

2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с. С. 162 – 173.
3. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М., 2004.
4. Сахарова Т.Е. Проблемные ситуации при обучении диалогической речи // Вопросы методики преподавания иностранных языков: Сб. ст. / Отв. ред. В.И. Баранова. – Тула, 1967 – 320 с., с. 228

## **L'APPROCHE ACTIONNELLE POUR UNE DEMARCHE DIDACTIQUE**

N.P.Yurieva, chargé de cours

Université national de gestion urbaine O. M. Békétov de Kharkiv

La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR, p.15).

Pour transformer la perspective préconisée en démarche didactique, trois éléments sont à prendre en compte :

1. Il s'agit maintenant de s'adresser à l'« apprenant-usager » d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : « meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai ». C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage.

2. Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens.

3. « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée.

Tenant compte des orientations du CECR, le scénario d'apprentissage-action est défini comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale.

Ainsi, le scénario se caractérise par une mission (que l'on peut appeler « projet ») à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant.

La mission donne du sens à la tâche (« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » [CECR, p. 16]).

Cette mission se situe dans un « contexte donné » (« multitude des événements et des paramètres de la situation propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » [CECR, p. 15])

Enfin, elle est reliée à un « domaine » (« grands secteurs de la vie sociale » [CECR, p. 15]) qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de micro-tâches impliquant 5 activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres dans l'ordre suivant :

- Activités de réception : lire et écouter (l'ordre de ces activités pouvant varier))
- Interaction orale (face à face ou au téléphone, medium de communication que les apprenants doivent apprendre à utiliser). Remarque : le développement d'internet peut amener à envisager également l'interaction écrite par le biais d'échange de méls.
- Activités de production : parler et écrire.

La notion de « succession » est essentielle, chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. Il est évident que chacune des activités de communication langagières fera l'objet de tâches d'apprentissage à part entière mais toutes seront organisées autour du but à atteindre dans le cadre de la mission. De même, il n'est pas obligatoire, il est même quasiment impossible que dans le cadre d'une séquence chaque activité de communication fasse l'objet d'un travail approfondi, néanmoins, il est recommandé que chacune figure dans le déroulement de la mission et qu'en tous les cas les activités de réception conduisent aux activités de production. De fait, il ne peut y avoir de production sans recherche d'informations auparavant et c'est bien en organisant les informations qu'il a trouvées que l'apprenant-usager va pouvoir faire le choix que lui impose sa mission.

Dans ce scénario d'apprentissage, l'objectif est de faire atteindre un niveau à travers les micro-tâches qu'il propose ; de ce fait, la construction d'un scénario d'apprentissage- action doit se faire en tenant compte du niveau de départ des apprenants et de celui vers lequel on veut les amener.

Pour cela, il s'agit de donner du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des apprenants-usagers en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre.

Pour autant, il ne faut pas confondre le scénario d'apprentissage-action avec simulations ou jeux de rôles qui permettent de « diversifier la gamme de situations de communication ». Le scénario n'est pas une activité parmi d'autres, ce n'est pas non plus un simple « support » comme le serait un texte, c'est réellement une démarche d'apprentissage. En effet, l'objectif n'est pas simplement d'intéresser les étudiants mais bien qu'ils apprennent une langue dans toute sa richesse y compris culturelle.

C'est pourquoi la mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage-action vise à

développer et à construire l'apprentissage de la langue en lui donnant du sens.

1. La première chose qu'il faut donc garder à l'esprit, c'est que langue et culture sont indissociables et que nous devons éveiller les apprenants aux différentes cultures que véhiculent les langues auxquelles ils sont confrontés.

De fait, la mission que doit accomplir l'apprenant-utilisateur est nécessairement contextualisée. Or le contexte de l'action est nécessairement lié à une thématique. Ceci veut dire que pour accomplir sa mission, l'apprenant devra retenir les informations d'ordre culturel nécessaires à l'accomplissement de sa mission.

2. Après avoir choisi une thématique, il faut rassembler un certain nombre de textes sur le thème, textes dont la lecture et les informations qu'ils contiennent amènent l'enseignant à définir une mission dans ses grandes lignes. Dans l'absolu, l'enseignant devrait d'abord concevoir la mission et ensuite rassembler des textes puisque les textes sont au service de la mission.

Une fois la mission définie, il faut choisir parmi les textes rassemblés ceux qui conviennent sur deux plans :

- les difficultés langagières qu'ils présentent ; il est nécessaire de toujours commencer par un texte (oral et/ou écrit) susceptible d'être compris par des petits niveaux en raison de l'hétérogénéité des classes.

