en Russe].

Abdulmianova, I., Porshneva, E., 2017. Evolution de l'approche actionnelle et ajustement des pratiques professionnelles: le cas de l'université linguistique de Nijni Novgorod. *The Slavonic Pedagogical Studies Journal.* **6**(1). February 2017, 161 – 177.

Bakhtine, M., 1979. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugikh gumanitarnykh naukakh* [Le Problème du texte en linguistique, en philolo-

gie et dans d'autres sciences humaines. Essai d'analyse philosophique], Estetika slovesnogo tvorchestva [L'Esthétique de la création verbale]. Moscou: Iskusstvo, 281 – 327 [en Russe].

Béguin, C., 2008. Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, **34**(1), 47 – 67.

Bibeau, R., 1996. Concept d'Ecole informatisée Clés en main. *Comment informatiser l'école?* Collection de L'ingénierie éducative. Paris/Sainte-Foy: Quebec Centre for Pedagogical Documentation, 13 – 34.

Bogine, G, 1984. Model' yazykovoy lichnosti v yeye otnoshenii k raznovidnostyam tekstov [Modèle d'identité linguistique dans sa relation avec les variétés de textes]. Léningrad [en Russe].

Gal'perin, P., 1971. Obucheniye i umstvennoye razvitiye [Education et développement mental] *Materialy IV Vsesoyuznogo s"yezda obshchestva psikhologo*. Tbilissi. 340-346 [en Russe].

Kramsch, C., 2002. *Language acquisition and language socialization*. Ecological perspectives. New York: Continuum.

Ladmiral, J. R., Lipiansky, E.M., 1989. *La communication interculturelle*. Paris

Leontiev, A. N., 1981. The problem of activity in psychology. J.V.Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY : M. E. Sharpe, 37 – 71.

Leontiev, A., 1965. Slovo v rechevoy deyatel'nosti [Mot dans l'activité de la parole]. Moscou [en Russe].

Levy, D., Zarate, G., 2003. La médiation et la didactique des langues et des cultures. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé international.

MacIntyre, P. D., 1994. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, **27**(2), 185 – 195.

North, B., Piccardo, E., 2016. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR.* Available on: https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32

Piccardo, E., 2012. Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réflechir à cette notion? *ELA : Études de Linguistique Appliquée* **167**, 285 – 297.

Porshneva, E., 2018. Enseignement du FLE dans le cadre de la formation des traducteurs et des interprètes : le cas de l'université linguistique de Nijni Novgorod. *Entrées et diversités de l'enseignement du français dans l'espace russophones: Le Français dans le monde*. (63). Paris, 71 – 85.

Porshneva, E. & Spiridonova, O., 2008. La conscientisation grammaticale dans le contexte des études spécialisées du FLE. *La langue française et la communication interculturelle, Actes du colloque international 25 – 26 mars*, Pyatigorsk: Université Linguistique, 228– 235.

Puren, C., 2016. *L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration.* – URL: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.

Tareva, E., 2017. Tekst i diskurs: modusy sosushchestvovaniya na peresechenii lingvodidakticheskikh paradigm [Texte et discours: modes de coexistence à la croisée des paradigmes linguodidactiques] *Tekst: Diskursivnoye proyavleniye i kommunikativnaya praktika.* - Moscou: Yazyki Narodov Mira, 179 – 193 [en Russe].

Tareva, E., 2014. Postneklassicheskoye bytovaniye obrazovatel'noy sistemy. [Existence post-non classique du système éducatif] *Tekhnologii postroyeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami: Mat–ly V Mezhdunarodnoy nauchno–prakticheskoy konferentsii*. Moscou MGGU im. M.A. Sholokhova, 147 – 149 [en Russe].

Del Olmo, C., 2016. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne],* **35**(1). Available on: http://journals.openedition.org/apliut/5315.

Schepilova, A., 2005. *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyiku kak vtoromu inostrannomu: Ucheb.posobie dlya vuzov.* Moscow: VLADOS [en Russe].

Todorov, T., 1989. Nous et les autres, Paris: Seuil.

Vergnaud, G., 2007. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Anthologie de textes choisis et édités par Valérie Nosulenko et Pierre Rabardel.

Vygotsky, L., 1960. *Razvitie vyssih psihiceskih funkcii* [Développement des fonctions psychologiques supérieures], Moscou: APN RSFSR [en Russe].

Vygotsky, L., 1986. *Thought and Language* [Pensée et langage], Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotsky, L., 1978. *Mind in Society* [Le mental dans la société], Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, A. & Lussier, D., 2004. Cultural mediation in interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 147 – 168.

Zimnyaya, I., 1978. Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Aspects psychologiques de l'enseignement de la langue étrangère]. Moscou: Prosveshcheniye [en Russe].

THE DIDACTICS OF FFL AT THE CROSSROADS OF COGNITIVE LINGUISTICS AND DISCURSIVE LANGUAGE

Abstract. The interdisciplinary aspect of Language teaching allows it to always remain in the active phase of its development. This communication aims to analyze the variants of coexistence of the acquired knowledge of several sciences in the organization of the teaching of modern languages. The authors study the epistemological origins of the current processes guiding the functioning of the teaching of French as a foreign language, analyze key concepts, which emergence is due to the combination of ideas from different fields, and share experiences of teaching French based on the interaction of avant-garde approaches. The recourse to the theory of language activity, cognitive and discursive sciences, emerged in this new anthropocentric paradigm where the learner is placed at the center of the educational process, reshapes the methodological pillars of the didactics of FFL, namely its object, its objectives. , its content and methods. At the same time, these areas offer tools for building a language teaching system best suited to current axiological values.

Keywords: language teaching; interdisciplinarity; anthropocentric educational paradigm; education axiology

✉ **Prof. Dr. Elena G. Tareva**
ORCID iD: 0000-0003-0547-6115
Web of Science Researcher ID: Q-3067-2018
RSCI Author ID: 448586
Head of Institute of Foreign Languages
Moscow City University
Moscow, Russia
E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

✉ **Prof. Dr. Elena R. Porshneva**
RSCI Author ID: 173670
Higher School of Translation and Interpreting
Linguistics University of Nizhny Novgorod
Nizhny Novgorod, Russia
E-mail: eporshneva@gmail.com

✉ **Dr. Indira Abdulmianova, Assoc. Prof.**
Web of Science Researcher ID: Z-4260-2019
RSCI Author ID: 506778
Institute of Foreign Languages
Moscow City University
Moscow, Russia
E-mail: abdulmyanovair@mgpu.ru