- leur potentiel en matière d'informations puisque chacun doit être complémentaire au niveau des informations qu'ils proposent.

Il est important de rappeler que dans le cadre d'un scénario, le texte, écrit ou oral, est un pourvoyeur d'informations au service de la mission et que, de ce fait, l'entrée dans le texte se fait par la recherche d'informations.

3. Les textes étant sélectionnés et la mission définie dans ses grandes lignes, il faut définir le/les objectif(s) langagiers à atteindre. Sachant que la réalisation de la mission passe par la production, le type de production demandée devra correspondre à l'aptitude d'un apprenant du niveau visé. Les éléments linguistiques et pragmatiques définis devront faire l'objet d'un apprentissage au fur et à mesure que se déroule le scénario, apprentissage qui ne sera pas déconnecté pour les apprenants du besoin qu'ils en ont pour accomplir la mission.

4. Il s'agit enfin de revenir aux activités de compréhension. Après avoir défini les informations que les apprenants devront être amenés à trouver pour accomplir la mission, l'enseignant doit repérer les problèmes linguistiques susceptibles d'être une entrave à la recherche d'informations (à l'oral, à l'écrit et en interaction) et prévoir les activités à mettre en place pour pallier un manque de connaissances préjudiciable.

En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux apprenants en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale.

Dans le scénario d'apprentissage-action et l'approche communic'actionnelle, émergences des orientations données par le *CECR*, les activités langagières sont présentées de manière intégrée au service de la mission et l'apprentissage se fait selon un processus porteur de sens. Les tâches d'apprentissage proposées autour des

aktivitäten langagières sont directement liées aux besoins des apprenants en liaison avec leur mission, ce qui les amènent à réfléchir au lien entre les connaissances et leur utilisation, entre intention et action et, de ce fait, les responsabilise.

#### **Références.**

1. Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006
2. Puren Ch., Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ? , [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), 2012

## **DIE MAXIME ALS EPHTONYM IM DEUTSCHEN**

TATYANA SMOLYANAYA, Doktorandin  
Charkiwer Nationale W.N. Karazin-Universität,  
Charkiwer Nationale O.M. Beketow –Universität für Stadtwirtschaft

Die Maxime ist oft eine subjektive Lebensregel, der ebenfalls die Volksläufigkeit des Sprichwortes fehlt. Die Maxime ist nicht so textgebunden wie die Sentenz, und sie steht dem Aphorismus sehr nah. Sie drückt „einen moralischen Grundsatz des Wollens und des Handels aus“ [3]. Viele Maximen befinden sich in Sprichwörtersammlungen, was durch die Tatsache zu erklären ist, dass es keine getrennten Maximen-Sammlungen oder –Lexika gibt. Da diese Sprüche häufig weit verbreitet sind, ist es nicht immer eindeutig, ob eine Maxime als Sprichwort zu gelten hat. *Mach dir deine Ziele klar.*

Die Abgrenzung des Begriffes „Maxime“ vom „Sprichwort“ ist auch deshalb schwierig, weil beide Lebensregeln ausdrücken. Die Schwierigkeit der Definierung kommt nach J. Schiepek zum Ausdruck, der Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten voneinander unterscheidet, aber meint, dass nur Sprichwörter „Erfahrungs-Maximen des Volkes“ enthalten. Viele Wissenschaftler sind der Meinung, dass Sprichwort, Maxime und Sentenz nicht voneinander abzugrenzen sind. Sie sehen die Maxime als eine Regel richtigen Verhaltens, in gehobener Sprache und Form, was eigentlich eine Definition für Sprichwort sein konnte. Beyer sieht dagegen Maximen als „subjektiv verstandene Leitsätze und Aussagen“, die seiner Meinung nach mit den Aphorismen eng verwandt sind, und dadurch dem Sprichwort fern stehen.

Autorenbezogen sind sowohl Maxime, als auch Aphorismus. Der Ausdruck Aphorismus gehört zu einem griechischen Verb für „abgrenzen, definieren“, und in Medizin, Naturwissenschaft der Antike wurden zunächst damit in eingepprägter Form überlieferte Ratschläge oder Erkenntnisse bezeichnet. Später wurden in diese Form auch Aussagen philosophischen, moralischen usw. Inhalts gebracht. Heutzutage verstehen wir unter diesen philosophischen und moralistischen Redewendungen ausgerechnet Maximen [3].

Der Aphorismus (und die Maxime als seine Art) stellt eine Art Gegenpol zum Sprichwort dar. Für ihn ist charakteristisch, dass weniger Verhaltensweisen und